

IX ENCUENTRO INTERNACIONAL DE LA RED KIPUS

Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos

12, 13 y 14
de marzo
2020

Cuaderno de ponencias y experiencias



Con el auspicio de:



Lima - Perú



IX ENCUENTRO INTERNACIONAL DE LA RED KIPUS

Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos

**Cuaderno de ponencias
y experiencias**

IX ENCUENTRO INTERNACIONAL DE LA RED KIPUS

Políticas en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos

Cuaderno de ponencias y experiencias

© Pontificia Universidad Católica del Perú

Facultad de Educación

Av. Universitaria 1801 – San Miguel, Lima.

Página Web: facultad.pucp.edu.pe/educacion

<http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/resumenes/cuaderno-ponencias-experiencias-kipus/>

Primera edición digital, marzo 2020

Coordinación y edición: Diana Mercedes Revilla Figueroa y Martha Sofía Santiváñez Arias

Diseño de carátula: Valeria Florindez Carrasco

Diseño de interiores: Valeria Florindez Carrasco

Diagramación: Valeria Florindez Carrasco, Paul Pinedo Calle, Joyce Solís Escalante y Olga Tapia Rivera



Cuaderno de ponencias y experiencias. IX ENCUENTRO INTERNACIONAL DE LA RED KIPUS. Políticas en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos por Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no necesariamente reflejan las opiniones de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ISBN: 978-9972-9472-5-4

ÍNDICE

Presentación	9
PONENCIAS	
EJE I: POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE	11
A formação continuada de professores (as) da educação básica nas pesquisas em educação	13
A formação continuada dos professores: uma relação entre Teoria e prática	34
Competencias para la programación y el desarrollo de las sesiones de clase de las estudiantes de la práctica preprofesional de una universidad privada de Lima	58
Concepções e modelos de formação de professores de música na Argentina	88
Derechos Humanos y Educación en Valores en la Formación Docente desde la percepción de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional en Costa Rica	110
Educação Alimentar e Nutricional na escola: uma perspectiva integrativa	133
Estudio longitudinal sobre la percepción de estudiantes de formación docente en temas de Ciencia, Tecnología y Sociedad	150
Formación inicial del docente de la primera infancia: convergencias y discrepancias	171
Impacto del método socializado en la capacidad crítica en estudiantes de Ciencias Sociales de un Instituto Público	195
Influencia de las Culturas Escolares en el Currículo de Formación del Docente de Educación Secundaria	221
La comunicación pedagógica en el proceso educativo de las personas sordas costarricenses en un mundo globalizado	229
La inserción de profesores y su relación con los saberes profesionales: resultados preliminares de un estudio de caso	250
Modelos de Formación inicial docente en Universidades Chilenas: tensiones a partir de la implementación de la política nacional docente	274

EXPERIENCIAS**EJE I: POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE****289**

Acompañamiento para la inserción profesional de maestros egresados de la Universidad de Antioquia, Colombia: avances de la experiencia	291
Análisis de brechas como estrategia para la detección de necesidades de formación continua de la persona docente	305
Desarrollando el pensamiento computacional en Educación Inicial	315
Distribución temporal de las prácticas profesionales en el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica, en la UPNFM de Honduras C.A.	328
En los Zapatos del Otro: Una propuesta para fortalecer la Mediación de Conflictos en la Formación Docente del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico	341
Experiencia de buenas prácticas: proyectos basados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y la Pedagogía Ontopsicológica que cambian la realidad de las escuelas públicas en la región de la Cuarta Colonia de Inmigración de Rio Grande do Sul (Brasil)	352
Gestores en el aprendizaje de la literatura a través del pensamiento crítico	360
Interacción afectiva en el área de arte en la elaboración de elementos plásticos	371
Las actividades experimentales en la enseñanza del curso de Química	383
Ludopedia "Un lugar donde el juego sana heridas"	397
Narración de Prácticas Formativas Ciudadanas e Interculturales en el Pedagógico "Víctor Andrés Belaunde"	411
Noveles educadores de Uruguay: nuevos desafíos, oportunidades y Olimpiadas de Atletismo Escolar	426
Olimpiadas de Atletismo Escolar	435
Propuesta para la Formación de Formadores en Desarrollo Infantil Temprano del ISPP "Emilia Barcia Boniffatti"	441
Transformación Humana desde la formación docente continua de Pedagógica a Neuropedagógica	450

PONENCIAS**EJE 2: RETOS PARA LA PROFESIÓN DOCENTE 459**

A utilização das novas tecnologias como contribuição no ensino-aprendizagem na prática pedagógica de professores	461
Algumas considerações sobre a construção da identidade de professores iniciantes na educação básica	490
As novas forma de controle sobre o trabalho e identidade docentes: da base neoliberal para a emergência conservadora	512
Desarrollo de la competencia digital en la formación inicial docente	526
Desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior: um estudo comparado de ações no Brasil e na Argentina	549
Dos Trios de Forró aos Trios dos Berçários: ritmo, gestos, fazeres, sensibilidades e viveres de professoras	572
Formación de la identidad profesional de educadores de párvulo, en el proceso reflexivo del prácticum	584
Identidad docente: Resignificando la labor profesional desde la formación docente inicial en la Universidad Nacional - Costa Rica	604
Idoneidad didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en educación superior	623
Interacción axiológica entre generaciones y su repercusión en la práctica docente	647
La formación de docentes para la educación general básica y el programa de acompañamiento docente en territorio	660
La formación inicial docente y sus vicisitudes en la elección de la carrera	682
La importancia de la estructura curricular y de la metodología en la enseñanza de la arquitectura	701
La problematización: operador epistemológico orientado a la construcción científico-textual en un programa de doctorado. Análisis de casos en docentes de educación superior con y sin formación pedagógica	720
O preço do alto desempenho: condições de trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (Pernambuco, Brasil)	737

Panorama da produção acadêmico-científica sobre o professor formador	755
Pedagogía Ontopsicológica: una propuesta para la profesión docente	773
Percepciones del prestigio docente, la identidad y el cuerpo femenino docente: aspectos histórico-crítico	789
Proceso de formación de mentores en Chile: rol docente desde la mirada de la práctica reflexiva	798
Revisitando o papel do educador: reflexões sobre a sua relevância no ensino fundamental	806
Una metodología de formación empresarial y el liderazgo aplicada por docentes de educación superior en Brasil con base en pedagogía ontopsicológica	825
EXPERIENCIAS	
EJE 2: RETOS PARA LA PROFESIÓN DOCENTE	841
Análisis de la creatividad verbal de niños pequeños a partir de una experiencia sensorial y el desarrollo de competencias metaculturales y metalingüísticas	843
Descripción de la jerarquización de ideas en textos académicos de estudiantes de primer año de Estudios Generales Ciencias a partir de una experiencia de escritura colaborativa	857
Desde la práctica a la teoría (y no solo desde la teoría a la práctica): las prácticas pedagógicas reflexivas como camino para la identidad docente. El caso de Pedagogía en Filosofía en la Universidad de Santiago de Chile	872
El uso de la metodología ABP aplicada a la enseñanza de la Arquitectura	881
Estrategias lúdicas y su influencia en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas en el área de lógico matemático sede Carabayllo	890
Fotografía documental y buenas prácticas. Cómo conciliar la currícula académica y convertir la participación de una fiesta patronal en el acicate de identificación con los procesos socioculturales de nuestra historia reciente	897
La autorregulación como herramienta para el desarrollo de habilidades investigativas	916
La inserción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas en la educación superior aliados a la aplicación de la pedagogía ontopsicológica	929
La necesidad de contar lo que ocurre en la Escuela: el caso de un profesor de educación básica de la ciudad de Medellín	943
Auspiciadores	951
Comité organizador	952

PRESENTACIÓN

La Red Kipus representa un espacio abierto para reflexionar, discutir, compartir sobre estudios y experiencias exitosas en la implementación de políticas docentes, así como modos de enfrentar situaciones que constituyen grandes retos para la formación inicial y continua de los docentes. A nivel Latinoamérica y El Caribe, la Red Kipus es asumida y gestionada por colectivos plurales de instituciones formadoras de maestros, tanto del sector público como privado. En ese sentido congrega a Facultades de Educación, Institutos Pedagógicos, Escuelas de Formación Pedagógica, organismos estatales, privados e internacionales y otros vinculados con el sentido de la Red.

En el marco del IX Encuentro Internacional de la Red Kipus 2020 “Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos” celebrado los días 12, 13 y 14 de marzo del presente año en Lima-Perú, ponemos a su disposición las ponencias y experiencias seleccionadas por el Comité Científico Internacional y que fueron presentadas en este encuentro.

Este evento tuvo por finalidad exponer sobre la formación docente inicial y continua en el marco de los retos actuales en América Latina y El Caribe, así como generar un espacio colectivo de debate al respecto. Además, permitió reflexionar sobre la formación docente para la educación básica, así como en la educación superior. Del mismo modo, ha permitido fortalecer la responsabilidad y compromiso de las instituciones formadoras en la implementación de las políticas docentes.

El presente documento se estructura considerando los dos ejes del Encuentro: eje 1. Políticas de formación docente y eje 2. Retos para profesión docente. A su vez, cada eje contiene las ponencias y las experiencias seleccionadas. En el primer eje, el contenido hace referencia a la Formación inicial docente y a la Formación docente continua. El Eje 2 presenta trabajos sobre identidad docente, carrera docente y docencia en la educación superior.

Finalmente, nuestro agradecimiento al Comité Directivo de la Red Kipus Perú en el cual recayó la Secretaría Ejecutiva de la organización del IX Encuentro Internacional de la Red Kipus Regional. Además, contó con la participación de la Red Kipus de Costa Rica que asumió la Secretaria adjunta de la Red. Un especial reconocimiento a las instituciones comprometidas con la red de otros países como Brasil, Honduras, Argentina, Ecuador y Chile. Asimismo, agradecer el apoyo de UNESCO, Derrama Magisterial y el Ministerio de Educación del Perú. Nuestro agradecimiento a los auspiciadores e instituciones educativas colaboradoras cuya contribución hizo posible este magno evento.

Diana Mercedes Revilla Figueroa
Decana de la Facultad de Educación
Secretaria Ejecutiva Red Kipus Regional

Lima, 12 marzo 2020

PONENCIAS

EJE I:

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

A formação continuada de professores (as) da educação de jovens e adultos nas pesquisas em Educação

Amanda Pedrosa Barsante

barsanteamanda@gmail.com

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Marilene do Carmo Silva

lenemary1990@hotmail.com

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Regina Magna Bonifácio de Araújo

regina.magna@hotmail.com

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

RESUMO

Este trabalho discute as principais teorias que norteiam a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, realizada através do levantamento bibliográfico de livros, periódicos e artigos. Quando falamos de EJA, os desafios são muitos, a formação deve ser um elemento contínuo no trabalho do professor; nesse sentido entendemos que é necessário a valorização desse processo por parte das políticas públicas que objetivem atender as necessidades desse profissional que atua na EJA. Pensar no papel da EJA nos dias atuais, implica não somente pensar em uma modalidade de ensino ofertada pelos sistemas públicos estaduais e municipais, é preciso considerar sobre o contexto em que essa educação vem ocorrendo através dos recursos, financiamentos e a qualidade de formação dos educadores para atuarem na EJA. Constatamos que a formação tanto inicial quanto continuada voltada para a Educação de Jovens e Adultos, ainda não é oferecida de forma que todos possam qualificar-se. Os resultados deste trabalho procuram inspirar educadores e educadoras da EJA para uma reflexão sobre a sua ação docente e contribuir para o seu desenvolvimento profissional¹.

Palavras-chave:

Formação Docente; Formação Continuada; Educação de Jovens e Adultos, EJA.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil requer das políticas públicas, das instituições de ensino e dos educadores, uma compreensão maior sobre o perfil dos alunos que frequentam a EJA e, sobretudo, o seu cotidiano, suas experiências vividas e das suas necessidades. As reflexões que norteiam a EJA incluem também a perspectiva dos direitos humanos, considerando que é necessário garantir que homens e mulheres que não estudaram ou que muito cedo deixaram a escola, tenham acesso à educação de forma democrática e qualificada.

Porém, a Educação de Jovens e Adultos ainda é um campo em consolidação, tanto no que se refere às investigações, quanto às políticas públicas, pois o que observamos são intervenções passageiras, que pouco interferem na complexidade da EJA. De acordo com Arroyo (2011, p.19),

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tenaz história.

A EJA sempre foi vista como uma modalidade de ensino pouco valorizada, esse fato deve-se a não exigência de formação específica de seus docentes, ficando o professor responsável pela busca por sua formação específica nessa modalidade de ensino. Desse modo, qualquer professor com formação em licenciatura pode ser docente da EJA, inclusive os que não cursaram disciplinas específicas para essa modalidade em sua graduação. Para Leôncio (2008, p.84)

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e apoio da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

A profissionalização do educador de EJA tem se tornado cada vez mais nuclear, tanto nas práticas educativas quanto nos fóruns de debate. Com base na ação do voluntariado, a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947, passou a ser sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população.

Considerando as especificidades da EJA e as diversidades encontradas na sala de aula podemos pensar na formação do educador, pois, para atender aos jovens e adultos que se encontram nessa modalidade de ensino, é necessário ofertar um ensino de qualidade, com educadores que entendam suas particularidades. Em vista disso, pesquisadores da área, trazem reflexões a cerca da formação continuada de professores que atuam na EJA, contribuindo com a importância nos estudos da área.

Apesar da expansão do acesso dos estudantes a essa modalidade de ensino, os estudos atuais sobre a EJA nos mostram que é preciso reorganizar a oferta de EJA no que se refere à sua identidade e à consolidação de uma pedagogia que viabilize o acesso, permanência e principalmente o êxito educacional dos educandos, enfrentam um nível de dificuldade de permanência no curso e de êxito na apropriação dos saberes que lhes foram sendo negados ao longo da sua história de vida. Portanto, um levantamento bibliográfico foi realizado com o propósito de compreender tantos questionamentos a cerca da Educação de Jovens e Adultos.

Através de pesquisas que buscam compreender a Educação de Jovens e Adultos e suas particularidades, observou-se que, poucos professores têm a oportunidade de uma formação tanto inicial quanto continuada que os capacitem para atuar na EJA. Poucos são os cursos de licenciatura que trazem em sua grade curricular, disciplinas que possam preparar o professor para se especializar e conhecer a modalidade de ensino em questão. Dessa forma, é importante discutir e analisar como a Educação de Jovens e Adultos precisa ser vista de forma mais atenta para que seja ofertada com qualidade.

Desenvolvimento

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Nos últimos anos tem se produzido de maneira substancial pesquisas de caráter bibliográfico que visam mapear determinadas produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento. O levantamento bibliográfico pode ser realizado através de livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet entre outras fontes, eles são importantes na constituição do campo teórico, pois é possível ter um balanço da pesquisa de uma determinada área, conhecer o que se tem produzido e, assim, investir em novos estudos, novas possibilidades de investigação. Tais trabalhos não se limitam a identificar a produção e sim em analisar os enfoques e perspectivas adotadas.

Desse modo, esse artigo tem o objetivo de apresentar o que dizem as pesquisas que sobre a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

De acordo com Jardimino e Araújo (2014), a história da EJA tem início na década de 1930 com a implantação do sistema público de educação. Em 1934, foi a primeira vez em que se explicitou na Constituição

Federal (1934) a Educação como direito de todos. Porém, somente nos anos de 1940, devido a campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), é que as especificidades dessa modalidade foram ressaltadas. Em 20 de dezembro de 1996, por meio da LDB nº 9.394, a EJA tornou-se modalidade da educação básica. Essa mudança tornou-se muito importante pois, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista com mais notoriedade, porém, muitos caminhos e desafios precisavam ser superados.

Na década de 1940 e 1950, inúmeras ações governamentais foram iniciadas com o objetivo de acabar com o analfabetismo, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001). Nesse período, além do Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, foram criados também a Campanha de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) afirmam que:

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos.

Entre final do ano de 1950 e o princípio de 1960 intensas mobilizações sociais e diversos movimentos foram criados como instrumentos de lutas a favor da classe popular, entre eles, destacamos o Movimento de Educação de Base - MEB (1961), o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), os Centros Populares de Cultura (CPC), e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura Municipal de Natal-RN). Todos a favor da inclusão dos menos favorecidos nas escolas.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) ressaltam que este período foi o mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, os programas criados nestas décadas reconhecem as suas particularidades, “conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático”. Dessa forma, a EJA começou a ganhar mais visibilidade no contexto educacional e, “finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi fundado, no entanto, as aulas começaram somente na década de 1970. O programa tinha como objetivo alfabetizar e promover a educação continuada.

Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura. (Strelhow, 2010, p. 54)

O Mobral teve um papel importante, pois, a partir da metodologia utilizada, por meio do ensino de Língua Portuguesa e de alguns conhecimentos matemáticos, o movimento conseguiu, em um período de dez anos, alfabetizar um número expressivo jovens, adultos e idosos. O Mobral contava com uma estrutura que era dividida em doze setores, entre eles, secretarias, coordenações, gerências, comissões e assessorias. Porém, devido ao retrocesso econômico que atingiu a sociedade na década de 1980, não foi possível, ao Mobral, continuar com suas ações, pois dois milhões de pessoas alfabetizadas “não justificavam os altos custos financeiros despendidos pela União para manter a gigantesca estrutura do Mobral” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 61).

Em 1985 o MOBREAL foi extinto, depois de várias críticas em relação ao seu rendimento e aos objetivos propostos para a alfabetização dos sujeitos. Dessa forma, “as ações de alfabetização e educação de adultos foram sendo retomadas pela sociedade, sob novas perspectivas e com o retorno dos ideais freirianos e da concepção de educação como direito e ação conscientizadora” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 62).

Na década de 1990, destacamos o Movimento de Alfabetização (MOVA), instituído pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Esse Movimento, segundo Jardilino e Araújo (2014), tinha como objetivo desenvolver um processo de alfabetização a partir da leitura crítica da realidade trazendo uma contribuição para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e educadores. O Mova teve uma rápida implementação e seus idealizadores procuravam parcerias externas para que esse movimento não fosse apenas uma campanha e sim uma ação sólida, apoiada tanto pelos movimentos sociais quanto pelo poder público.

Dessa forma, o Mova obteve um grande sucesso em São Paulo, fazendo com que outros Estados e municípios, ONGs, empresas e movimentos sociais buscassem essa parceria, implementando a metodologia Mova numa articulação com o movimento de São Paulo. Segundo Jardilino e Araújo, a EJA ganhou destaque em 1996 com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, que manteve uma seção destinada a esse ensino, com a denominação oficial de Educação de Jovens e Adultos. Com os “artigos 37 e 38, a lei ampliou o contingente de jovens e adultos que podem ser atendidos por essa modalidade, assegurando gratuidade a quem não estudou na ‘idade regular’, sem restrições quanto à idade” (Jardilino, Araújo, 2014, p. 120).

Em 2003, constituiu-se a Rede Mova-Brasil, que tem como seu articulador e maior parceiro o Instituto Paulo Freire. Atualmente, a rede conta com uma parceria da Federação Única dos Petroleiros (FUP) e da Petrobrás. De acordo com Jardilino e Araújo (2014), no Brasil, o Mova encontram-se em 629 municípios distribuídos em 11 Estados.

Outra iniciativa importante para a Educação de Jovens e Adultos foi a Alfabetização Solidária (AlfaSol). Segundo Jardilino e Araújo (2014, p. 62), a AlfaSol

foi concebida em 1996, inicialmente como Programa de Alfabetização Solidária (PAS), no âmbito da Comunidade Solidária – organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República, que ficava a cargo da antropóloga e, na época, primeira dama, Ruth Cardoso (1930-2008). Seus objetivos eram reduzir os índices de analfabetismo que persistiam em muitos municípios do Brasil e expandir o acesso de jovens e adultos à Educação Básica.

A AlfaSol foi transformada em Organização Não-Governamental (ONG) em 1998, a transferência do governo para ONG se realizou em um contexto político, que tinha como proposta, a reforma educacional, através das orientações do Banco Mundial. As regiões Norte e Nordeste foram priorizadas por terem o maior índice de analfabetismo.

A partir de 2000 o Programa Brasil Alfabetizado foi implementado em 2003, em substituição ao ALFASOL, com o intuito de acabar com o analfabetismo de “capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram a oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever” (Rummert; Ventura, 2007, p. 34). Em 2005 foi criado o PROJÓVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), que tinha como objetivo a qualificação e ação comunitária em prol dos jovens, buscando enfrentar, com isso, as altas taxas de evasão da escola e o desemprego juvenil.

Em 2006 foi lançado o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Segundo Fávero (2009), o programa teve pontos avaliados como ineficazes, pois não considerava a formação de adultos como processual, sendo constituído normalmente por cursos aligeirados que muito pouco ou nada acrescentam à formação dos sujeitos jovens e adultos e fornecendo uma certificação de valor mínimo que, no máximo, possibilita uma ilusão de se conseguir bons empregos.

No ano de 2011, a Presidenta Dilma Rousseff, deu continuidade à política de expansão da educação profissional mediante o lançamento do PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. O Programa foi sancionado no dia 26 de outubro de 2011 pela Lei nº 12.513 e tinha como objetivo democratizar o acesso da população brasileira à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de qualidade.

A escolarização de jovens e adultos pode ser considerada em toda sua trajetória “um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 108). Contar brevemente a história da EJA nos dá embasamento para uma análise da situação atual da educação brasileira.

As políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos

As primeiras iniciativas governamentais no que diz respeito ao analfabetismo entre adultos foram tomadas a partir da década de 1940. Mas a Constituição de 1934 já tinha mencionado a necessidade de oferecer educação aos adultos e não se pode dizer que antes dos anos 40 alguma medida nesse sentido tenha sido concretizada (Ceratti, 2007; Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2007). Alguns fatores incentivaram esse início de esforços para diminuir o analfabetismo entre adolescentes e adultos. Primeiro como a necessidade de se ampliar a massa eleitoral. Naquele tempo, o adulto analfabeto não tinha direito ao voto, e alfabetizá-los era uma forma de transformá-los em eleitores (Ceratti, 2007). Havia também uma pressão internacional pela erradicação do analfabetismo promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Após o fim da segunda Grande Guerra, a orientação dessas entidades era que a luta pela educação era um meio de desenvolver as chamadas “nações atrasadas” (Strelhow, 2010).

Dentre as ações realizadas nesta década, podemos destacar a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que tinha o objetivo de estabelecer programas que incluíssem e ampliassem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, e a regulamentação desse Fundo em 1945, com a fixação de que essa modalidade de ensino deveria receber 25% dos recursos. Dois anos depois, nascia o Serviço de Educação de Adultos (SEA), um programa de âmbito nacional que pretendia coordenar os planos para o ensino supletivo, mais conhecido como Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Mas as metodologias pedagógicas aplicadas neste programa são questionáveis, já que desconsideravam o perfil de cada aluno atendido, homogeneizando os alunos (Strelhow, 2010).

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2007) contrapõe a afirmativa, pois a campanha de 1947 não produziu nenhuma proposta metodológica voltada exclusivamente para a alfabetização de adultos, o que só aconteceria anos depois, a partir dos trabalhos de Paulo Freire.

Ao final da década de 1950 e início de 1960, uma nova concepção começa a surgir, marcando os primeiros passos no sentido da criação de um método pedagógico específico para a EJA. Era urgente que os educadores se libertassem dos preconceitos com relação às pessoas analfabetas para atenderem a esses indivíduos a partir de suas peculiaridades, de suas realidades, ponto inspirado pelo já mencionado pedagogo Paulo Freire (STRELHOW, 2010). Essa nova perspectiva incentivou a criação de diversos programas regionais e locais voltados para a educação de jovens e adultos, como os do “Movimento de Educação de Base - MEB, do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes”, entre outros (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2007, p. 60). Esses programas enxergavam o analfabetismo como uma das consequências da miséria e da desigualdade social e tratavam a educação como um ato político (Ceratti, 2007).

No início dos anos 1960, quando o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos era organizado pelo Ministério da Educação conforme as orientações de Paulo Freire, o Brasil vivenciou o Golpe Militar e fez com que essa e outras ações para o campo fossem reprimidas. Importa salientar que a forte repressão do período ditatorial e o fechamento político e institucional não conseguiram impedir a sobrevivência de ações direcionadas à alfabetização e pós-alfabetização inspiradas por Freire, mesmo após o exílio político do pedagogo. Essas iniciativas ficaram restritas à educação informal, aplicadas por associações e organizações locais e por igrejas (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2007).

Para Ceratti (2007), o governo dos militares implementaram campanhas que compreendiam a educação como uma forma de controlar e homogeneizar as pessoas. Dentre eles, destacam-se a Cruzada Básica Cristã (ABC), de 1966, e a mais famosa delas, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, com início em 1969. Segundo a autora, “o MOBRAL se tornou notável pelo esvaziamento do sentido crítico e contextualizador que vinha sendo implantado anteriormente das ações pedagógicas” (Ceratti, 2007, p. 04). Strelhow (2010) explica que este era um programa que responsabilizava as pessoas não alfabetizadas por sua situação e pelo subdesenvolvimento do país e retornava à noção dos anos 40 e 50, de que os educadores da alfabetização adulta não precisavam de nenhuma especialização e de um método pedagógico.

O MOBRAL chegou ao fim em 1985, quando o Brasil já vivenciava o processo de abertura política e fim da ditadura militar. O que restou da estrutura do programa foi assimilado pela recém-criada Fundação Educar, que apoiava com recursos técnicos e financeiros as iniciativas dos governos de estados, municípios e de entidades civis. Dessa forma, o governo federal deixa de controlar as políticas pedagógicas, característica muito forte durante o período ditatorial (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2007).

A promulgação da Constituição de 1988 representa muito para a discussão do direito da EJA ao acesso à educação, pois assegura a educação gratuita para todos aqueles que não tiveram oportunidade na idade adequada e prevê o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação que buscava a erradicação do analfabetismo (STRELHOW, 2010). Vale lembrar que a Lei Federal 5692, de 1971, foi o primeiro dispositivo a dedicar um capítulo exclusivo para essa modalidade da educação, no entanto, a mesma legislação acabou por aumentar o número de pessoas em condição de déficit educativo quando ampliou a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, sem que abrisse a obrigatoriedade da oferta pública de ensino de primeiro grau para jovens acima de 15 anos. Portanto, o direito mais amplo à educação básica só foi contemplado aos jovens e adultos em 1988 (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2007).

Era de se supor que os anos 90 iniciariam com uma efervescência de propostas para a educação de adultos, no entanto, o governo Collor (1990-1992) extinguiu a Fundação Educar e não criou nenhum projeto que a substituísse. Sem ações neste quesito advindas do Governo Federal, os municípios assumem essa responsabilidade, acompanhados de ações oriundas de movimentos sociais, de universidades e de organizações não-governamentais. É somente na segunda metade da década que surge, em âmbito federal, um programa nacional de alfabetização, denominado Programa Alfabetização Solidária (PAS), elaborado aos moldes das iniciativas dos anos 40 e 50, novamente, sem compromisso com a contratação de profissionais preparados e contribuindo com a visão equivocada de que as pessoas analfabetas são incapazes e precisam de ações assistencialistas (Strelhow, 2010). Cabe pontuar que as medidas tomadas em favor da erradicação do analfabetismo nesta década foram em uma tentativa frustrada de cumprir o compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, organizada pela UNESCO, ao passo que, na prática, o que se viu foi o “incentivo a programas compensatórios, no campo da filantropia ou a cargo, predominantemente, de entidades empresariais” (Ceratti, 2007, p. 07).

Em 1997, novos compromissos são firmados com a UNESCO, na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), ocorrida na Alemanha. Na ocasião, a EJA foi defendida enquanto um dos meios mais importantes para se enfrentar o analfabetismo e os grandes índices de pessoas sem escolarização, além de contribuir para a melhoria das condições de vida dos indivíduos e incentivar a participação cidadã (Ceratti, 2007). No entanto, esses compromissos foram assumidos em um contexto não muito favorável, já que o governo FHC representou um retrocesso no que diz respeito às políticas para a educação para jovens e adultos. Por exemplo, em 1996, a obrigatoriedade do ensino fundamental a esse público foi suprimida via emenda Constitucional, retirando do Estado o dever de se mobilizar neste sentido. Também neste ano, alterações na LDB alteraram a idade mínima para acesso ao supletivo de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio. O resultado foi que o ensino supletivo começou a ser utilizado como mecanismo para acelerar a formação de alunos e desafogar o ensino regular (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2007). Não é de se espantar, portanto, que, em 2003, na avaliação da V CONFINTEA, concluiu-se que o Brasil não conseguiu ampliar significativamente as oportunidades para a educação de jovens e adultos, o que levou o país a entrar no século XXI ainda com uma alta taxa de analfabetismo, mesmo entre aqueles que frequentaram a escola. Na ocasião, estabeleceu-se que, até 2015, o país deveria conseguir reduzir pela metade seus índices de analfabetismo (Ceratti, 2007; Strelhow, 2010).

Nos anos 2000, nasceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA com a intenção de se fazer cumprir o que passou a ser estabelecido pela LDB de 1996, que passou a contemplar a educação para jovens e adultos. Nesse momento, a legislação reconhece que essa modalidade de ensino é uma obrigação do Estado brasileiro, pois trata-se de uma dívida social com aqueles que não conseguiram ter acesso à educação e não alcançaram o domínio da escrita e da leitura (Ceratti, 2007).

A partir do governo Lula, foram observadas algumas evoluções neste campo a partir de algumas iniciativas, como o Programa Brasil Alfabetizado, de 2003, que pretendia extinguir o analfabetismo em quatro anos, com projetos de alfabetização de oito meses de duração (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2007). Também teve a criação do FUNDEB, pela Lei nº 11.494, sancionada em 2007. Esse Fundo surgiu para atender “‘47 milhões de alunos da educação básica’, sendo assistidos ‘creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos’” (Brasil, 2007 Apud Ceratti, 2007, p. 19).

Mesmo com os avanços, dados mais recentes do IBGE (2018) indicam que, em 2017, houve quedas nos índices de analfabetismo, contudo, sem atingir a meta estabelecida com a UNESCO para 2015, ou seja, os avanços

estabelecidos para a EJA andam em passos lentos para se atingir o objetivo de ver todos os jovens e adultos alfabetizados. São 11,5 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever, o que indica a urgente necessidade da discussão a respeito de políticas públicas efetivas para solucionar essa questão, já que mesmo com tantas discussões a respeito, o problema não foi resolvido.

A formação continuada de professores na legislação brasileira

A formação continuada é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº9396, de 1996, no Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº13005, de 2014, e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Novas Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Estes documentos explicitam o direito de acesso à formação contínua dos docentes em atuação, de forma que atendam às necessidades e demandas dos contextos escolares de cada sistema de ensino. Uma das questões, a saber, refere-se à efetivação desse direito e a compreensão dos professores acerca desta formação em exercício. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº9396 - 1996 apresenta algumas questões importantes no que se refere à formação docente. Os artigos 61, 63, 67 e 87 tratam dos profissionais da educação, enfatizando a formação continuada.

O artigo 61 apresenta como fundamentos no inciso I- “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e no inciso II- “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Tais fundamentos pretendem que a formação atenda aos objetivos dos diferentes níveis/modalidades de ensino. Dourado (2015) fala sobre a articulação entre teoria e prática ao tratar da melhoria da formação docente, pensando em uma determinada concepção de ensino:

Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Dourado, 2015, p307).

Enfatizamos a importância deste vínculo entre teoria e prática ao longo da profissão docente e dos processos formativos, pois acreditamos que estas são indissociáveis, afinal não existe uma prática que não tenha na sua base uma teoria, assim como todas as experiências formativas em espaços escolares ou não escolares devem ser consideradas e aproveitadas no contexto educacional.

De acordo com o artigo 63, os institutos superiores de educação devem manter cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, programas de formação pedagógica para os que possuem diplomas de educação superior e que pretendam dedicar-se à Educação Básica e “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (inciso III). A lei designa quem deve manter (os institutos superiores de educação) estes programas ou iniciativas e coloca a formação continuada para atender os diversos níveis, o que pode ser interpretado de forma ampla. Considerando que “diversos” não significam todos os níveis, isso dá margem para que, apenas, alguns segmentos tenham a formação continuada garantida.

Destacamos o artigo 67, inciso II - “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim” e o inciso IV- “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. A legislação é clara em relação à garantia do direito dos profissionais da educação em receberem formação contínua. Entretanto, a realidade tem nos mostrado que é necessário fazer valer o que já está na lei, pois no sistema educacional brasileiro os baixos salários pagos aos professores fazem com que muitos tenham que trabalhar em dois ou até três turnos, para garantirem uma vida mais digna. Conforme assinalam Sampaio e Marin (2014), uma das questões mais nítidas referentes à precarização docente, deve-se ao salário recebido, “sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública” (Sampaio; Marin, 2004, p.1210).

Para Brzezinski (2014), as políticas de formação de profissionais da educação têm sido desenvolvidas, no Brasil, de forma emergencial, com ações pontuais, por meio de programas e planos. Isso implica, na posição da autora, numa malversação de recursos públicos.

Na verdade, não existe uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial. (Brzezinski, 2014, p.1243)

A LDB (1996) é considerada um marco importante na educação brasileira e as questões mencionadas neste trabalho focam, especificamente, nas ações que envolvem a formação continuada. Entretanto, reconhecemos que a lei abrange vários pontos que influenciam de forma direta ou indireta a formação docente como, por exemplo, os princípios e finalidades da educação; a organização da educação; o dever de educar; os recursos financeiros; etc.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13005, aprovado em 2014 e que prevê sua implementação entre os anos de 2014 e 2024, apresenta 20 metas seguidas de respectivas estratégias para que se efetivem tais propostas. Trata-se de um instrumento de planejamento que visa orientar a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional, fruto de um amplo debate de vários atores educacionais envolvendo a sociedade, de modo geral, e o poder público. A meta 16 que visa garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considera as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. E, também, formar cinquenta por cento dos professores, que atuam na Educação Básica, em nível de pós-graduação, o que se pretende alcançar até o ano de 2024, quando termina a vigência deste PNE.

Scheibe (2010) ressalta entre as tarefas primordiais do PNE a de reforçar a articulação da formação inicial com a formação continuada, sendo necessário pensar a relação entre sistemas de ensino, escolas básicas e locais de formação, destacando a função dos institutos e faculdades de educação nesta articulação. Outro fator considerado importante, e já mencionado anteriormente, refere-se à necessidade de ações sistematizadas em contraponto às ações de caráter emergencial:

É importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas

sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente. O documento da CONAE (2010) ressalta, especialmente, a necessidade de articular ações formativas que superem soluções apenas emergenciais (SCHEIBE, 2010, p.991).

Percebe-se, ainda, uma preocupação em ressaltar a formação inicial. Além das possíveis propostas de formação continuada é preciso que os professores tenham a formação mínima exigida para atuar na Educação Básica. Sabemos que, no Brasil, temos professores atuando sem a formação em nível superior, o que “Causa estranhamento, todavia, que a legislação brasileira admita, no sistema público, normalistas formados em nível médio, como professores da educação infantil e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental” (BRZEZINSKI, 2014, p.1248). É urgente que os cursos de nível superior sejam acessíveis a todos os professores da Educação Básica, que ainda permanecem, apenas, com nível médio. “Os indicadores do Censo revelam a existência de mais de 2 milhões e 100 mil professores dos quais 24,8% não possuem formação em nível superior” (DOURADO, 2016, p.29).

Percebemos que são vários os desafios a serem enfrentados, para o alcance da melhoria na formação destes profissionais. A Resolução de 2015 é clara, quando trata da formação de profissionais para o magistério, no que se refere a articulação entre instituições de ensino superior e instituições de Educação Básica, considerando, também, as políticas de valorização. Dourado (2015), a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, menciona tais articulações e as formas de desenvolvimento da formação continuada:

A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (DOURADO, 2015, p.313-314).

Acreditamos ser consenso que as políticas de formação docente visam a melhoria da qualidade educacional. Um desafio que permeia a realidade brasileira em meio a desvalorização docente, considerando os baixos salários, infraestrutura inadequada, dentre outros fatores que desmotivam os educadores. Sobre a legislação brasileira relativa a educação e, mais especificamente, a formação docente ressaltamos sua importância em meio às várias conquistas da sociedade, entretanto, é necessário acompanhar os desdobramentos das políticas públicas propostas, verificando e garantindo as reais condições para a sua efetivação.

O desenvolvimento profissional docente e a formação continuada

A expressão “formação continuada” torna-se bastante conhecida no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1980, de acordo com Pereira (2010). Até essa época a formação era dividida em formação inicial ou pré-serviço e continuada ou em serviço. O que não representava a realidade brasileira, pois “existe ainda, no país, um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos” (Pereira, 2010, p.1).

Com isso, surgiram críticas em relação a visão fragmentada de formação e

Defendeu-se a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um continuum entre a formação inicial e a continuada. Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros (Pereira, 2010, p.1).

Consideramos a formação continuada um processo formativo que se desenvolve ao longo da profissão, sendo oferecido pela instituição escolar, pelo sistema em que atua, ou buscado pelos próprios docentes. Pena (1999, p.5-6), corrobora com essa afirmação quando em sua dissertação de mestrado, trata a formação continuada de forma ampla e abrangente:

sendo entendida como um processo que envolve diferentes atividades formais de formação que se desenvolvem após a formação inicial, durante a trajetória profissional dos/as professores/as, englobando todas as formas deliberadas de aperfeiçoamento profissional, como cursos, seminários, palestras, oficinas ou encontros pedagógicos, organizadas por diferentes instituições ou sistemas de ensino com o objetivo de garantir melhorias no trabalho docente; um processo que abrange também a escola como local de formação e a própria prática pedagógica e sua reflexão crítica, que possibilita a construção de conhecimentos sobre o ensino, sendo também um dos elementos constitutivos dessa formação.

Destacamos nessa definição a importância da escola ser um espaço de formação para os professores, juntamente com a própria prática pedagógica desenvolvida por eles em sala de aula. A formação pode ser buscada em locais externos às escolas, mas as demandas formativas tem origem, exatamente, nas instituições escolares, no cotidiano de ensino e de aprendizagem. Por isso, a pertinência em proporcionar momentos formativos nestes locais.

Ao discutirmos formação continuada percebemos que alguns termos como reciclagem, treinamentos, aperfeiçoamento, capacitação, já foram muito utilizados, embora, sejam termos que “estão sendo bastante questionados no meio acadêmico, não apenas do ponto de vista semântico, como também de suas implicações teórico-políticas e práticas” (PENA, 1999, p.9). A expressão “formação continuada” torna-se bastante conhecida no Brasil, a partir da segunda metade dos anos oitenta, de acordo com Pereira (2010). Até essa época a formação era dividida em formação inicial ou pré-serviço e continuada ou em serviço. O que não representa a realidade brasileira, pois “existe ainda, no país, um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos” (PEREIRA, 2010, p.1). Com isso, surgiram críticas em relação a visão fragmentada de formação é:

Defendeu-se a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um continuum entre a formação inicial e a continuada. Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros (Pereira, 2010, p.1).

O autor alerta que apesar da defesa em tratar a formação continuada como processo, muitas vezes, esta se configura como ações isoladas, com ofertas de cursos de curta duração, nos quais nem sempre refletem as necessidades dos docentes. Em contraposição a tais ações formativas “discute-se hoje na literatura especializada a ideia do desenvolvimento profissional dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente” (Pereira, 2010, p.2).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2009) “A preferência pelo uso do conceito de desenvolvimento profissional em gradual substituição pelo de formação contínua tem a ver com o descontentamento com o caráter diretivo e os fracos resultados da formação contínua” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.225). A autora alerta, ainda, que formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes, embora tratem da mesma realidade que é a educação permanente.

Ainda na visão da autora mencionada, a formação contínua consiste predominantemente nas instituições de formação, nos agentes de formação, nas modalidades e nos aspectos organizacionais, enquanto o desenvolvimento profissional implica em processos, conteúdos concretos aprendidos, contextos de aprendizagem, relevância para as práticas, impacto na aprendizagem dos alunos e aprendizagem profissional em desenvolvimento.

García (1999) opta por utilizar a expressão Desenvolvimento Profissional Docente, pois considera o professor como profissional do ensino, pensando em uma evolução e continuidade superando a posição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Outro motivador para manter o conceito de desenvolvimento profissional consiste em “pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente” (García, 1999, p.139).

Para Imbernón (2011), a profissão docente deveria ser mais coletiva e menos individualista, o que poderia ser facilitado por meio dos processos de formação permanente, pois ao trabalhar juntos os professores aprendem uns com os outros, compartilhando experiências, informações e soluções. Brzezinsky (2014), também relaciona a formação continuada em resposta às demandas educacionais:

Como faz parte do desenvolvimento profissional, a formação continuada deve ser assegurada pelo Estado mediante licença remunerada, tal como está previsto no inciso II, art. 67 da LDB/1996, o que é suficiente para justificar que se concilie um projeto institucional (prioritário) com o pessoal. Deve, também, ser estimulada por uma política da educação que responda às demandas educacionais da coletividade, traduzidas nos projetos políticos pedagógicos das escolas da educação básica, locus privilegiado do trabalho docente (Brzezinski, 2014, p.1248).

Ao tratar de formação permanente dos docentes precisamos considerar a realidade das escolas, a demanda dos professores e, também, dos alunos. É preciso despertar nos docentes a importância da reflexão/ação sobre a sua própria prática, de modo que sejam capazes, e tenham oportunidades, de avaliar a si mesmos.

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (Imbernón, 2011, p.72).

A formação permanente deve, então, considerar a realidade escolar, preparar os professores para agirem com autonomia em busca do seu desenvolvimento profissional, modificando suas práticas. Ressaltamos que essa autonomia não depende apenas dos profissionais da educação, mas do sistema, como um todo, que nem sempre permite inovações significativas. O desenvolvimento profissional do professor; a partir das considerações de García (1999), e o aperfeiçoamento da escola precisam ser pensadas em conjunto, visando a formação e a mudança. Outro aspecto importante abordado pelo autor refere-se à profissionalidade docente, reconhecendo que o desenvolvimento dos professores está relacionado diretamente com as condições de trabalho, visando mais autonomia e poder de ação dos docentes.

É também necessário ligar o desenvolvimento profissional ao aumento de recursos não apenas econômicos – embora também – mas materiais e pessoais nas escolas para facilitar um desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas e preocupações dos professores (García, 1999, p.145).

Percebemos na fala anterior uma preocupação em pensar o desenvolvimento profissional docente, considerando todo o contexto. A formação, como desenvolvimento, envolve currículo, ensino, instituição escolar, autonomia, avaliação, recursos pessoais e materiais, dentre outros aspectos. A ideia de desenvolvimento consiste na capacidade dos professores aprenderem com a própria prática, por meio da reflexão considerando os processos e estratégias possíveis.

Scheibe (2010) considera fundamental uma avaliação da formação e do quadro do magistério para complementar a qualidade social da educação. De acordo com a autora, por meio de uma auto avaliação da instituição, com critérios definidos nacionalmente, em todos os sistemas de ensino: “podem ser identificadas, por exemplo, lacunas na formação inicial, passíveis de serem sanadas pelo desenvolvimento de um programa de formação continuada, assim como aspectos com potencial para a melhoria dos profissionais de educação” (SCHEIBE, 2010, p.994). Certamente os meios de avaliação são importantes, mas precisam ser pensados com cautela para que não se tornem meros instrumentos de controle. “Para que, efetivamente, contribua para a formação e a valorização profissional, o processo avaliativo requer um caráter participativo, fundamentado em princípios éticos, democráticos, autônomos e coletivos” (Scheibe, 2010, p.994-995). Assim, é relevante uma avaliação que vise a melhoria do desempenho funcional e a progressão da carreira:

Nesse sentido, cabe incentivar processos avaliativos na linha de uma avaliação processual e diagnóstica, utilizada como instrumento para identificação das necessidades do sistema educacional, superando desigualdades nas condições de trabalho e aprendizagem (Scheibe, 2010, p.994-995).

É imprescindível uma formação que desperte a atitude crítica, trabalho em equipe e receptividade a acontecimentos inesperados “já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional” (IMBERNÓN, 2011, p.67). A graduação, portanto, não é suficiente, pois a docência exige atualização constante em todas as áreas de conhecimento, metodologia, realidade social, econômica e política.

A formação continuada, oferecida nas instituições escolares deve ser pensada a partir das demandas dos professores, pois ao contrário da formação inicial, na qual os alunos (futuros professores) tem pouco contato com a prática escolar, os professores em atuação, sejam eles, experientes ou principiantes, certamente possuem

indagações a serem respondidas acerca da sua vivência cotidiana em sala de aula. Portanto, ao invés de propostas prontas e roteirizadas, é fundamental proporcionar espaços e oportunidades de discussão entre os pares, momentos de reflexão e pesquisa para que se chegue às intervenções mais adequadas a cada situação.

A formação continuada do professor (a) da EJA

A LDB traz alguns artigos sobre a formação continuada para os professores de diferentes níveis e modalidades. No art. 67, inciso II, a formação continuada nos mostra que o aperfeiçoamento profissional continuado deve ser oferecido pelos sistemas de ensino. No art. 63, inciso III, as instituições de Ensino Superior devem oferecer programas de formação continuada para os diversos níveis de ensino. No art. 80, “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 2000, p. 26). Porém, alguns artigos são destinados à formação de professores da Educação Básica, mesmo que não trate especificamente da formação dos professores para atuar na EJA, entendemos que se referem igualmente aos docentes da EJA, compreendida como uma das modalidades deste nível educacional.

No entanto, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos definem exigências quanto ao perfil do professor, e essa formação deve estar relacionada com a complexidade que essa modalidade apresenta, uma vez que, o professor da EJA deverá ser habilitado para ensinar a um perfil docente com diferentes particularidades. Por isso:

com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do Magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 64).

A preparação do professor para atuar com a EJA é superficial, com poucas ações em cursos de licenciaturas. Há, ainda, carência de “propostas de programas e projetos de extensão que contemplem ações de formação de professores e cursos de especialização para esta modalidade” (JARDILINO; ARAUJO, 2014, p. 96). Sobre o ingresso dos professores na EJA, os autores revelam que:

as recentes pesquisas evidenciam ainda que os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no Ensino Regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal. Em geral, são professores que não possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos, construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA (Jardilino; Araujo, 2014, p. 96).

Leôncio (2008, p. 86) corrobora afirmando que :

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Os trabalhos

acadêmicos alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada.

Na Educação de Jovens e Adultos, os professores necessitam conhecer o perfil dos alunos de EJA, pois eles não são só sujeitos que estão em busca da escolarização, mas têm histórias e trajetórias de vida que foram se constituindo ao longo de suas vidas, e voltaram a estudar por diferentes motivos. “Esse reconhecimento requer pesquisa e produção teórica dos próprios educadores de EJA, sendo a formação inicial um dos espaços para essa construção” (Ventura; Bonfim, 2015, p. 219).

Ventura e Bomfim (2015, p. 219), nos anos de 2000 a 2006 realizaram estudos no Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA), que demonstram dados de que “as lacunas na formação inicial para a EJA estão também imbricadas com as lacunas na produção científica sobre o tema, em que pesem algumas experiências de grande relevância”. O estudo também revelou que:

Entre as 518 dissertações defendidas sobre EJA, apenas 44 tinham como objeto a formação docente. Das 77 teses de doutorado, somente cinco tratavam do tema. Como expressão desse quadro, André (2002) e Brzezinski (2006), ao avaliarem a produção específica do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), reafirmaram a baixa produção sobre a formação docente em Educação de Jovens e Adultos (Ventura; Bonfim, 2015, p. 219).

Desse modo, para atender a formação desse profissional, acredita-se que a formação continuada possa possibilitar ao educador uma participação mais ativa na profissão e uma formação potencializadora do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de trabalhar com o perfil de aluno da EJA.

Isso nos leva a entender que ambas as formas são necessárias à formação do educador da EJA, complementares entre si: a formação teórica (os cursos e eventos formativos) e a formação pela prática (a discussão coletiva e a reflexão sobre a prática educativa). Ambos têm o mesmo nível de importância no processo de formação do educador e se complementam (Porcaro; Soares, 2011, p. 11).

O papel do educador popular deve fazer com que, todos juntos, sejam levados a pensar, questionar os fatos do mundo, para os alunos se vejam como parte da história. Por isso, o educador deve estimular a participação dos educandos, trazendo assuntos do interesse deles, procurando vincular os conteúdos curriculares com aquilo que eles conhecem, trabalhando em cima dos problemas que os cercam. Piconez (1995) comenta sobre a falta de formação especializada na EJA:

A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, entre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º grau, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar

conta nos últimos anos que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista ou filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania. (Piconez, 1995, p.37)

Dessa forma, pensar sobre a formação de professores da EJA, é essencial, uma vez que, na medida em que se têm mais professores preparados para a escolarização de jovens e adultos, mais poderá participar de processos de mudança. Poucos cursos estão criando habilitações ou repensando uma forma de inserir disciplinas que trabalham com o ensino de jovens e adultos, ou ainda programas de pós-graduação em nível de especialização com trabalhos produzidos nessa modalidade.

Observamos que o educador da EJA adquire seus saberes na prática pois, dificilmente, na formação inicial ele teve oportunidades de aprender e refletir sobre os processos de desenvolvimento do aluno adulto. A escola, juntamente com os professores, não poderá desconsiderar a bagagem cultural trazida pelos educandos, e sim deverá valorizá-la, pois são pessoas que já possuem vivências e conhecimentos, que são excluídas e discriminadas por não terem tido acesso aos saberes sistematizados e que, na maioria das vezes vão à escola após uma longa jornada de trabalho.

É necessário pensar qualitativamente sobre a modalidade EJA, capaz de contribuir para formar cidadãos críticos, criativos, solidários e participativos que nos move no sentido de compreender a construção de saberes docentes a partir da participação dos professores dessa modalidade em uma comunidade baseada na reflexão sobre a prática concreta e sobre o trabalho desenvolvido diariamente. Ao evidenciar a relação entre formação profissional e desenvolvimento do trabalho docente, os resultados deste estudo trazem uma importante contribuição para o debate e aprofundamento da reflexão sobre a EJA demonstrando a importância da formação inicial e contínua para todos os educadores, e, principalmente para a os professores de jovens e adultos

CONCLUSÕES

Neste trabalho apresentamos reflexões trazidas por pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil que, em busca de melhorias, revelam o descaso que cerca a modalidade de ensino. Preocupações diversas no campo do material didático, currículo, oferta de vagas, políticas públicas e formação docente, revelam um cenário de luta, tensões, organizações, movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos que trabalham, estudam e pesquisam na área. Haddad e Di Pierro (1994) salientam algumas preocupações com a formação docente:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes. (Haddad; Di Pierro, 1994, p. 15).

A formação dos educadores da EJA ganhou um olhar mais atento, conforme Machado (2008, p. 167) “a preocupação em caracterizar a prática do professor de EJA como ação dialógica repõe uma reflexão já antiga em nosso campo, trazida pelo educador Paulo Freire, nas diversas obras por ele publicadas”.

Leôncio completa que:

Ainda que não seja uma questão propriamente nova, somente nas últimas décadas o problema da formação de educadores para a EJA ganhou dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes.
(Leônico, 2008, p.85)

Dessa forma, assistimos algumas iniciativas que tem como objetivo promover ações que possam capacitar os professores para atuar na área, através de cursos e também de elaboração de um material adequado para a EJA. O Parecer CNE/ CEB nº 11/2000 manifesta a importância das instituições formadoras como as universidades e sistemas de ensino atuarem na formação em EJA.

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas. (Ibid, p. 58)

Porém, é visível que tais ações ainda são mínimas diante da dimensão que a educação popular necessita. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino em que a maioria de suas vagas são ocupadas por negros, que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos, de baixa renda salarial. São trabalhadores que buscam, através da formação acadêmica, melhores condições de trabalho, reconhecimento e realização pessoal, sendo assim, é um perfil de educandos diferenciado que precisa de um olhar atento às diversidades. Sendo assim, as instituições que buscam capacitar os professores da EJA, não podem oferecer cursos momentâneos ou curtos, é importante uma formação contínua, desde sua formação inicial até após a formação do professor.

A qualificação dos profissionais envolvidos na EJA, é fundamental para que a equipe docente esteja preparada, por este motivo é extremamente importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática. na tentativa buscar mais reconhecimento para a modalidade e tornar o educadores e educandos da Educação de Jovens e adultos mais valorizados e reconhecidos. Segundo Freire (1997), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. (Freire, 1997, 58)

Através das reflexões e análises encontradas nas pesquisas em formação continuada na EJA, foi possível concluir que é importante pesquisar cada vez mais a Educação de Jovens e Adultos, pois, mesmo com alguns avanços e tentativas de melhorias, a modalidade tem perdido espaço nas políticas públicas de educação. Atualmente percebe-se um cenário de incertezas diante das ações do atual governo. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi dissolvida, e no lugar foram criadas duas novas secretarias: a

Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação porém, no decreto que as instituiu não há nenhuma diretoria específica dedicada à modalidade. O órgão em questão era responsável pela modalidade de EJA e também por outras modalidades cujos sujeitos, frequentemente, são também estudantes da EJA, como a Educação do Campo e a Educação nas Prisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Formação de professores no Brasil (1990-1998) / Organização: Marli Eliza Dalmazio Afonso de André. 364 p: il. (Série Estado do Conhecimento. ISSN 16760565, n. 6). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.19-50
- BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: .Acesso em: 26 out. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº2/2015. Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.
- CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da educação do Estado do Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=152>. Acesso em: 05 de dez. 2019.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, no 55, 2001, p. 58-77.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. Comunicação & educação. Ano XXI. Número 1, jan/jun, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>> acesso 29/06/19.

- FÁVERO, Osmar. Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em out. 2019.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. 2º ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999 (Coleção ciências da educação; século XXI).
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v.14).
- JARDILINO, J. R. L.; ARAUJO, Regina Magna Bonifácio.; Educação de Jovens e Adultos: sujeitos saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.
- MACHADO, M. M. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n. 13, dez. 2008.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord). Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto Editora, LDA. Porto-Portugal: 2009. p.221-284.
- PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- PENA, GERALDA APARECIDA DE CARVALHO. A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente. Dissertação apresentada ao Curso de Pósgraduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-8TMGXL>> acesso 10/01/2020
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) USP.
- PORCARO, Rosa C.; SOARES, Leôncio. Os desafios da formação do educador de jovens e adultos no Brasil. In: REUNIÃO DA ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO). Anais Natal: ANPEd, 2011, v. 1.
- RUMMERT, S. Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta formulada pelos trabalhadores. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 27, p. 138-153, set./dez. 2004
- SAMPAIO, Maria Das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso 29/01/2020.

SCHEIBE, LEDA. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso 30/01/20.

SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de Jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. Breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Disponível em: .Acesso em: 15 maio 2010.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. Educação em Revista, v. 31, p. 211-227, 2015.

A formação continuada dos professores: Uma relação entre teoria e prática

Cleuzira Custodia Pereira
cleuziracustodia@yahoo.com.br
Faculdade De Caldas Novas - Unicaldas

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a importância da união entre teoria e prática e pretende mostrar a necessidade da atualização dos conhecimentos dos docentes, ou seja, a formação continuada. Como metodologia deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e quantitativa com vinte e cinco docentes de escolas municipais, estaduais e particulares nas cidades de Rio Quente e Caldas Novas – GO. O resultado alcançado mostra que é necessário haver a formação continuada, unindo teoria (graduação, cursos de especialização, o aprender a aprender, a busca e a aceitação dos meios de comunicação e das novas tecnologias) – e a prática que significa trabalhar com metodologias diferenciadas, estimulando seus alunos. Dessa maneira, o docente deve atualizar seus conhecimentos teóricos e práticos, continuamente e desenvolver novas formas de ensinar, sendo assim, os educadores se sentem como agentes transformadores de uma nova Sociedade: tornando-a mais humanitária, comunicativa, informativa e com participação social crítica e solidária.

PALAVRAS CHAVE:

Formação Continuada. Docente. Teoria e Prática.

I. INTRODUÇÃO

A Formação Continuada é uma característica que está presente em todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas, a ação humana se transforma a partir de cada atividade realizada, ou seja, a experiência. Se acrescentar a isso os processos de aprendizagem considerados permanentes e jamais completos, as formas de agir cotidianamente são sempre provisórias e, portanto, dinâmicas.

Observando a qualidade de ensino, conseqüentemente vemos a formação do professor; questões que estão ligadas. A formação teórica e prática do professor poderão contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que, as transformações sociais irão gerar transformações no ensino. Diante de uma sociedade que altera profundamente seus contextos culturais, analisamos a Formação Continuada, a busca de aperfeiçoamento, aprimoramento ou desenvolvimento de novas potencialidades. Sendo assim, esta monografia se ocupará de refletir sobre a relação existente entre a formação e a prática do professor.

Formar professores é uma tarefa complexa e requer esforço, coragem e flexibilidade, para que ele possa saber definir o que ensinar e como ensinar, de acordo com a realidade escolar. O ensino deve atender às diversidades da população que a ele tem direito, tomando como ponto de partida as experiências de vida e as características regionais e culturais dos alunos e assim inseri-los no conjunto geral dos conhecimentos. Esse processo exige docentes que tenham sólida fundamentação teórica que lhes permita analisar, interpretar e intervir na realidade social.

Formação Continuada é a atualização dos conhecimentos dos educadores em exercício. Um profissional quando bem preparado aceita, ajuda e inicia a caminhada para sua transformação e para o bom desenvolvimento dos seus educandos. A reformulação dos modelos de formação docente não deve mais ser vista e sentida com uma necessidade, mas como urgência, posto que o professor somente transmissor de conhecimentos faz parte de um arquivo do passado.

Neste novo contexto de educação a Formação Continuada dos professores é vista como uma necessidade imperiosa que se impõe, a cada dia, pois a escola se supera a partir da reformulação dos sistemas administrativos, que podem ser promovidos a partir da reformulação dos modelos tradicionais de formação docente, e serve como meio para se chegar a uma educação competente. Não é suficiente para abranger amplamente essa questão, adotar medidas de aperfeiçoamento, o ideal é intervir na organização escolar, rompendo com a forma tradicional de ensino, através de propostas pedagógicas alternativas e solidárias, isto é organizar uma escola não apenas ativa como também criadora.

Várias formas de intervenção para a melhoria da qualificação profissional são tentadas, porém o ideal seria que o educador pudesse refletir seus conceitos e analisar quanto esforço é necessário para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e a elevação dos conhecimentos.

O futuro educador deve ser estimulado a compreender a dimensão do seu trabalho e a assumir, também como, um compromisso sendo colaborador no estabelecimento de relações sociais menos autoritárias e individualistas, mais voltadas para o desenvolvimento da empatia entre as pessoas, condição essencial para as ações pautadas pela ética.

A expectativa que se tem do papel do professor, é a de que ele intervenha, de forma ativa e reformule sua prática através de avaliações e estratégias diferenciadas, para, com métodos alternativos, atingir a urgente alteridade, com autonomia e participação, consciente e responsável.

No primeiro capítulo veremos o professor como um agente ativo da educação, um breve histórico, um novo olhar sobre a educação, o prazer em aprender e o uso de novas tecnologias e a formação de professores; no segundo capítulo veremos o papel do professor e os valores humanos, os valores humanos e a educação, a ética na formação continuada dos professores, a reflexividade auxilia o trabalho educacional; e no terceiro capítulo a análise de dados, seguida da conclusão final.

2 PROFESSOR UM AGENTE ATIVO DA EDUCAÇÃO

Gerar um ensino eficaz é uma constante expectativa e isso depende dos elementos que interferem no processo de ensino aprendizagem, considera-se o professor como elemento determinante da qualidade de ensino, pois tem contato diário e direto com os alunos, relacionamos isso aos resultados obtidos por eles. O professor é uma peça importante do processo de transformação na educação, suas práticas e a compreensão de seu pensamento são características que devem ser observadas. E não basta o professor saber o que tem que ser feito, mas tem que desejar realizar sua prática de maneira diferenciada. O educador possui conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado período de formação, ele é um profissional que tem muito a contribuir e que também tem muito por aprender.

Considerado como um agente ativo da educação o professor procura antecipar e explicar o que o corre no decorrer das suas aulas, é em função do resultado final e das observações feitas durante esse processo, do conhecimento prático já adquirido, se avaliando frequentemente, que ele vai definindo suas próximas atitudes ou intenções.

O saber pedagógico é construído e ampliado ao longo do tempo pelos profissionais da educação, durante sua vida profissional, como resultado das relações entre teoria e prática, ao passo que o conhecimento da disciplina requer mais técnica, focado nos procedimentos de transmissão. Já a competência profissional é fruto de todo processo educativo, mais a interação entre os professores e o exercício da profissão, com seus próprios alunos.

Nas próximas décadas, a tendência deverá continuar a ser a formuladora de uma sociedade em mudança, com sensível desenvolvimento tecnológico e sensível elevação do conhecimento. Atualmente, a expectativa que se tem do papel do professor, é a de que ele intervenha, de forma ativa e reformule sua prática através de avaliações e estratégias diferenciadas, para, com métodos alternativos, atingir a urgente alteridade, com autonomia e participação, consciente e responsável. Daí resulta a reformulação de sua capacitação profissional para criar um profissional facilitador da aprendizagem, prático reflexivo, envolvendo nesse processo educativo, não só o seu conhecimento como as novas necessidades dos alunos e as ansiedades dos familiares, atingindo metas pessoais, profissionais, institucionais e sociais.

Este é o momento de refletir sobre a necessidade de continuar a investir em educação, na formação inicial, ao longo de sua vida profissional, de forma contínua, efetiva e eficiente, para que a sociedade colha os frutos através da ação social de seus professores e alunos, como um produto final reerguendo valores éticos e morais, tornando a sociedade mais humana e humanizadora, com modelos de vida mais digna, mais feliz e mais respeitável, entre seus cidadãos.

O verdadeiro papel da escola e dos educadores de fato deveria ser, contribuir para uma vida melhor, mais saudável e respeitável, em todos os segmentos da sociedade, diante da radical pluralidade existente na vida de hoje: político, sociais, artísticos, religiosos ou científicos, pela ação continuada da epistemologia instrumentalizada da pedagogia, inter-relacionada com as demais ciências da educação, indissociáveis e contínuas, considerando o saber em toda sua extensão. Repensando e compreendendo a educação refletimos sobre prática educativa, num misto de ação e aprendizagem.

O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Numa proposta pensada para a Formação de Professores é fundamental que se considere o ponto de vista dos professores e suas particularidades.

Assim destacamos dois aspectos importantes:

- a) O professor vai construindo suas próprias concepções sobre ensino (tanto sobre didática, como sobre seu comportamento em sala de aula, a disciplina, os próprios conteúdos, etc.), e isso desde sua época de aluno de escola primária, consolidando suas ideias ao longo dos anos. O conhecimento vai sendo elaborado pelo próprio professor a partir das experiências por ele vividas. O professor irá agir em sala de aula, de acordo com sua formação, e se esta não for eficaz e atualizada não se pode esperar que sua prática seja produtiva e eficiente;
- b) O professor é quem decide sua forma de atuação em classe, escolhe quais são os conhecimentos sobre os quais baseará sua atividade, qual será sua programação, quais mudanças deverá introduzir ou quaisquer outras variáveis que determine sua forma de ensinar, exercendo assim a auto avaliação, já que

o docente tem autonomia suficiente para refletir e corrigir suas metodologias, da maneira que julgar importante, de acordo com o rendimento dos seus educandos.

Sair do tradicional é uma necessidade para quem deseja melhorar a qualidade de ensino. E existe um mito sobre sair do tradicional: é o professor vestir-se de palhaço e fazer graça para que os alunos aprendam, sendo que nesse contexto, sair do tradicional é inovar suas práticas, expor conteúdos de maneira diferenciada, não dar aulas monótonas e repetitivas. O ato de estudar exige esforço e dedicação do educando e cabe ao professor oferecer metodologias que deixe seu aluno curioso, com vontade de aprender.

Um professor tem grande poder para modificar um outro professor. Entre professores deve existir um relacionamento saudável. Troca de experiências, crítica e contato profissional produtivo com responsabilidade coletiva, uma situação que permita troca de descobertas, as dúvidas e os erros, com a perspectiva de garantir planos comuns de atuação. Essa argumentação nos leva a crer que o modelo dos bons professores deve ser aproveitado para estimular a inovação do professorado.

2.1 Um breve histórico

Por muitos anos, a função de professor esteve relacionada a certas virtudes - abnegação, bondade, paciência e sabedoria - que não coincidem com as competências que se espera de um profissional. No Brasil, desde que a educação escolar teve início, o magistério esteve denominado sobre tudo por conhecimentos disciplinares, essa visão disciplinar não tem mais prestígio hoje.

Uma enorme desvalorização profissional aconteceu no início dos anos 90 - principalmente em função de salários muito baixos - e pela conseqüente luta dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e salário. Via-se desde então a necessidade de medidas em relação à Formação Continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, condições mínimas para um exercício docente eficaz.

Buscando uma educação de melhor qualidade, aconteceram também na década de 90, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais, a avaliação de cursos de nível superior, a análise da qualidade dos livros didáticos brasileiros pelo Ministério da Educação; uma série de iniciativas de reorientação curricular e formação continuada de profissionais da educação por várias secretarias estaduais e municipais; algumas experiências inovadoras de formação de professores em nível superior; e algumas parcerias interinstitucionais importantes visando à busca de soluções conjuntas para problemas comuns. Uma ampla mobilização nacional aconteceu em 1993, em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

Alterações legais sobre a formação dos (a) profissionais da Educação – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, em seu artigo 62, exigindo formação em nível superior para os professores que atuam, ou venham a atuar, na educação básica, mesmo que seja admitida ainda a formação mínima em nível médio/Normal. A lei se refere ainda a programas de educação continuada para professores em exercício, planejamento, inspeção, a formação em nível de pedagogia ou em nível de pós-graduação, entre outros (no artigo 64 da referida Lei). E foi a partir dessa Lei que surgiram no Brasil movimentos de educadores tendo como base de formação: a docência, a gestão e a pesquisa.

Intensificaram os debates em favor da qualidade da educação escolar na mídia e na opinião pública. Esse é um dado relevante, pois a opinião pública tem um enorme poder acelerador de mudanças quando convencida

de que elas são de fato necessárias. As transformações pelas quais a sociedade vem passando, inevitavelmente, implicam mudanças na escola e na educação escolar. A consequência é uma crescente exigência em relação aos resultados do trabalho pedagógico e uma conscientização sobre a necessidade de oferecer as condições objetivas para que esses resultados aconteçam. Entretanto, as iniciativas tomadas pelas administrações públicas nesse sentido nem sempre têm alcançado os efeitos pretendidos, em geral porque não incidem no conjunto de fatores que determinam, de maneira direta ou indireta, a qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem. As mudanças que as políticas públicas buscam para a educação só terão eficácia se tiverem como meta as seguintes melhorias: o desenvolvimento profissional, formas ágeis e flexíveis de organização, quadro estável de pessoal, e formação adequada dos professores e técnicos, quanto à infraestrutura material - adequação do espaço físico e das instalações, qualidade dos recursos didáticos disponíveis, existência de biblioteca e de acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa, tempo adequado de permanência dos alunos na escola, e proporção apropriada na relação alunos-professor; quanto à carreira - valorização profissional real, salário justo e tempo previsto na jornada de trabalho para o desenvolvimento profissional permanente, o planejamento, o estudo e a produção coletiva.

Hoje a realidade exige mudanças que só poderão ser conquistadas com investimentos simultâneos em todos esses aspectos: valorização profissional, condições adequadas de trabalho, contexto institucional favorável ao espírito de equipe, ao trabalho em colaboração, à construção coletiva e ao exercício responsável da autonomia. E o principal investimento necessário para que aconteçam melhorias na educação é a vontade do próprio educador de fazer diferente, buscando se superar, podendo assim construir e compartilhar.

“O homem é o resultado desse devir, do processo pelo qual constrói sua cultura e a si próprio, é impossível pensar em uma natureza humana com características universais e eternas. Não há um conceito de “homem universal” que sirva de modelo para os educadores. Melhor seria referirmo-nos a uma condição humana, resultante do conjunto das relações sociais, mutáveis no tempo. Ou seja, não compreendemos o homem fora de sua prática social, porque esta, por sua vez, se encontra mergulhada em um contexto histórico-social concreto”. (ARANHA, 2002, p. 15).

O exercício docente exige pensar, no passado, no tradicionalismo e saber que eles não podem ser ignorados nem esquecidos, pois é neles que estão as raízes do presente, considerando inclusive que até mesmo a compreensão do passado muda a partir das experiências.

A capacidade de identificar as questões envolvidas no trabalho sabendo compreendê-las e a elas dar respostas, agir com autonomia e assumir a responsabilidade pelas decisões tomadas e opções feitas, avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que ela ocorre e interagir cooperativamente com a comunidade educativa a que pertence, são características essenciais a um educador que tem consciência do quanto seu trabalho é importante e do quanto trará conseqüências futuras aos seus alunos se não prepará-los para lidar com a vida que enfrentaram nessa era moderna. A conquista de educadores com esse perfil implica uma formação inicial e continuada pautada no desenvolvimento de competência profissional, depende da disposição de cada docente.

2.1.1 Um novo olhar sobre a educação

Com a crise mundial, os sistemas educacionais estão passando por uma transição de parâmetros de comportamentos, do rompimento de velhas crenças, conceitos, felicidades, poder, entre outros. A trajetória do agir de um professor atualmente não pode ser como há anos atrás. No momento a escola necessita garantir uma educação de qualidade, capaz de garantir uma melhoria de vida para todos, sendo fonte ou ferramenta utilizada para conhecer o mundo, proporcionando aos educandos saberes críticos.

Os professores necessitam enfrentar eles mesmos, afinal é consenso que os profissionais da educação devem mobilizar-se pelo propósito de que sua formação é composta por diversas fontes de saberes sendo elas: disciplinares, curriculares, profissionais e experiências.

Esta é a era do conhecimento e sendo assim criam-se muitas expectativas sobre a escola e entre elas, contam-se: acolhedora da diversidade, aberta a inovações e comprometida com a aprendizagem, dessas expectativas cabe ao professor as funções de aprender a aprender, aprender a conhecer, descobrir, administrar conflitos, curiosidade, atenção, autonomia, construir, reconstruir o conhecimento. E isso não é tudo, um educador competente aprender a reinventar o pensar, aceitando o novo. Com sólida formação científica e cultural, com domínio da língua, com conhecimentos tecnológicos, articulador de conteúdos educacionais, interdisciplinar, com profundos conhecimentos de sua área de atuação, que estabeleça relações de integração da sua com outras áreas do conhecimento, implantador de projetos, alguém que valorize quem aprende, visando à melhoria da aprendizagem, do conhecimento, das habilidades e competências dos educandos.

Há, ainda, em relação à escola, uma exigência de que esta se pense por si própria, assuma-se como “escola reflexiva” e ofereça um trabalho muito mais profissional que o atual disponível. Isto desperta uma revisão da prática docente e conseqüente reformulação da profissão docente que rompe com antigos conceitos do professor tradicional, acadêmico, especialista, técnico com transmissão de conhecimentos prontos, acabados, com postura de ser “o dono da verdade”, com receitas e procedimentos de intervenções planejadas, numa forma mecanicista do ato de ensinar.

No novo contexto escola-sociedade, é imprescindível o prazer pelo esforço comum, onde todos crescem juntos: professor, escola, comunidade, com novos sistemas de trabalho, associando-se às escolas as ideias de núcleos, onde um conjunto de pessoas trabalham, não só desenvolvendo o professor, como novas aprendizagens do exercício da profissão docente.

2.2 Prazer em aprender

O docente deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas. Até algumas décadas atrás, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. O professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos.

Os desafios que o profissional docente enfrenta são grandes, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, são os principais. O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se

dá na relação com os outros. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber. O sucesso profissional do professor, o espaço ideal para seu crescimento, sua formação continuada, pode ser também seu local de trabalho.

“Cremos que ao professor compete ensinar. Portanto, mais que transformá-lo em pesquisador, o que deve ser feito é encontrar situações que permitam uma troca de conhecimentos e seu aproveitamento, de tal maneira que constituam melhoria efetiva no ensino”. (ANA TEBEROSKY, 2005, p. 53).

Professores capacitados e um desafio imposto pelo mundo moderno. Com o avanço das tecnologias, com a globalização e com as rápidas mudanças que ocorrem nos mais diversos setores da sociedade, os professores devem estar constantemente estudando e se aperfeiçoando para formar e preparar melhor o cidadão, frente às exigências desta sociedade.

E hoje, mais do que nunca, busca-se profissionais competentes e eficientes em todos os segmentos da sociedade. E, dentro desta realidade encontra-se o profissional da Educação, do qual se exige competência na arte de educar, em meio a uma sociedade extremamente complexa. A real valorização de um educador exige três alicerces sólidos: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, salário e carreira.

Não é raro encontrarmos profissionais que responsabilizam a instituição pelo desajuste entre as informações recebidas e sua aplicabilidade. Os professores são os próprios produtores de sua profissão. A Universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor; cabe a elas, o papel de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico, porém cabe ao próprio docente a constante busca pelo aperfeiçoamento.

Uma boa graduação é necessária, mas só isto não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional. A valorização e melhor remuneração que o profissional docente almeja, depende em boa parte de formação e atuação profissional.

Ninguém fica pronto com certificados e diplomas. Todos aprendem continuamente. Por isso, com ou sem planejamento, professores estão sempre na estrada do aprender. Aprendem com os pares. Aprendem com os alunos. Aprendem com os acertos. Aprendem com os erros. Programas de aprendizagem contínua dos mestres devem considerar, as situações não reguladas de aprendizagem, e ver como mudanças ambientais (organização do trabalho, oportunidades de participação em eventos, vida cultural etc.) podem ajudar os professores a aprender mais.

As novas exigências educacionais pedem às universidades um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender; competências para saber agir na sala de aula e habilidade comunicativa.

Ao educador compete domínio crítico do conteúdo a ser ensinado, clareza dos objetivos a serem atingidos, domínio dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre o aluno e os conteúdos do ensino, visão articulada do funcionamento da escola.

Para este perfil de profissional, é necessária uma intensa formação inicial, e uma constante formação continuada, onde professores em exercício estejam sempre frequentando cursos, universidades, entre outros, para discussão e análise dos problemas concretos. Esta apropriação de teorias não garante a mudança profissional, mas a disponibilidade e abertura às trocas de experiências e mudanças no seu fazer pedagógico.

2.3 O uso da tecnologia e a formação de professores

Na sociedade da informação a escola deve orientar criticamente os jovens com informações que os façam crescer, e o professor nesse contexto transformará informação em conhecimento.

Na década de 20, começa a ser criada a “maquina de ensinar”, equipamento que o aluno manipula sozinho, utilizando apenas o visor e os teclados, descobre seus erros e acertos, e no século XX começou a revolução tecnológica. Atualmente as tecnologias invadem o nosso cotidiano. Essa é uma das frases mais utilizadas hoje em dia para se referir aos equipamentos com os quais lidamos em nossas atividades rotineiras. Pensadores contemporâneos e a mídia em geral falam que estamos em plena “sociedade tecnológica”.

A tecnologia transformou a maneira como a sociedade se organiza, os conhecimentos que eram transmitidos por palavras agora aparecem em sons, imagens, e nesse contexto analisamos o docente que necessitará trabalhar em dois tempos. Temos como exemplo, a parte da sociedade que não tem acesso a computadores, pois as escolas estão se informatizando aos poucos, ou seja, fazendo tudo hoje para superar as condições do atraso e ao mesmo tempo criando condições para aproveitar amanhã as possibilidades das novas tecnologias.

De maneira geral, pode-se dizer que educação é o processo pelo qual são transmitidos ao indivíduo os conhecimentos e atitudes necessárias para que ele tenha condições de integrar-se à sociedade. Se olharmos à nossa volta, boa parte daquilo que utilizamos em nossa vida cotidiana, pessoal e profissional – utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, escovas de dente, talheres, televisor, telefone, máquina fotográfica, videocassete, computador – são formas diferenciadas de ferramentas. A tecnologia é o conjunto de tudo isso: a ferramenta e os usos que destinamos a ela, em cada época que vivemos.

A própria equipe docente protagoniza a integração de novas tecnologias na formação e nas suas práticas pedagógicas. Partem de suas concepções, experiências, reflexões e afetos, com o desejo de se atualizarem e implementarem práticas que possam oferecer aos alunos possibilidades de aprender e ensinar a relação entre comunicação e educação.

Evidencia-se cada vez mais a procura por novas possibilidades de aprendizagem por parte dos profissionais que atuam em diversas áreas do conhecimento. Este fato é decorrente das demandas da sociedade atual, que se caracteriza pelo dinamismo do conhecimento, pelo avanço da tecnologia e pelo desenvolvimento humano na sua dimensão intelectual, afetiva e social, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais complexo. Ser um profissional da educação requer uma predisposição para aprendizagem ao longo da vida, e uma postura reflexiva e investigativa da sua própria ação, potencializando-se para a busca constante de novas aprendizagens e compreensões, apontando para um novo caminho de formação.

As novas tecnologias criaram novos espaços de conhecimento e têm afetado vários aspectos da vida, gerando novos instrumentos que aceleram a comunicação, transformam a produção, as relações dos homens

entre si e com suas atividades, e, dessa forma, a própria organização da sociedade. Tais acontecimentos produzem efeitos sociais que merecem a atenção da escola e de seus profissionais.

Diante destas mudanças no cotidiano, a educação pode e deve interferir e interagir no processo de integração e difusão das tecnologias, visando à transformação das relações sociais, no sentido de que elas sejam mais justas e mais democráticas. Para isso precisamos pensar em uma escola que forme cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas consequências, influenciando e contribuindo na construção do mundo que desejarem. A escola, porém, na maior parte das vezes, não considera estes importantes aspectos da vida atual e, no que diz respeito a seus objetivos e métodos, não trabalha com as diferentes fontes de aquisição de conhecimento. Para cumprir seu papel social, a escola não pode ignorar as tecnologias ou entrar em guerra contra elas e continuar utilizando uma linguagem distante da realidade.

Essa constatação faz com que hoje o professor precise estar preparado para realizar seu trabalho consciente de que vivemos num mundo onde diversos meios podem levar ao raciocínio e ao conhecimento e de que a aprendizagem pode acontecer de várias maneiras e em diversos espaços, além da tradicional aula expositiva. O uso crescente dos meios audiovisuais e da tecnologia em geral na sociedade diversificou as estratégias de aprendizagem informal. Além disso, há um grande volume de informação que circula com muita rapidez e através de múltiplos meios.

“...o século XX está marcado pela ênfase na ciência e na tecnologia, que vêm transformando rapidamente os usos e costumes dos habitantes de todo o globo terrestre. Dentre as conquistas tecnológicas, destacamos os transportes ultrarrápidos, a automação, a comunicação eletrônica. Aviões, rádio, televisão, fax, satélites e a rede cada vez mais expandida da Internet subvertem o espaço e o tempo do homem contemporâneo, aproximando os povos e alterando a maneira de pensar e trabalhar...”. (ARANHA, 2002, p. 234)

É importante que os professores aprendam a ler os meios de comunicação sob a ótica dos jovens, para ajudá-los a compreender os problemas da sociedade de forma mais organizada, construindo uma visão ampla do mundo. Assim, a educação contribui também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências.

A linguagem utilizada pela mídia, a publicidade, os jogos eletrônicos, os cliques musicais etc., é diferente. Ela possui grande poder de sedução, de informação, de formação de opinião e de padrões de comportamento, sendo muitas vezes superficial e mistificadora, veiculando a ideologia dominante e contribuindo não só para sua aceitação, mas também para o desenvolvimento de valores que podem não ser os melhores para a formação de cidadãos críticos. A interferência da educação é necessária, pois a escola tem o papel de garantir que a cultura, a ciência e a técnica não sejam propriedade exclusiva das classes dominantes. Ela deve intervir no sentido de desmistificar a linguagem tecnológica e iniciar seus alunos no domínio do manuseio, interpretação, criação e recriação desta linguagem, pois sabemos que os seres humanos aprendem a interpretar o mundo a partir da lógica que possuem, construída através de suas experiências, do que aprendem a perceber, observar, conviver, captar e compreendendo o que são educados a ver e analisar. Portanto, devem ser ensinados a interpretar as informações e valores transmitidos via tecnologia.

Na escola esta capacidade pode ser construída não só através do conhecimento das tecnologias existentes, mas também, e talvez principalmente, através do contato com elas, da sua utilização e de suas linguagens. É

também na escola que os alunos poderão estabelecer relações diferentes com as tecnologias, relações de maior qualidade, profundidade e criticidade, formando, conseqüentemente, uma visão crítica do mundo em que vivem, para que conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem a tecnologia para não serem por ela dominados, formando-se como produtores de cultura e não meros consumidores.

O momento exige, então, transformação no papel do professor e do seu modo de atuar e conseqüentemente, transformação na sua formação para que ele se volte para a análise e compreensão da realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela. Este professor vai precisar de capacidade de análise crítica da sociedade e de competências técnicas que o ajudem a compreender e organizar a lógica construída pelo aluno mediante sua vivência no meio social, ou seja, vai precisar trazer as tecnologias para a escola.

O professor não é mais a única fonte de conhecimento como era no ensino tradicional. Isso exige uma nova postura e o desempenho de um papel de organizador de informações, saberes e conhecimentos, coordenando e orientando o desafio do aluno de construir conhecimentos e construindo ele próprio novos conhecimentos gerais e pedagógicos.

A escola deve fazer o aluno aprender a aprender, a criar, a inventar soluções próprias diante dos desafios, enfim, formar-se com e para a autonomia, não para repetir, copiar, imitar. Para isso é necessário que o professor também construa sua autonomia, aprenda a aprender e vivencie diversas formas de aprendizagem e a utilização de tecnologias com objetivos pedagógicos.

Os educadores devem estar preparados para lidar com alunos, devem aumentar o seu nível de informações a cada dia. Assim analisamos o conceito de alfabetização tecnológica do professor, para que ele possa trabalhar com mais segurança, no que diz respeito à observação e análise do papel que as tecnologias têm no mundo de hoje e como influenciam as relações entre as pessoas, ressaltando que essa alfabetização tecnológica não pode ser compreendida apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos na educação, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem tecnológica e de sua utilização para a melhoria da qualidade de vida.

O docente agora tem duas alfabetizações a da leitura e da escrita, e a alfabetização tecnológica que também poderá constituir-se em ferramenta para o trabalho e a comunicação, além de um meio de superação de uma percepção crítica do mundo e do preconceito em relação às diferentes culturas. Formando uma concepção própria do mundo através da interação com a informação e com o conhecimento, construção do homem ativo e criador de cultura, enfim um meio de expressão e libertação.

Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, pois educar é um ato de amor, presente em cada palavra, em cada olhar, em cada ação, em cada gesto, em cada realização. Apesar de todo avanço tecnológico e das dificuldades do professor, ele é insubstituível, porque os sentimentos os valores e as emoções não podem ser ensinados por computadores.

3 O PAPEL DO PROFESSOR E OS VALORES HUMANOS

Segundo Martinelli (1997), “a realidade deixa clara a insatisfação do atual sistema educacional”. Com as urgências de mudanças no ensino, o docente está sentindo a necessidade de sair da sua posição acomodada e passiva e rever seus métodos e ampliar seus conhecimentos para conquistar seu verdadeiro papel na sociedade.

A educação moderna exige um professor capaz de interagir com os alunos, que respeite suas necessidades, sua ação deve formar indivíduos éticos e solidários, os quais serão construtores de uma nova sociedade que valorizará a paz e a vida do ser humano.

“O verdadeiro educador é o que caminha na nossa frente e nos desafia a fazer o mesmo, conduzindo-nos à vitória sobre dificuldades e limitações. Ensinar uma equação matemática, a ortografia correta ou qualquer outro tema acadêmico jamais deveria ser importante do que considerar o sentimento da criança, sua necessidade de aproximação, de afeto e de confiança”. (MESQUITA, 2003, p. 35).

Ser professor é contribuir para o desenvolvimento criativo, afetivo, emocional e social de seus educandos. É ser exemplo vivo dos seus ensinamentos e ser capaz de conduzir os alunos a se interessar e vivenciá-los em suas experiências diárias.

Ser professor é acreditar em si mesmo, se valorizando e respeitando, e assim favorecer o desenvolvimento dos educandos e o seu ao mesmo tempo.

O professor deve sempre mostrar coerência entre o que diz e o que faz, entre os valores que tenta transmitir aos alunos e os que vivenciam; é aquele capaz de ensinar e de direcionar, e ao mesmo tempo ser um eterno aprendiz, pois o desafio de ensinar é tão grande quanto o de aprender. Assim como mediador de aprendizagens, é alvo de críticas e também reflexões em relação as suas atitudes e seus conceitos.

3.1 Valores humanos e a educação

Valores humanos são fundamentos morais e espirituais da consciência humana. Todos os seres humanos podem e devem tomar conhecimento dos valores a eles inerentes. Respeitando as diferenças raciais, culturais, religiosas e de gênero numa perspectiva de encontro e não de confronto. A causa que aflige a humanidade está na negação dos valores como suporte e inspiração para o desenvolvimento integral do potencial individual e consequentemente do potencial social.

Não é possível encontrar o propósito da vida sem esses valores que estão registrados em nosso profundo, ainda que adormecidos na mente e latentes na consciência. Os valores são a reserva moral e espiritual reconhecida da condição humana. Vivemos tempos críticos, violentos e desesperados, isso acontece devido ao fato de grande parte da humanidade ter esquecido seus valores e tê-los considerado até ultrapassados e desinteressantes.

Tudo isso nos obriga a uma redefinição do que é poder; cada vez mais fortemente sentimos que o amor fraterno e conhecimento compartilhado estão sendo anulados pela disputa e a necessidade de domínio. Estamos em uma encruzilhada, ou aceitamos a renovação pessoal e social pelo reconhecimento dos valores e os elaboramos interiormente, ou nos agarramos a convicções preconceituosas arcaicas e individualistas, fugindo do compromisso histórico.

“É preciso que mais professores se proponham a dotar uma atitude de Educação em valores nas suas práticas, de forma sistemática e principalmente amorosa, pois a prática docente impregnada de afetividade pode ser um elemento de transformação do caos que se tornou o cotidiano da humanidade” (CÓRIA-SABINI; OLIVEIRA, 2002 p.94).

O resgate dos valores humanos é o nosso grande desafio, mas o ser humano tem reservas inesgotáveis de transformação. Temos nos valores morais o grande instrumento de aprimoramento e o traço de união dos povos, sem distinção. Os valores promovem a verdadeira prosperidade do homem, da nação e do mundo.

A educação é um bem que a sociedade possui e tem o papel de ordenar interações entre os indivíduos, analisando sua evolução, desenvolvendo métodos, refletindo as experiências quantitativas dos processos educacionais, promover o desenvolvimento humano, na construção de uma sociedade mais justa. E a escola é o espaço favorável para realização desses processos.

O olhar educativo então se torna amoroso e os alunos são educados pelo autoconhecimento para viver a vida e não apenas para ganhar a vida. Educar em valores inclui amorosidade e firmeza, competência técnica e retidão de caráter, razão e sensibilidade.

A educação nesse contexto deve ser vista como caminho de organização de valores, como também um processo de diversos níveis de consciência, físico, psíquico, emocional, intelectual e espiritual, devem ser trabalhados para que haja um maior aproveitamento do potencial de inteligência, pois a instrução fundamentada na memorização não realiza propósito educativo.

A educação hoje é confundida com a aquisição somente da escolaridade verbal, um processo de abarrotar a mente dos alunos com o conteúdo de livros, reforçá-lo em provas e com o objetivo de receber um diploma no final do curso. O mero aprendizado do conteúdo livresco constitui educação formal e os diplomas constituem verdadeiros certificados de aprendizado.

O professor não consegue atender hoje, às solicitações dos jovens no ambiente escolar, pois estes jovens têm uma convivência difícil na sociedade em que vivem, não são respeitados ou ouvidos. Muitas vezes evadem, ficam na rua e assumem um papel que não escolheram: a delinquência. Um grupo prioriza o trabalho e a sobrevivência material individual ou da família, ao invés da frequência à escola e ao estudo. Outro grupo ainda a frequenta apenas por um diploma (exigência externa) ou por já estar obrigado, devido alguma medida sócio educativa.

Todos estes grupos têm anseios de estudar, aperfeiçoar conhecimentos e desenvolver-se socialmente para aprimorar sua existência, também para se capacitar e obterem aceitação na sociedade se inserindo no mercado de trabalho. Assim, cabe aos professores oferecer a esses educandos conhecimento integral e significativo que os transformem em sujeitos de direito e cidadãos críticos e participativos.

Formando, conscientizando e transformando a educação, o professor, através de sua postura, servirá de modelo nas suas ações na comunidade escolar e também demonstrando com seus exemplos de honestidade, solidariedade, participação, justiça social e cuidado, os resultados eficientes e realizáveis no desempenho de suas funções como professor e educador social.

Uma educação de qualidade se apoia em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser, porém a educação atual se orienta apenas para o conhecer, o fazer em segundo plano, e o ser e o conviver dependem de situações casuais fora do campo do ensino estruturado.

Observa-se que uma educação verdadeira consiste em favorecer o aparecimento de sentimentos nobres, puros e alegres no caráter dos alunos. Uma educação baseada em valores humanos favorece a construção de um saber baseado em ideias fundamentais para a formação integral do cidadão, com capacidade crítica, capaz

de reconhecer o outro, de resolver conflitos por meio do diálogo, de participar de forma ativa na vida cidadã, de valorizar a diversidade cultural e a apreciar, ou seja, compreender normas básicas que regulam e orientam a vida social. É por isso que a educação faz toda a diferença, pois como for educado, assim o indivíduo será. Por meio de uma educação embasada em valores, o ser humano terá a oportunidade de viver de forma mais harmoniosa e feliz, de transformar os aspectos negativos em aprendizados positivos e, principalmente, ser capaz de transmitir valores e princípios às novas gerações de forma sincera e verdadeira, para a conquista de um novo mundo mais humanitário. Delega-se aos professores essa função, a de ter coragem de inovar suas práticas, e consequentemente a responsabilidade da transformação da educação, mesmo por que, ele é que tem o contato direto e frequente com os educandos (relação professor-aluno), e também com os próprios professores (relação professor-professor), na troca de experiências positivas e prazerosas realizadas dentro de sala ou extracurriculares, histórias de vida, entre outras.

3.2 Ética na formação continuada dos educadores

A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento e para isso ela precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro, inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que já existe, é dever dela ser cidadã e desenvolver na sociedade a capacidade de governar e controlar o desenvolvimento econômico e o mercado.

Exige-se muito do profissional da educação, não só em termos de formação, de atualização constante, como também de comportamento ético, respeitando as escolhas do próximo. Especialmente em decisões pessoais, quando tem um aluno com problemas, mesmo que o professor se considere capaz para ajudá-lo, ele deve ser enviado à direção, depois ao serviço pedagógico e assim por diante, essa situação jamais poderá significar omissão frente aos compromissos pessoais do professor. E jamais poderá tornar-se desculpa para uma espécie de abdicação da consciência moral. Toda ação humana é constituída por valores éticos e morais, sendo assim o docente tem o papel de proporcionar aos seus educandos vivências que envolvam a ética, respeitando o próximo com seus valores e princípios. Considerando que o trabalho é para o homem e não o homem para o trabalho. E que não é a profissão que torna o homem mais feliz, mas como participa dela, fazendo valer no trabalho aquilo que é específico de cada um, o docente que não gosta da sua profissão não conseguirá motivar seus alunos, entusiasmando-os a aprender.

Na busca de uma educação e de educadores que trabalham realmente para a construção de uma sociedade mais digna, mais feliz, mais respeitável, repensamos e refletimos sobre as novas competências para ensinar, novos entendimentos sobre ensinar e aprender, aprender a aprender e como apreender as novas formas de relação entre a ética e o agir pedagógico. Dessa maneira pode se contribuir, para que os educandos consigam ter uma vida melhor, que leve ao sucesso, com qualidade, criando sensibilidades que se impõem como novas temáticas para a educação.

O ato de educar hoje exige novos moldes e técnicas, que se renovam, e constantemente, renovando os objetivos da Educação. Os professores foram desenvolvendo, pelo seu papel em diferentes ocasiões, várias funções: a do mestre, do artista e do artesão a do crente, do mágico, do palhaço, quer pelo seu saber acumulado, no passado, pelo preparo científico, quer pela improvisação na resolução de problemas, como no manuseio das práticas pedagógicas, hoje em evidente crise de desprestígio. Mas estes não podem ser os objetivos de um verdadeiro educador, estudar requer esforço, vontade própria, e sendo assim em sala de aula, cabe ao aluno querer aprender e ao professor oferecer a ele as condições necessárias para isso, sendo elas: metodologias diferenciadas, informações atuais, projetos coletivos, entre outros. Concretizando no final os objetivos de ambas partes, a realização profissional do educador e o aprendizado do aluno.

A necessidade da efetiva reformulação dos modelos tradicionais de formação docente, de forma continuada, tem servido como meio para se chegar a uma educação e aos seus profissionais competentes, e esta idéia cresce dia-a-dia. Neste novo contexto de educação entendemos a Formação Continuada dos professores como uma necessidade imperiosa que se impõe, seja por necessidade da sociedade ou para realização profissional do próprio educador.

3.3 A reflexividade auxilia o trabalho docente

Nos últimos dez anos, nós tivemos uma proliferação de faculdades. Então, o curso superior deixa de ser um diferencial a cada dia que passa. Um educador que tem apenas a formação universitária terá dificuldades ao lidar com as situações divergentes que emergem dia-a-dia numa sala de aula, a reflexão é uma característica que auxilia os educadores e que pode lhes oferecer maior clareza do cenário educacional.

Vemos a importância da teoria unida à prática, a valorização da prática profissional, mas uma prática reflexiva, um momento de construção do conhecimento. A teoria é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. As portas estão abertas para quem quer se preparar para o trabalho, a experiência oferece qualidade, a qualificação abre oportunidades que não são oferecidas necessariamente pelo curso superior.

A reflexividade é um dos elementos de formação de professor que pode ser compreendida como um processo articulado de ação – reflexão – ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência.

“Para desenvolver uma postura reflexiva nos professores, não basta que os formadores adotem-na “intuitivamente” em seu próprio trabalho. Eles devem conectar essa intuição a uma análise do ofício de professor, dos desafios da profissionalização e do papel da formação inicial e permanente na evolução do sistema educativo.” (Perrenoud, 2002, pg. 186)

A formação profissional deve propiciar a capacidade de refletir. Ser um educador exige conciliar o aprender e o ensinar, sendo que a segunda opção pode acontecer em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas.

A profissão de professor precisa combinar elementos teóricos com situações práticas reais. E na elaboração de um currículo para a formação de um professor reflexivo, coloca-se em pauta discussões como as questões educacionais, a importância do trabalho coletivo, questões referentes à autonomia dos professores e das escolas, as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores, o desinteresse pelo conhecimento, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente re-qualificação através de cursos de formação contínua. Nesse sentido a formação continuada não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente.

“Ser professor é defrontar incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente o dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as conseqüências da decisão, de seus atos. Esta é uma das principais dificuldades do trabalho do professor no dia-a-dia da sala de aula” (PIMENTA, 2002, p. 91).

Existe entre teoria e prática um termo mediador que recebe o nome de “faculdade de julgar”. Se determinada teoria responder pouco à prática, significa que “não havia teoria suficiente”, do mesmo modo é necessário “aprender da experiência a teoria que falta”. Enfim, é imprescindível a constante revisão das práticas, para que possa modificá-las quando necessário, a revisão das ações permite a transformação delas.

A teoria tem por base a prática, ou seja, só faz sentido se for uma resposta para a prática, então qualquer que seja a solução ela deve tomar por base a importância de relacionar prática à teoria, ou seja, ir além da especulação e do hábito, com todas as implicações políticas advindas dessa relação.

A ação docente não pertence à lógica estímulo-resposta, pois o ensino sofre influência das crenças e entendimentos dos professores, assim não se pode prever uma prática, a ação reflexiva não consiste em uma série de passos ou procedimento pré-estabelecidos para serem usados pelos professores.

Para uma significativa mudança da educação, a vontade de transformar-se e de transformar a educação tem que partir do próprio educador, é importante ainda que esse desejo seja de numerosos atores coletivos, durante décadas e além de qualquer alternância política.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nos capítulos anteriores discorremos sobre o papel do professor como um agente ativo da educação, a formação de professores e sua prática, a tecnologia na formação de professores, os valores humanos a ética e a reflexividade, características essenciais aos docentes. Neste capítulo trataremos da discussão e análise dos dados.

Então, para verificar como os docentes veem a importância da Formação Continuada e o bom desempenho de seu trabalho em sala de aula, foi realizada uma pesquisa quantitativa, onde os dados foram colhidos por meio de um questionário estruturado com perguntas claras e objetivas, já que visamos garantir à uniformidade de entendimento dos entrevistados e conseqüentemente a padronização dos resultados.

As pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados e possui as seguintes vantagens: rapidez e facilidade de aplicação, processo e análise; facilidade e rapidez no ato de responder; menor risco de parcialidade do entrevistador; apresentam pouca possibilidade de erros; e são altamente objetivas.

A escolha de cinco escolas diferenciadas, duas municipais (sendo de Caldas Novas e Rio Quente), duas estaduais (Caldas Novas e Rio Quente) e uma particular (Caldas Novas), proporcionou uma pesquisa mais ampla, pois o trabalho educacional em ambientes diversificados permitiu observar uma visão também diferenciada do assunto.

Para obter os dados foi aplicado um questionário para vinte e cinco professores de diversas disciplinas, sendo de: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Biologia e Inglês. O questionário foi entregue nas escolas aos coordenadores para que fossem distribuídos a cinco professores preferencialmente de disciplinas diferentes.

As informações colhidas nas abordagens quantitativas e suas interpretações e conclusões serão abordadas nas tabelas seguintes com os seus respectivos percentuais e gráficos. De agora em diante usaremos S para sim, N para não, e NS para nem sempre. Logo abaixo as perguntas do questionário com os respectivos percentuais obtidos na pesquisa.

4.1 Análise dos dados gerais das instituições pesquisadas

Questão 01

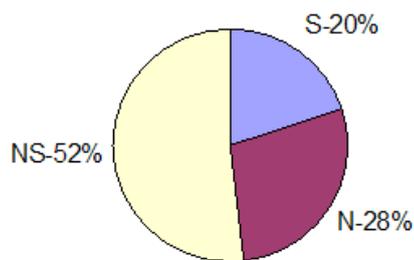


Gráfico I – A educação e a formação universitária.
Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com o referencial teórico, atualmente ter somente a formação universitária já não é mais suficiente para uma boa formação de docentes, visto o surgimento de inúmeros cursos superiores nas faculdades, deixando de ser um diferencial a cada dia que passa.

Podemos observar no gráfico acima, que mais da metade dos pesquisados são imparciais quanto a essa questão. Uma vez que 28% acreditam ser necessário mais que a formação universitária para educar.

Questão 02

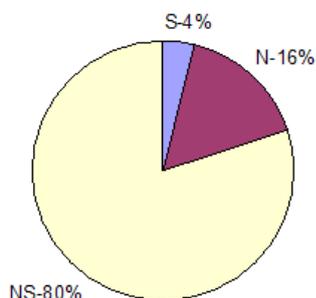


Gráfico 2 - Formação universitária e ensino de qualidade.

Fonte: Arquivo pessoal.

Podemos constatar que 80% dos docentes responderam que nem sempre (NS). Como já analisado anteriormente, será sempre preciso mais que a formação universitária para que os docentes possam oferecer um ensino de qualidade. Aliás, qualificação profissional é o que se pede não só nas escolas como também nas empresas, no mercado de trabalho em geral.

A busca pela qualidade de ensino hoje é constante, por isso vê-se aqui todas as escolas e seus docentes questionados sem saber dizer se o ensino é de qualidade ou não, tiveram maioria das respostas a opção NS. A formação continuada é um fator que pode auxiliar esse trabalho em busca de qualidade de ensino. Oferece ao educador possibilidade de usar metodologias escolhidas por ele mesmo, criação de aulas dinâmicas, mesmo que na escola não seja o “dia da brincadeira”.

Um professor está, como todo profissional, inserido em uma instituição que tem o dever de seguir regras estabelecidas pelas secretarias de educação, e também o MEC, porém isso não significa dizer que não pode fazer seu trabalho de maneira diferenciada, é preciso apenas saber os limites, exercendo a ética, respeitando o próximo, assim o trabalho educacional acontecerá com qualidade.

Questão 03

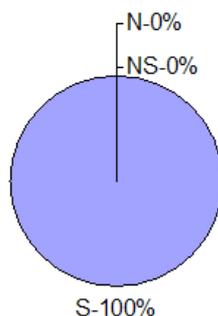


Gráfico 03 – Professor atualizado oferece melhores condições e metodologias de ensino.

Fonte: Arquivo pessoal.

100% dos docentes questionados optaram pela opção S, ou seja, os docentes foram unânimes nesta questão, afirmando que a atualização dos conhecimentos favorece o trabalho do docente, oferecendo melhores condições e metodologias de ensino.

A educação não possui estratégias pré-estabelecidas, o decorrer de uma aula depende sempre do rendimento dos alunos, às vezes, um professor planeja apresentar um conteúdo em uma semana e na prática demora um mês. Quando ele se prepara especificamente para o conteúdo a ser lecionado, analisa a realidade e as características sociais dos educandos, as probabilidades de acerto são maiores.

O conhecimento se multiplica exponencialmente e com ele as exigências da sociedade. Globalizado como está o mundo de hoje, e um educador com um papel tão importante que é o de formar cidadãos críticos, ser professor exige sempre se aperfeiçoar. Aprender a aprender, enfim ter prazer por estudar.

Questão 04

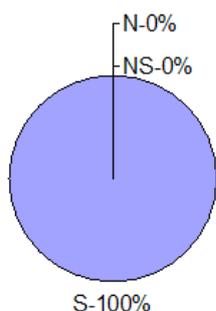


Gráfico 04 – A troca de experiências entre professores auxilia o trabalho escolar.

Fonte: Arquivo pessoal.

Também para essa questão, 100% das repostas mostram que a troca de experiências entre docentes, auxilia no trabalho educacional. A ajuda mútua favorece o crescimento profissional dos professores, o espírito colaborador, facilitadores da aprendizagem irão transformando e multiplicando as conquistas dos docentes. Para

tanto, facilitando o desenvolvimento humano, valorizando a importância do SER e não do TER e juntos vencendo os desafios do dia a dia na escola.

Questão 05

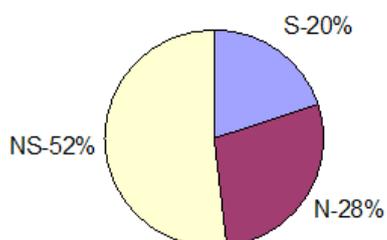


Gráfico 05 – Um educador tradicional pode ser um bom profissional.

Fonte:Arquivo pessoal.

Contradizendo a análise das quatro questões anteriores, o resultado desta quinta questão foi de encontro ao pensamento dos pesquisados anteriormente, temos aqui 52% das respostas optando pela opção NS, para comparação voltamos a terceira questão que por unanimidade das respostas nos mostrou que um educador qualificado oferece melhor condições de ensino.

Questão 06

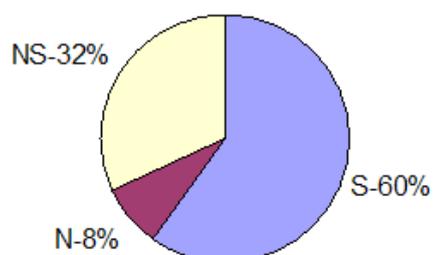


Gráfico 06 – Os professores normalmente são preocupados em atualizar-se.

Fonte:Arquivo pessoal.

Essa questão obteve maioria da resposta que sim (S), representando 60% dos pesquisados, mostrando que os docentes são preocupados em atualizar-se, assim, uma sociedade só cresce com um bom nível de ensinamentos e o professor tem esse papel, a busca por uma sociedade mais humanitária, respeitando e criando valores pessoais a cada um que troca à experiência em sala. Demonstrando desta forma, que só assim conseguirão lidar com a realidade e com as diversidades que ocorrem numa sala de aula, por exemplo: Meninas-adolescentes grávidas, alunos que fazem o uso de drogas, abuso sexual em casa, os superdotados, os portadores de necessidades especiais, entre outros.

Questão 07

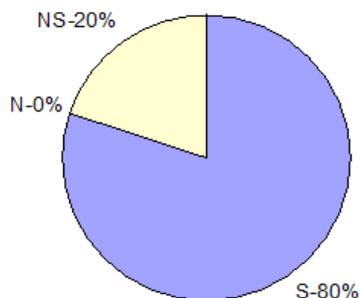


Gráfico 07 – Os educadores são incentivados e apoiados para se atualizar.
Fonte:Arquivo pessoal.

Grande maioria dos docentes questionados recebe apoio e incentivo das instituições em que trabalham para atualizar-se.A verdadeira missão da escola e oferecer aos educandos professores qualificados e especificamente preparados para facilitar o desenvolvimento humano de seus alunos e, por conseguinte, da comunidade em torno dos alunos, pois quando uma pessoa se transforma, os que mantêm vínculo com ela também se transformam, assim é o relacionamento humano. O professor, para atingir este objetivo, não pode deixar de investir em seu próprio desenvolvimento humano, nas esferas afetiva, emocional, profissional, social e cultural, não descuidando de sua saúde como um todo. Para tanto, o Estado tem a responsabilidade de investir em projetos de capacitação e motivação desta categoria, que atua como multiplicadora de conquistas através da Educação.

Questão 08

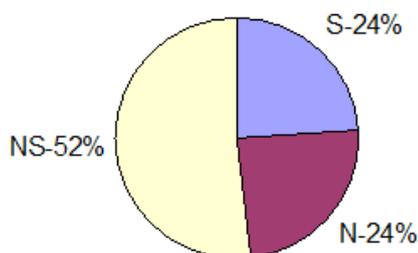


Gráfico 08 – Os cursos para atualização dos professores são de fácil acesso.
Fonte:Arquivo pessoal.

Referindo-se as facilidades de acesso aos cursos de atualização, a pesquisa nos mostra, que se o docente estiver interessado em se atualizar certamente ele encontrará meio de fazê-lo. Pois, os meios de comunicação estão sempre divulgando os encontros, congressos, simpósios, palestras, e etc., que proporcionam oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

Questão 09

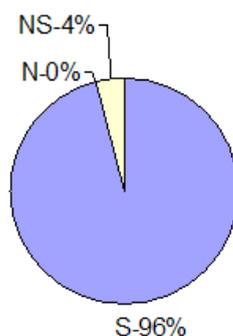


Gráfico 09 – O rendimento do aluno é melhor quando se têm em sala de aula professores mais qualificados. Fonte:Arquivo pessoal.

Praticamente todos os professores optaram pela resposta S, o que nos mostra que a qualificação profissional tem consequências produtivas, e isso é o que busca um educador preocupado em colaborar para que cada aluno saiba que é um ser digno de sucesso, alegria, valores e possibilidade de desenvolvimento pessoal, familiar, profissional, para seu país e toda a sociedade.

Acredita-se ser importante a qualificação dos professores para que o aluno tenha maior e melhor rendimento. A qualificação profissional da nossa atualidade é vista como uma necessidade urgente.

Questão 10

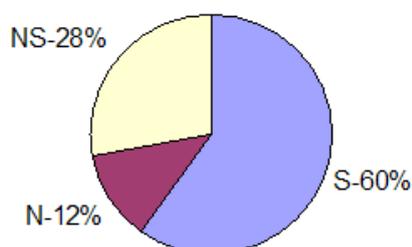


Gráfico 10 – Os educadores deixam de atualizar-se por dificuldades econômicas. Fonte:Arquivo pessoal.

60% dos docentes responderam que deixam de se atualizar por dificuldades financeiras, sabemos que nos dias atuais reservar um dinheiro no fim do mês para fazer um curso não é fácil, porém vemos que essa é uma economia necessária atualmente, para que o docente possa se atualizar.

Atualmente existem instituições que facilitam o acesso aos docentes para se atualizarem de forma gratuita e/ou custeiam um percentual do valor do curso para a realização do mesmo, ainda temos cursos gratuitos promovidos pelo governo e ONG's, por exemplo, e esses são divulgados pela mídia, é só aproveitar a oportunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação Continuada do professores acontece a partir da união entre teoria e a prática, mediante os desafios que se apresentam no dia-a-dia, na relação com os alunos e outros professores, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos. O professor, como educador social deve atualizar seus conhecimentos teóricos e práticos, continuamente e desenvolver novas formas de ensinar. Sendo assim os educadores serão agentes transformadores de uma nova Sociedade: tornando-a mais humanitária, comunicativa, informativa e com a participação social crítica e solidária.

Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação continuada e intervissem individual ou coletivamente nos processos de educação. O desenvolvimento da competência profissional exige metodologias pautadas na relação teoria prática, na resolução de situações problema e na reflexão sobre a sua atuação profissional.

Os professores podem administrar sua própria Formação Continuada, estabelecendo um programa pessoal de formação contínua, considerando também momentos de troca com seus colegas, na reflexão a respeito dos acontecimentos sócio-político-econômicos, das teorias e da sua própria prática, num processo constante de estudo para repensar suas práticas e concepções.

REFERÊNCIAS

Aranha, Maria Lúcia de Arruda. (2002). História da Educação. 2ª ed. São Paulo – SP: Editora Moderna.

Cória-sabini, M.A; Oliveira, V. K. (2002). Construindo valores humanos na escola. 2ª ed. Campinas – SP: Papyrus.

Dias, Reinaldo; Traldi, Maria Cristina. (2001). Monografia: passo a passo. 3ª ed. Campinas – SP: Editora Alínea.

Gonçalves, Carlos Luiz; Pimenta, Selma Garrido. (1992). Revendo o ensino de 2º Grau-Propondo a formação de professores. 2ª ed. ver. São Paulo: Cortez. (Coleção magistério – 2º Grau.)

Martinelli, Marilu. (1997). Aulas de transformação: programa de educação em valores humanos. 3ª ed. São Paulo: Peirópolis. (Série Educação para a Paz).

Mesquita, Maria Fernanda Nogueira. (2003). Valores humanos na Educação: uma nova prática sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Editora Gente.

Perrenoud, Philippe et al. (2002). A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Personalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Editora Artmed.

Pimenta, Selma Garrido (orgs.) (2002). Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez.

Tardif, Maurice. (2004). Saberes Docentes e Formação Profissional. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Teberosky, Ana; Cardoso, Beatriz. (org.) (2005). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Aplicado aos professores, em cinco escolas diferenciadas, duas municipais (sendo de Caldas Novas e Rio Quente), duas estaduais (Caldas Novas e Rio Quente) e uma particular (Caldas Novas).

01 – É possível “educar” tendo somente a formação universitária?

sim não nem sempre

02 – Quando um professor tem somente a formação oferecida pela Universidade o ensino é de qualidade?

sim não nem sempre

03 – Quando um professor se atualiza ele oferece melhores condições e metodologias de ensino?

sim não nem sempre

04 – A troca de experiências entre professores, ou seja, o trabalho coletivo, pode auxiliar no trabalho escolar?

sim não nem sempre

05 – Um educador tradicional, que vive no senso comum, pode ser um bom profissional?

sim não nem sempre

06 – Os professores normalmente são preocupados em atualizar-se?

sim não nem sempre

07 – Os educadores desta instituição são incentivados e apoiados para se atualizar?

sim não nem sempre

08 – Os cursos para atualização dos professores são de fácil acesso?

sim não nem sempre

09 – O rendimento do aluno é melhor quando se tem em sala de aulas professores mais qualificados?

sim não nem sempre

10 – Os educadores deixam de atualizar-se por dificuldades econômicas?

sim não nem sempre

Competencias para la programación y el desarrollo de las sesiones de clase de las estudiantes de la práctica pre profesional de una universidad privada de Lima

Mónica Nelly Camargo Cuéllar

camargo.m@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú

RESUMEN

Las competencias que desarrollan los estudiantes durante el proceso de formación universitaria, permiten empoderarlos como profesionales con conocimiento propios de la disciplina y procedimientos que, exigen la movilización de sus capacidades y desempeños en un contexto real de actuación.

En la carrera de Educación, los estudiantes que desarrollan el periodo de práctica preprofesional, están en posibilidad de demostrar las competencias docentes señalados en el perfil del egresado de la carrera y de la especialidad. En esta investigación, se han delimitado dos de ellas, la competencia para la Programación curricular y la competencia para el desarrollo de sesiones de clase en el contexto de práctica preprofesional en el ámbito de la educación primaria.

Los estudiantes, sujetos de la investigación, pertenecen a una universidad privada de Lima ubicados en periodo de práctica preprofesional. Se desempeñaron en aulas de tercer y cuarto ciclo correspondiente al nivel primario de acuerdo a la organización del sistema educativo peruano.

La investigación con enfoque cualitativo, empleó la modalidad de estudio de caso. Los resultados permiten verificar el logro de las competencias a través de los desempeños demostrados como docentes en contexto de práctica preprofesional.

PALABRAS CLAVES

Práctica preprofesional, competencias para la programación curricular, competencias para el desarrollo de sesiones de clases

INTRODUCCIÓN

En el último año de estudios universitarios de la carrera de Educación, las estudiantes de pregrado desarrollan un periodo de práctica preprofesional como requisito indispensable para concluir el plan de estudios. De acuerdo con éste y en concordancia con el Perfil de egreso, las estudiantes deberán demostrar ciertas competencias que les permitan ingresar al ámbito profesional una vez culminada la formación universitaria.

Tomando como referencia los aportes de Perrenoud (2004), Coronado (2009), Gairín (2010), y El Marco del Buen desempeño docente MBDD (2015), la investigación se enfocó en dos competencias recurrentes y presentes en cada propuesta: La programación curricular y el desarrollo de sesiones de clase. Para dar cuenta de ellas, se delimitaron algunos desempeños, que, a criterio de la investigación, son los esenciales y relevantes.

Por esta razón, se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Qué desempeños de las competencias para la programación curricular y para el desarrollo de las sesiones de clase, demuestran las estudiantes de la práctica preprofesional en educación primaria de una universidad privada de Lima? De esta manera, la investigación tuvo como objetivos: Describir los desempeños para las competencias de programación curricular y desarrollo de sesiones de clase que demuestran las estudiantes de práctica preprofesional, analizar los avances y dificultades

en el desarrollo de las competencias docentes de las estudiantes de práctica preprofesional respecto de la programación curricular y, finalmente, analizar los avances y dificultades en el desarrollo de las competencias docentes de las estudiantes de práctica preprofesional respecto del desarrollo de las sesiones de clase.

La investigación desarrolla un marco conceptual que parte del reconocimiento de la práctica preprofesional docente en el aula como espacio para el desarrollo de competencias. Para la competencia programación curricular, a la luz de los autores y referentes nacionales, se han establecido algunos desempeños recurrentes: Identificación del contexto para la programación, Diversificación para la programación curricular, Selección de los contenidos en la programación, Selección de estrategias de enseñanza para la programación, Construcción de la secuencia didáctica en coherencia con los procesos pedagógicos, Selección de recursos y diseño de materiales para el aprendizaje y Planteamiento de la evaluación del aprendizaje.

Respecto de la competencia para el desarrollo de sesiones de clases, se seleccionaron los desempeños siguientes: la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Organización para el desarrollo de la secuencia didáctica, Dominio y aplicación de contenido y Desarrollo de acciones de acompañamiento y tutoría, como los más desarrollados cotidianamente.

La investigación bajo el enfoque cualitativo y con el método de caso presenta dos unidades de análisis: Programación curricular y desarrollo de la sesión de clase. Igualmente se optó por dos técnicas coherentes con el tipo de investigación: entrevista y análisis documental. En el análisis documental se consideraron los hallazgos de diferentes fuentes como programaciones, fichas de evaluación y portafolio y, luego, se analizó la información obtenida relacionada a las subcategorías que contempla el estudio. La entrevista semiestructurada se aplicó a tres estudiantes de práctica preprofesional y a sus respectivas profesoras asesoras que las acompañaron durante el periodo.

Se procedió al desarrollo del análisis e interpretaciones de la información con los hallazgos encontrados. Dicho análisis se organizó en dos secciones para responder a cada objetivo de la investigación. La primera, es un análisis de las categorías de estudio por cada sujeto y, en la segunda, se expone el análisis global de las competencias para la programación curricular y para el desarrollo de las sesiones de clase demostradas por las estudiantes.

Por último, al ser esta una investigación concluida, se presentan las conclusiones en respuesta a la pregunta de investigación, a los objetivos y a las categorías consideradas para el presente estudio.

COMPETENCIAS DOCENTES EN LA PRÁCTICA

PREPROFESIONAL

La formación basada en competencias profesionales ha adquirido notable atención en estos últimos años. Han surgido tendencias como lo refiere el informe Tunning-América Latina (2007) respecto del conocimiento como factor productivo para la economía de las sociedades, al acceso a la tecnología y su contribución a la masificación del conocimiento, al protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los mismos que a su vez, sugieren actualizar los perfiles profesionales para atender a las demandas de dicha tendencia.

Frente a una realidad cambiante y desafiante, los estudiantes en un modelo de competencias responden a las demandas sociales, culturales, económicas, educativas, etc., demostrando su capacidad adaptativa conductual y cognitiva. Respecto a ello, Bolívar (2008) subraya la necesidad de reformar y orientar los planes de estudios universitarios para incidir en el aprendizaje funcional, transferible y relevante orientado al ejercicio profesional, con oportunidades para la toma de decisiones y actuación idónea en contextos reales.

Las competencias profesionales han sido definidas por Epstein y Hundert (2002) citado por Gutiérrez (2005), como el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, emociones, valores y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y de la comunidad a quienes se está ofreciendo un servicio. El profesional es quien posee la competencia de identificar el problema, abordarlo concibiendo alternativas de solución, movilizándolo sus conocimientos y habilidades que ha ido desarrollando durante su etapa de formación profesional Pavié (2011).

Por ello, las competencias acentúan la practicidad de los aprendizajes adquiridos; es decir que, el profesional o estudiante en contexto de práctica profesional para enfrentarse a una situación desafiante, moviliza sus competencias y las manifiesta con acciones conscientes e intencionadas que involucran dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, Gairín (2010) para el logro de una meta. Incluso, las competencias se distinguen por su esencia dinámica, dado que en la medida que una persona va mejorando su accionar en el día a día, se consolida como un ser competente.

LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL DOCENTE EN EL AULA COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La práctica educativa es definida por García, Loredó y Carranza (2008) citado por Loredó, García y Mireya (2017) como el conjunto de situaciones establecidas en el contexto institucional que repercuten directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichas prácticas adquieren mayor envergadura en tanto logran trascender a la interacción profesores-saberes- estudiantes. En ellas se moldean conductas, se transmiten normas y valores, se expresan saberes previos, se ejecutan acciones formativas, etc.

El periodo de práctica constituye un espacio potencialmente favorable para el desarrollo profesional del futuro docente. Espacio de transición, punto de encuentro entre dos mundos – profesional y universitario, [...] la práctica profesional le permite al estudiante no sólo la construcción y la manifestación de competencias sino, además, la integración de saberes de naturaleza diversa y la apropiación de un modelo identitario. Sin embargo, aparte de estos beneficios, la experiencia que el estudiante vive en ese periodo de alternancia no está exenta de tensiones porque éste se ve confrontado a diversas, y a veces divergentes, exigencias provenientes de los dos medios de formación. (Correa, 2011, p.81).

Las prácticas preprofesionales son bien valoradas por las instituciones educativas y por los propios estudiantes, ya que es en sus aulas donde asumen el reto de “ser docentes” con todas las obligaciones que conlleva el desarrollo de sus competencias, según Escudero (2009). El valor que aporta el espacio de práctica pre profesional, no sólo por la posibilidad de exponer al futuro docente a distintos aspectos vinculados con la docencia; sino, además, de asegurarse condiciones favorables, en ella se consolidan aprendizajes en un contexto real de actuación.

Como bien menciona Recabarren (2017, p.32) “Se trata entonces de entablar un proceso de diálogo entre la teoría y la práctica, de modo que el encuentro del futuro profesor con la realidad educativa, propicie una dialéctica que favorezca los aprendizajes pedagógicos”. A partir de lo expuesto, dicho diálogo podría visualizarse de la siguiente manera:



Adaptado de: “¿Cómo llegan a ser profesores los estudiantes de pedagogía en educación secundaria en Chile? La práctica y la teoría en la formación del conocimiento profesional docente”. Recabarren, 2017, p.30.

Asimismo, el profesor supervisor asume un papel preponderante, en el sentido de que constituye el nexo comunicativo entre el espacio universitario y el aula de clase. Por lo tanto, asume un acompañamiento articulador entre la formación de la carrera docente con las experiencias que brinda un contexto real de práctica. Acompaña con actitud receptiva empática en un marco dialogante.

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Las competencias docentes se adquieren en un periodo de formación y se consolidan con la experiencia profesional, a la que aporta el contacto con profesionales de mayor experiencia, asimismo, con oportunidades que brinda el ámbito laboral. Las competencias docentes, trascienden los conocimientos, habilidades y actitudes, puesto que adquieren un mayor sentido y valor en la acción, asumiendo un rol más eficiente en constante atención a los desafíos del contexto.

Sin embargo, formar a los futuros docentes para el desarrollo de sus competencias exige enfrentarlos a situaciones retadoras en un contexto real orientados a la demostración de desempeños vinculados a la coordinación con diferentes agentes, organización, toma de decisiones, transmisión de valores, etc. Como bien señala Coronado (2009), la formación por competencias, promueve una adecuada inserción al ejercicio profesional, integrando los conocimientos adquiridos en la formación superior con las habilidades y valores fortalecidos en un contexto real de práctica docente.

Ahora bien, el concepto de competencia docente implica la integración, como se ha señalado, de diferentes órdenes de conocimiento en la acción:

Tabla 1. Integración de conocimientos

Conocimiento	En acción
Epistemológico Práctico Metodológico Social	Comprensión, manejo y aplicación de la disciplina para producir conocimiento. Guía del aprendizaje o tareas. Selección y aplicación de estrategias pertinentes al contexto. Gestión de la convivencia.
Participativo- político	Participación/compromiso / responsabilidades.

Adaptado de: “Diseño, desarrollo e innovación del currículum.” Escudero, 2009, pp. 24-25.

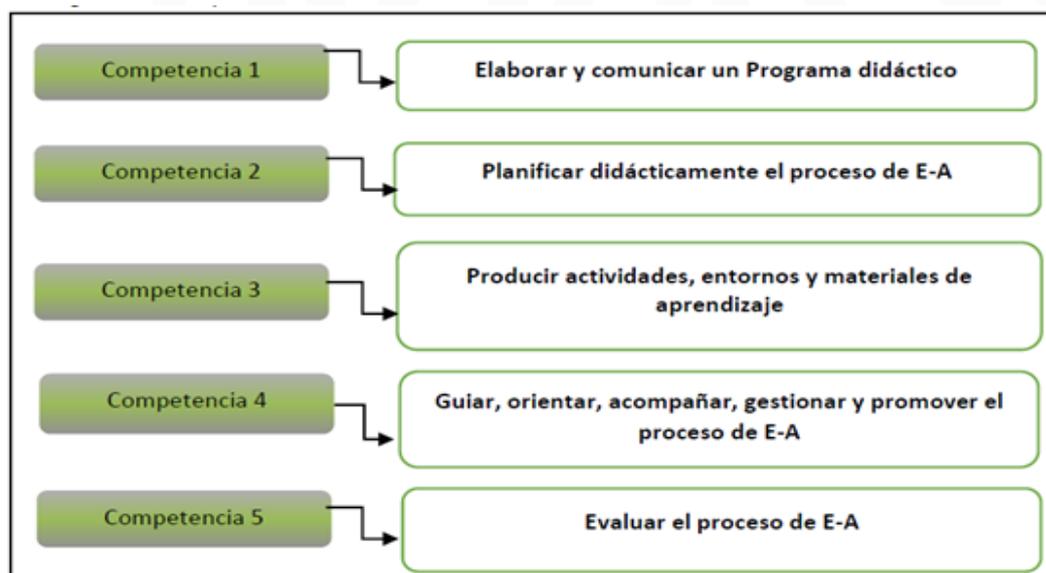
Zabala y Arnau (2008) citados por Rueda (2009), señalan que un aspecto relevante para la demostración de una competencia es la capacidad de realizar tareas coherentes con el conocimiento adquirido. Dichas tareas concretas han de ser entendidas como unidades de competencia, Gairín (2010), requieren de un conjunto de desempeños a demostrar, Villardón (2006) y Bolívar (2008) en un marco de complejidad.

En ese sentido, el contexto de práctica preprofesionales, aporta la complejidad con sus características propias. Así, un futuro profesional de la carrera de educación, expuesto a las prácticas preprofesionales generalmente casi al término de su formación, esté en posibilidad de demostrar desempeños en correspondencia con las competencias docentes adquiridas o en proceso de adquisición durante su formación y experiencias de prácticas discontinuas.

Para la investigación se identificaron los aportes de autores como Perrenaud (2004) con El decálogo de competencias docentes. En esta producción se puede constatar que estas competencias refieren a procesos de planificación, selección de estrategias, gestión de los aprendizajes, entre otros. Sin embargo, hay otras que podrían comprenderse como transversales, como lo son el empleo de las tecnologías de la información y la organización, a manera de proyección profesional, de la formación continua.

Para autoras como Coronado (2009) la propuesta de cinco competencias vinculadas al ejercicio docente, puede ser atribuida a docentes en contexto de práctica preprofesional. Distingue para ellos los desempeños siguientes:

Figura 2. Competencias docentes



Adaptado de: "Competencias docentes", Coronado, 2009.

El aporte de Gairín (2010) se focaliza en el desarrollo de cuatro competencias a considerar en el marco de la labor docente. A continuación, se muestra de modo sintético cada una de ellas.

- **Las Competencias Técnicas** refieren al saber pedagógico: didáctica, currículo y contenido disciplinar.
- **Las Competencias Metodológicas**, se refieren al conocimiento de la realidad de los estudiantes que las experiencias para la interacción docente-estudiante durante el proceso de enseñanza.
- **Las Competencias Sociales**, implican la habilidad para comprender y trabajar con otros bajo criterios acordados colectivamente y participando en la evaluación del proyecto educativo.
- **Las Competencias Personales**, corresponden a la ética profesional y permiten a los docentes desarrollar funciones didácticas de extensión hacia la colectividad y la formación constante e innovación en su profesión.

Asimismo un referente nacional como el Marco del Buen desempeño docente (2015), propuesto por el Ministerio de Educación del Perú, define los dominios y competencias que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de educación básica del país. Los estudiantes de práctica preprofesional al encontrar desempeñándose en las aulas de educación básica, pueden considerarlos como un referente con proyección a su profesionalización debido a la cercanía a un contexto laboral.

De lo expuesto, la presente investigación, se centra en las competencias docentes respecto a la programación y al desarrollo de las sesiones de clases a la luz de los aportes de los autores mencionados, así como los respectivos desempeños que las comprenden.

COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS DOCENTES PARA LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR

Se le atribuye la denominación de competencia ya que su elaboración involucra la integración de conocimientos, habilidades y actitudes movilizadas en la toma de decisiones en las que influyen también, las convicciones personales. Coronado (2009), destaca se trata de conocimientos vinculados a la disciplina, didáctica, currículo, estudiantes y contexto, entre otros. Una de las tareas que asume el docente en un entorno laboral y el futuro docente durante el periodo de práctica preprofesional, es programar la enseñanza atendiendo a las características propias del enfoque de la institución educativa y las características de sus estudiantes.

La competencia para la programación curricular, otorga al docente y el futuro docente en contexto de práctica preprofesional, la posibilidad de demostrar desempeños vinculados a tan demandante propósito. Como bien se sabe, la programación exige acciones para organizar la actividad didáctica y las experiencias de aprendizaje para consolidar y concretar el currículo de la institución educativa (Lodini, 1984, citado por Zabalza, 2003). A continuación, se presentan algunos otros aspectos en torno a lo que consiste la programación curricular desde diferentes autores:

Tabla 2. Aspectos vinculados a la programación

Autor	Respecto a la programación, se dice:
Ambrós (2009)	"Parte del principio de que hay que dotar a los estudiantes de saberes, capacidades y actitudes que respondan al perfil de ciudadano que exige la sociedad presente". (p.26)
Fernández y Malvar (2009)	Entendida como programación de aula "permite anticipar, diseñar e planificar los procesos educativos que se van a desenvolver ao longo das sesións de clase. Polo tanto, toda actividades educativa que teña como expectativa o éxito ten que planificarse necesariamente, de aí a súa gran utilidade. (P.172)
Coronado (2009)	Supone diseñar una propuesta formativa que puede operar como un plan de estudios o una currícula de la cual forma parte. Enmarca y describe lo que se pretende enseñar. Se anticipa para la organización de contenidos.
Zabalza (2003)	"Es el camino que recorre cada escuela a partir del Programa para responder a las necesidades educativas de sus alumnos e incluso para colaborar en el desarrollo comunitario de todo el grupo social en el que está enclavada" (p.26)

Elaboración propia

Por lo tanto, al programar, se evidencian los desempeños vinculados al diseño de una propuesta formativa tomando en cuenta cada uno de los aspectos referidos al contexto, las necesidades de aprendizaje, el nivel educativo, ciclo de estudios, estándares de aprendizaje, entre otros, en donde la toma de decisiones por parte del docente deja en evidencia cuán empoderado se encuentra respecto a su competencia para programar.

Tabla 3. Desempeños para la competencia Programación curricular

Desempeños	Descripción
Identificación del contexto para la programación curricular	La primera tarea de un estudiante en contexto de práctica preprofesional es conocer los retos y desafíos que plantea el sistema educativo que redundan en la región o comunidad y a su vez, en el contexto de la institución educativa. Este diagnóstico permite elaborar programaciones contextualizadas en atención a los estudiantes y a los aprendizajes esperados por la institución educativa.
Diversificación para la programación curricular	Cuando el futuro docente asume el periodo de práctica preprofesional, inicia un acercamiento a los documentos de programación existentes en la institución educativa, los mismos que son el resultado de diferentes momentos de diversificación. Al situarse en el tercer nivel de concreción curricular, parte del ejercicio docente supone demostrar desempeños que permitan la elaboración de documentos pertinentes con el grado y ciclo de estudios. Por ello, para cada uno de estos se requiere tomar decisiones para la programación anual, programaciones de unidades didácticas y para las sesiones de clases.
Selección de los contenidos para la programación	Un aspecto importante para la programación curricular es la selección de contenidos. Para ello, el docente debe partir del conocimiento de diferentes contenidos que puede emplear y dosificar en sus programaciones atendiendo a la temporalidad y ciclo de estudios.
Selección de estrategias de enseñanza- aprendizaje para la programación	Para Tobón (2010, p.20), "Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos".
Construcción de la secuencia didáctica en coherencia a los procesos Pedagógicos	Para Tobón (2010, p.20), "Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos".

Selección de recursos y elaboración de materiales para el aprendizaje	Para Coronado (2009) los recursos de aprendizaje son aquellos objetos o elementos que se utilizan como insumos para realizar experiencias de aprendizaje previstas y por ello, se relaciona con las ayudas para el aprendizaje. Habría que distinguirlos de los materiales de aprendizaje, concebidos como el conjunto de medios, artefactos, materiales elaborados para el logro de metas educativas y que han sido realizados por los docentes para la mediación cognitiva.
Planteamiento de la evaluación para el aprendizaje	Ahumada (2005) señala que el docente puede centrar su atención en el producto o en el proceso de acuerdo al propósito de la evaluación. Asimismo, para Arribas (2017), el carácter ético cobra importancia, de tal forma que no emerjan sesgos e imprecisiones con los resultados obtenidos.

Elaboración propia

COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LAS SESIONES DE CLASES

En la puesta en práctica, el docente despliega una serie de acciones en un espacio determinado y en correspondencia con un plan definido, denominado programación o planificación curricular. Cuando se trata de los docentes en formación que se encuentran en contexto de práctica, con mucha más razón, ellos por lo general no pierden de vista el diseño de la sesión como un modo de asegurar el propósito planteado para la sesión.

Para Zabalza (2003), citado por Hermans, Tondeur, Van Braak y Valcke (2008), el conjunto de situaciones y las acciones que desarrolla el docente para promover los aprendizajes de sus estudiantes, resultaría una fuente de análisis para verificar si las interacciones entre ambos están relacionadas positivamente a los logros de aprendizaje.

Por lo anterior, en este espacio áulico quedará expresado el pensamiento a través de la comunicación, la motivación, la empatía y las emociones, entre otros, del profesor respecto al estudiante que va a acompañar, orientar, sus expectativas sobre el curso, sus concepciones respecto del aprendizaje, sobre las diversas estrategias que aplicará, la evaluación que realizará, pero en cada acción tendrá la oportunidad de imprimir un sello particular a su práctica. A partir de las propuestas de diferentes autores, puede extraerse aspectos relevantes que constituirán las bases de la presente investigación:

Tabla 4. Desempeños para la competencia Desarrollo de sesiones de clase

Desempeños	Descripción
La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	La competencia comunicativa en general, es entendida como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada del sujeto en situaciones comunicativas específicas Beltrán (2004) citado en Segovia, Gallego, García y Rodríguez (2010, p.303). Cuando se trata de la acción docente, éste debe mostrar desempeños para promover la comprensión de ideas, conocimientos, etc. que fluyen en el aula de clases.

Organización para el desarrollo de la secuencia didáctica	Hernández, R. & Infantes, M. (2017) señalan que en las clases deben indicarse las precisiones respecto a la metodología y las tareas que se realizarán. Es en este espacio en el que los docentes, organizan a los estudiantes para combinar momentos de trabajo individual y grupal y los tiempos que disponen para lograr con el desarrollo de lo programado.
Demostración del dominio y aplicación de contenido	Ball y Cohen (1999) citado por Marcelo y Vaillant (2009), refieren que los docentes deben manejar el contenido disciplinar de las áreas que enseñan a sus estudiantes y asegurarse que la forma de presentarlos permita la activación de saberes previos. El docente debe constatar que lo que presenta como contenido esté en correspondencia a los intereses y a la intención de la sesión.
Desarrollo de acciones de acompañamiento y tutoría	Así, para Molina (2002) en Pérez (2010, p. 5) “la orientación educativa es un proceso integral, la cual no es sólo competencia del especialista sino de todos los agentes educativos, jugando un rol protagónico el profesor tutor, como agente promotor de cambio”. Lo que invita al docente o equipos de docentes a reflexionar sobre su propia práctica. Respecto de lo anterior, Álvarez, Bisquerra, Martínez y Riart, (2011) en Pésico (2016) presenta las formas básicas de intervención de acuerdo a interacción docente-estudiante.

Elaboración propia

Para la investigación, estas dos competencias: competencias para la programación curricular y competencias para el desarrollo de sesiones de clase, constituyen las categorías de la investigación y los desempeños presentados en las tablas 3 y 4 han sido consideradas como las subcategorías de estudio.

METODOLOGÍA

Además de los autores presentados se ha considerado como referentes para este estudio, el Perfil de egreso de la carrera docente de la Facultad de Educación (2016) a la que pertenecen las estudiantes que han tomado parte de esta investigación. En el perfil se ubican las competencias relacionadas con la programación y el desarrollo de clase, objeto de estudio en la investigación. Muestra, además, los desempeños del conjunto de competencias que han ido adquiriendo las estudiantes en su etapa formativa.

La investigación se presenta bajo el enfoque cualitativo debido al carácter abierto, flexible, inductivo y emergente; no obstante, es sistemático y conducido con rigurosidad. Los resultados se obtienen desde la descripción, análisis e interpretación de los datos obtenidos desde las evidencias y comportamientos de los sujetos en un contexto que se expresan con naturalidad.

Esta investigación se abordó a través del estudio de casos entendido como “una estrategia de investigación destinada a responder ciertos tipos de interrogantes que ponen su énfasis en el ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué? subrayando la finalidad descriptiva y explicativa.” (Yin, 1994, citado en Díaz, Mendoza y Porras, 2011, p.6). La realidad social para el presente estudio está delimitada en el contexto de práctica preprofesional y responde al ¿qué? y al ¿cómo?, de acuerdo al planteamiento del problema de investigación. Enfatizan Yin (1994) y Stake

(1998), respecto de la comprensión de factores contextuales que condicionan la realidad del objeto de estudio: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

La investigación tiene como objeto de estudio, las competencias que demuestran un grupo de estudiantes de práctica preprofesional de una universidad privada en Lima. Así, se planteó la siguiente interrogante: ¿Qué desempeños de las competencias para la programación curricular y para el desarrollo de las sesiones de clase demuestran las estudiantes de la práctica preprofesional en educación primaria de una universidad privada de Lima?

Para responder a la pregunta de investigación, se formularon los objetivos siguientes:

- Describir los desempeños para las competencias de programación curricular y desarrollo de sesiones de clase que demuestran las estudiantes de práctica preprofesional.
- Analizar los avances y dificultades en el desarrollo de las competencias docentes de las estudiantes de práctica preprofesional respecto a la programación curricular.
- Analizar los avances y dificultades en el desarrollo de las competencias docentes de las estudiantes de práctica preprofesional respecto del desarrollo de las sesiones de clase.

La muestra utilizada en esta investigación es una muestra intencionada y seleccionada en función a su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La muestra seleccionada que constituyeron las fuentes de información, fueron estudiantes del último año de estudios en periodo de práctica preprofesionales. Para su selección, se aplicaron los criterios de selección e inclusión, dando como resultado tres estudiantes que se ubicaron en diferentes niveles de rendimiento académico.

El resultado tuvo como registro tres participantes con sus respectivas docentes asesoras (3) y la documentación vinculada al curso de práctica preprofesional. Se precisan las características sobre las fuentes (estudiantes):

- E1: 22 años, ingresó en el año 2014. Cuenta con experiencia de acompañamiento docente con niños de educación primaria por cuatro meses y otras experiencias en vacaciones útiles.
- E2: 22 años, ingresó en el año 2014. Cuenta con experiencia de dos años acompañando a un niño con autismo en un aula del nivel primario.
- E3: 26 años, ingresó en el año 2009. Cuenta con cinco años de experiencia como docente de inglés.

Los objetivos de la investigación, las categorías y las subcategorías preliminares permitieron elegir las técnicas e instrumentos para el recojo de información, tomando en cuenta las fuentes de información: personas (estudiantes y docentes) como de documentos (documentos de programación y fichas empleadas por las docentes supervisoras) para profundizar en la información que es foco de atención: competencias docentes para la programación y competencias para el desarrollo de las sesiones de clase.

Respecto a las técnicas, una de ellas fue la entrevista semiestructurada en coherencia con el propósito recabar la visión subjetiva de los actores, en este caso, de las estudiantes en contexto de práctica preprofesional y

las docentes asesoras. Hubo demanda para explorar los diferentes puntos de vista a partir de diferentes posturas que pudieran existir frente al objeto de estudio (Blasco y Otero, 2008).

Asimismo, se optó por la técnica del análisis documental, “El análisis documental centra su atención en la producción documental que se genera diariamente y, al conocer de su existencia, se posesiona de ella, la asimila por medio de lenguajes documentales contruidos artificialmente mediante claves y reglas, útiles para organizar las fuentes de manera que facilite su utilización” (Dulzaides y Molina, 2004, p.2). Además, permite complementar, contrastar y validar la información obtenida a partir de la propuesta de matrices para el recojo de información (Dorio, Sabarriego & Massot, 2012).

El proceso se inició con la organización de los documentos que las estudiantes de práctica preprofesional facilitaron: Programaciones de sesiones de clase y acceso al Portafolio digital en la sección desempeño docente. También se organizaron las fichas de evaluación respecto de las competencias para el diseño y desarrollo de clases que aplican las docentes asesoras en las visitas a las estudiantes en el aula.

Cabe señalar que la investigación aseguró los criterios éticos para salvaguardar la confidencialidad de los sujetos que participaron en la misma. En ese sentido, se recogió el consentimiento informado de las estudiantes y asesoras, a quienes se les comunicó sobre el objetivo de la investigación y cómo se esperaba obtener información respecto de las competencias: programación curricular y desarrollo de la sesión de clase.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como bien se ha expuesto en el diseño metodológico, se organiza y presenta la información en base a tres estudiantes en contexto de práctica preprofesional y que constituyeron las fuentes de investigación. Asimismo, se ha triangulado la información a partir de los resultados de las asesoras y documentos. Dicha triangulación de la información fue organizada por cada sujeto (estudiante). Cada estudiante recibe una codificación: Estudiante 1 (E1), Estudiante 2 (E2) y Estudiante 3 (E3). Posteriormente se codificaron los documentos para cada competencia de la siguiente forma:

Fuente: Subcategoría (Desempeños) Subcategoría(Desempeños)	COMPETENCIA 1: LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR		
	Programación Diseño de sesiones de clase CI-PC	Portafolio CI-P	Ficha de evaluación de docentes asesoras CI-FEDA
Pregunta 1 (P1) Pregunta 2 (P2)			

Fuente: Elaboración propia

Fuente: Subcategoría (Desempeños)	COMPETENCIA 2: DESARROLLO DE SESIONES DE CLASE	
	Portafolio CI-P	Ficha de evaluación de docentes asesoras CI-FEDA
Pregunta 8 (P8)		
Pregunta 9 (P9)		

ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS DE ESTUDIO POR SUJETO

Cada estudiante ha respondido preguntas respecto a cada desempeño de competencia. De la misma forma, se ha procedido a revisar los documentos elaborados por las fuentes y empleados por las docentes asesoras.

Tabla 7. Categorías y subcategorías de análisis

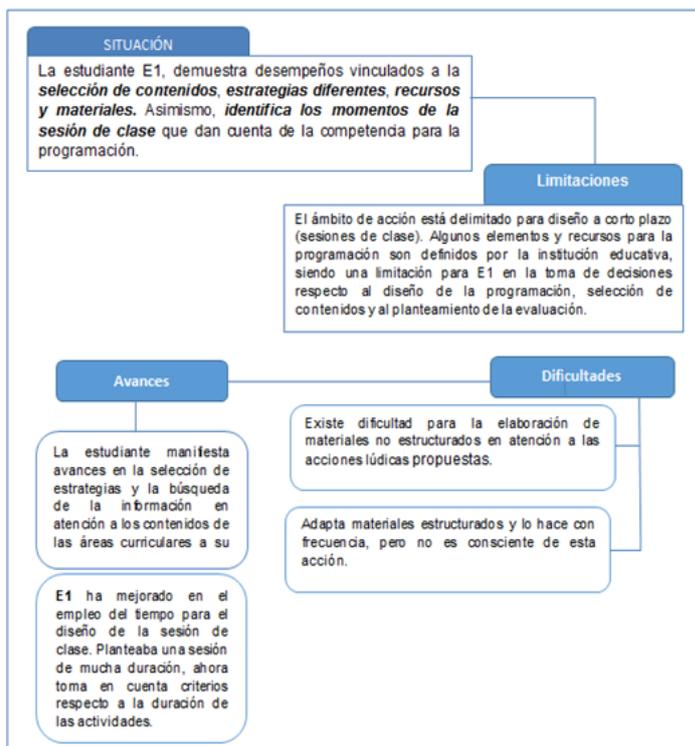
Categorías	Subcategorías (Desempeños)
Competencia para la programación curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del contexto para la programación. • Diversificación para la programación curricular. • Selección de los contenidos en la programación. • Selección de estrategias de enseñanza en la programación. • Construcción de la secuencia didáctica en coherencia a los procesos pedagógicos • Selección de recursos y diseño de materiales para el aprendizaje • Planteamiento de la evaluación del aprendizaje.
Competencia para el desarrollo de las sesiones de clase	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje • Organización para el desarrollo de la secuencia didáctica • Demostración de dominio y aplicación de contenido • Desarrollo de acciones de acompañamiento y tutoría

Fuente: Elaboración propia

A la información recogida en las entrevistas a las estudiantes practicantes, entrevistas a las asesoras y los documentos pertinentes, se hace una presentación de la situación en la que se encuentra cada una de ellas respecto de los desempeños demostrados. Asimismo, se muestran condicionantes que limitan la demostración de los desempeños, de la misma forma que, avances y dificultades respecto a las competencias de programación curricular y sesiones de clase.

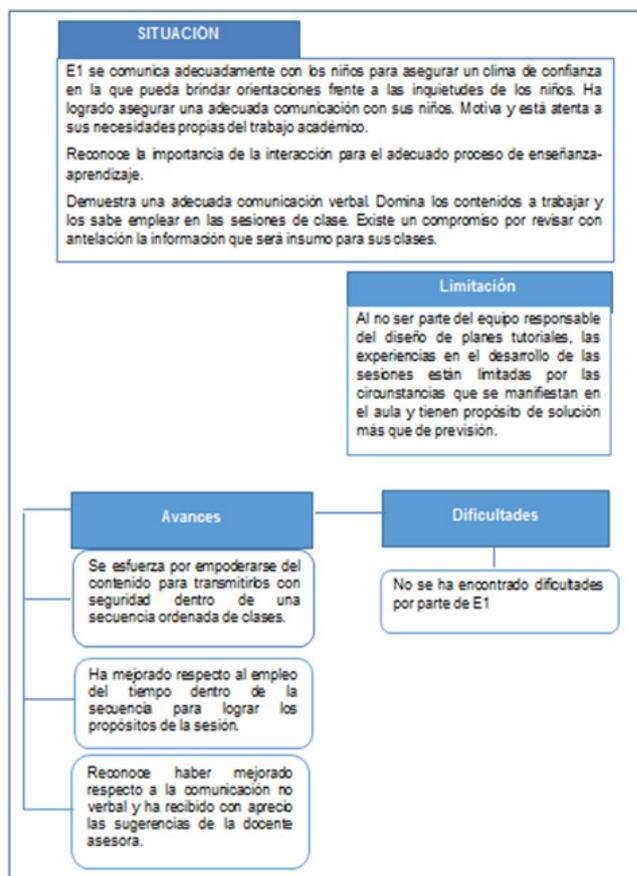
A través de los gráficos siguientes, se sintetiza la descripción.

Figura 3. Competencia de E1 (Estudiante I) para la Programación curricular



Fuente: Elaboración propia

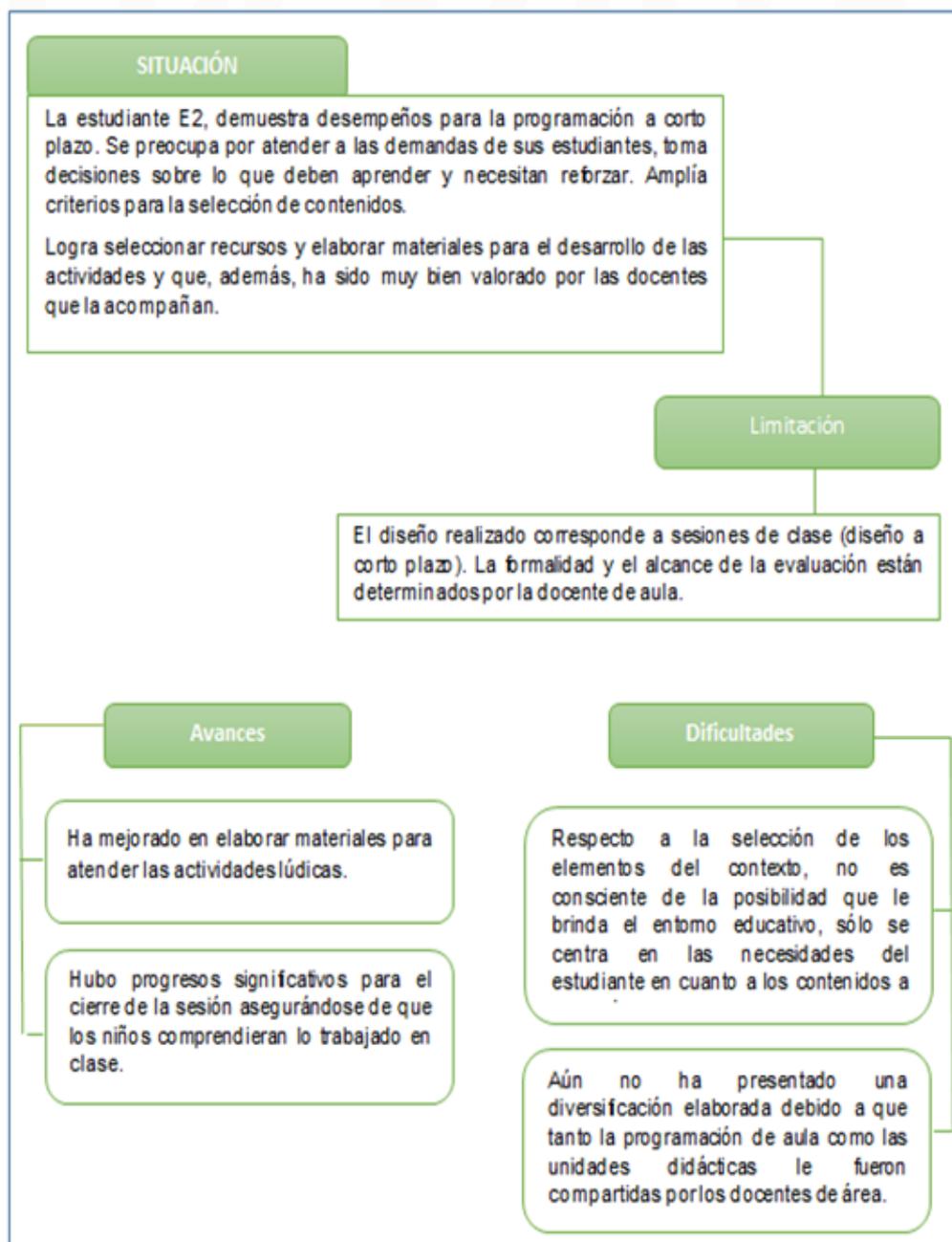
Figura 4. Competencia de E1 para el Desarrollo de sesiones de clase



Fuente: Elaboración propia

De la misma forma, se presentan los desempeños de las competencias demostradas por E2:

Figura 5. Competencia de E2 para la Programación curricular

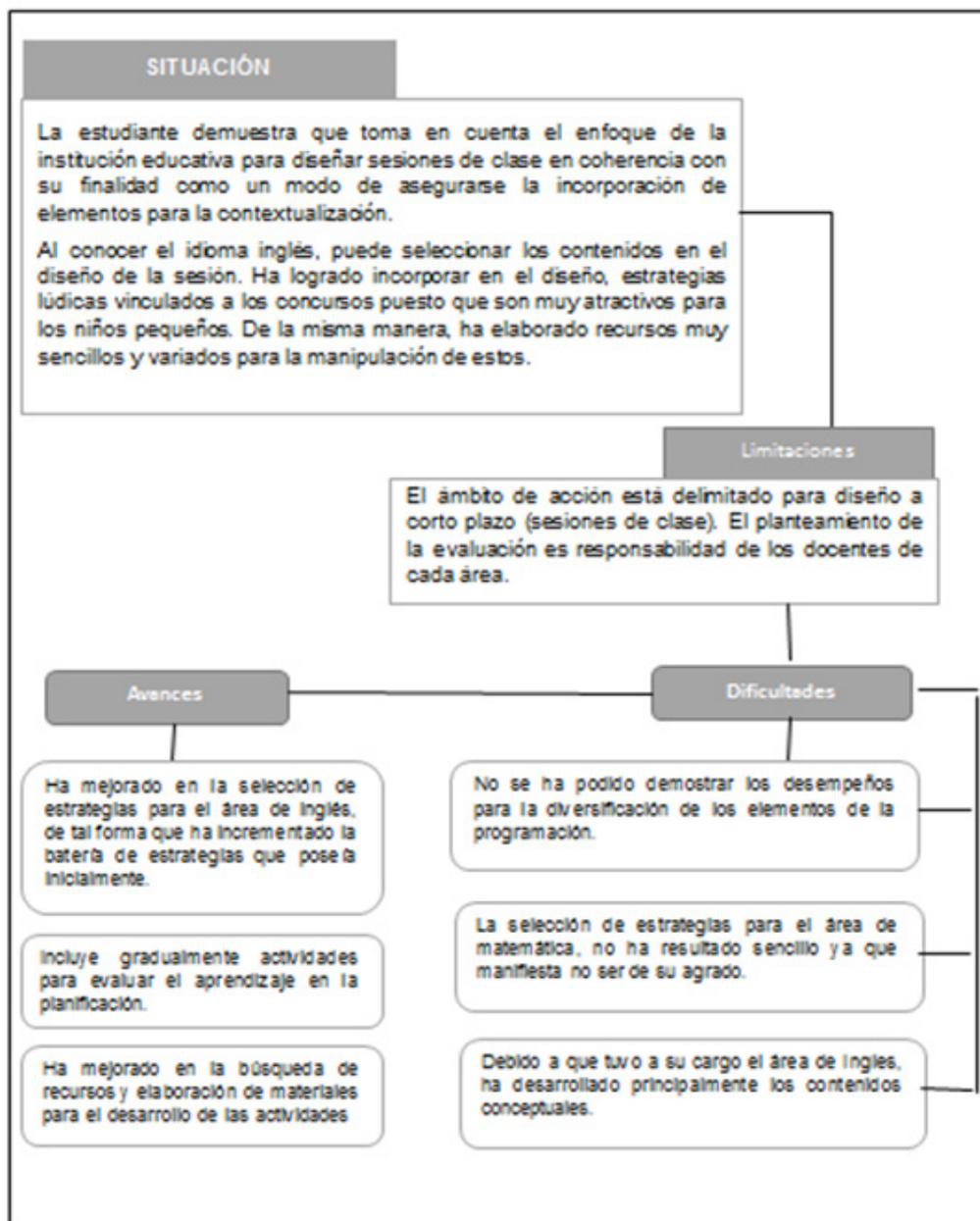


Fuente: Elaboración propia

Desempeños para la competencia de Programación curricular: E3

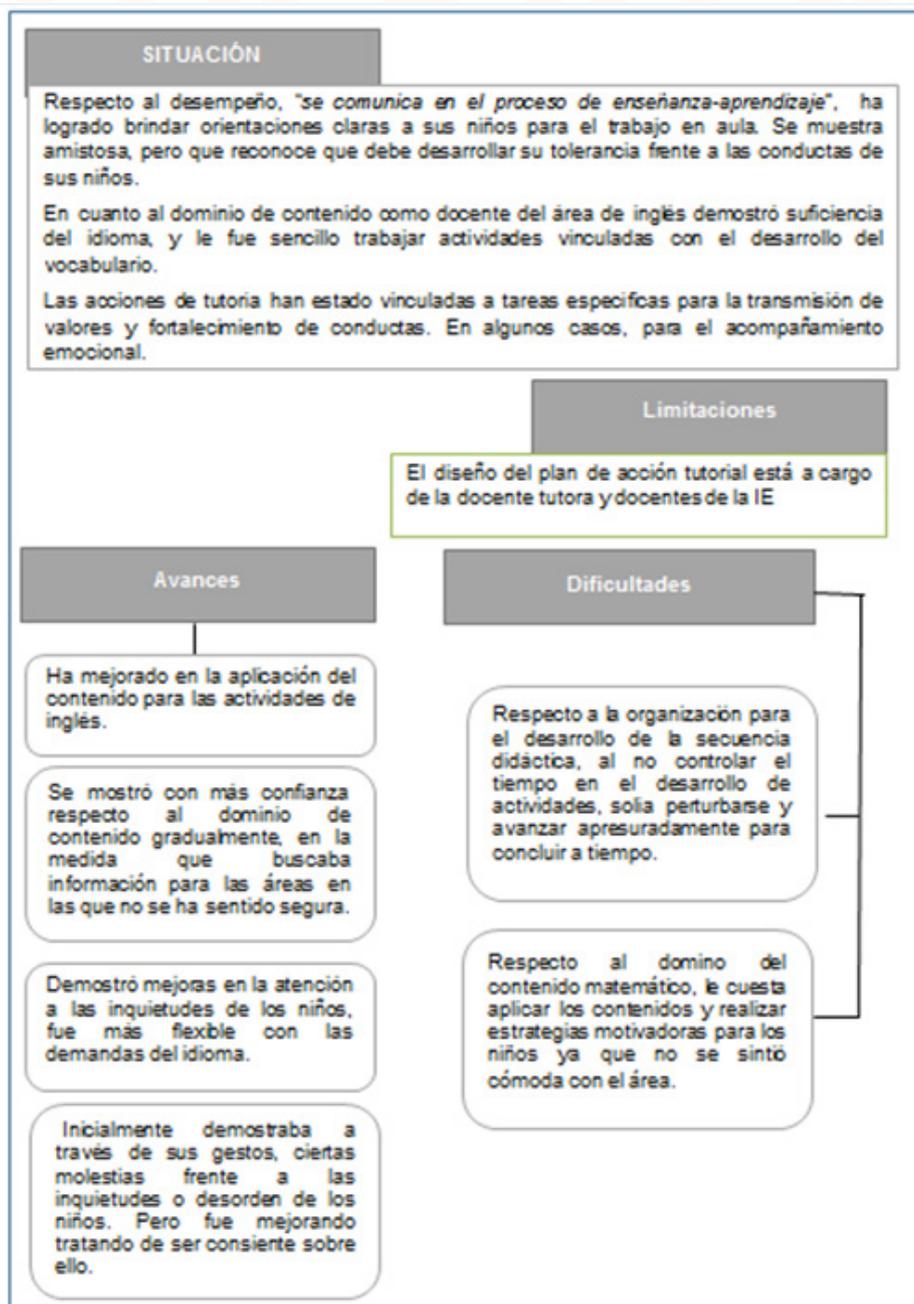
A modo de síntesis, se muestra la situación de E3, los avances y dificultades que se han obtenido como resultados.

Figura 7. Competencia de E3 para la programación curricular



Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Competencia de E3 para desarrollo de sesiones de clase



Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS GLOBAL DE LOS DESEMPEÑOS DE LAS COMPETENCIAS PARA LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR Y PARA EL DESARROLLO DE SESIONES DE CLASE

A partir de los desempeños de cada estudiante, respecto de las competencias para la programación curricular y para el desarrollo de sesiones de clase, se procedió a su análisis en base a la triangulación de fuentes, con la intención de presentar los resultados globales por competencia.

Desempeños de la competencia para la programación curricular

De acuerdo al análisis realizado sobre los desempeños de la competencia para la programación curricular, las tres estudiantes han señalado que la tarea de programación ha sido circunscrita al diseño de la sesión de clase con atención al enfoque de la institución educativa y, en un caso, respecto a los contenidos que presentan los textos que emplean los niños. Se pueden encontrar afirmaciones como estas:

La manera de contextualizarlo no es tanto, trayendo una situación real a la clase sino más bien de la transferencia que pueden hacer en la vida real (...) en qué momento voy a utilizar este aprendizaje. Que los alumnos sepan que lo que están aprendiendo va a ser utilizado (...) puede ser utilizado en algún momento de su vida (E1-p1)

Primero que yo pienso es qué tipo de niños tengo, o sea, qué tipo de aprendizaje tienen mis niños o la mayoría de mis chicos. Entonces, después (...) veo qué objetivos quiero lograr con la clase y qué les quiero enseñar, veo como les quiero enseñar (E2-p1).

Sí, efectivamente la alumna (...) está muy familiarizada con el centro educativo porque ya conoce bastante bien su modelo [Refiriéndose al enfoque del centro] y entonces eso le ha permitido a adaptar (...) algunos elementos propios de ese modelo en su programación cotidiana. Por ejemplo, (...) el enfoque de respeto (...) de algunos valores que también forman parte de esta visión del colegio que es de naturaleza alemana (...) las características de sus niños y el contexto del cual provienen (D3-p1).

Dan cuenta de los elementos más cercanos al aula y los valores de la institución educativa, no dando énfasis de algunos otros presentes en la comunidad o el entorno en general.

Es preciso señalar que las estudiantes refieren al tercer nivel de concreción curricular, es decir el acercamiento a la producción de sesiones de clase, no siendo así al desarrollo de unidades didácticas o programaciones anuales. Álvarez (2011) y Revilla (2012) afirman que uno de los aspectos que comprende el diseño curricular es aquella referida a los niveles de concreción curricular, en donde en cada uno de ellos se asegura un producto final. Han coincidido que dichos documentos han estado a su alcance pero sin posibilidad de introducir modificaciones o colocar aportes significativos.

La tarea de programación está conducida por el equipo de docentes de la institución con los libros sugeridos, dejando poco margen de acción a las practicantes. Ellas han señalado encontrar tanto en la programación anual como en las unidades, las competencias y capacidades seleccionadas y distribuidas con antelación por parte del equipo docente del ciclo.

Tienes que coger el libro para ver y decir, ya bueno después haces esto (...) en cambio yo ahora pienso que la planificación ha resultado tan importante para mí porque todos los días tengo que estar planificando y anticiparme sobre qué usar (...) hoy día tengo que empezar haciendo esto porque para esta clase ya pueden hacerlo con estos cambios y estos para ir entrenando a los chicos (E2-p.2).

En si ella [E3] no elabora programaciones propias, por ponerlo así, pero si se ha adaptado bien a lo que le están solicitando (...) hay una programación que es la que con más frecuencia utiliza a modo de unidad y en esa unidad detalla cada una de las actividades que va a desarrollar a modo de inicio, desarrollo y cierre (...) en la actualidad están más dirigidas al área que le han encargado, el área de inglés. (D3-p2.)

Con relación a los desempeños que poseen para la programación curricular, las estudiantes demuestran aquellos vinculados a la selección de contenidos que previamente se les ha sido asignado por la docente de aula, frecuentemente, de tipo conceptual.

En ese sentido, esta sería una primera coincidencia. Otra, lo constituye, la búsqueda de información de manera intencional para conocer aún más respecto al tema, de tal forma que se pone de manifiesto un alto grado de responsabilidad. Para esto, hacen consultas en la Web, a sus pares en los espacios de socialización en la universidad y a las docentes asesoras de tal forma que sienten mayor seguridad para el diseño de la sesión de clase.

Sin embargo, se evidencian algunas diferencias entre las estudiantes, cuando reconocen los diferentes contenidos que son considerados en el diseño de la sesión de clase. Principalmente, hacen referencia a los contenidos conceptuales y en algunas sesiones, como en el caso del área de matemática, contenidos procedimentales. Lo que sugiere que existe un modelo que aporta el docente acompañante y que sirve como principal referente a la estudiante de práctica preprofesional. Además, se había anotado, en algún caso, que el libro es un documento para programar, quiere decir entonces, que se toman los contenidos desarrollados y es un insumo fundamental para las clases.

La construcción de la secuencia didáctica ha sido una fortaleza de las estudiantes, en el sentido que se ha logrado distinguir los tres momentos para su diseño tal como se constata en las programaciones elaboradas. Sin embargo, se aprecia el manejo de formatos diferentes, en un caso se hace referencia a los procesos pedagógicos y los otros a los momentos didácticos. La secuencia didáctica en un diseño de sesión de clase, ha sido parte de las actividades previstas en los cursos de pre grado, por lo que no sería difícil de distinguir procesos claves.

Otra coincidencia, estaría determinada por el interés en la búsqueda de información por parte de las estudiantes, las que le ha permitido seleccionar estrategias para ser incorporadas en el diseño atendiendo al propósito de la sesión. En esa misma línea, han logrado seleccionar recursos que les brinda la Institución educativa y en algunos casos, han elaborado materiales pertinentes a la aplicación de la estrategia y en coherencia con el contenido a presentar a los niños.

Agregado a lo anterior, reconocen que, como parte de su tarea de futuras educadoras, deben estar empoderadas en el conocimiento y empleo de diferentes estrategias tanto para el trabajo en equipo como para promover el trabajo autónomo.

Respecto a los avances encontrados, tanto estudiantes como asesoras manifiestan que, las practicantes han incorporado las sugerencias de las docentes asesoras respecto a la selección de estrategias previa búsqueda de diferentes fuentes que le permita decidir por la más coherente con la temática y propósito de la sesión. Este diálogo establecido con la docente asesora, ha permitido articular el espacio universitario con el espacio que brinda la institución educativa, de tal manera que los aportes vertidos en los momentos de socialización, son incorporados por las estudiantes con una buena disposición y de manera proactiva.

Las dificultades identificadas, surgen como consecuencia de las limitaciones que se les presentara en el centro de práctica a las estudiantes en las que coinciden en señalar. Algunos elementos y recursos para la programación son definidos por la institución educativa, siendo una limitación para la toma de decisiones respecto al diseño de la programación de manera integral. Cabe destacar que, la coincidencia presente en los resultados para las tres practicantes, ha sido la escasa participación en el diseño de la evaluación para los aprendizajes.

En algún caso, se señaló como posibilidad el de verificar los avances a través de actividades lúdicas muy concretas y en otro caso, las actividades desarrolladas por los niños en el texto o en una ficha de aplicación. No han señalado haber elaborado instrumentos de evaluación que fueran tomados en cuenta en los registros de la docente de aula.

Yo creo que la mayor dificultad que tengo es en el área de evaluación porque yo no evalúo (...) en ese sentido siento que las prácticas no son completas (...) porque yo pongo que voy a evaluar con una lista de cotejo, pero no me gustaría ponerlo así, me gustaría evaluar la actividad que hice de otra manera, pero es que yo no lo hago, entonces eso sí me parece como que no es muy realista en mi caso porque nunca yo los he evaluado (E1-p7)

(...) lo que yo intento desde el diseño [refiriéndose al plan de clase] siempre es que si hicieron tal hoja en el cuaderno luego llevan uno de tarea y este cuaderno me lo dejan acá para yo en la tarde revisar qué cosa han hecho y que cosa les ha fallado para poder reforzarlo en la siguiente clase. Por otro lado (...) también me gusta pensar en que ellos se autoevalúen, o sea, cuando ellos realizan una ficha de trabajo (...).Y otro aspecto que también considero (E2-p7).

“Normalmente todas sus clases terminan con un ejercicio de autoevaluación o ella recoge los trabajos para evaluarlos posteriormente y devolverlos con algún comentario”. (D3-p7).

Para ser competente en el planteamiento de la evaluación para los aprendizajes, se debe asegurar un entorno para el diálogo, seleccionar experiencias de aprendizajes que sean desafiantes, crear espacios para la retroalimentación y preguntas (Brown, 2015). En ese sentido, pese a las limitaciones que pueda haber experimentando para el diseño de la evaluación, hay un fuerte interés por recabar información respecto a los avances de los niños dentro de las mismas actividades de aprendizaje planificadas.

Una dificultad que se ha manifestado en las estudiantes, en mayor escala que otras, es aquella referida a la selección de los elementos del contexto. Una de las estudiantes no es consciente de la posibilidad que le brinda el entorno educativo, se centra en las necesidades de los niños para explicar en términos de funcionalidad la acción de contextualizar.

En otros casos, se ha señalado que toman en cuenta el enfoque que establece la institución educativa. No han señalado, por ejemplo, características del entorno, fechas cívicas y acontecimientos que suelen manifestarse como temas coyunturales en el acontecer nacional.

Desempeños de la competencia para el desarrollo de sesiones de Clase

Respecto de los desempeños demostrados para la competencia desarrollo de sesiones de clase, las tres estudiantes han demostrado logros significativos que les han permitido dirigir actividades en el aula dentro de los cursos asignados, así como aquellos cursos en las que se han ubicado como docente de apoyo.

Se han mostrado muy seguras respecto al desarrollo del contenido, esto debido a la previa búsqueda y revisión de información respecto a los temas asignados. Por otro lado, la preocupación de las estudiantes se centraba en cómo hacer que los contenidos puedan ser comprendidos por los niños y que, a su vez, dichos contenidos se conviertan en anclajes para los nuevos. El reconocer que les demanda alguna tarea adicional, les permite reflexionar sobre cómo mejorar en este aspecto, de tal manera que la dosificación y el tratamiento de la información pueda ser prevista con antelación para los niños.

Un aspecto relevante a considerar, es que las estudiantes lograron comunicarse adecuadamente con sus niños. Emplearon la comunicación verbal, no verbal y paralingüística. A través de la postura y desplazamiento se aseguraron atender las consultas e inquietudes de sus niños en el aula. El empleo de la voz también ha sido empleado como recurso para captar la atención de los niños.

Creo que mi comunicación es muy buena porque me comunico tanto verbal y no verbalmente, pero la profesora [asesora] me dijo que mi comunicación no verbal era un poco negativa. Yo no creo que sea así (...) trato de conversar con ellos acerca de sus vidas, de reírnos, de hacer chistes, trato de ser su amiga (...) que tengan confianza conmigo (E1-p8).

(...) pienso que algo que ayuda mucho en mi salón y en la convivencia que tenemos es que siempre les tengo presente que todos somos una familia (...) con mismos valores y el mismo respeto como si estuviéramos en nuestras casas (...) incluso cuando uno de ellos se pone triste ellos mismos se apoyan. También otro aspecto que me ayuda bastante es el hecho de que siempre trato de que todos estén en postura adecuada para aprender, (...) sigo la clase si es que escucho que están murmurando porque si empiezan unos, luego empiezan otros, empiezan otros y yo después tendría que elevar la voz y ellos también (E2-p8).

Bueno yo creo que me comunico adecuadamente, le doy indicaciones, pero a veces me falta trabajar mi paciencia porque les digo, yo también soy un ser humano y puedo molestarme (...) Pero soy amistosa con ellos, me muestro cercana. También me desplazo por el salón (...) veo el trabajo de los grupos, si están haciendo bien (...) ellos ya saben. No sé, sí creo que puedo comunicarme bien (...) a veces puedo mostrarme molesta pero no es siempre”. (E3-p 8).

Con relación a la comunicación verbal y no verbal como habilidades docentes, Camacho y Sáenz (2000) en Segovia et al. (2010) señalan que el conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales de eficacia comunicativa se hacen muy necesarios en el ejercicio profesional.

En ese sentido Bueno y Garrido (2012), clasifican entre los componentes conductuales, a la comunicación no verbal y comunicación paralingüística. La primera que da cuenta de la postura y gestos, la expresión misma en todo momento que al parecer E2 se aseguró demostrarlas ya que a decir de (Zimmerman y Luecke, 2010) se debe prestar mayor atención puesto que se comunica con mayor impacto a través de la postura y gestos.

Elas coinciden en la necesidad de brindar orientaciones claras a los niños para el trabajo individual y por equipos. Así como, enfatizar sobre la importancia de las normas de convivencia de un modo que se pueda desarrollar adecuadamente el proceso de enseñanza aprendizaje. En un caso particular, se resaltó la necesidad de mostrarse cariñosa con los niños para establecer mecanismos de trabajo con ellos de tal forma que se sientan como en una verdadera familia. Esto es comprensible debido a que la estudiante estaba ubicada en el aula de primer grado y las demandas de los niños pequeños suelen estar vinculados al afecto.

Respecto de la organización para el desarrollo de las sesiones de clase, hubo esfuerzo por la mejora constante respecto al manejo del tiempo y al empleo de recursos como decisiones que las practicantes podían tomar. Es importante que la docente practicante identifique sus roles y funciones y se reconozca también como responsable del aula para mostrarse así frente a otros docentes y personal de la IE.

(...) sé que ha habido un gran logro de mi parte porque ahora yo me siento mucho más segura y sé cómo resolver distintas situaciones que vienen día a día. En cambio, antes por querer escuchar a unos, por querer a otros, al final tenía cinco niños o seis parados alrededor mío y yo intentando decir: ¡síéntense! (...) En cambio, ahora ellos saben que no. Si vienen ya más de dos o tres todos se van a sentar y allí nos escuchamos todos levantando la mano. (E2-p9).

Sí. A mí me asombra (...) el orden en el que desarrolla su sesión. Se nota claramente cuál es el inicio, como motiva, como consolida o desarrolla el aprendizaje y como cierra. Marca los momentos muy bien y creo que además se preocupa por ver que haya quedado claras las consignas, que

no haya dudas, entonces, tiene una estrategia de trabajo también para poder asegurarse que las consignas de trabajo estén debidamente comprendidas (D2-p9).

En esa misma línea, agrega el comentario siguiente: “Muy buena disposición física-mental para el aprendizaje al inicio de clase”, “Felicito el orden y precisión en el manejo de cada fase de la clase. Se organiza a los niños con buen control del grupo”. Inicio de la sesión (4 puntos) Puntaje obtenido: 4 (C2-D2-FEDA).

(...) no ha sido complicado, pero al principio sí, tenía que repetir las rutinas a los niños, ahora (...) creo que he mejorado. A veces están muy activos y hay que repetir las indicaciones para trabajar en grupo o hacer el trabajo individual (...) ¿Estás trabajando? ¿Estás haciendo bien? (E3- p9).

Hernández, R. & Infantes, M. (2017) señalan que en las clases deben indicarse las precisiones respecto a la metodología y las tareas que se realizarán. Para E3 también fue necesario partir de un recordatorio de las rutinas de trabajo y los saberes previos, lo cual le permitieron desarrollar mejor la secuencia de clase.

Cabe resaltar que las practicantes se esforzaron por proponer actividades para el trabajo en equipo lo que implicó, más que la movilización en el espacio físico, la posibilidad de crear espacios de intercambio entre los niños para la realización de actividades que requerían el aporte de todos ellos. Las practicantes tomaron decisiones respecto a las dinámicas a desarrollar con este fin, en las sesiones de clase.

El diseño del plan de tutoría estaba a cargo de las docentes de aula, por lo que constituía una limitación para las practicantes puesto que, de tener posibilidad de desarrollar una actividad de tutoría, se centraba en la ejecución de un plan elaborado por la docente tutora. En algún caso, se señalaba que cuando surgía un conflicto en el aula, la practicante podía aplicar alguna dinámica para su resolución ejerciendo una orientación ocasional.

(...) “he realizado una sesión de tutoría y fue la peor porque fue el bimestre pasado (...) era cómo resolvemos conflictos, entonces, yo decidí trabajar la comunicación asertiva como parte de resolución de conflictos. Ese día los chicos estaban, de verdad, terribles. No sé qué había pasado antes. Debe de haber pasado algo ese día porque incluso el tutor se sorprendió de la conducta que ellos tenían, o sea, se hacían los graciosos, se reían de todo, no querían trabajar (...) entonces, justo esa sesión que hice fue súper complicada (E1-p11)

La primera sesión de tutoría que tuve fue un desastre porque quería

hablar con los chicos, pero estaban en esa etapa de la vida en que no escuchaban a nadie ni a nada, lo único que se me (...) ocurrió leerles un cuento y después escuchar una canción, o un video (...) he buscado distintos temas que puedan ayudar en los distintos temas (...) justo estaba viendo más cuentos para poder contarles; sobre la amistad, solidaridad, sobre justicia, etc. (...) me he dado cuenta de que ahora es mucho más fácil y disfruto mucho la hora de tutoría porque antes para mí era un caos (E2-p11)

Bueno yo me sentía muy cómoda realizando las sesiones de tutoría así que no tengo ningún problema porque me parecía algo muy importante para los niños recibir, que reciban rutinas, que reciban conductas esperadas porque la tutoría es una forma donde un niño pueda canalizar actitudes, cambiar actitudes y valores y todo eso, así que me sentía muy cómoda realizándolo (...) He realizado dos sesiones en el primer semestre, pero luego como asumí un curso ya no asumí nada, pero sí me gustó. (E3-P).

La resolución de conflictos propuesta por E1 responde a un enfoque de desarrollo cognitivo (Brady, 2011) cuya intención es mejorar el razonamiento moral a través de una discusión guiada para resolver conflictos presentados en el aula. Pero al no estar en la mejor disposición para el trabajo, los niños incurrieron en conductas poco favorecedoras para el desarrollo de la actividad.

Un aspecto relevante a considerar, es el manejo de la tolerancia respecto a conductas inesperadas de los niños. Una de las estudiantes señaló que le costó manejar sus emociones dado que inicialmente dejaba notar su rostro poco amigable frente al grupo. Esto constituye un factor principal ya que, para demostrar cercanía a los niños, el mostrarse amistosa, serena en sus acciones, le daría mejores resultados y seguridad en sí misma.

Otro aspecto a considerar como dificultad expresada por una de las estudiantes, fue señalar que, al no mostrar interés por un área o curso, le demanda mayor dedicación la búsqueda de información para ampliar y profundizar en los contenidos. Sin embargo, al estar muy cercana al ejercicio profesional, se espera pueda ir superando dicha dificultad puesto que las docentes del nivel primario asumen las áreas consideradas básicas en el Currículo Nacional y se espera pueda estar en posibilidades de ampliar el conocimiento vinculado al ámbito de sus responsabilidades asumidas.

Los resultados fueron alentadores desde la perspectiva de las estudiantes y la universidad, dado que, se pudo verificar que han demostrado desempeños vinculados a las competencias en mención. Asimismo, a través del diálogo para efectos de la investigación, encontraron un espacio para tomar consciencia de sus logros y de las oportunidades de mejora de cara a su ejercicio profesional.

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones en atención a los objetivos y categorías desarrolladas en la investigación:

a). Respecto de la competencia para la programación curricular, las estudiantes en contexto de práctica profesional demostraron desempeños vinculados a la selección de estrategias, selección de recursos y materiales, y a la construcción de la secuencia didáctica considerando para esta última, los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, dentro del ámbito del diseño de programación a corto plazo.

b). Respecto de la competencia para el desarrollo de sesiones de clase, las estudiantes han demostrado sus desempeños referidos a la comunicación verbal, no verbal y paralingüística. Asimismo, al dominio de contenidos del área a su cargo ya que demostraron responsabilidad y compromiso para la búsqueda de información que le permitiera tener solvencia frente a las preguntas de los niños.

c). Los avances para la adquisición de la competencia programación curricular, se evidencian a través de la mejora en los desempeños vinculados a la búsqueda y selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se presentaron mejoras en la elaboración de materiales no estructurados y la distribución del tiempo en el diseño del plan de clase, principalmente en el cierre de la sesión.

d). Respecto de la competencia para el desarrollo de las sesiones de clase, se han identificado avances en varios de los desempeños como los vinculados a la empatía para asegurar la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, en la organización de las actividades para el desarrollo de la secuencia didáctica presentando acciones diferenciadas en cada momento. Asimismo, al dominio y aplicación del contenido, cuyo avance se convirtió en una fortaleza reconocida por las docentes acompañantes y asesoras de práctica preprofesional.

e). Algunas dificultades que presentan las estudiantes en los desempeños de la competencia para la programación curricular están vinculados a la identificación del contexto para programar que le permita contar con mayores elementos para la selección de estrategias pertinentes y recursos cercanos a los niños.

f). Las estudiantes y las asesoras manifiestan como dificultad en los desempeños respecto de la competencia para el desarrollo de la sesión de clase, el manejo y control de emociones por parte de las estudiantes practicantes ante eventos conductuales inesperadas por parte de los niños a su cargo. El recordatorio de las normas de convivencia constituye una estrategia para controlar posibles situaciones imprevistas que demanden una atención oportuna.

g). La demostración de algunos desempeños de la competencia para la programación curricular y para el desarrollo de sesiones de clase tuvo limitaciones en su ejercicio pleno debido a que algunos procesos como la planificación a largo plazo, el diseño de la evaluación y las acciones de tutoría están a cargo de la docente tutora de aula. Se reconoce un intento de las estudiantes por realizar un acompañamiento a los niños a nivel emocional, pero al no tener contacto directo con los padres de familia, sintieron una restricción para la demostración de este desempeño.

Con la conclusión de la investigación se aporta al conocimiento de un caso particular con las estudiantes en contexto de práctica preprofesional de la Facultad de Educación y genera insumos para la discusión y el diálogo con miras a la optimización de las condiciones para el desarrollo de dichas prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Álvarez, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*, (10), 151-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628301.pdf>
- Ambrós, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación Educativa*, (180), 26-32. Recuperado de <http://www.ub.edu/dllenpantalla/sites/default/files/3%20%20AU%20188%20Alba%20Ambr%C3%B2s%20programar%20por%20competencias.pdf>
- Arribas, I. (2017). La evaluación de los aprendizajes: Problemas y soluciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21, (4). Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=4456cfd8-2a14-45f4-a630-8b25b6bcad06%40sessionmgr102>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Blasco, t. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, (33), 1-5. Recuperado de <http://www.nure.org/OJS/index.php/nure/article/download/408/399>
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, (2), 3-23. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241>
- Brady, L. (2011). Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n2.5>. Recuperado de <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1523&context=ajte>
- Brown, S. (2015). *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. London: Palgrave.
- Bueno, M. y Garrido, M. (2012). *Relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Pirámide.
- Coronado, M. (2009) *Competencias docentes: Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires. Noveduc.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 50 (2), 77-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3333/333327290005/>
- Díaz, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 16 (75). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1995/199518706040/>
- Dooley, L. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Developing Human Resources*, 4, 335-354.

- Dorio, I., Sabarriego, M. & Massot, I. (2012). Características Generales de la Metodología Cualitativa. En Bisquerra (Ed.). Metodología de la Investigación Educativa. (293328). Madrid: La Muralla
- Dulzaides M.y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso.ACIMED, 12(2), 1. Recuperado en 06 de noviembre de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.
- Escudero, J. (2009). Diseño, desarrollo e innovación del curriculum. España: Síntesis ediciones.
- Facultad de Educación PUCP (2016). Plan de estudios de la carrera de Educación Inicial y Primaria. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Tendencias pedagógicas, (16), 220-236. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3342741.pdf>
- Fernández, M. y Málvar, M. (2009) A programación de aula no marco da loe. unha ferramenta ao servizo das tarefas docentes. Revista Innovación educativa. Issue; (19), 171-184. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=d897a5f2-b242-4db5-81e4-2b096a10b472%40sessionmgr4007>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de investigación Educativa, 10, (Número especial 2008). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/1274>
- Gairín, J. (2010). Formación de profesores basada en competencias: Competency-Based Training of teacher. Revista de pedagogía, 63 (1), 93-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601043.pdf>
- Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: Implicaciones para la acreditación de los programas de Psicología. Revista Mexicana de Psicología, 22, número monográfico especial, 253-270.
- Hernández, R., Fernández, H. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Ciudad de México. McGraw-Hill. (5ta ed.).
- Hernández, R., & Infante, M. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Educación y Educadores, 20 (1), 27-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83449754002.pdf>
- Hermans R., Tondeur, J., Van Braak, J. y Valcke, M. (2008) The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. Computers & Education 51 (2008) 1499–1509. Recuperado de <https://biblio.ugent.be/publication/444938/file/6814213.pdf>

- Loredo, J., García, B. y Mireya, K. (2017). Estilos de enseñanza de los profesores, un estudio sobre la planeación, conducción y evaluación que realizan en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 30 (2017), 17-36. doi: 10.15366/tp2017.30.001
- Marcelo, C y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación del Perú (2015). *Marco del Buen Desempeño Docente* <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>. Consultado el 14 de abril de 2018.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pérsico, A. (2016) *Curso: Planificación de la tutoría y la convivencia en la escuela. Módulo para la Diplomatura de Orientación educativa, tutoría y orientación escolar*. Pontificia Universidad Católica del Perú-Lima.
- Pérez, A. (2010) La Orientación educativa en la praxis pedagógica del docente de la UPEL– IPB. *Revista de Educación*, 16, (32), 1- 20. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/download/5111/2639>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación*. Lima: PUCP. Recuperado de <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento2.pdf>
- Recabarren, M. (2017). ¿Cómo llegan a ser profesores los estudiantes de pedagogía en educación secundaria en Chile? La práctica y la teoría en la formación del conocimiento profesional docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13, (26), 26-35. Recuperado de http://investigare.pucmm.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12060/1818/CPU_20161326_26-35.pdf?sequence=1
- Revilla, D. (2012). *Curso Diseño y diversificación curricular Unidad N° 2: Procesos, niveles y diversificación. Módulo para Maestría de educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú-Lima.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11, (2), 2-16. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n2/v11n2a5.pdf>
- Segovia, J., Gallego, J., García, A. y Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (2), 303-323. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717074021.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Recuperado de https://www.nfer.ac.uk/media/3094/assessment_for_learning.pdf

- Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación por competencias*. México. Pearson educación.
- Tuning-América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe final. Publicaciones de la Universidad de Deusto, España, 429 p.
- Villardón (2006) Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educación siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de <http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Fgm4GJWVTRs%3D&tabid=3004>
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zimmerman, C. y Luecke, R. (2010) *Asserting yourself at work*. USA: American Management Association.

Concepções e modelos de formação de professores de música na Argentina

Gislene Marino
gislene.marino@uemg.br
Escola de Música / UEMG

Júlio Emílio Diniz-Pereira
juliodiniz@fae.ufmg.br
Universidade de Minas Gerais

RESUMO

Este artigo é resultado da pesquisa que discutiu concepções e modelos de formação de professores de música na Argentina, fundamentando-se nos paradigmas de formação docente (Zeichner, 1983), nos três modelos de formação de professores de música (Mateiro, 2010), no conceito de habitus conservatorial (Pereira, 2013) e nas contribuições de Gainza (2011; 2013; 2015) e Carabetta (2008; 2014). Os dados foram coletados por meio de documentos oficiais, projetos pedagógicos, grupos focais com alunos e entrevistas com gestores e professores de três instituições formadoras. Foi utilizada a análise de conteúdos. Os resultados demonstram que a formação de professores de música na Argentina ocorre, majoritariamente, em instituições de caráter não universitário. As principais concepções identificadas referem-se ao professor como agente social e à formação de sujeitos reflexivos, ativos e autônomos. Observaram-se características dos paradigmas “comportamentalista”, “tradicional-artesanal”, “personalista” e “baseado na pesquisa” (Zeichner, 1983) e indícios do habitus conservatorial (Pereira, 2013). Verificou-se a coexistência de um modelo que foca na formação do músico (Mateiro, 2010) e outro que busca o equilíbrio entre conteúdos pedagógicos e conteúdos musicais, designado, “quarto modelo” ou “modelo de formação do professor de música”. Espera-se contribuir com as reflexões sobre a formação do professor de música, especialmente em países latino-americanos.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DOCENTE

Concepções de formação de professores. Formação de professores de música na Argentina. Modelos de formação de professores de música.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, como campo de investigação, é relativamente nova, pois, até os anos de 1990, estava incluída no campo da Didática (Marcelo García, 1999). Na área de música, a formação docente tem ocupado um lugar expressivo nas pesquisas. No Brasil e em outros países latino-americanos, têm-se tratado das concepções de formação docente, dos saberes docentes, das políticas de formação, dos currículos e identidades dos cursos de formação de professores de música, do papel das instituições formadoras, além da discussão sobre a dicotomia – formar músicos ou professores de música (Sobreira, 2012; Pires, 2003, 2013; Penna, 2007; Mateiro, 2015; Batres e FLADEM, 2016).

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa “Formação de professores de música na Argentina: concepções e modelos de formação docente”, realizada no Doutorado Latino-americano em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos de 2016 e 2019. Propôs-se uma investigação sobre a formação inicial de professores de música na Argentina, visando compreender as concepções e os modelos de formação docente. Foram definidos quatro objetivos: identificar as características da formação de professores de música na Argentina, a partir das políticas curriculares, da oferta de cursos, dos tipos de instituição formadora e das propostas curriculares; identificar os modelos de formação docente e os modelos de formação de professores de música com base na literatura da área; caracterizar três instituições formadoras com diferentes perfis; e analisar as concepções e os modelos de formação de professores de música na Argentina.

Tal estudo justificou-se ao ampliar as discussões sobre a formação de professores de música e por ainda haver poucas análises de cursos de licenciatura em música, especialmente aquelas que problematizem as concepções e os modelos de formação docente, relacionando-se às especificidades de um determinado contexto. Mateiro (2009) indica a importância de investigações in loco com trabalhos que possam “confrontar com maior precisão a concepção do processo de ensino e aprendizagem, os objetivos do programa e o perfil do egresso com a estrutura curricular e os conteúdos, assim como uma análise transversal entre as finalidades do programa, a estrutura e os recursos” (p. 65). Aróstegui (2010) expõe que é interessante comprovar que ante a mesma política de reforma – a da convergência europeia nos ensinos universitários – ocorrem aplicações e efeitos diversos em cada país, pois, ainda que os critérios sejam os mesmos, o contexto não o é, acarretando diferentes impactos.

A pesquisa fundamentou-se nos estudos sobre formação docente, políticas curriculares e currículo; nos paradigmas de formação docente (Zeichner, 1983) e modelos de formação de professores de música (Mateiro, 2010), além do conceito de *habitus* conservatorial (Pereira, 2013). Também foram utilizadas contribuições de Gainza (2011; 2013; 2015) e Carabetta (2008; 2014), dentre outros que têm tratado das problemáticas atuais da educação musical, especialmente na América Latina. Os dados foram coletados por meio de documentos oficiais e projetos pedagógicos, da realização de três grupos focais com alunos e de 18 entrevistas com gestores, coordenadores e professores de três instituições formadoras: um conservatório de música, uma universidade e uma escola de música popular.

Ao longo deste artigo, serão apresentados os fundamentos teóricos utilizados, as instituições formadoras e a oferta de cursos de formação docente em música na Argentina, e as concepções e modelos de formação de professores de música encontrados no referido país, a partir da investigação realizada.

Aporte teórico

As três principais referências teóricas empregadas na pesquisa foram os paradigmas de formação docente, propostos por Zeichner (1983), os modelos de formação de professores de música identificados por Mateiro (2010) e o conceito de *habitus* conservatorial, forjado por Pereira (2013).

Paradigmas de formação docente

Vários autores propuseram perspectivas de análise para se pensar a formação de professores, dos quais destaco Zeichner (1983), que apresenta quatro diferentes categorias – “comportamentalista”, “personalista”, “tradicional-artesanal” e “baseado na pesquisa”. Tais paradigmas¹ são tidos como matrizes de crenças e princípios que se referem “à natureza e objetivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, originando formas específicas de práticas na formação de professores” (Popkewitz, Tabachnick e Zeichner, 1979 citado por Zeichner, 1983, p. 5). O autor acredita que o estudo das tipologias pode auxiliar nas discussões sobre as prioridades e objetivos da formação docente e atenta para a questão de que

[...] a identificação de orientações gerais de formação de professores visa meramente identificar as prioridades de cada abordagem. Todas as orientações estão relacionadas de alguma forma, com o domínio de matérias de conhecimento e competências técnicas de ensino, bem como com a reorganização das percepções dos professores

¹ Um paradigma se faz a partir da proposição de novas teorias para a resolução de um problema considerado grave pelos cientistas. O novo paradigma afeta a estrutura do grupo envolvido, pois deve ser capaz de atrair adeptos e ser mais bem-sucedido que seus competidores na busca da solução dos problemas encontrados, adquirindo, assim, seu status (Kuhn, 1998). Em resumo, segundo Kuhn (1998), “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (p. 219).

e com a implementação de alguma forma de pesquisa sobre ensino. O que distingue uma abordagem de outra é o conjunto de prioridades que subordinam outras preocupações. (Zeichner, 1983, p. 7)²

As abordagens paradigmáticas possuem características distintas e tendem a ser dominantes em determinado tempo. Entretanto, mesmo quando se concebe um programa sustentado em pressupostos de um certo paradigma, no momento de sua execução, há uma mistura de orientações oriundas das perspectivas individuais dos sujeitos envolvidos no processo de formação (Zeichner, 1983).

O paradigma “comportamentalista” baseia-se na epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista, enfatizando o desenvolvimento de “[...] técnicas específicas e observáveis sobre a formação que se consideram relacionadas com a aprendizagem dos alunos” (Zeichner, 1983, p. 4). Os critérios para medição do sucesso são explicitados e considera-se o desempenho como a medida válida da competência do professor. A educação é vista como uma “ciência aplicada”, podendo se utilizar a metáfora da “produção”, na qual as atividades de aprendizagem são limitadas em perspectiva, o professor executa tarefas que foram formuladas por outras pessoas e o futuro docente é um receptor passivo, sem voz. Não há preocupações quanto ao desenvolvimento do professor como pessoa, ao seu desenvolvimento crítico, ao seu ritmo próprio e ao contexto em que serão realizadas as atividades.

O paradigma “personalista” fundamenta-se na epistemologia fenomenológica e na psicologia perceptiva e desenvolvimentista, tendo abordagens baseadas em princípios de “educação aberta”, com estratégias de formação humanística e personalizada. Relaciona-se à metáfora do “crescimento”, na qual “[...] a formação de professores é mais uma forma de desenvolvimento do adulto, um processo de ‘se tornar’, do que um mero processo sobre como formar alguém em como ensinar” (Zeichner, 1983, p. 4)⁴. O programa de formação tem conteúdos baseados nas necessidades e preocupações trazidas pelos futuros professores, enfatizando mais a “reorganização das suas percepções e convicções do que ao domínio de comportamentos específicos, capacidades e conhecimentos dos conteúdos” (Zeichner, 1983, p. 4)⁵. O estudante é visto como um agente ativo que determina e orienta sua própria formação e o sucesso é medido em termos de efeitos sobre os indivíduos e não sobre sistemas sociais.

O terceiro paradigma apresentado por Zeichner (1983) é o “tradicional-artesanal” que encontra fundamentos no conceito de ensino como uma arte, e dos professores, como artífices. A formação de professores é considerada como um processo de aprendizagem que envolve “sequências elaboradas de competências que o profissional/artesão aprende a tornar rotineiras” (Tom, 1980 citado por Zeichner, 1983, p. 5)⁶, sendo o conhecimento sobre o ensino construído por tentativa e erro. Os futuros professores são tidos como receptores passivos e não determinam os conteúdos e as orientações dos programas de formação. “A relação mestre-aprendiz é, assim, vista como o veículo próprio para a transmissão ao novato do ‘conhecimento cultural’ detido por bons professores” (Zeichner, 1983, p. 5)⁷. A aquisição de um leque de competências de ensino não garante que o professor novato consiga dominar situações particulares.

2 “[...] the identification of general orientations to teacher education is intended merely to convey the priorities within each approach. All of the orientations are concerned in some way with mastery of content knowledge and technical skill in teaching. All orientations are concerned with the reorganization of teacher perceptions and with fostering some form of inquiry about teaching. The set of priorities within which the other concerns are addressed distinguishes one approach from another” (Zeichner, 1983, p. 7).

3 “[...] of specific and observable skills of teaching which are assumed to be related to pupil learning” (Zeichner, 1983, p. 4).

4 “[...] teacher education is a form of adult development, a process of ‘becoming’ rather than merely a process of educating someone how to teach” (Zeichner, 1983, p. 4).

5 “[...] reorganization of perceptions and beliefs over the mastery of specific behaviors, skills and content knowledge” (Zeichner, 1983, p. 4).

6 “[...] that crafts entail elaborate sequences of skills that the craftsperson learns how to routinize” (Zeichner, 1983, p. 5).

7 “A master-apprentice relationship is seen as the proper vehicle for transmitting the ‘cultural knowledge’ possessed by good teachers to the novice” (Zeichner, 1983, p. 5).

O último paradigma – “baseado na pesquisa” – prioriza o desenvolvimento de investigações sobre o ensino e os contextos educacionais. Tem como pressuposto que as competências técnicas de ensino devem ser valorizadas e vistas como um meio e não um fim. O futuro professor é considerado um sujeito ativo e conduzido à problematização daquilo que em geral é tomado como certo. O processo de pesquisa crítica é um complemento do qual necessita para dar continuidade às próprias tarefas. Conhecimentos e técnicas não são apresentados a priori; busca-se responder às necessidades e preocupações percebidas pelos futuros professores. Este paradigma associa-se à metáfora da “libertação”, pois possibilita que os futuros professores desenvolvam a capacidade da “ação reflexiva” (Dewey, 1933 citado por Zeichner, 1983) e assumam “um papel maior na orientação dos contextos educativos de acordo com os objetivos dos quais estão conscientes e que podem ser justificados tanto em termos morais ou éticos como em termos instrumentais” (Zeichner, 1983, p. 6)⁸.

Os quatro paradigmas identificados por Zeichner estão relacionados a duas dimensões⁹ que se referem:

a) Ao grau com que o currículo do programa de formação de professores foi especificado previamente. A dimensão será denominada como “receptiva” quando não houver participação dos sujeitos envolvidos na elaboração dos currículos, ou “reflexiva”, se houver participação.

b) Ao grau com que a concepção de formação de professores considera a estrutura institucional e o contexto social da escola. Nesse sentido, a dimensão terá caráter “problemático” se levar em conta e problematizar questões referentes aos contextos, ou “certo”, se ignorá-los.

Assim, são considerados dentro da dimensão “receptiva” os paradigmas “comportamentalista” e “tradicional-artesanal”, por pretenderem obter a aceitação dos conteúdos curriculares predominantemente não negociáveis por parte do futuro professor; enquanto o “personalista” e o “baseado na pesquisa” encontram-se na dimensão “reflexiva” que permite a participação ativa dos futuros docentes na elaboração dos conteúdos dos currículos.

Quanto à dimensão “problemático-certo”, os paradigmas “comportamentalista”, “tradicional-artesanal” e “personalista” são considerados “certos”, pois aceitam como estabelecidos, os contextos educacional e social em que os futuros professores irão trabalhar, avaliando o sucesso da formação docente pelos efeitos sobre a educação individual dos alunos. Apenas o paradigma “baseado na pesquisa” está na dimensão “problemático”, porque é o único que instiga uma atitude questionadora no futuro professor frente a acordos já institucionalizados.

Modelos de formação de professores de música

Segundo pesquisa desenvolvida por Mateiro (2010), coexistem três modelos de formação de professores de música, que têm ênfase em três áreas – música, pedagogia e artes. Tal estudo foi realizado a partir da análise de 45 estruturas curriculares de oito países sul-americanos¹⁰, sendo possível, além de identificar os três modelos de formação, detectar a diversidade de instituições formadoras – faculdades de educação, faculdades de belas artes, conservatórios de música¹¹ e universidades, dentre outras – e de terminologias para as carreiras de professor

⁸ “[...] a greater role in shaping the direction of educational environments according to purposes of which they are aware and which can be justified in moral and ethical as well as instrumental terms” (Zeichner, 1983, p. 6).

⁹ Encontrado em: Eggleston, 1977 citado por Zeichner, 1983.

¹⁰ Argentina (9); Bolívia (2); Brasil (15); Chile (8); Colômbia (1); Equador (2); Paraguai (1) e Venezuela (7) (Mateiro, 2010).

¹¹ “Conservatorio, institución muy antigua nacida en Italia en el siglo XIV como institución asistencial con el objetivo de ‘conservar’ y preservar de la miseria los huérfanos y abandonados enseñándoles algunas artes, música incluida. Dedicada después de pocos años sólo a la música, esta institución fue adoptada como modelo en Europa y en el mundo aunque con cambios e reformas sucesivas” (Tafari, 2000, p. 15 citado por Mateiro, 2010, p. 34).

em educação musical. Tem-se, por exemplo: Profesorado¹² de Música con Orientación en Educación Musical, Profesorado de Artes en Música con Orientación¹³ en Instrumento o Canto, Profesorado de Educación Superior en Música con Orientación en Producción Musical Didáctica, e Profesorado en Educación Musical, sendo que “as características das carreiras são muito diferentes não só de um país a outro como dentro do mesmo país” (Mateiro, 2010, p. 33).

Apesar da diversidade de nomenclatura, todos os cursos têm o mesmo objetivo: formar professores de música. Em alguns documentos, outras atividades são atribuídas a esses profissionais, tais como: dar aulas de instrumento, canto ou matérias teóricas em conservatórios ou escolas livres de música; serem professores, diretores ou instrumentistas em projetos sociais; agentes culturais ou regentes de coro. Isso demonstra o grande âmbito e as possibilidades do mercado de trabalho para os egressos (Mateiro, 2010). Quanto aos três modelos de formação, eles trazem consigo diferentes concepções e apresentam características distintas quanto à oferta de disciplinas e à ênfase na área disciplinar ou pedagógica, tendo, inclusive, relação com o tipo de instituição formadora.

O primeiro modelo de formação docente centra-se no conhecimento da música enquanto fenômeno, atividade e objeto de estudo (Nielsen, 2008 citado por Mateiro, 2010). Dá-se ênfase às disciplinas de conteúdo musical, que ocupam cerca de 50% (cinquenta por cento) do total de horas. Como exemplos têm-se: Teoria da Música, Análise Musical, Harmonia, Contraponto, História da Música, Percepção Musical, Instrumento, etc. Os cursos têm a música como área principal e uma especialidade (habilitação ou orientação) em composição, direção coral, canto, execução instrumental, educação musical, entre outras. As propostas curriculares, geralmente, seguem uma estrutura comum para todas as especialidades, até a metade do curso, e depois têm-se as disciplinas específicas, de acordo com o campo escolhido. Nesse modelo de formação, o professor deve, antes de tudo, ser músico, o que muitas vezes ocasiona um conflito nos estudantes, no que se refere à identidade profissional. Muitos alunos desejam ser músicos, mas também trabalham como professores de música em diferentes espaços, não se limitando à escola básica (Mateiro, 2010).

Un maestro generalista, en principio, está más preparado para integrar la educación musical dentro de un concepto de enseñanza del currículo más global, aun a riesgo de convertir la música en una herramienta subsidiaria de otras asignaturas. Un maestro especialista podría ofrecer tal vez una experiencia artística más vivencial, siempre que dejara de estar focalizado en la parte más objetiva de la música y recordara que ésta está dentro del currículo para contribuir a los objetivos generales del nivel obligatorio en el que está inserto. (Aróstegui e Cisneros-Cohernour, 2010, p. 185-186)

¹² Na Argentina, assim como em outros países da América Latina, os cursos de formação de professores são designados Profesorados que correspondem, no Brasil às Licenciaturas, enquanto os cursos designados Licenciaturas, equivalem aos Bacharelados no Brasil (Mateiro, 2010). “Cabe esclarecer que las carreras de magisterio, profesorado y profesorado superior (universitarios o terciarios) incluyen la formación pedagógica, mientras las licenciaturas (universitarias) forman a músicos intérpretes, instrumentistas y compositores, entre otras especialidades” (Mateiro, 2010, p. 33).

¹³ Orientación é a ênfase ou área na qual se focam os estudos nos cursos superiores. No Brasil, equivale à Habilitação.

O terceiro modelo de formação docente tem ênfase na área de artes e especialidade em música, artes visuais, artes cênicas, artes cinematográficas ou produção cultural. Nesses cursos, inicialmente ampliam-se os conhecimentos gerais dos diferentes campos artísticos e introduzem-se disciplinas relacionadas à literatura, filosofia e técnicas específicas de cada matéria. Depois de ter uma noção geral do campo da arte, o aluno escolhe uma especialidade para continuar sua formação (Mateiro, 2010).

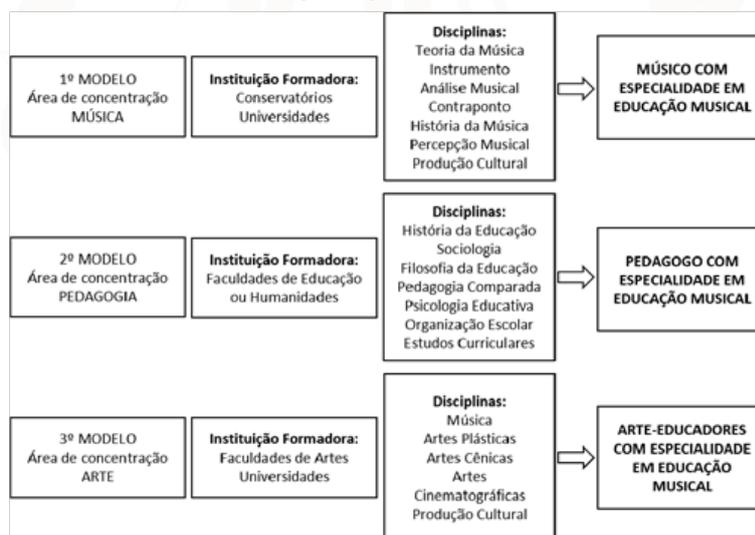
Nessa concepção, a arte é vista de maneira integrada na educação de crianças e jovens, constando como uma única disciplina no currículo escolar. Assim, a formação do professor parte do conhecimento geral das áreas artísticas e depois especializa-se em uma delas (Mateiro, 2010). Tem-se como exemplo o Brasil, que adotou essa proposta de formação, nos anos de 1970, com a criação dos cursos de educação artística, que culminaram na polivalência – que integrava as diversas subáreas de arte.

A polivalência trouxe sérios prejuízos para a formação do professor e para a prática pedagógica. Deu-se o esvaziamento dos conteúdos de arte e as artes plásticas predominaram sobre as outras modalidades artísticas. A música, como campo de conhecimento, praticamente desapareceu dos currículos, passando a ser utilizada apenas em momentos de relaxamento, recreação ou festividades escolares, como elemento de apoio às disciplinas curriculares ou como instrumento disciplinador – por meio de “musiquinhas de comando” (Fuks, 1991, p. 68) ensinadas aos alunos pelas professoras generalistas. Segundo Mateiro (2010), “el dilema en ese modelo está en lograr formar un profesional con tantas habilidades y conocimientos, evitando la superficialidad. Un profesional capaz de desarrollar proyectos artísticos integrados, sin perder la perspectiva de cada una de las artes” (p. 38).

Portanto, os três distintos modelos de formação de professores de música centram-se nas áreas de música, pedagogia e arte, o que permite pressupor a formação de músicos com especialidade em educação musical, pedagogos com especialidade em educação musical e arte-educadores com especialidade em educação musical, respectivamente (Mateiro, 2010). As propostas curriculares advindas de cada modelo de formação de professores de música expõem as concepções de formação e demonstram sua explícita relação com as instituições formadoras, quais sejam: conservatórios superiores de música, faculdades de educação ou universidades.

A Figura 1 expõe um resumo dos três modelos de formação de professores de música predominantes nos países latino-americanos (Mateiro, 2010).

FIGURA 1 – Modelos de formação de professores de música na América Latina



Elaborada pela autora, baseado em Mateiro, 2010.

Gainza (2015) acredita que a formação docente deve proporcionar “una capacitación integral (pedagógica y musical) a los profesores que tendrán a su cargo la formación musical de la ciudadanía, en el marco del sistema educativo, en todos sus niveles” (p. 98). Os três modelos, por terem uma polarização em uma determinada área, acabam por deixar lacunas na formação. Assim como Gainza, penso que as instituições responsáveis devem visar à formação do professor de música, promovendo a integração entre os campos pedagógico e musical ao longo de todo o curso, para que haja equilíbrio e diálogo entre eles, e se rompa com a dicotomia formação do músico versus formação do professor.

Habitus conservatorial

O conceito de *habitus conservatorial*, cunhado por Pereira (2013)¹⁴ e fundamentado na noção de *habitus*¹⁵ de Bourdieu, em diálogo com a teoria crítica do currículo, pode auxiliar na compreensão dessas questões. A tese defendida por Pereira (2013) é a de que professores e estudantes de música apresentam um *habitus conservatorial*, “um conjunto de disposições de *habitus* elitista e hierarquizante, uma perfeita segunda natureza, que impede o desenvolvimento de propostas de democratização da prática musical” (Setton em Pereira, 2013, p. 16).

Nesse contexto, é imprescindível recorrer ao conceito de campo, de Bourdieu¹⁶, nestes termos: “certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” (Nogueira e Nogueira, 2009, p. 31). Pereira (2013) toma o conservatório como um campo onde a visão de música, de músico e de ensino musical advinda é hegemônica, pois foi naturalizada e é considerada como realidade e verdade. Apesar de durável e estática, ela perpetua-se em um constante movimento de reprodução e atualização, mantendo suas principais características. O autor afirma que existe uma

[...] dependência histórica mútua entre estruturas e agentes, revelada no fato de que a história objetivada em instituições (o Conservatório, nesse caso) só pode continuar em movimento pela ação de indivíduos dotados de *habitus* (conservatorial) que os/as capacitam a “habitá-las” e mantê-las em atividade, a retirar a instituição persistentemente de uma estaticidade inerte por meio do reavivamento prático do cotidiano dos sentidos e exigências nelas depositados pela história anterior. (Pereira, 2013, p. 147)

14 Pereira (2013) cunhou o conceito de *habitus conservatorial* em sua tese de doutorado, na qual ele busca identificar a manutenção do *habitus conservatorial* na construção de quatro projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior brasileiras.

15 Segundo Bourdieu (2007) *habitus* é um “[...] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (p. 191). Complementando, para Nogueira e Nogueira (2009), o conceito de *habitus* “[...] permite sustentar a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais – das quais os sujeitos participam e para cuja perpetuação colaboram através de suas ações cotidianas, sem que tenham plena consciência disso [...]” (p. 26).

16 “[...] Bourdieu (1990) define todo campo como un espacio de juego, un espacio estructurado de posiciones, un estado de relación de fuerzas entre agentes o instituciones que luchan por un capital en juego. Cada campo es relativamente autónomo y se constituye históricamente alrededor de un bien preciado, de un capital que vale en relación con ese campo determinado. Los agentes implicados luchan por alcanzar la legitimidad de tal capital en tanto bien acumulado en el curso de luchas anteriores. Un campo, entonces, se distingue de otro definiendo el tipo de capital que está en juego y los intereses específicos propios de ese campo [...]” (Carabetta, 2014, p. 35).

O conservatório ocupa-se por transmitir a cultura musical dominante. Assim sendo, “determinado tipo de música e, portanto, de práticas de se fazer e ensinar música, são escolhidas e legitimadas; ao passo que todas as outras formas de se pensar e fazer música são negadas, excluídas e destituídas de valor” (Pereira, 2013, p. 135). Estabelece-se, então, “um sistema de valorização do capital musical, a partir do qual práticas e sentidos musicais vêm sendo hierarquizados” (Pereira, 2013, p. 135), o que se caracteriza como a imposição de um arbitrário cultural, que admite um tipo de música como único legítimo. Segundo Nogueira e Nogueira (2009), “os indivíduos normalmente não percebe[m] que os bens culturais tidos como superiores ou legítimos ocupam essa posição apenas por terem sido impostos historicamente pelos grupos dominantes” (p. 26), ocorrendo a naturalização desse processo.

O conceito de habitus conservatorial encontra-se, também, no âmbito da formação de professores de música, que tem como conhecimento oficial a ser incorporado pelos futuros docentes, a música erudita ocidental. Dessa maneira, reforça-se a concepção de formação do músico-professor¹⁷ – é necessário ser primeiro um bom músico para ser professor – que se contrapõe à concepção de formação do professor de música. “[...] Por meio desse habitus, introjetado pelo modelo conservatorial, a música erudita seria justificada, pelos professores, como universal e legitimada no espaço escolar” (Pereira, 2013, p. 43). Bourdieu explica que o habitus “é gerador de estratégias que podem estar objectivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim” (Bourdieu, 1983, p. 125). Consequentemente, o professor reproduzirá nas escolas o que foi apreendido dentro da ideologia dos conservatórios, suprimindo outras músicas e práticas musicais.

No que concerne ao contexto argentino, Carabetta (2014) afirma que “la música de tradición y metodología europea, conocida vulgarmente como música clásica, es la que va a circular casi por excelencia en las instituciones de formación de profesores de música” (Carabetta, 2014, p. 41), pelo fato de a maioria das instituições formadoras na Argentina ser constituída por conservatórios. A autora conclui que o arbitrário cultural “obstaculiza la posibilidad de construir un rol docente comprometido con la diversidad cultural, con una postura dialógica y, por lo tanto, con una educación democrática, tanto en términos sociológicos como epistemológicos” (Carabetta, 2008, 145).

Instituições formadoras e oferta de Professorados em Música na Argentina

O Sistema Educativo Nacional argentino é “um conjunto organizado de serviços e ações educativas reguladas pelo Estado que possibilitam o exercício do direito à educação” (Ley 26.206, 2006) com gestão estatal, privada, cooperativa ou social. Tal sistema estrutura-se em quatro níveis – Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior – e oito modalidades – Educação Técnico-Profissional, Educação Artística, Educação Especial, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Intercultural Bilingue, Educação em Contextos de Privação de Liberdade e Educação Domiciliar e Hospitalar (Ley 26.206, 2006).

A Educação Superior é regulada pela Ley de Educación Superior no 24.521/1995, a Ley de Educación Técnico Profesional no 26.058 e a Ley de Educación Nacional no 26.206. A formação superior acontece em instituições universitárias ou institutos de educação superior (de caráter não universitário) – nacionais, provinciais

17 Segundo Pereira (2013), “o músico professor, concebido como artista civilizador, relaciona-se às habilidades prático-musicais, à supremacia da performance, ao desenvolvimento da virtuosidade técnica” (p. 149).

ou municipais, estatais ou privadas, que compõem o Sistema Educativo Nacional, sendo a formação docente parte constitutiva do referido sistema.

É de exclusividade das universidades (ou centros de investigação e instituições de formação profissional superior que tenham feito convênios com universidades para esse fim) a oferta de cursos de pós-graduação e a outorga de títulos de licenciado e títulos profissionais equivalentes, assim como os de pós-graduação de mestre e doutor que, reconhecidos pelo Ministerio de Cultura y Educación, têm validade nacional (Ley 26.206, 2006). O nível superior não universitário é composto por duas redes – os Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) e os de Institutos de Formación Técnico-profesional. O Figura 2 traz as características gerais da educação superior universitária e da não universitária na Argentina, apresentando as denominações das instituições, suas vinculações, os tipos de curso oferecidos, as principais áreas de formação e os conhecimentos privilegiados.

FIGURA 2 – Características da educação superior na Argentina

QUESITOS	EDUCAÇÃO SUPERIOR UNIVERSITÁRIA	EDUCAÇÃO SUPERIOR NÃO UNIVERSITÁRIA
INSTITUIÇÕES	Universidades organizadas em Departamentos, Faculdades, Unidades Acadêmicas	Institutos Superiores de Educação Institutos ou Escolas especializadas de orientação técnica
VINCULAÇÃO	<i>Ministerio de Cultura y Educación</i> (Formulam as políticas gerais juntamente com os Conselhos das universidades) Autonomia acadêmica e institucional	Provincias e Municipalidade da Cidade Autônoma de Buenos Aires
CURSOS	Graduação Pós-Graduação	Graduação
ÁREAS	Formação nas diversas áreas disciplinares	Formação docente para o sistema educacional Formação de caráter instrumental nas áreas humanísticas, artísticas e técnico-profissionais
CONHECIMENTOS PRIVILEGIADOS	Saberes específicos disciplinares	Saberes pedagógicos específicos

Elaborado pela autora.

As instituições formadoras de professores de música, na Argentina, constituem-se tanto universidades e faculdades de humanidades ou arte, quanto institutos de educação superior – conservatórios de música, escolas e institutos de arte e escolas superiores de música. O país conta com 113 instituições públicas (97) e privadas (16) que oferecem formação de nível superior para professores de música, distribuídas em suas províncias e Cidade Autônoma de Buenos Aires. Verifica-se que 86% das instituições têm gestão pública, sendo que a maior parte é composta de institutos de formação docente. O setor privado representa 14%, no qual também prevalecem as instituições não universitárias. Das 14 universidades, três são privadas e as outras 11 são de gestão estatal, estando duas sob a responsabilidade de províncias e 10, sob a tutela do governo federal. A predominância na oferta de formação de professores de música pelo setor público pode ser justificada pelo lugar que a música ocupa nos currículos escolares, desde 1884, e a necessidade de o sistema formador suprir as demandas do sistema educacional.

FIGURA 3 – Tipos e quantidade de instituições formadoras por gestão e oferta de *Profesorados en Música* na Argentina

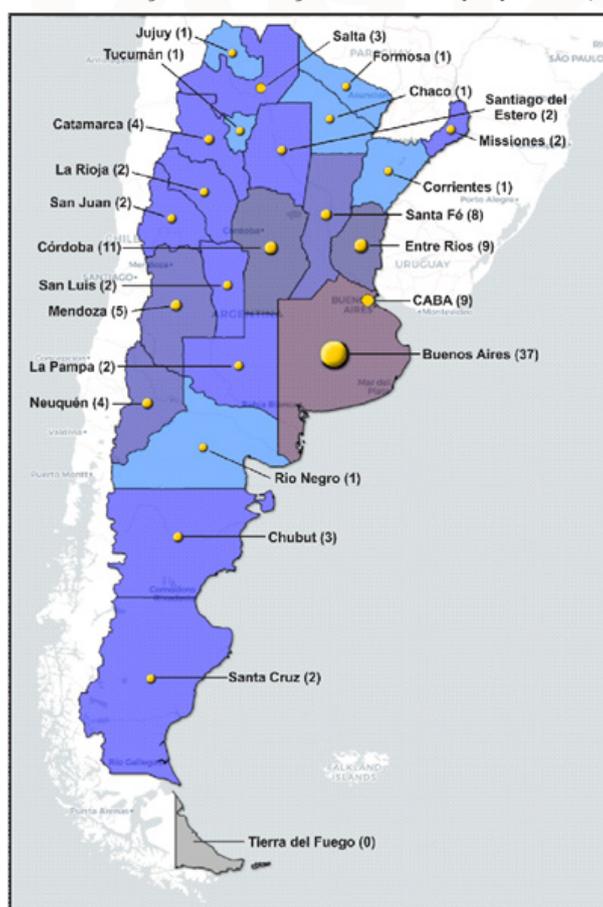
TIPO DE INSTITUIÇÃO	GESTÃO	QUANTIDADE	PROFESORADOS EN MÚSICA
INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS	Públicas	11	59
	Privadas	3	2
INSTITUTOS SUPERIORES	Públicas	86	161
	Privadas	13	21
TOTAL		113	243

Elaborado pela autora.

Mais de 25% das 113 instituições que formam professores de música na Argentina são conservatórios de música. Isso demonstra que os conservatórios, já empenhados na formação de músicos, passaram a disponibilizar cursos de formação docente, em nível terciário, atendendo as diversas províncias do país, exceto Río Negro, San Juan e Tierra del Fuego. Em seguida, têm-se outras instituições públicas: as escolas ou centros de arte, os institutos superiores de formação docente, as escolas de música e os institutos de arte/educação artística. Os institutos superiores privados encontram-se em 6º lugar, seguidos pelos departamentos ou faculdades de arte e institutos de música públicos.

Há uma distribuição desigual da oferta de formação de professores de música na Argentina, conforme pode ser visualizado no mapa a seguir que expõe o número de instituições formadoras por província:

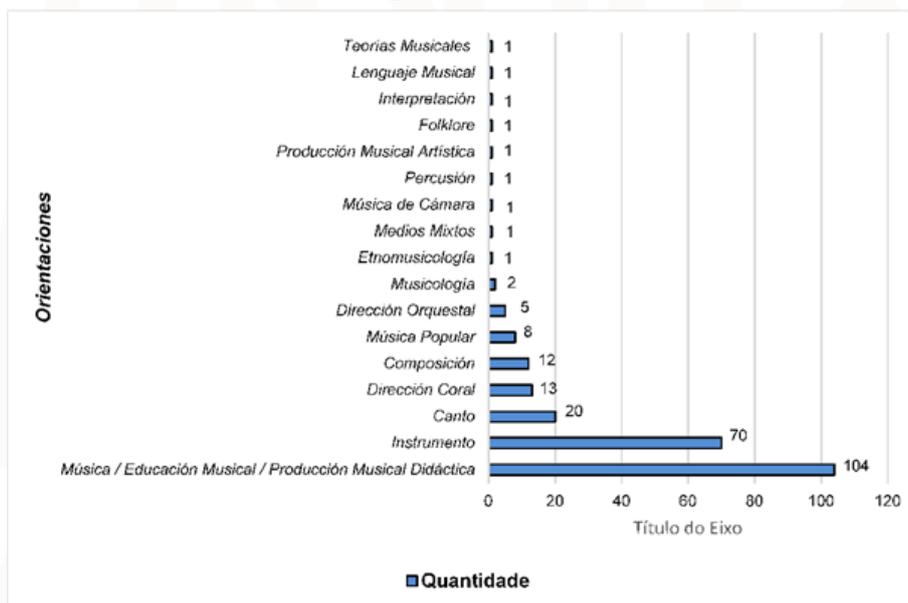
FIGURA 4 – Mapa com a distribuição das instituições formadoras por província, na Argentina



Elaborado pela autora; informações em: <https://mapa.infed.edu.ar/>.

É importante destacar que desde 2007, os Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) configuraram três campos de formação de professores com as respectivas porcentagens a serem adotados nos currículos – Campo de Formación General (25% a 35%); Campo de Formación Específica (50% a 60%) e Campo de Formación en la Práctica (15% a 25%). Esta, dentre outras medidas, visou diminuir as diferenças entre as propostas das instituições formadoras, o que comprometia a validade dos títulos expedidos.

Para se obter um panorama da oferta de Profesorados en Música por orientación, foi elaborada a Figura 5 que traz a quantidade de cursos em cada orientación, independentemente da gestão – pública ou privada – e do tipo de instituição – universitária ou não universitária.

FIGURA 5 – Quantidade de *Profesorados en Música* por *orientación*, independentemente do tipo de gestão ou instituição

Elaborado pela autora.

É expressivo o número de *Profesorados en Música* sem orientação ou com orientação em *Educación Musical* na Argentina. Pode-se deprender que se busca uma crescente qualificação de docentes para trabalhar com o ensino de música no sistema educacional do país, pois, são os egressos desses cursos que, em geral, se encaminham para as escolas do sistema educacional.

Em seguida, encontram-se os *Profesorados* com orientação em *Instrumento* e em *Canto*, que, somados, chegam a 90 cursos, indicando que se mantém a tradição do ensino de instrumento/canto, no país, sendo necessária a formação de professores para lecionarem em escolas específicas de música, conservatórios e diversos espaços como, por exemplo, projetos sociais, além das escolas básicas. Em *Dirección Coral*, há 13 cursos, em *Composición*, 12 e em *Dirección Orquestal*, são cinco. Os professores oriundos dos *Profesorados* com orientação em *Instrumento*, *Canto*, *Composición* e outros terminam por se dedicarem mais ao ensino de música dentro de suas especialidades. Destaco os oito cursos em *Música Popular* que mostram a abertura de instituições formadoras para outros tipos de música, além da acadêmica. Conforme relato de uma professora entrevistada, tem sido crescente a procura por formação nessa área.

Não obstante a titulação do egresso estar prevista por lei como *Profesor de Música*, há vários nomes para designar os cursos – *Profesorado de Artes*, *Profesorado de Música*, *Profesorado en Instrumento*, *Profesorado Superior de Música*, *Profesorado Universitario*, o que está de acordo com as afirmações de Mateiro (2010) quanto à diversidade de denominações dos cursos de formação docente na área de música, presente em toda a América Latina.

As três instituições que participaram da pesquisa – *Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla*, *Universidad Nacional de La Plata* e *Escuela de Música Popular de Avellaneda* – foram escolhidas considerando-se que deveriam ter gestão pública; ofertar *profesorados* com foco na preparação de docentes para a educação básica (*Educación Musical*); ter diferentes trajetórias, possibilitando o conhecimento de diversas características e concepções de formação de professores de música no país, e estar localizadas na mesma região do país, para facilitar a coleta dos dados.

Tomando como referência as políticas curriculares, as características das instituições participantes e seus projetos pedagógicos, e os relatos dos sujeitos entrevistados, pode-se analisar as principais concepções e modelos de formação de professores de música na Argentina, os quais serão expostos a seguir.

Concepções de formação docente nos Profesorados en Música na Argentina

As concepções de formação de professores de música na Argentina foram explicitadas a partir da análise de documentos oficiais – leis e projetos pedagógicos – assim como das falas dos sujeitos participantes da pesquisa – professores e alunos das três instituições formadoras.

A primeira concepção refere-se ao professor como sujeito social. No artigo 71 da Ley de Educación Nacional, que discorre sobre a formação docente, fica explícita a responsabilidade social do professor:

La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley 26.206, 2006)

Nos Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (LCN) (2007), a docência é concebida dentro de três eixos: docência como prática de mediação cultural, docência como trabalho profissional institucionalizado e docência como prática pedagógica. Apoiada nesses três eixos da docência, emerge, dentre outras, a concepção do professor como um agente social, a qual está expressa em diversas partes do texto dos LCN:

La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas. [...] profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. [...] un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación. (Lineamientos Curriculares Nacionales, 2007, p. 4-5)

Tal concepção também transparece no trecho que indica a obrigatoriedade de algumas unidades curriculares do Campo de la Formación Específica e do Campo de la Formación en la Práctica contemplarem os diversos sujeitos de ensino, ou seja, aqueles alunos que têm características e demandas distintas, devido à faixa etária, locais onde vivem, condições socioeconômicas e outras. Deve haver uma interação entre os conteúdos de um e outro campo de formação, visando à adequada preparação dos professores para trabalharem nos diversos contextos.

Tanto professores quanto alunos dos Profesorados en Música demonstraram comungar dessa concepção. Considerando-se o docente como um sujeito social, tem-se uma aproximação entre o músico e o professor, derrubando a crença de que o músico é um ser diferenciado, não politizado, que tem talentos inatos. O ensino de música também é afetado, pois o professor, ciente de sua responsabilidade social, buscará conhecer e integrar-se mais nos contextos em que trabalha, promovendo uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

A segunda concepção relaciona-se à dicotomia entre a formação musical e a formação pedagógica dos professores de música. A formação de professores de música na Argentina apresenta, em sua trajetória, alguns momentos que caracterizam e delimitam fases singulares. Quando o Estado assumiu a responsabilidade pela educação e, por meio da Ley no 1.420, em 1884, fixou como obrigatório o ensino de noções de música vocal nas escolas, não se especificou o tipo de professor que seria responsável por esse ensino, ficando a cargo do docente formado em escolas normais (Carabetta, 2014).

Não obstante o ensino sistematizado de música nas escolas públicas argentinas tenha tido seu início no século XIX, a formação de professores especializados para esta finalidade é muito recente. Foi ao longo do século XX que a formação docente se consolidou no país como um campo especializado. Com a criação de Conservatórios de Música por todo o país, a partir dos anos de 1924, quem passa a se responsabilizar pelo ensino de música nas escolas são os “egresados de estas instituciones especializadas o personas con cierta idoneidad, pero, en general, sin preparación pedagógica” (Carabetta, 2014, p. 18).

Nos anos de 1970, emergiu, na Argentina, a figura do “profesor de educación musical” cuja formação diferia-se da que era dada ao professor de instrumento/canto, pois tinha como objetivo preparar professores para o ensino de música nas escolas do sistema educacional. Registrou-se a criação de cursos de Educación Musical (Profesorado de Artes en Música) cujo currículo se compunha de um ciclo básico de três anos (comum a todos os cursos) e uma formação docente de quatro anos (com algumas matérias comuns aos outros cursos), além de matérias específicas para o ensino de música nas escolas, para crianças e adolescentes (Carabetta, 2014).

Entretanto, nos anos de 1990, começou-se a perceber que havia uma fragmentação na formação musical dos futuros professores, ao dar-lhes “um pouco” de cada instrumento, o que os impedia de se constituírem como músicos. Verificou-se, também, de maneira subliminar, que alunos considerados “não talentosos” para se tornarem grandes instrumentistas, ao chegarem aos conservatórios, professores recomendavam que migrassem para os cursos de formação docente. “Entonces también empezó a ocurrir que era – los que no tocan, no hacen música a fondo, son los que van al profesorado de música”¹⁸. O resultado disso foi um desequilíbrio na formação de professores de música, pois havia uma preparação pedagógica intensa, mas a parte musical era frágil, comprometendo o ensino de música nas escolas.

Por isso, desde os anos de 1990, apontou-se a necessidade de se pensar um músico-docente, cuja formação unisse os dois aspectos. Uma das ações realizadas em algumas instituições, nesse sentido, foi possibilitar ao estudante escolher um instrumento principal (e, às vezes, até mais de um instrumento, como complementar). Concentrando-se em uma especialidade instrumental à escolha do aluno, em vez de obrigá-lo a estudar piano e um pouco de violão e de flauta doce, haveria chance de ele desenvolver-se mais profundamente no campo musical e artístico.

Então, a concepção que sustentou a reforma curricular dos Profesorados en Música, realizada a partir dos anos 2000, foi a de que era necessário ser músico e docente, rompendo-se com a cisão transcorrida nos anos de 1970. “Es necesario que sea un músico y un docente, las dos cosas, una unidad de los dos aspectos. [...] Que no por ser docente deje de ser un músico o no por ser un músico, deje de ser un docente”¹⁹. Além disso, pretendeu-se extinguir a ideia de que o professor de música/educação musical, diga-se, aquele que vai dar aulas de música nas escolas, “vale menos” que os professores de instrumento, pois o professor de educação musical “tiene que tener

18 Professor Otón, entrevista, 18 de junho, 2018.

19 Professor Otón, entrevista, 18 de junho, 2018.

una formación pedagógica que pueda atender a los distintos procesos educativos y a las necesidades educativas de las distintas poblaciones, pero además tiene que ser alguien que haya hecho música”²⁰.

É importante considerar que, embora a formação do professor de música vise a seu aperfeiçoamento como músico, ainda se mantêm diferenças entre a formação do professor de música/educação musical (Profesorados en Música e Profesorados en Música con orientación en Educación Musical) e a do professor de música com uma especialidade (Profesorados en Música con orientación en Instrumento, Canto, Dirección Coral, Dirección Orquestal, Etnomusicología, Composición etc.), que prepara o professor para lecionar, inicialmente, no âmbito de tais especialidades, podendo também trabalhar em escolas de educação básica. Carabetta (2008) ressalta que a formação do professor instrumentista²¹ continua muito focada na performance musical e pouco na docência: “Las propuestas de estos programas se dirigen o están pensadas para el instrumentista; inclusive, aun siendo la oferta académica el Profesorado de Instrumento, el perfil es el del músico profesional y no el del docente” (Carabetta, 2014, p. 89).

Carabetta (2008) afirma que a dicotomia entre o músico e o docente, bem como a supervalorização do músico profissional aumentam a ambiguidade na identidade profissional, de maneira que “el educador musical raramente se ve como músico profesional, y el músico profesional hará todo el posible para evitar ser confundido con un docente, aunque parte de sus ingresos provengan de la enseñanza de un instrumento” (p. 139). Vê-se que as duas identidades já são forjadas dentro das próprias instituições formadoras, mesmo se tratando de cursos que visam à formação do professor de música, seja para lecionar aulas de instrumento ou de educação musical nas escolas.

A concepção de formação do professor de música/educação musical como um músico e professor difere-se também da concepção de músico-professor, delineada por Pereira (2013) como um artista civilizador que visa à virtuosidade técnica e dá preponderância à performance. Assim sendo, a ideia de um professor que seja músico vem para suprir a carência de uma formação musical sólida, necessária para que o professor possa ensinar música de uma maneira consciente e essencialmente musical. Ter um professor que seja um bom músico dando aulas, valoriza o ensino de música nas escolas básicas e rompe com o pensamento de que – “quem não sabe tocar, ensina”, baseado “na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente, como expressa o ditado popular ‘quem não sabe ensina’ (Penna, 2007, p. 51). O que se propõe é uma integração entre formação musical e pedagógica, de tal maneira que o egresso seja e se sinta um músico-professor e um professor-músico.

Os profesorados na Argentina têm passado por reformulações em busca de melhorias na formação do professor que vai trabalhar, especialmente, nas escolas do sistema educacional do país, visto a importância que é dada ao papel do docente na educação de crianças e jovens. Os Profesorados en Música incluem-se nesse contexto, verificando-se a ocorrência gradual de mudanças nos Planes de Estudio, em todas as jurisdições. Entretanto, Pereira (2013) levanta a questão de que concepções e ações sustentadas pelo habitus conservatorial podem ser mantidas, a despeito das reformas curriculares, que podem se tornar “cosméticas e periféricas” (Pereira, 2013, p. 146). Apoiada nessa ideia e nas falas dos sujeitos entrevistados, levantei indícios do habitus conservatorial na formação de professores de música na Argentina.

20 Professor Otón, entrevista, 18 de junho, 2018.

21 Quando eu me refiro ao professor de instrumento ou instrumento/canto, englobo as outras especialidades – diferentes da educação musical – tais como composição e regência coral ou orquestral.

Alguns aspectos mais marcantes do habitus conservatorial apontados por Pereira (2013) foram evidenciados, tais como: o foco no desenvolvimento instrumental/performance e a hierarquização entre – música acadêmica e outras músicas, estratégias de ensino individuais e grupais, professor e aluno, intérprete e ouvinte, teoria e prática; além dos efeitos do habitus conservatorial que geram descompassos entre a formação dada aos professores de música e a realidade das escolas.

Carabetta (2014) elucida que, como os Profesorados en Educación Musical²² na Argentina foram criados nos conservatórios, nos anos de 1980, em que as políticas neoliberais desenvolvidas nos países centrais exerciam forte influência nos países periféricos, o modelo de Educação Musical Estética encontrou muitos adeptos no país. Assim sendo, o modelo de formação de professores de música tendeu a reproduzir a consagração da música erudita europeia, de acordo com o pensamento da estética pura.

Pode-se concluir que, apesar das reformas curriculares dos Profesorados en Música, que visam à formação de um docente que seja um bom “músico e professor”, e da oferta de profesorados con orientación em gêneros populares e de disciplinas de dança e expressão corporal – aproximando o fazer musical das características de músicas de tradição oral – ainda se registram indícios do habitus conservatorial em diversas situações, envolvendo tanto docentes quanto alunos. Isso confirma o que Pereira (2013, p. 147) explica: mantém-se “uma dependência histórica mútua entre estruturas e agentes, revelada no fato de que a história objetivada em instituições [...] só pode continuar em movimento pela ação de indivíduos dotados de habitus (conservatorial)”.

Portanto, se houve um avanço na adoção de novos conhecimentos e a abertura para outras músicas, ainda há de se aprofundar nas reflexões sobre os efeitos do habitus conservatorial na formação de professores de música e, em consequência, no ensino de música nas escolas. Deve-se também pensar na distância entre o currículo prescrito e o currículo em ação, além de se considerar que é necessário um tempo para que mudanças didáticas aconteçam, efetivamente.

O terceiro ponto de análise das concepções de formação de professores de música apoiou-se nos paradigmas de formação docente propostos por Zeichner (1983). Constatei a ocorrência do paradigma “tradicional-artesanal” em aulas de instrumento, nas quais a relação professor-aluno configura-se como a de mestre-aprendiz. Nesses casos, o professor ou os métodos adotados por ele são os modelos a serem seguidos, caracterizando-se a dimensão como “receptiva”, pois o aluno não tem espaço para expor suas opiniões nem fazer escolhas. A aquisição de competências não garante o sucesso do futuro professor nas novas situações, dificultando a transposição didática, pois os conteúdos aprendidos na formação estão muito dissociados das realidades das escolas.

Relacionei ao paradigma “personalista” a abertura do Espacio de Definición Institucional, cujas unidades curriculares visam atender as demandas individuais dos alunos. Tem-se, por exemplo, a possibilidade de escolha de um instrumento principal, que veio auxiliar na formação musical do professor, respeitando sua afinidade e opção

22 Na Educação Musical Estética, o ensino de arte tem como objetivo a educação dos sentimentos, por meio da promoção de experiências estéticas nas quais a música é analisada em seus elementos constitutivos: melodia, ritmo, timbre, forma etc. A Educação Musical Estética, concebida em 1958, nos Estados Unidos, originou-se de debates sobre o valor da educação musical na educação geral e propõe “[...] pensar en la música como obra de arte, promover la familiaridad de los estudiantes con las obras de los ‘grandes clásicos’ de la música europea occidental, [y] adherir a una visión jerárquica de la música y sus supuestos valores intrínsecos” (Carabetta, 2014, p. 51).

por um determinado instrumento. Os momentos de estágio supervisionado em que professores dão atenção individual aos alunos, atentando-se para suas demandas pessoais dentro do processo de formação de professores, também se enquadram no paradigma “personalista”.

Percebi a presença do paradigma “baseado na pesquisa” nos programas de diversas unidades curriculares que, contradizendo o habitus conservatorial, propunham espaços de reflexão e estímulo ao desenvolvimento da criticidade dos alunos. O paradigma “baseado na pesquisa” foi identificado, ainda: na ampliação dos formatos das unidades curriculares; na flexibilização da avaliação; nas muitas propostas de trabalho coletivo; na abertura para se trabalharem os diversos gêneros e estilos musicais; na criação de espaços curriculares para o estudo dos contextos e dos sujeitos incluídos nas diversas modalidades; no desenvolvimento de diferentes estratégias para serem utilizadas em contextos de aprendizagem musical; na abertura de espaços de avaliação institucional, de maneira coletiva, envolvendo professores e alunos; no perfil do egresso, pensado como um professor que tenha autonomia, seja flexível, e acolha a diversidade, dentre outros aspectos.

Modelos de formação de professores de música na Argentina

Em decorrência do estudo realizado durante o doutorado, acredito que se possa trabalhar a ideia de que há um modelo de formação de professores de música sendo consolidado, que difere dos três modelos apontados por Mateiro (2010). Vislumbra-se uma busca pelo equilíbrio entre a oferta de conhecimentos musicais e pedagógicos para que o ensino de música seja realizado por profissional que tenha uma experiência musical consistente e, da mesma maneira, tenha desenvolvido as competências necessárias para se tornar um bom professor.

À primeira vista, esse quarto modelo²³ – aqui também denominado modelo de formação do professor de música – pode parecer semelhante àquele que tem como foco a formação do músico, colocando a formação pedagógica como um acréscimo. Entretanto, há pelo menos dois aspectos que os diferenciam: a formação pedagógica acontecer desde o primeiro ano de formação e a mudança na concepção do que significa “ser músico”.

Quando se pensa que é imprescindível a formação específica para alguém se tornar “um professor de...”, acredita-se ser necessário que ele tenha vivência, experiências diversas e sólido conhecimento da área a fim de poder trabalhar como docente, conduzindo processos de ensino e aprendizagem de outras pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos. Ao pensar nessa situação para qualquer outra área de conhecimento, torna-se mais fácil a compreensão. De igual maneira, o professor de música terá que ser músico para poder responsabilizar-se profissionalmente pelo seu ensino. Segundo Mateiro (2018),

Parece-me que o maior dilema está entre o conhecimento musical e outros conhecimentos como os pedagógicos, psicológicos, culturais e sociológicos. Ainda que o objeto da tarefa de qualquer professor, independente da área, seja a educação, o conhecimento da matéria é essencial, pois é o que identifica a expertise de cada profissional. (Mateiro, 2018, p. 114)

23 Estou denominando quarto modelo, aquele que está em fase de consolidação – o modelo de formação do professor de música – considerando que ele vem após os três modelos estudados e delineados por Mateiro (2010).

Na construção do quarto modelo de formação, há uma mudança no que se considera “ser músico”. Na concepção mantida pelo habitus conservatorial, um músico deve, em primeiro lugar, ser um virtuose – artista com elevado nível técnico na performance musical – e dominar a escrita e a leitura musicais, tendo como base o repertório erudito europeu, dentre outras características. Ao se ampliar a concepção sobre “ser músico”, é possível vislumbrar a formação de professores de música a abarcar, não apenas os músicos virtuosos, que toquem repertórios diversos, mas ainda se considere igualmente a importância da preparação musical e pedagógica dos estudantes nas propostas curriculares de formação docente.

Carabetta (2014) aponta o pensamento praxial na educação musical como fundamento para uma nova perspectiva de formação docente. Nesse sentido, concebe-se a música como linguagem simbólica e portadora de significados, sendo produto de uma cultura em determinado tempo, “de manera que para que los aprendizajes sean significativos, no sólo deben construirse desde los saberes previos de los estudiantes, sino que debe ser un aprendizaje en el hacer, un aprendizaje práxico” (p. 185). O saber práxico inclui a aprendizagem de conceitos, dando-lhes um sentido, uma finalidade e uma funcionalidade no próprio fazer. A autora sugere que:

Parece-me que o maior dilema está entre o conhecimento musical e outros conhecimentos como os pedagógicos, psicológicos, culturais e sociológicos. Ainda que o objeto da tarefa de qualquer professor, independente da área, seja a educação, o conhecimento da matéria é essencial, pois é o que identifica a expertise de cada profissional. (Mateiro, 2018, p. 114)

Assim, há uma valorização dos contextos e de experiências anteriores dos alunos, seus interesses e habilidades; procuram-se, também, alternativas para atender às diferentes demandas que surgirem ao longo do processo de aprendizagem. Um músico, dentro dessa perspectiva, é aquele que conhece os elementos da linguagem musical, mas não necessariamente tem de saber todas as regras de composição, contraponto e harmonia tradicionais. É um músico que toca um instrumento ou canta, mas não exatamente as obras mais destacadas do repertório erudito europeu. É um músico que utiliza não apenas o raciocínio e o modelo de um mestre para desenvolver suas performances, mas também sua sensibilidade, sua criatividade, seu corpo e tudo aquilo que aprendeu tanto nos livros e na escola quanto em ambientes não formais (em casa, na rua, com seus colegas etc.). Para Gainza (2011), “restaurar la praxis musical implica, concretamente, apuntar al logro de un hacer participativo e integrado, que conjugue la acción con la reflexión y la creatividad con la conciencia mental” (p. 16).

Ao se mudar a concepção do que significa “ser músico”, é viável que instituições formadoras de professores consigam formular currículos mais flexíveis que coloquem em diálogo constante a música e a didática, criando um amálgama, como já conceituava Tardif (2012): “mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Assim sendo, formadores de formadores também terão a tarefa de buscar essa interseção entre o músico e o professor, visando minimizar, a cada dia, essa dicotomia que tantos prejuízos têm trazido ao ensino de música, especialmente ao escolar.

Portanto, o modelo de formação do professor de música visa à formação do docente com conhecimentos musicais, pedagógicos e pedagógico-musicais, propondo tanto o equilíbrio quanto a integração entre conteúdos específicos e pedagógicos. Do mesmo modo, Mateiro (2018) já aponta, no contexto brasileiro, um “modelo de formação que propõe de modo integrado o estudo entre música e pedagogia, [...] que procur[a] equilibrar e relacionar os conhecimentos técnicos musicais com os conhecimentos didáticos e pedagógicos” (p. 107). Na

Argentina, para se designar essa concepção de formação docente e o perfil daquele que vai ensinar música, tem-se utilizado a expressão “músico-professor”. Entretanto, a tese desenvolvida propõe que, para o quarto modelo, utilize-se a denominação “professor de música”, assim justificado::

a) Pelo fato de a designação músico-professor ser empregada, com frequência, para indicar o profissional resultante do primeiro modelo de formação de professores de música, caracterizado anteriormente.

b) Pela necessidade de se diferenciar o modelo de formação do professor de música da concepção de músico-professor, impregnada pelo habitus conservatorial (Pereira, 2013), que pensa em formar, primeiro, um performer virtuoso, e em segundo plano, oferecer a formação pedagógica em poucas disciplinas. Esta concepção é consoante com os paradigmas “tradicional artesanal” e “comportamentalista” (Zeichner, 1983) e também nos remete à fórmula 3 + 1, dentro da visão aplicacionista – em que os conhecimentos específicos são tratados no início do curso e os pedagógicos, ao final (Diniz- Pereira, 2008).

c) Pela importância de se reforçar o uso da palavra “professor” – em vez de educador musical – visando fortalecer a identidade profissional²⁴ do professor que trabalha no âmbito do ensino de música, especialmente, nas escolas de educação básica. Ressalto que o educador musical é uma categoria mais ampla, que abarca tanto aqueles egressos de cursos superiores de formação docente (os professores de música), quanto “profissionais não-habilitados para o exercício do magistério” (Diniz- Pereira, 2008, p. 256), que se dedicam à educação musical, nos mais diversos contextos, tais como artistas que fazem espetáculos de caráter educativo e pessoas que trabalham em projetos sociais ou culturais como oficinairos, mesmo sem ter formação docente.

Considerando os limites da pesquisa realizada, em que estudei de maneira um pouco mais aprofundada apenas três instituições formadoras de professores de música na Argentina, pude perceber que estão vigentes pelo menos dois dos quatro modelos – o primeiro, que forma o músico-professor e o quarto, que forma o professor de música. Posso inferir que as concepções de formação do músico-professor ainda se encontram presentes, especialmente nos Profesorados en Instrumento/Canto e nos outros que têm ênfase em alguma especialidade. Essa inferência está fundamentada: a) nas análises das propostas realizadas neste estudo, que mostram a preponderância das unidades curriculares do Campo de Formación Específica; b) nos relatos de professores que demonstraram explicitamente a diferença dos perfis dos egressos dos Profesorados en Instrumento/Canto e dos Profesorados en Educación Musical; c) nos relatos de alunos dos quais transparecem aspectos característicos da formação de músicos virtuosos.

Quanto ao modelo de formação do professor de música, tende a estar presente nos Profesorados en Educación Musical por estes não terem como objetivo principal a formação de músicos, mas de professores/músicos. Também não se pode afirmar que todos os Profesorados en Educación Musical ofertados na Argentina têm alcançado um nível de integração entre os conteúdos pedagógicos e os musicais, pois não é apenas a denominação de um curso que há de corresponder às concepções e às ações que estão sendo empreendidas na formação do professor de música.

24 Ver Pires, 2015; Mateiro, 2010, 2015, 2018.

Entretanto, acredito na tendência de consolidação do modelo de formação do professor de música na Argentina, pois as demandas das escolas do sistema educacional do país têm crescido na direção de um ensino de música mais abrangente, mais contextualizado e mais musical. Portanto, o modelo de formação do professor de música propõe uma integração entre a formação musical e pedagógica, que leva a duas questões centrais: 1ª) a conscientização de que a profissão para a qual se está preparando o egresso é a de professor e, 2ª) que esse professor, cuja função é exercer a atividade de ensino, terá um perfil profissional – professor de música. Há de se trabalhar para a consolidação desse perfil, visando à construção da profissionalidade docente do professor de música em relação aos espaços de atuação profissional e à sua identidade como professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como principal objetivo apresentar concepções e modelos de formação de professores de música na Argentina. Os resultados da pesquisa realizada demonstram que a formação de professores de música na Argentina ocorre em instituições universitárias e, majoritariamente, em instituições de caráter não universitário, como os Conservatórios Superiores de Música. A oferta de Profesorados en Música está concentrada na província de Buenos Aires, sendo expressiva a quantidade de profesorados com foco em educação musical, ou seja, aqueles que preparam o professor para trabalhar nas escolas de educação básica.

As principais concepções identificadas referem-se ao professor como um agente social e à formação de professores como sujeitos reflexivos, críticos, com participação ativa e autonomia. Observaram-se características dos quatro paradigmas de formação docente (Zeichner, 1983) nos Profesorados en Música na Argentina. Também foram constatados indícios do habitus conservatorial (Pereira, 2013) na formação dos professores.

A partir dos três modelos de formação de professores de música delineados por Mateiro (2010) e da análise dos dados coletados verificou-se a coexistência de dois modelos: um que foca na formação do músico (profesorados em instrumento, canto e outras especialidades) – e outro que busca o equilíbrio entre conteúdos pedagógicos e conteúdos musicais (profesorados em educação musical) designado como o quarto modelo ou modelo de formação do professor de música, pois visa a preparação do docente e do músico de maneira equilibrada e integrada, tendo como egresso o “professor de música”. Insisto na proposição de se denominar o egresso desse quarto modelo de formação, de “professor de música”, visando à distinção desse profissional em relação aos chamados “arte-educador” ou “músico-professor”, que nos remetem aos modelos com foco em arte ou em música, respectivamente, e mesmo aos educadores musicais (que constitui uma categoria mais ampla, abarcando os professores de música e todos os que se dedicam à educação musical, em geral).

O desenvolvimento da pesquisa em questão indicou a possibilidade de futuros estudos, como o de estabelecer comparações entre cursos de licenciatura em música do Brasil e profesorados argentinos, especialmente os que têm ênfase em educação musical, dando visibilidade ao estágio e às relações entre instituições formadoras e escolas. Outra alternativa seria analisar propostas curriculares de um número grande de Profesorados en Música con orientación en Educación Musical argentinos e de licenciaturas brasileiras em música, a fim de verificar a presença e/ou a consolidação do quarto modelo de formação de professores de música.

Espera-se, com este estudo, contribuir com as reflexões sobre a formação docente, ampliando as estratégias de formação do professor de música, especialmente em países latino-americanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aróstegui, J. L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), pp. 3-7.
- Aróstegui, J. L.; Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), pp. 179-189.
- Batres; E.; FLADEM, Secciones Nacionales del (Comp.). (2016). Breve estudio comparativo sobre la formación del educador musical latinoamericano. Guatemala, Guatemala:Avanti.
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro, Brasil: Marco Zero.
- Bourdieu, P. (2007). Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. Em S. Miceli. (Ed.), *A economia das trocas simbólicas* (pp. 183-202). São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Buenos Aires, Argentina: Maipué.
- Carabetta, S. (2014). *Ruidos en la educación musical*. Buenos Aires, Argentina: Maipué.
- Diniz-Pereira, J. E. (2008). A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. Em C.Traversini; E. Eggert; E. Peres; I. Bonin (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*, 1, (pp. 253-267). Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.
- Fucci-Amato, R. C. (2006). Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. *Revista Música Hodie*, 6(1), 75-96.
- Fuks, R. (1991). *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro, Brasil: Enelivros.
- Gainza, V. H. de. (2011). Educación musical en siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, 19(25), 11-18.
- Gainza, V. H. de. (2013). *El rescate de la pedagogía musical: conferencias, escritos, entrevistas*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Kuhn, T. S. (1998). *A estrutura das revoluções científicas* (5a ed.). São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva.
- Ley de Educación Nacional no 26.206. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Ley de Educación Superior, no 24.541/1995. Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina, 10 de agosto de 1995.

- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Resolución CFE no 24/2007. Instituto Nacional de Formación Docente, Buenos Aires, Argentina, 07 de noviembre de 2007.
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 29-40.
- Mateiro, T. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? Em H. Silva e J.A. B. Zille (Eds.), *Música e Educação* (pp. 171-187). Barbacena, Brasil: EdUEMG, 2015.
- Mateiro, T. (2018). Sobre os modos de aprender e ensinar: alternativas para a formação docente em música. Em J. M. Migliorini. (Ed.), *Reflexões sobre a Arte e o seu Ensino* (pp. 103-116). Ponta Grossa, Brasil: Atena Editora.
- Nogueira, M.A.; Nogueira, C. M. (2009). *Bourdieu & a Educação* (3a ed.). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Penna, M. (2007). Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, 16, 49-56.
- Pereira, M.V.M. (2013). O ensino superior e as licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, Brasil: Ed. UFMS.
- Pires, N. (2003). A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, 9, 81-88.
- Pires, N. (2013). Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da ABEM (1992-2011). *Revista da ABEM*, 21(30), 103-118.
- Pires, N. (2015). A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. *Revista da ABEM*, 23(35), 49-61.
- Sobreira, S. G. (2012). Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre Educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da lei nº 11.769/2008 (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional* (14a ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teachers Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Derechos Humanos y Educación en Valores en la Formación Docente desde la percepción de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional en Costa Rica

Marie-Claire Vargas Dengo
marie_d_claire@yahoo.com
Universidad Nacional, Costa Rica

Heidy Vega García
heidy.vega.garcia@una.cr
Universidad Nacional, Costa Rica

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES:

Educación - Derechos humanos - Valores

RESUMEN

Esta ponencia presenta los resultados de la investigación realizada en la Universidad Nacional en Costa Rica, durante el año 2019, en el marco del Proyecto “Educación en Valores y Derechos Humanos en la Formación Docente” de la Agencia de Cooperación Alemana (DAAD) que se desarrolla con la Universidad de Ösnabruck, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional.

La investigación tuvo como propósito conocer de qué forma los derechos humanos y los valores están presentes en los planes de estudio de las carreras de formación de docentes del Centro de Investigación y Docencia en Investigación (CIDE) y del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional. La metodología investigativa utiliza técnicas de investigación tales como el análisis documental, los grupos focales y el cuestionario. Participaron un total de 27 docentes (12 del CIDE y 15 del CEG) y 271 estudiantes (127 del CIDE y 144 estudiantes del CEG).

Los resultados evidencian que la temática de derechos humanos y valores está presente mayormente de forma implícita en los planes de estudio y programas de los cursos, por lo cual en las conclusiones se destaca la importancia de explicitarla y abordarla de forma intencionada en las carreras de formación de docentes implicadas.

INTRODUCCIÓN

La educación en valores y en derechos humanos es un tema central desde la promulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948). En la época actual, ante la violación y trasgresión a los derechos presente hoy en día en distintos ámbitos y sectores de nuestras sociedades latinoamericanas, compete abordarlo desde las instituciones educativas, con mayor razón desde los centros y facultades de formación de docentes desde las carreras y programas formativos. Sin embargo, esta temática no solo no siempre se aborda sino que en muchos casos su abordaje no siempre se hace de forma manifiesta, consensuada y pedagógicamente orientada. En otros casos la temática permanece en el discurso que orienta las políticas institucionales y se da por hecho que de ahí se traslada de forma automática a la concreción en la práctica y el quehacer docente **académico**.

De acuerdo con el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (ONU, 2014) la educación en derechos humanos puede definirse como “el conjunto de actividades de aprendizaje, enseñanza, formación o información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos” (p. 4). De forma consistente con lo promulgado por la ONU (2014), las instituciones de formación de docentes deben comprometerse con esta temática que sin duda interpela la acción pedagógica, la inclusión educativa y social más allá del discurso de los derechos humanos como tal.

Esta ponencia presenta los resultados de la etapa investigativa □ya concluida en el año 2019□ desarrollada en la Universidad Nacional en Costa Rica como parte del Proyecto de la Agencia de Cooperación Alemana (DAAD) titulado “Educación en Valores y Derechos Humanos en la Formación Docente” y en el que participan la Universidad de Ösnabruck, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional. En cada una de estas universidades se desarrolló una etapa investigativa similar y luego se compararon los resultados obtenidos con el fin de obtener una mirada comparativa de las tres instituciones para luego continuar dentro del mismo proyecto con una etapa propositiva (2020-2021) en relación con la temática de derechos humanos y valores en la formación de docentes en cada una de las instituciones participantes.

Se trata de un estudio de carácter exploratorio cuyo objetivo central durante la etapa investigativa fue conocer si los derechos humanos y los valores están presentes y de qué forma lo están, en los planes de estudio de las carreras de formación de docentes. Para efectos de la presente ponencia, la investigación se centró, en la Universidad Nacional en Costa Rica, básicamente en el Centro de Investigación y Docencia en Investigación (CIDE) y el Centro de Estudios Generales (CEG). La participación de estas unidades académicas es fundamental ya que el CIDE es la Facultad que agrupa las carreras de formación docente en la UNA y el CEG es la Facultad que brinda cursos de formación humanista al inicio de la vida universitaria, por lo que ambas instancias son parte del proceso de formación de formadores en la educación costarricense, en una de las más importantes universidades públicas del país, con amplia trayectoria pedagógica.

A continuación se describen los aspectos metodológicos de la investigación, se expone el análisis de resultados y su discusión. En la última parte de la ponencia se presentan las conclusiones y las reflexiones finales.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación se realizó desde julio del 2018 a septiembre del 2019. Durante el 2018, el equipo de investigación llevó a cabo la elaboración de las herramientas para la recolección de la información (matrices de análisis y cuestionarios), así como la respectiva validación por parte de expertos, interinstitucionales e internacionales.

Durante el año 2019, en cada una de las instancias involucradas en la Universidad Nacional (CIDE y CEG) se efectuó el mismo proceso de investigación en cuanto a la recolección, la tabulación y el análisis de la información. Una vez obtenidos los datos, se contrastaron para obtener los resultados de forma integrada de ambas instancias. Participaron un total de 27 docentes (12 del CIDE y 15 del CEG) y 271 estudiantes (127 estudiantes del CIDE y 144 estudiantes del CEG).

Como técnicas de investigación se utilizó el análisis documental, los grupos focales y el cuestionario. En este sentido, la metodología investigativa retomó principios de la investigación cualitativa para el análisis documental de planes de estudio y la aplicación de grupos focales.

El procedimiento de análisis implicó una comparación de toda la información recabada en el CIDE y en el CEG de donde se derivan gráficas comparativas que muestran los datos obtenidos. Esta información se contrastó con la obtenida en los grupos focales, lo cual permitió comparar las respuestas de docentes y estudiantes tanto en el CIDE como en el CEG, como también con el análisis de los planes y programas de estudio. A continuación se exponen los aspectos principales a partir del análisis de la información obtenida en cada instancia (CIDE y CEG) y el contraste realizado.

Análisis documental de planes y programas

El análisis documental de planes de estudio se centró en los planes y programas de estudio de algunos cursos del CEG y de algunas carreras del CIDE relacionadas con la formación de docentes, entre ellas, la carrera I y II Ciclos de la División de Educación Rural, la de Enseñanza en III y IV Ciclos de la División de Educología y de la División de Educación Básica (DEB) las carreras de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar, Pedagogía con énfasis en I y II ciclos, Educación Especial con énfasis en proyectos pedagógicos en contextos inclusivos, Enseñanza del Inglés para I y II ciclos.

Para el análisis documental de planes y programas se retomaron aspectos y lineamientos teóricos y curriculares de cada instancia y la aplicación de matrices para la valoración de contenidos en valores y en derechos humanos, tanto en la fundamentación teórica y en los perfiles profesionales de los planes de estudios, así como en los programas de los cursos. Estas matrices contaron con la validación de expertos internacionales e interinstitucionales.

Las matrices consideradas destacaron la presencia (o no), explícita o implícita de los valores y derechos humanos en los planes de estudio.

Las categorías análisis en derechos humanos fueron:

1. Dignidad humana y Derechos Humanos en general
2. Democracia, participación y ciudadanía
3. Diversidades
4. Educación para la paz
5. Igualdad, equidad/no discriminación
6. Ambiente y ecologismo
7. Normativa en relación con los Derechos Humanos
8. Pedagogía de los Derechos Humanos

Los valores considerados fueron:

1. Afecto/empatía
2. Honestidad/Veracidad
3. Equidad
4. Justicia
5. Libertad
6. Cultura de paz y resolución de conflictos
7. Respeto /Reconocimiento
8. Solidaridad
9. Tolerancia

Como resultado de la aplicación de las categorías de análisis, se obtuvo que en la fundamentación teórica de las carreras de la DEB, los planes contemplan una serie de temas transversales comprendiéndolos como temas socialmente emergentes que destacan y posibilitan la responsabilidad pública del estudiante y su vinculación con la realidad social. Dichos temas están vigentes durante el proceso formativo de todas las carreras y en algunos casos se evidencian como contenidos específicos en algunos de los cursos. Los temas transversales son los siguientes: Multiculturalidad y diferencias sociales, Género, Derechos Humanos, Ecología y sostenibilidad, Poblaciones diferenciadas, Educación para la paz, Marginalidad.

El análisis de los planes de estudio del CIDE evidencia que las temáticas relacionadas con DDHH se abordan en los planes de estudio desde que se acoge la resolución de la UNA del III Congreso Universitario en el año 2002, sin embargo en algunas de las carreras (como las de la DEB se abordan desde el año 2000) pues se operacionalizaron en algunos cursos en temáticas específicas como también en algunos contenidos programáticos. En este sentido, la DEB ha abordado directamente en sus planes de estudio los siguientes temas relacionados con los Derechos Humanos: Derechos Humanos incluyendo Derechos de la Niñez y la Adolescencia, Diversidad, Educación Ambiental. Además, otros temas como Desarrollo Humano Sostenible, Equidad, Cultura de Paz

El Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) prepara educadores para el liderazgo en un mundo cambiante (UNA, 2018) y ofrece programas de bachillerato y licenciatura en diferentes carreras en el campo de la educación básica, secundaria, educación rural, administración educativa y orientación; así como programas de maestría con diferentes titulaciones que dan respuesta a las necesidades actuales de la educación. También desarrolla investigación y extensión, con múltiples programas, proyectos y actividades académicas que trabajan en comunidades a todo lo largo del territorio nacional. En concordancia con los valores institucionales, el CIDE promulga los valores de Solidaridad, Responsabilidad, Integridad, Equidad, Respeto y Paz. Alineado con los principios de la institución, el CIDE destaca los principios: Humanismo, Inclusión, Equidad, Igualdad y Justicia.

En el CEG (2011) el Diseño Curricular se han definido cuatro áreas curriculares, las cuales tienen por función articular y delimitar las temáticas de la oferta de los diferentes tipos de cursos del CEG, y de aquellos que provengan de las otras facultades, centros, unidades académicas, institutos y otras instancias de la universidad. El acuerdo del Consejo Universitario sobre el Diseño de los Estudios Generales SCU-900-98 Artículo Segundo, inciso II del 18 de junio de 1998 (UNA, 1998), establece como criterios de organización de la oferta académica de los Estudios Generales las siguientes cuatro áreas disciplinarias: a. Ciencia y Tecnología, b. Científico-Social, c. Filosofía y Letras, d. Artes.

A cada área disciplinar se asocian áreas curriculares, ejes curriculares y sus respectivos ejes temáticos. Actualmente las áreas curriculares de los estudios humanísticos en el CEG son las siguientes: a. Humanismo, Sociedad, Ciencia, Tecnología y Ambiente; b. Humanismo, Sociedad, Cultura y Desarrollo en el Siglo XXI; Humanismo y Filosofía Humanismo, Lenguaje y Literatura; c. Humanismo en las Manifestaciones Artísticas. Cada una de estas áreas curriculares desglosa ejes curriculares y ejes temáticos.

El CEG y la formación humanística que brinda es una experiencia académica que deja huella en el espíritu de los estudiantes, pues los cursos (orientados desde las cuatro áreas curriculares) están ligados a la compleja realidad costarricense, latinoamericana y mundial, que influyen en su vida cotidiana y les ofrece un espacio para reflexionar acerca de los grandes problemas, la ética, los valores, el respeto a la diversidad cultural, la equidad, las cuestiones de género, derechos humanos, el respeto hacia el otro, el amor a la naturaleza y al arte, así como de los logros y retos de la humanidad en el presente siglo, en concordancia con los ejes transversales institucionales. El CEG aspira a formar profesionales con valores que dignifiquen la vida humana, con sentido de

pertenencia a la institución y una amplia visión de mundo; que desarrollen el pensamiento crítico en el ejercicio de su profesión y que generen procesos positivos para la sociedad costarricense.

El análisis documental de los planes y programas de estudio del CIDE y del CEG, evidencia que en todos los planes de estudio desde la fundamentación teórica y el perfil de salida de las carreras se incluye el componente de DDHH de forma explícita o implícita. Sin embargo, en su mayoría se incluyen de manera implícita en los planes de estudio y programas de los cursos. En términos generales se distingue una menor presencia de aspectos relacionados con la normativa relacionada con los derechos humanos y la pedagogía de los derechos humanos, así como menor incorporación de valores tales como honestidad/veracidad.

Grupos focales

Los grupos focales se realizaron con docentes y estudiantes tanto en el CIDE como en el CEG. En el CIDE se efectuaron dos grupos focales con docentes (9 docentes en total) y uno con estudiantes (28 estudiantes en total). En el CEG se efectuaron dos grupos focales con docentes (18 docentes en total) y 28 grupos focales con estudiantes (142 estudiantes en total). Los grupos focales se llevaron a cabo con unas pautas orientadoras y preguntas previamente formuladas para guiar la discusión y aportes de los participantes. Por ejemplo, algunas preguntas fueron:

¿Los programas de los cursos que ustedes han recibido (o que imparten), incluyen la formación en valores y derechos humanos?, ¿Cómo se incluyen?, ¿Se ofrecen cursos sobre esos temas?, ¿Cuáles son esos cursos?, ¿En qué consisten?, ¿Qué temáticas sobre derechos humanos y valores se estudian en la formación docente?,

¿Cómo contenidos?, ¿Cómo práctica cotidiana?, ¿De ambas maneras?, ¿Se estudian las convenciones internacionales sobre derechos humanos? ¿La normativa nacional sobre este tema?, ¿Cómo se trabajan en la formación docente los siguientes valores (brindar ejemplos): Solidaridad, Respeto, Equidad, Libertad, Honestidad, Cultura de paz y resolución de conflictos, Empatía, Tolerancia, Justicia, Otros?

También se preguntó sobre cómo se propicia en la formación docente (cursos, interacciones docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes): el ejercicio y respeto a los derechos humanos, el respeto a la diversidad en todas sus manifestaciones, la formación para una vida democrática y el ejercicio de una ciudadanía activa, la resolución creativa de conflictos para promocionar la paz, la equidad e igualdad de oportunidades para todas las personas y la conservación del ambiente.

Otros temas a consultar fueron: ¿Se practican los derechos humanos y los valores en el proceso de formación docente?, ¿Cómo se construye la sensibilidad ética para el desarrollo de los derechos humanos en los procesos de formación humanista?,

¿Cómo se promueve la práctica de los derechos humanos y los valores en la formación docente?, ¿Qué metodologías propician la puesta en práctica de los derechos humanos y los valores en la formación docente (cursos, prácticas, investigación)?, ¿Se practica la educación en valores y derechos humanos en las interacciones con el personal administrativo, entre colegas, entre estudiantes?, mencione ejemplos, mencione dos o tres buenas experiencias en educación en derechos humanos y en valores que se llevan a cabo durante en la formación de docentes en sus carreras, ¿Cómo se evidencia los DDHH y valores en las prácticas profesionales del estudiantado?

Como resultado de los grupos focales se obtuvo un conjunto variado de opiniones. De parte de los docentes, muchos consideran que sí incluyen las temáticas de derechos humanos y valores en sus cursos, sin embargo los estudiantes manifiestan que más allá de ser temas de curso, debe existir una vivencia cotidiana de los mismos en el aula, que aún no se dá de forma suficiente en todos los cursos.

La información obtenida en los grupos focales con docentes y estudiantes luego se trianguló con la recabada en los planes de estudio y en el cuestionario.

Cuestionario

Otra técnica investigativa que se utilizó fue el cuestionario -diseñado a partir de dimensiones y categorías con preguntas dicotómicas y preguntas abiertas de opinión□ para aplicarlo a docentes y estudiantes en su mayoría por el medio virtual (Google Formularios) y en menor cantidad de forma impresa. El cuestionario se aplicó a 12 docentes del CIDE y 15 docentes del CEG y (en total 27 docentes) y a 127 estudiantes del CIDE y 144 estudiantes del CEG (en total 271 estudiantes). Para el análisis de datos de los cuestionarios, se utilizaron frecuencias y puntuaciones promedio de las cantidades de respuestas obtenidas.

La aplicación del cuestionario respondió al interés de conocer la percepción de los docentes y los estudiantes sobre la incorporación y la importancia de las temáticas de educación en valores y derechos humanos, la metodología utilizada para su abordaje en la formación docente, la participación de estudiantes en proyectos para que promueven los derechos humanos y valores, como también la sensibilización para el ejercicio profesional, la reflexión sobre sus propios valores, estrategias, experiencias de participación en prácticas de aula y por último las necesidades de cambio para cumplir con una educación en valores y derechos humanos en la Formación Docente.

Algunas preguntas realizadas a docentes y a estudiantes en el cuestionario fueron:

- ¿Cuál es su criterio en relación con la importancia de los siguientes aspectos relacionados con los derechos humanos? (Derechos humanos en general, dignidad humana, diversidad cultural, condición de discapacidad, igualdad de oportunidades, equidad de género, aceptación de la persona migrante, enseñanza de los derechos humanos, equidad de género, condición etaria, democracia, participación y ciudadanía, diversidad religiosa, ambiente y ecologismo, amistad entre las naciones y diversidad sexual).
- ¿En qué medida en los cursos que ha tenido a su cargo, ha hecho referencia a los documentos internacionales sobre derechos humanos? (Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer (1979), Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio (1948), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (1984), Convenio para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena (1949), Convención suplementaria sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud (1956), Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) y Convención Internacional para la protección de todas las personas contra desapariciones forzadas)

- ¿En qué medida en los cursos que ha tenido a su cargo, ha hecho referencia a los documentos internacionales sobre derechos humanos? (Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia (2013), Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, Carta de la Organización de los Estados Americanos, Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y formas conexas de Intolerancia (2013), Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores, Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas (1994), y Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura, 1985)
- ¿En qué medida en los cursos que ha tenido a su cargo, ha hecho referencia a los documentos nacionales sobre derechos humanos? (Ley 7739 Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, Ley 7476 contra el Hostigamiento sexual en el Empleo y la Docencia, Ley 8589 de Penalización de la Violencia contra las mujeres, Ley 7735 General de Protección a la Madre Adolescente, Ley 7586 contra la Violencia Intrafamiliar, Ley 8101 Paternidad Responsable, Ley 9406 contra Uniones Impropias, Ley 7935 Integral para la persona Adulta Mayor, Ley 7899 Contra la Explotación Sexual Comercial y Reforma Procesal Laboral)
- ¿En qué medida la formación docente brindada en la universidad prepara para incluir los siguientes valores en la futura práctica docente del estudiantado, desde un enfoque de derechos? (empatía, honestidad, equidad, justicia, libertad, cultura de paz y resolución de conflictos, respeto, solidaridad y tolerancia)
- En su experiencia de aula, usted como docente: ¿Brinda un trato igualitario entre sus estudiantes?, ¿Favorece el trabajo colaborativo?, ¿Favorece el trabajo solidario?, ¿Manifiesta respeto al estudiantado?, ¿Permite a sus estudiantes expresar libremente sus ideas?, ¿Permite a sus estudiantes expresar libremente su preferencia sexual?, ¿Permite a sus estudiantes expresar libremente sus creencias espirituales o religiosas?

Con el objetivo de resumir las tendencias generales de las respuestas y comparar las opiniones, tanto de los docentes como de los estudiantes y en base a la matriz de criterios y valores, las preguntas y las correspondientes respuestas, estas fueron subcategorizadas de la siguiente manera:

Categoría 1: Derechos humanos y dignidad Categoría 2: Democracia y participación ciudadana; Categoría 3: Diversidades (cultural, religiosa y sexual) Categoría 4: Amistad entre naciones;

Categoría 5: Igualdad de oportunidades y equidad (Inclusión de personas en condición de discapacidad, equidad de género, Condición etaria (niñez/ persona adulta mayor/adolescente, Aceptación de la persona migrante)

Categoría 6: Ambiente y ecologismo

Categoría 7: Pedagogía de los derechos humanos.

Categoría 8: Legislación en derechos humanos (Derechos humanos universales, convenciones sobre

derechos humanos, convenciones sobre niñez y adolescencia, derechos humanos OEA, legislación nacional sobre derechos humanos).

Para analizar las acciones de los docentes y los estudiantes en el aula, también se incluyó la siguiente categorización:

Categoría 1: Libertad de expresión

- ¿Expresó libremente sus ideas?
- ¿Expresó libremente su preferencia sexual?
- ¿Expresó libremente sus creencias espirituales o religiosas?

Categoría 2: Trato de parte del profesor

- ¿Se sintió respetado por parte del profesorado?
- ¿Recibió un trato igualitario con respecto a sus compañeros y compañeras?

Categoría 3: Buenas prácticas de trabajo en el aula

- ¿Vivenció el trabajo solidario?
- ¿Vivenció el trabajo colaborativo?

Categoría 4: Comportamientos del estudiante

- ¿Fue honesto u honesta en la aplicación de la normativa universitaria?
- ¿Manifestó un trato empático con sus compañeros y compañeras?
- ¿Favoreció el diálogo ante algún conflicto que se haya presentado en el aula?

El análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios se realizó con base en la sistematización de las respuestas en las categorías anteriormente mencionadas y, luego, a base de las ‘medias’ de los valores indicados por los encuestados en sus respuestas. Finalmente se realizó una gráfica integrativa de lo obtenido en cada pregunta, docentes- estudiantes, con el fin de hacer un análisis comparativo.

A continuación se presentan aspectos derivados del análisis y la discusión sobre la información recabada desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

Importancia de los aspectos relacionados con los DDHH

En cuanto a la importancia de los aspectos relacionados con los DDHH, cabe indicar que docentes y estudiantes concuerdan en que las temáticas sobre derechos humanos y dignidad e igualdad de oportunidades y equidad son las más abordadas; las menos abordadas ambiente y ecologismo; diversidades y amistad entre las naciones.

En relación con la referencia a los DDHH en la formación docente por medio de documentos internacionales, continentales y nacionales, cabe indicar que de los documentos sobre derechos humanos, el más conocido y utilizado se refiere a los derechos de la niñez y adolescencia y en menor grado otros documentos como por ejemplo los relacionados con el Sistema de la Organización de Estados Americanos.

Con respecto a las temáticas de DDHH que se abordan en la formación docente, tanto docentes como estudiantes consideran que las temáticas más abordadas son los derechos humanos y dignidad; igualdad de oportunidades y equidad. También concuerdan en el abordaje que se hace de las temáticas de pedagogía de los derechos humanos; democracia y participación ciudadana. Además coinciden en las temáticas menos abordadas son ambiente y ecologismo; diversidades y amistad entre las naciones.

Interacciones docente-estudiante

Algunos aspectos de interés para la formación de docentes se relacionan con las interacciones docente-estudiante tales como: incentivar la reflexión de propios valores y normas; la sensibilidad de los docentes universitarios para la educación en valores y DDHH; la preparación en el trabajo con valores en la formación docente; la sensibilización para los DDHH en la profesión docente por el docente universitario; sensibilización para los DDHH en la profesión docente en la Formación Docente; las experiencias en el aula universitaria. En relación con los aspectos antes mencionados se destaca lo siguiente:

La mayoría de docentes y estudiantes coinciden en la importancia (‘suficiente’ y ‘totalmente suficiente’) de que los docentes incentivan a los estudiantes a examinar sus propios valores, normas y estereotipos sobre la base de la reflexión constante y la confrontación con las propias influencias culturales y religiosas. De igual forma, la mayoría de docentes y estudiantes coinciden en que están ‘muy de acuerdo’ y ‘de acuerdo’ en que los docentes se muestran de manera sensible en torno a temas de derechos humanos y valores.

Tanto docentes como estudiantes coinciden en identificar el respeto y la equidad como los valores primordiales en la oferta académica que les prepara para su práctica profesional futura. Llama la atención que, al comparar los promedios de las respuestas en términos generales, los estudiantes consideran ‘más que los docentes’ que desde una perspectiva de DDHH todos los valores se incluyen en la oferta académica que los prepara para su práctica profesional a futuro.

En cuanto al grado en que la formación universitaria sensibiliza al estudiantado para practicar los derechos humanos en su futuro desempeño profesional, la mayoría de docentes y estudiantes coinciden señalando que se da ‘suficiente’ y ‘totalmente suficiente’. Asimismo, la mayoría de docentes y estudiantes coinciden en que están ‘de acuerdo’ y ‘muy de acuerdo’ en que la formación que reciben los estudiantes les ha sensibilizado para su futuro ejercicio profesional en torno a derechos humanos y valores. Cabe mencionar que se evidencia una importante valoración en cuanto a que hay buen trato por parte del docente que promueve la libertad expresión incidiendo positivamente en el comportamiento de los estudiantes.

En relación con la participación en proyectos de DDHH cabe la aclaración de que muchos estudiantes del Centro de Estudios Generales que se encuentran iniciando su vida universitaria (primer ingreso) no han tenido experiencia de participar en proyectos para la promoción de la educación para los valores y los DDHH, a diferencia de los estudiantes del CIDE, que tienen más de un año en la Universidad y que participan lo hacen en actividades dentro y fuera de la Universidad. Si bien algunos cursos del CEG incluyen este tipo de actividades, en el CIDE es más amplia la participación.

Al indagar sobre las oportunidades de experiencia de participación en proyectos para promover los derechos humanos y valores, según se muestra en el siguiente Gráfico 1, la mayoría de los docentes reporta que sí han favorecido la participación del estudiantado durante la formación universitaria en proyectos para promover los derechos humanos y valores en una futura práctica profesional.

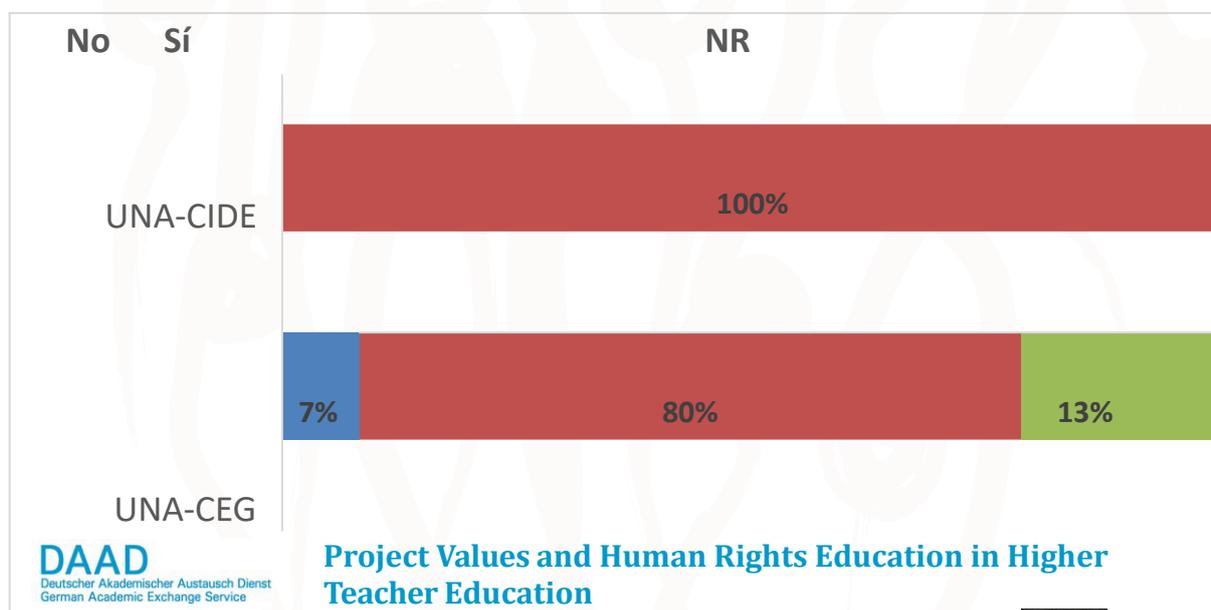


Gráfico 1. Participación del estudiantado en proyectos para promover los derechos humanos y valores

Fuente: Equipo de Investigación CEG-CIDE-UNA, 2019

Como se muestra en el siguiente Gráfico 2, la mayoría de los estudiantes indica que durante su formación han tenido la oportunidad de participar en observaciones o prácticas, en diversos contextos, que lo sensibilizaron en torno a promover una educación en valores y derechos humanos en una futura práctica profesional. En el CIDE especialmente, se obtuvo una respuesta afirmativa. Cabe indicar que el cuestionario fue respondido por estudiantes de carreras que tenían por lo menos más de un año en la Universidad. Los estudiantes que respondieron negativamente no habían tenido la oportunidad de participar en tales actividades, en su mayoría son del Centro de Estudios Generales y se encontraban iniciando su vida universitaria (primer ingreso). Además, en el momento en que se aplicó el cuestionario se estaba iniciando el Ciclo Lectivo.

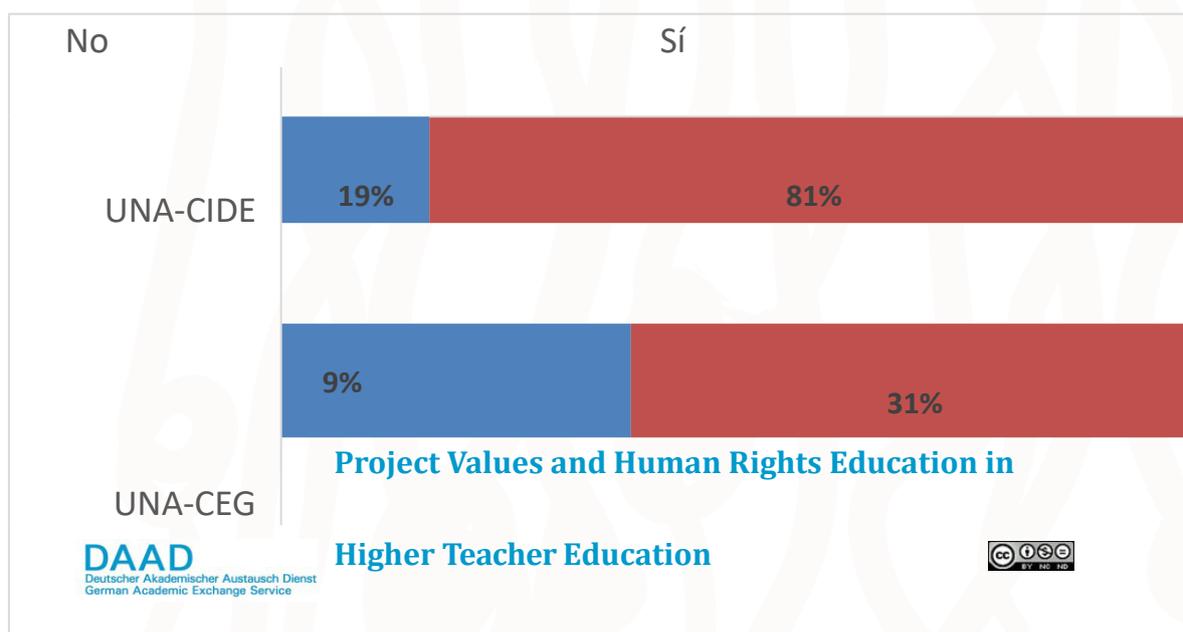


Gráfico 2. Participación en observaciones o prácticas, en diversos contextos, que lo sensibilizaron en torno a promover una educación en valores y derechos humanos en una futura práctica profesional, según docentes y estudiantes CEG-CIDE, UNA

Fuente: Equipo de Investigación CEG-CIDE-UNA, 2019

En cuanto a las experiencias y participación en prácticas y observaciones que sensibilizan para una educación en valores y DDHH, la información recabada da cuenta de variados ejemplos de buenas experiencias en derechos humanos y valores, así como ejemplos de la participación en proyectos, prácticas y observaciones que sensibilizan dentro y fuera del contexto universitario. El estudiantado aporta distintos ejemplos de experiencias y participación en prácticas y observaciones que sensibilizan para una educación en valores y DDHH. En el CIDE destacan ejemplos de la práctica supervisada o intervención pedagógica, observación escolar en espacios educativos, giras y talleres pedagógicos, procesos de alfabetización entre otros. En el CEG también se mencionan actividades tales como discusiones sobre temas actuales y problemáticas, conversaciones libres sobre temas relacionados con los derechos humanos y la vivencia de personas en otros países y en el propio, videos, películas, lecturas, anécdotas, giras y trabajos de campo, entre otros.

Con respecto a las herramientas brindadas para la exigibilidad de la defensa de sus derechos y la de las demás personas se obtiene por parte del estudiantado una mayoría de respuestas negativas (76% en el CIDE y 67% en el CEG) mientras que las respuestas afirmativas se encuentran en minoría (24% en el CIDE y 33% en el CEG). Llama la atención que la mayoría de respuestas negativas se encuentran en el CIDE (76%) y la mayoría de respuestas afirmativas se ubican en el CEG (33%) como se muestra a continuación en el Gráfico 3.

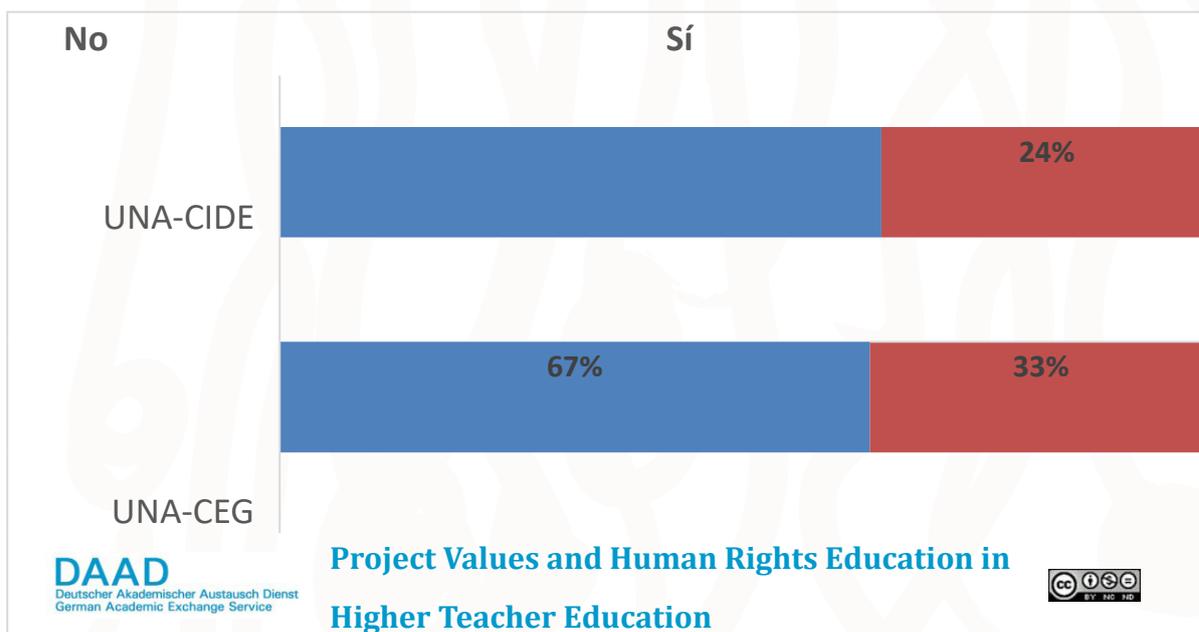


Gráfico 3. Herramientas brindadas para la exigibilidad de la defensa de sus derechos y la de las demás personas, según estudiantes CEG-CIDE, UNA

Fuente: Equipo de Investigación CEG-CIDE-UNA, 2019

Contrasta con lo anterior las respuestas aportadas por parte de los docentes sobre el mismo aspecto en cuanto a que si en la formación a su cargo ha brindado herramientas al estudiantado para la exigibilidad de la defensa de sus derechos y la de las demás personas, pues como se observa en el Gráfico 4, la mayoría de docentes (92%) del CIDE afirma haber brindado tales herramientas en la formación al estudiantado a su cargo, mientras que solo una pequeña parte (8%) responde negativamente. Y en el CEG donde la mayoría de docentes (69%) responde negativamente y solamente una tercera parte (31%) responde afirmativamente.

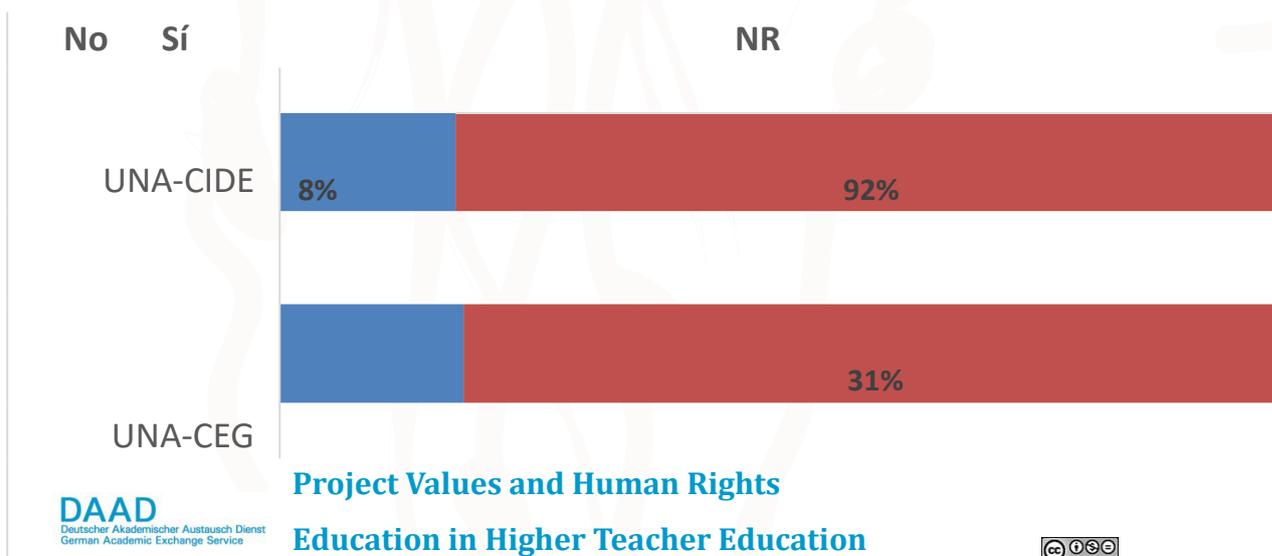


Gráfico 4. Herramientas brindadas para la exigibilidad de la defensa de sus derechos y la de las demás personas, según docentes CEG-CIDE, UNA

Fuente: Equipo de Investigación CEG-CIDE-UNA, 2019

También se indagó a los estudiantes acerca de que si el profesorado promueve la educación en valores y derechos humanos. Al respecto se obtiene una mayoría de respuestas afirmativas tanto en el CIDE (76%) como en el CEG (74%) según se aprecia en el siguiente Gráfico 5.

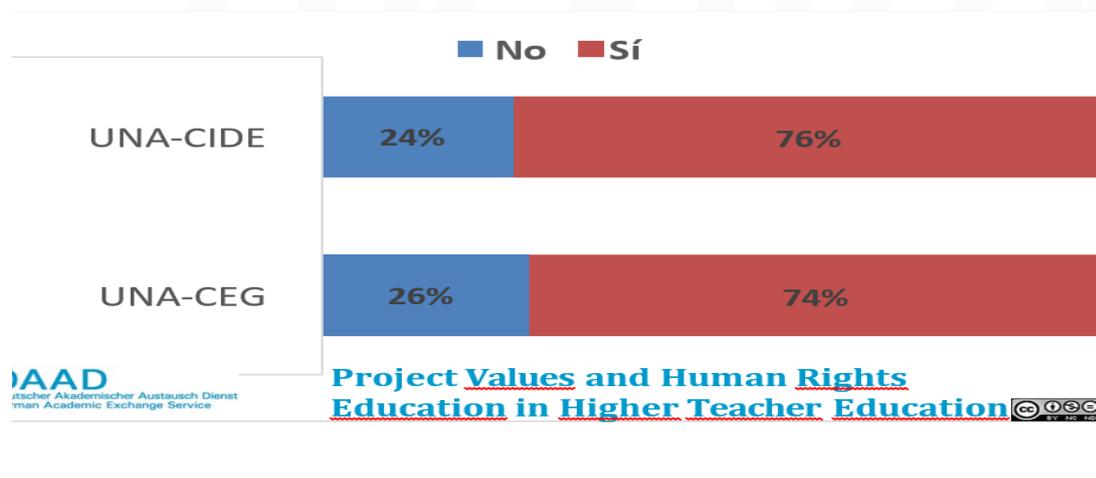


Gráfico 5. Promoción del profesorado de la educación en valores y derechos humanos, según estudiantes CEG-CIDE, UNA

Fuente: Equipo de Investigación CEG-CIDE-UNA, 2019

Al indagar sobre la necesidad de cambio más urgente para propiciar una educación en valores y derechos humanos en las carreras de Formación Docente de las universidades implicadas, se obtiene que es necesario lograr más coherencia entre el discurso institucional y la práctica en el aula, así como brindar más capacitación y sensibilización sobre el tema. De donde que cabe la discusión con respecto a que si bien el tema de los derechos humanos y valores es mencionado en los cursos universitarios, pareciera que no es suficientemente abordado en profundidad.

Al sistematizar las respuestas de docentes y estudiantes del CEG, se obtiene que las respuestas de los docentes en su mayoría se refieren a aspectos actitudinales, aspectos prácticos, aspectos formativos, otros referidos a la perspectiva y forma de pensar sobre DDHH. Las respuestas de los estudiantes hacen referencia además de los aspectos mencionados para los docentes, a otros adicionales referidos al conocimiento. De estos aspectos se derivan dimensiones para agrupar las respuestas, dentro de estas dimensiones se identifican algunas temáticas recurrentes. Por ejemplo, al referirse a aspectos actitudinales es recurrente la temática del respeto, la tolerancia, la coherencia de actitud entre el discurso y la práctica; en cuanto a aspectos prácticos se menciona la importancia de implementar dinámicas y actividades que implementen los DDHH, en cuanto a aspectos de formativos se menciona la importancia de talleres a docentes, administrativos y al estudiantado, en cuanto a la perspectiva sobre DDHH, se menciona principalmente la perspectiva humanista y en cuanto al conocimiento se menciona en términos de necesidad de contar con más información sobre DDHH. (Ver Cuadro 1).

Cuadro I. Necesidades urgentes de cambio para cumplir con una educación en valores y DDHH en la Formación Docente de las Universidades, según estudiantes CEG-CIDE, UNA

Docentes CEG	Estudiantes CEG
<ul style="list-style-type: none"> • Lo más importante, es la coherencia entre el discurso institucional y la práctica en el aula. En general, no hay correspondencia y así lo manifiestan muchos de ellos en mis cursos. No hay el más mínimo respeto hacia la condición de estudiantes por parte de la mayoría de los y las docentes. La arbitrariedad, la inconsistencia y las amenazas son cosa de todos los días. Por eso el discurso de los Derechos Humanos, en general, no pasan de eso: palabras y rellenar los exámenes teóricos y cumplir requisitos. Eufemismo puro. • Mayor vivencia y convivencia, conocer experiencias desde las personas que lo han vivido y mayores espacios de con-versación sobre los aspectos relaciona-dos con el tema. • En realidad es un ejercicio que debería implementarse desde edades tempranas, ya que a veces se tiene que enfrentar a la resistencia de estudiantes que no han sido ejercitados en la temática. • Estableciendo indicadores tangibles de prácticas de promoción de los DDHH en las asignaturas impartidas, y mediante educación, sensibilización y acompañamiento para la inclusión transversal de la temática en los cursos que imparte el humanista y en las relaciones inter-personales que se presentan en la realización del trabajo cotidiano en el Centro. • La educación en derechos humanos y valores debe ser central y articular ejes transversales en la formación de educadoras y educadores. • La necesidad más urgente es la formación de talleres a los docentes, administrativos y estudiantado sobre actualización de legislación y análisis de la realidad nacional alrededor del tema. • Me parece que en general esta área del conocimiento es débil en los educado-res y educadoras, lo digo por las denuncias que se hacen de Acoso y hostigamiento sexual y discriminación. • Abolir el eurocentrismo para construir autoestima como pueblo e individuos y no solo guiarnos con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recordar que también tenemos raíces autóctonas de Ila qulas que debemos enorgullecernos y de esta 	<ul style="list-style-type: none"> • Deberían promover este tipo de derechos con charlas y capacitando a los profesores en este tipo de temas para que creen talleres sobre esto que es tan importante que los estudiantes universitarios conozcan. • Hacerlo de forma que los estudiantes puedan participar y practicarlos activamente. Qué se sientan todos integrados y parte de dicho proyecto de formación en los derechos humanos. • Promoviendo la educación en derechos humanos desde la niñez y fomentarla en el transcurso de la vida estudiantil. • Tratar de dejar los prejuicios de lado, ser tolerantes y respetuosos darnos cuenta que todos somos iguales. To-dos nacemos, creemos, nos reproducimos y nos morimos es lo más claro para ver que todos somos iguales. • Más lugares en donde los estudiantes puedan expresarse de una manera más abierta y sin miedo de ser juzgados • Lo ideal sería que desde que ingre-san los estudiantes a la primaria se aborde este tema tan complejo e importante para nuestra sociedad. Y en tema del profesional que imparte la clase, lo primordial seria que se den charlas y los preparen de la manera correcta para promoverlos. • Más información del tema • Yo creo que dando más fuerza a los derechos humanos, dándoles más importancia y profesionalidad yo creo que si se fortifica estos rubros se le dará más fuerza. • Darle un poco más de importancia en algunos cursos que se imparten y que de una manera u otra están liga-dos a los derechos humanos • Introducirla y relacionarla con lo que se ve en clase y la historia. Tener una práctica de conciencia con ejemplos más específicos. • Enfatizarse en este tema desde la secundaria, tenerlos como prioridad a la hora del aprendizaje, porque son necesarios en todo momento. • La sensibilidad acerca de los otros pensamientos e inclinación sexual, respetar más a los demás.

Docentes CEG	Estudiantes CEG
<p>de la que debemos enorgullecernos y de esta manera poder reconocer nuestros problemas y gestionar soluciones desde nosotros y no desde afuera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitiendo el uso y ampliación de lo aprendido, como es el desarrollo y ejecución de programas y campañas para el cambio para que la educación en derechos humanos y valores podrán ser exitoso en la formación de educadoras y educadores • Perspectiva humanista real por parte de académicas y académicos, que se erradique toda forma de discriminación en la universidad y quienes laboran ahí deben ser el primer ejemplo. Eliminar la competitividad enfermiza y la creencia de superioridad de ciertas carreras de acuerdo con su ligamen al capitalismo y actividades comerciales • Se debe iniciar por una adecuada formación pedagógica del personal humanista, si bien muchos profesores universitarios tienen amplia experiencia en su especialidad, no tienen la formación pedagógica mínima a nivel profesional que debería ser requerida para impartir un curso universitario y que es fundamental para la transmisión de conocimiento, pero también de valores. NOTA: La experiencia humanista reflejada en estos resultados, se ha llevado a cabo con estudiantes de secundaria que participan del Servicio Comunal Estudiantil impartido por el PAIPAM y también con los cursos participativos dirigidos a personas mayores. • Generar capacitaciones y taller sobre el tema, que estén a cargo de especialistas en los temas o especialistas en educación para los derechos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La mayor necesidad podría ser incentivar el interés en informarse sobre los derechos humanos e ir más allá de conocer solo los fundamentales. Respecto a los valores empezar programas donde la relación profesor-estudiante sea más humana. • Se le debe de dar un curso de tolerancia a algunos docentes y capacitaciones de cómo reaccionar manera que no sea grosera o que vaya a poner en una situación vergonzosa a alguna persona que represente alguna • La necesidad más de importante en la educación en cuanto a los derechos humanos es crear docentes que su base de enseñanza se enfoque en derechos para que en el futuro los niños puedan tener respeto y conocimientos sobre los derechos de cada persona. • En la forma de pensar, puesto que se debe de inculcar, no solo a los educadores, sino a todos en general, la importancia de los derechos humanos, y las funciones que estos cumplen en cada persona, y en nuestro día a día. • Iniciar desde edad más temprana • Creo que la necesidad más urgente es que cada profesor tenga un conocimiento más completo en estos aspectos para que puedan introducirlos de forma eficaz en sus cursos. • Dar temas que realmente me hagan crecer como persona y profesional. No solo leer materia que al final puede que no me sirva para nada.

Docentes CIDE	Estudiantes CIDE
<ul style="list-style-type: none"> • La sensibilización propia de los formadores, el abordaje sistemático de temas de sensibilidad social / Contar con más herramientas para sensibilizar sobre el tema. • Equidad de género/Es necesario entender que los DH y los valores son construcciones sociales, por ende, el respeto debe privar en todo momento del proceso educativo. Así como las minorías exigen el respeto, deben brindarlo. Y viceversa. Es necesario entender y hacer vida esto en el espacio universitario. • Que el personal académico no solo tenga un discurso en derechos humanos, sino que sea ejemplo en lo habla. • Conocer todos los convenios y tratados. Conocer más sobre los grupos organizados que abordan este tema en las diferentes regiones del país. • Incluir cursos específicos de legislación educativa, solo se hacen pequeñas actividades alusivas al tema y no se puede abordar con profundidad • La inclusión en la malla curricular de cursos específicos sobre igualdad de género, derechos de la niñez, inclusión a la diversidad, interculturalidad, y legislación relacionada con derechos humanos en general / En el caso de la carrera, incluir en el plan de Estudios un apartado sobre DH y valores. Vivir experiencias concretas que sean parte de los procesos de investigación y expresión de sus propias prácticas pedagógicas propiciando (no se entiende lo que escribió). Esto debido a que deben sentir, percibir y creerse con la posibilidad para generar en los espacios cotidianos • Ligar el tema con situaciones en contextos reales que les permitan experimentar para sensibilizar en el tema desde la vivencia / Salir de las aulas universitarias, y tener más experiencias de investigación, reflexión e intervención social. Generar propuestas de formación docente desde la pedagogía crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compañerismo. Socializar / Que nos traten como PERSONAS que somos, indiferentemente de donde seamos. / La empatía / La reflexión / No perder el humanismo porque nosotros • somos personas/ Involucrar más al estudiantado / Empapar más al personal docente sobre la importancia de la aplicación de los valores y derechos humanos. • Comunicación por parte de los educadores y educadoras / Es tarea de todos y se deberá de iniciar con este tema desde que las personas son niños para que no se les haga un tema indiferente. • Promover los valores: en cada clase, va implícito en las acciones del profesor / Promover la comunicación y la colaboración / Que los profesores se interesen en brindar 10 minutos como mínimo para fomentar los valores y los derechos humanos / Que la persona educadora tome los valores y se arraigue a ellos como una parte docente y esencial para ejercer / Mayor promoción de estos derechos / Construcción de valores (apropiación) / Rescatar la importancia de estos derechos y valores para el diario vivir y no como una ley que busca penalizar o que se tiende a ver como algo que hay que memorizar. • Respeto del estudiante al profe / hacia los demás y el propio/Respeto a la diversidad en TODAS sus expresiones /Seguir fomentando el respeto para frenar el bullying / Sensibilizar en el respeto y la tolerancia/Respetar individualidades/Respetar formas de aprendizaje / Las situaciones de bullying / discriminación y problemas que enfrentan los niños / Tal vez no cambiar en los papeles , sino hacer valer y respetar los derechos de cada niño / Respetar creencias, ideologías, formas de aprendizaje, contextos, etc. • Abordar el tema de diversidad desde otra perspectiva, desde una visión pedagógica/ No solo enfocarse en la diversidad sexual / Deberían dejar de importarse tanto en la diversidad de género y enfocarse en los derechos de todos.

Docentes CIDE	Estudiantes CIDE
	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor énfasis a la sensibilización/Conversarlo más o saliendo del centro universitario mejoraría mucho la sensibilización de algunos / Entre compañeros La sensibilidad de los docentes con el alumnado / Cursos constantes de sensibilidad y promoción de valores y derechos. Más acercamiento a casos donde podamos generar opiniones y futuras formas para resolver estos. • Más interés de parte de los maestros hacia las diferentes situaciones que suceden a su alrededor / Actitud e interés / Más interés en el campo de los derechos y que sean más creativos y dinámicos a la hora de realizarlos. • La concientización a la sociedad sobre los derechos humanos y que mantengan un conocimiento acerca de este / Concientización / Lograr hacer conciencia en todos los seres humanos de la importancia de los derechos humanos. • Sería aprender a comenzar a cambiar nosotros mismos / Que los profesores traten de hacer un cambio, implementando mal estos derechos y valores y así lo puedan transmitir a los demás. • Congruencia entre el diálogo y el que hacer / Que el diálogo se lleve a la práctica / Tener coherencia entre lo que se hace y lo que se dice, entre lo que se pretende enseñar y lo que se practica / Coherencia con lo que dicen y hacen en su práctica profesional / Balance entre lo teórico y lo práctico / Un balance entre lo teórico y la práctica. • La igualdad que deben de tener los niños en la educación muchas veces el fondo público se desperdicia y en vez de ser utilizado en niños de bajos recursos por lo que tienen que abandonar las aulas / El derecho a la educación / Educación inclusiva desde la primera infancia • Tomar en cuenta el contexto social del sujeto La conciencia que nuestros estudiantes deben enfrentar serias limitaciones sociales, emocionales o económicas, en ocasiones pensamos que es sólo dar la clase sin tomar en cuenta que hay un más allá después de la escuela y que muchos estudiantes viven en una realidad triste y desgarradora.

Docentes CIDE	Estudiantes CIDE
	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar el tema de DH para que podamos aplicarlo / Que se vean de forma más profunda y que se indague en el tema / Que se hable de ellos y que se luche por cumplirlos / Mayor presencia de los temas referentes al tema. Asistir a conferencias / Es importante implementar charlas para capacitar a los docentes Hablar más del tema, potenciarlo, vivenciarlo, o sea poniéndolo en práctica. • Que se hable en clases, se brinde toda la información necesaria para que cada estudiante conozca del tema / Brindar más acceso a la información acerca de los derechos y convenciones respecto al tema / Asesorarlos en los diferentes problemas que presenten en el aula con los padres de sus estudiantes / La colonización en cuanto a derechos de los niños. • Tener conocimiento / Que todos los profesores, sin importar la materia que importan, tengan conocimientos en los derechos humanos y valores para que puedan enseñarla a sus alumnos / Que se abarquen los derechos en todas las carreras, para que sea un conocimiento no de carrera, sino de ciudadanos / Conocer los valores y derechos, los diferentes reglamentos, su jerarquización y como hacer valer los derechos ante los diferentes jurisdicciones/Mejor preparación.

Fuente: Equipo de Investigación CEG-CIDE-UNA, 2019

CONCLUSIONES

Con el objetivo de conocer si los derechos humanos y los valores se incorporan en la formación de docentes de la UNA, en esta investigación se realizó un análisis de planes de estudio y programas de cursos, que al contrastarlos con lo obtenido en la aplicación de cuestionarios y desarrollo de grupos focales con estudiantes y docentes de varias Unidades Académicas, se obtuvo los siguientes hallazgos:

En los planes de estudio y programas de los cursos analizados los derechos humanos y los valores se incluyen en su mayoría de manera implícita. Se distingue una menor presencia de las categorías relacionadas con la normativa en relación con los derechos humanos y la pedagogía de los derechos humanos, así como menor incorporación de valores como honestidad/veracidad.

Los resultados indican que en la Universidad Nacional los docentes otorgan mayor importancia que los estudiantes a las temáticas de DDHH, si bien hay bastante similitud a excepción de la temática de las diversidades, la cual, para los docentes es mucho más importante que para los estudiantes.

En cuanto la inclusión de los contenidos referentes a la normativa sobre derechos humanos, debe destacarse, la poca referencia que dice el estudiantado y personal docente que se hace dentro de los cursos de las carreras vinculadas a la formación de docentes, lo cual a la vez coincide con lo hallado en el análisis de los planes de estudio. Se conoce más del uso de documentos ligados a la categoría de derechos de la niñez y adolescencia y en menor grado otros documentos como por ejemplo los relacionados con el Sistema de la Organización de Estados Americanos.

Con respecto a las temáticas de DDHH que se abordan en la Formación Docente: docentes y estudiantes concuerdan que las temáticas sobre derechos humanos y dignidad e igualdad de oportunidades y equidad, son las más abordadas. También concuerdan en las temáticas de pedagogía de los derechos humanos y democracia y participación ciudadana. Docentes y estudiantes concuerdan que las temáticas menos abordadas son ambiente y ecologismo; diversidades y amistad entre las naciones.

Sobre las interacciones docente-estudiante:

- La mayoría de docentes y estudiantes coinciden señalando como ‘suficiente’ y ‘totalmente suficiente’ la importancia con que los docentes incentivan a los estudiantes a examinar sus propios valores, normas y estereotipos sobre la base de la reflexión constante y la confrontación con las propias influencias culturales y religiosas.
- La mayoría de docentes y estudiantes coinciden en que están ‘muy de acuerdo’ y ‘de acuerdo’ en que los docentes se muestran de manera sensible en torno a temas de derechos humanos y valores.
- Docentes y estudiantes coinciden en identificar el respeto y la equidad como los valores primordiales en la oferta académica que les prepara para su práctica profesional futura. Llama la atención que, al comparar los promedios de las respuestas en términos generales, los estudiantes consideran *más que los docentes* que desde una perspectiva de DDHH todos los valores se incluyen en la oferta académica que los prepara para su práctica profesional a futuro.
- La mayoría de docentes y estudiantes coinciden señalando como ‘suficiente’ y ‘totalmente suficiente’ el grado en que la formación universitaria sensibiliza al estudiantado para practicar los derechos humanos en su futuro desempeño profesional.
- La mayoría de docentes y estudiantes coinciden que están ‘de acuerdo’ y ‘muy de acuerdo’ en que la formación que reciben los estudiantes les ha sensibilizado para su futuro ejercicio profesional en torno a derechos humanos y valores.
- Hay una importante valoración en cuanto a que hay buen trato por parte del docente que promueve la libertad expresión incidiendo positivamente en el comportamiento de los estudiantes.

- Las experiencias de aula son valoradas positivamente por el personal docente en cuanto consideran que el estudiantado recibe un trato respetuoso, se permite la libre expresión y existe el trabajo colaborativo; coincidente con la percepción del estudiantado.
- En general, existe una valoración positiva en cuanto a la promoción por parte del profesorado de la educación en valores y en derechos humanos, pero que según lo expresado en los grupos focales, depende en gran medida por la persona docente encargada del curso o proyecto.
- A pesar de que se hallan valores dentro de los planes de estudio y en prácticas dentro de las carreras de formación docente que contribuyen a la educación en valores, se considera, a partir de los grupos focales, la necesidad de una mayor preparación en educación en valores y la inclusión de contenidos relacionados.

Con respecto a las Buenas experiencias en DDHH y Valores se acotan los siguientes aspectos:

- Participación en proyectos de DDHH: Muchos estudiantes del Centro de Estudios Generales que se encuentran iniciando su vida universitaria (primer ingreso) no han tenido experiencia de participar en proyectos para la promoción de la educación para los valores y los DDHH, a diferencia de los estudiantes del CIDE, que tienen más de un año en la Universidad y que participan lo hacen en actividades dentro y fuera de la Universidad. Algunos cursos del CEG incluyen este tipo de actividades, pero en el CIDE es más amplia la participación.
- Oportunidades de experiencia de participación en prácticas y observaciones que sensibilizan para la educación en valores y DDHH: La mayoría de los docentes se encuentra ‘de acuerdo’ en que durante la formación universitaria se brindan oportunidades de participar en observaciones o prácticas, en diversos contextos, para sensibilizar a los estudiantes en torno a promover una educación en valores y derechos humanos en una futura práctica profesional. La mayoría de los estudiantes indica que durante su formación Sí han tenido la oportunidad de participar en observaciones o prácticas, en diversos contextos, que lo sensibilizaron en torno a promover una educación en valores y derechos humanos en una futura práctica profesional. En el CIDE especialmente, se obtuvo como respuesta Sí, ya que el cuestionario fue respondido por estudiantes de carreras que ya tienen por lo menos más de un año en la Universidad. Los estudiantes que responden que No han tenido la oportunidad de participar en tales actividades, en su mayoría son del Centro de Estudios Generales que se encuentran iniciando su vida universitaria (primer ingreso). Además, en el momento en que se aplicó el cuestionario se estaba iniciando el Ciclo Lectivo.
- Ejemplos de experiencias y participación en prácticas y observaciones que sensibilizan para una educación en valores y DDHH: Se aportan variados ejemplos, dentro y fuera de la Universidad Nacional. En el CIDE destacan ejemplos de la práctica docente, observación escolar, giras pedagógicas, etc. En el CEG también hay actividades similares.

En cuanto a las necesidades urgentes de cambio para cumplir con una educación en valores y DDHH en la Formación Docente de las Universidades, se pide más coherencia entre el discurso institucional y la práctica en el aula. Brindar más capacitación, sensibilización, actitudes, vivencias. Incluir los DDHH y valores en los planes y programas de estudio de manera explícita.

Se considera que los aspectos relacionados a los derechos humanos y los contenidos relacionados, son abordados en la formación docente, en general, de manera suficiente, destacándose una necesidad de hacerse hincapié en la formación universitaria en la categoría relativa a la Pedagogía en Derechos Humanos, asunto que se refuerza con los hallazgos en el análisis de los planes de estudio y los externado por el estudiantado en los grupos focales.

Con respecto al estudio de herramientas para la exigibilidad de la defensa de los derechos humanos propios y de las demás personas, las respuestas brindadas por el estudiantado y el personal docente evidencian la necesidad de fortalecimiento de esta práctica y contenido dentro de la formación docente, no únicamente como contenido, sino como aspecto relevante para la educación en derechos humanos.

Las diversas prácticas que se realizan a lo largo de la formación universitaria, en general, sensibilizan al estudiantado para la promoción de una educación en valores y en derechos humanos para su futura práctica docente.

A manera de conclusión es importante destacar el hecho de que, si bien la temática de los derechos humanos y valores está presente en los planes de estudio y programas de los cursos analizados, se requiere hacerla explícita de manera que su enseñanza sea intencionada y el abordaje de las distintas temáticas permee la formación de docentes desde los cursos de humanidades como desde aquellos propios de la formación pedagógica □ como por ejemplo en la Pedagogía en Derechos Humanos □.

Desde la docencia universitaria, deben proponerse estrategias para conocer la normativa relacionada con los derechos humanos y utilizar más los distintos documentos nacionales, regionales e internacionales sobre los derechos humanos. Además, es importante responder a la necesidad de ofrecer mayor capacitación y sensibilización sobre el tema, así como profundizar en su abordaje. Un dato relevante es que la participación estudiantil en proyectos, prácticas y experiencias relacionadas con los derechos humanos sensibiliza al estudiantado hacia esta temática con miras a promover la educación en valores y en derechos humanos en su futura labor docente.

Por otra parte, se hace necesario conocer la percepción y apreciación de docentes y estudiantes sobre el abordaje de las temáticas de derechos humanos en los cursos universitarios, ya que resalta el hecho de que en algunos casos los docentes otorgan mayor importancia que los estudiantes a algunas de las temáticas que se abordan como sucede con la temática de las diversidades.

Si bien tanto docentes como estudiantes valoran positivamente las experiencias de aula en cuanto al respeto en la interacción docente-estudiante y la libre expresión, como necesidad de cambio para propiciar una educación en valores y derechos humanos en las carreras de formación docente implicadas es indispensable lograr mayor coherencia entre el discurso institucional y la práctica en el aula universitaria, de modo que no estén disociados sino que la impronta identitaria de la universidad desde sus principios y valores, plasmada en los ejes transversales institucionales, cabalmente se refleje en el quehacer profesional.

REFERENCIAS

- Centro de Estudios Generales. (2015) Maestría en Humanismo, Sociedad y Ambiente. Universidad Nacional. Recuperado desde <http://www.ceg.una.ac.cr/index.php/maestria-en-humanidades-sociedad-y-ambiente>
- Centro de Estudios Generales. (2011) Rediseño Curricular de Formación Humanística. Universidad Nacional. Heredia: CEG.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. NY: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO (2012). Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos. Segunda etapa. Plan de acción. New York y Ginebra: ONU.
- Universidad Nacional. Universidad de Costa Rica, Universidad de Osnabruck. (2019). Informe Final Proyecto “Educación en Valores y Derechos Humanos en la Formación Docente”. Agencia de Cooperación Alemana (DAAD).
- Universidad Nacional. (2018). Centro de Investigación y Docencia en Educación Recuperado desde <http://www.cide.una.ac.cr>
- Universidad Nacional. (2018). División de Educación Básica. Recuperado desde <http://www.cide-basica.una.ac.cr/>
- Universidad Nacional. (2014). Colegio Humanístico Costarricense, Campus Omar Dengo. Recuperado desde: <http://www.colegiohumanistico.una.ac.cr/>

Educação alimentar e nutricional na escola: uma perspectiva integrativa

Kátia Cilene de Almeida

Katiaalmeida30@yahoo.com

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte/MG, Brasil

RESUMO

A Educação Alimentar e Nutricional, atualmente, é contemplada como uma medida necessária para a formação e proteção de práticas alimentares saudáveis. A escola como um dos espaços formativos é apropriada para o desenvolvimento de ações que buscam estimular a adoção dessas práticas. Este trabalho tem como finalidade apresentar os resultados de uma pesquisa concluída que tinha como objetivo identificar os fundamentos pedagógicos que orientam as ações propostas pelo Programa de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvido em escolas municipais de Belo Horizonte. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a Educação Alimentar e Nutricional e a Educação Escolar como base para uma análise de conteúdo de dois documentos: O Programa de Educação Alimentar e Nutricional e o projeto de oficinas educativas de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvido em escolas municipais de Belo Horizonte. A análise dos documentos indicam a ausência dos fundamentos pedagógicos e a prevalência do caráter normativo nas ações desenvolvidas pelo Programa. Esse resultado sugere a importância da inserção do tema Educação Alimentar e Nutricional na formação continuada de professores como uma possibilidade de ampliar a discussão sobre as práticas alimentares saudáveis buscando criar estratégias de ensino e o estabelecimento do diálogo entre os campos da educação e da nutrição para o fortalecimento dessas ações no interior das escolas.

PALAVRAS – CHAVE

Educação Alimentar e Nutricional – Educação escolar - diálogo - ensino de ciências

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa que buscou identificar os fundamentos pedagógicos presentes que orientam as ações propostas por um Programa de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvido no Brasil. Evidencia-se também uma reflexão a respeito da importância de estabelecer uma discussão sobre a Educação Alimentar e Nutricional no processo formativo do professor tendo em vista a sua contribuição para a efetividade dessas ações na escola.

As primeiras práticas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no Brasil surgiram com o problema da escassez de alimentos que a sociedade civil procurou resolver. Depois, enquanto questão, demandou a intervenção do Estado, uma vez que existia a necessidade da construção de uma política pública de alimentação.

As estratégias de EAN, inicialmente, eram dirigidas aos operários e às suas famílias visando combater a fome e garantir uma alimentação básica para que o trabalhador pudesse desempenhar bem suas funções. A partir disso, foram desenvolvidas campanhas para a introdução de alimentos, que não eram habitualmente consumidos, e de práticas educativas direcionadas para a população de baixa renda. Essas campanhas visavam ao desenvolvimento de mercado.

Nas décadas de 70 e 80, a Educação Alimentar e Nutricional realizou ações vinculadas ao crescimento econômico do país. Nesse período, havia o entendimento de que o fator econômico – a renda - era o que definia quem tinha ou não acesso a uma alimentação saudável. Segundo Mancuso, Fiore e Redolfi (2015), na década de 70 surgiu o reconhecimento de que a renda era o fator determinante da situação de inadequação nutricional que se verificava na população.

A partir da década de 90, houve o reconhecimento da alimentação enquanto direito humano, apresentando e reafirmando a alimentação como um dos recursos para promover a saúde. A partir do final dos anos 90, o termo “promoção de práticas alimentares saudáveis” começou a marcar presença nos documentos oficiais brasileiros (Santos, 2005, p.684).

Ao realizar essa breve retrospectiva histórica do processo de construção da Educação Alimentar e Nutricional, constata-se que essa trajetória foi promissora para que as Políticas Públicas direcionadas a garantia ao alimento e à alimentação adequada fossem introduzidas e ampliadas nas propostas de governo.

Percebeu-se a relevância da Educação alimentar e nutricional enquanto parte de um processo de emancipação e autocuidado da população em relação às práticas alimentares saudáveis. A questão da promoção de práticas alimentares saudáveis passou a ser contemplada na elaboração de leis nas esferas municipal, estadual e federal no período de 2004 a 2009, instituindo a promoção da Educação alimentar e nutricional nas escolas públicas e privadas. Nesta perspectiva, foram criados programas como o Programa de Educação Alimentar e Nutricional – PEAN, que entre suas atribuições está o desenvolvimento de ações de Educação alimentar e nutricional em escolas.

Nesse sentido, a escola como espaço de formação pode se dedicar ao planejamento de ações voltadas para as práticas alimentares nas suas propostas pedagógicas. Silveira(2015) afirma que “Além da família, a escola exerce papel relevante na vida infantil para a formação de hábitos saudáveis. É no ambiente escolar que ela vai entrar em contato, pela primeira vez, com alimentos fora do lar.”(p.18). E este ambiente pode propiciar uma interação entre o que a criança traz de sua vivência e a reflexão sobre as práticas alimentares saudáveis. A escola pode desenvolver ações que valorizem a alimentação, reconhecendo a necessidade de respeitar as crenças, os valores e as representações que se estabelecem em relação à alimentação, e propor mudanças a partir de reflexões para as práticas alimentares que não contribuam para a promoção da saúde.

Essas ações precisam ser efetivas e contínuas, tanto no ambiente familiar quanto na escola. Percebe-se que, algumas ações realizadas nas escolas ocorrem de forma pontual e sem continuidade e, muitas vezes, não estão inseridas no projeto político pedagógico da escola. De acordo com Mancuso, Fiore e Redolfi (2015), além dos aspectos relacionados aos projetos acontecerem de maneira pontual e com pouca efetividade, há também a precariedade da formação dos professores em trabalhar com o tema da alimentação de maneira que possam formular e desenvolver ações participativas e efetivas. (p. 44). Nesse contexto, a formação continuada dos professores pode ser um fator que venha modificar a percepção sobre as práticas alimentares relacionadas à promoção da saúde e contribuir para a formulação de uma metodologia que permita a continuidade das ações.

Outro fato relevante é a condição de comunicação nas ações educativas sobre alimentação, sendo que a abordagem enfatiza a transmissão dos conhecimentos sobre práticas alimentares saudáveis. Mesmo que se utilizem diferentes recursos para tal finalidade, há que se considerar que o repasse de informações pode não ter o resultado desejado quando se trata de comportamento alimentar.

Por isso, as ações educativas voltadas para as práticas alimentares saudáveis precisam estar em consonância com uma relação dialógica entre as áreas da saúde, educação e outras, em que haja a possibilidade de reflexão sobre os diferentes fatores que envolvem a alimentação e possam contribuir para a efetividade das ações de Educação alimentar e nutricional. Nesse contexto se configura a necessidade de ações de formação continuada e em serviço multidisciplinar envolvendo as áreas da educação, da Saúde e da Nutrição, pois esses saberes

precisam ser acessados pelos professores, nutricionistas e profissionais da saúde de modo que haja um diálogo entre os campos e que as ações educativas sejam pautadas por princípios sólidos dos conhecimentos das áreas em questão.

Uma estratégia para o desenvolvimento dessas ações foi a criação de um Programa, que orientasse as práticas de Educação Alimentar e Nutricional - EAN considerando a necessidade de ampliação dos espaços de atuação e a importância da escola como um ambiente propício para a construção coletiva de saberes. Esse Programa será analisado a seguir.

Ações de EAN na escola desafios e possibilidades

O Programa de Educação Alimentar e Nutricional (PEAN) foi instituído em 2013 por uma exigência do Programa Nacional de Alimentação Escolar, sendo constituído por diferentes projetos com a finalidade de desenvolver e avaliar as ações de educação alimentar e nutricional. Na escola esse programa é desenvolvido por meio de oficinas educativas e têm quatro eixos de atuação: cantineiras, professores/assistentes do PSE¹, pais e estudantes, sendo esse último o eixo priorizado. Foram elencados oito objetivos sobre os quais se desenvolvem as ações mediante o propósito de observar as práticas alimentares da comunidade escolar e realizar intervenções voltadas para a prevenção de doenças.

As oficinas educativas são uma estratégia de ensino utilizada pelo Programa de Educação Alimentar e Nutricional. Essas oficinas são organizadas a partir de atividades elaboradas por uma equipe orientada por nutricionistas e desenvolvidas com os estudantes e com as professoras em sala de aula ou em suas residências. São realizados quatro encontros com os seguintes temas abordados: “Alimentação saudável”, “Conhecendo os alimentos” e “Circuito de EAN”. No último encontro ocorre a culminância com a apresentação das atividades desenvolvidas durante a realização das oficinas educativas.

Quanto ao desafio de desenvolver essas ações apesar de sua relevância está a organização do tempo, em quatro encontros, para a realização das oficinas. Esse tempo concorre para que as oficinas se tornem pontuais e assim não evidenciar o aspecto educativo da proposta de educação alimentar e nutricional. Faz-se necessário estabelecer o campo de atuação e uma discussão sobre a abordagem da educação alimentar e nutricional na escola, uma vez que esse espaço torna-se privilegiado para o andamento das ações de educação alimentar e nutricional e o engajamento das pessoas.

Como recursos de ensino, as oficinas privilegiam a construção e reconstrução do conhecimento. Diferentes pensamentos sobre esses recursos são apresentados no sentido de demonstrar as possibilidades de ação e reflexão destas estratégias de ensino. Para Vieira e Volquind (2002), “toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar trabalho individual e tarefa socializada; garantir a unidade entre teoria e prática” (p.9). Uma segunda concepção traz a ideia de que, além do planejamento necessário, as oficinas acontecem em contextos reais cujos ajustes são primordiais para o êxito, conforme Paviani e Fontana (2009),

¹PSE – O Programa Saúde na Escola tem como objetivo a integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria na qualidade de vida da população brasileira (MEC, 2018).

A partir de uma negociação que perpassa todos os encontros previstos para a oficina, são propostas tarefas para a resolução de problemas ou dificuldades existentes, incluindo o planejamento de projetos de trabalho, a produção de materiais didáticos, a execução de materiais em sala de aula e a apresentação do produto final dos projetos, seguida de reflexão crítica e avaliação. (Paviani e Fontana, 2009, p.79)

Nessa perspectiva, a organização das oficinas ocorre a partir de um planejamento mais flexível em que o tempo não seja um fator determinante para o seu desenvolvimento.

As oficinas educativas de Educação Alimentar e Nutricional apresentam objetivos que corroboram com a intencionalidade e finalidade do PEAN de “promover ações de Educação alimentar e nutricional em unidades educacionais, por meio das oficinas e investigar a efetividade dessas ações como estratégia de promoção da saúde e da Segurança Alimentar e Nutricional”. A organização ocorre em três momentos com os estudantes e, posteriormente, ocorre a culminância com o encerramento das atividades com todos os envolvidos, totalizando quatro encontros. As estratégias utilizadas como contação de histórias, dinâmicas interativas em sala de aula, visita ao banco de alimentos e teatro são diversificadas. Entretanto, foram realizadas as oficinas somente com estudantes do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental caracterizando esse momento como uma intervenção pontual, o que requer uma reflexão sobre a continuidade dessas ações e o seu papel educativo.

Qual é a intenção ao desenvolver as oficinas educativas num curto espaço de tempo? E o papel do professor durante a realização dessas oficinas? Há necessidade de um ajuste quanto à organização do tempo quando se trata de um processo formativo. Acredita-se que o papel do professor seja de mediador das ações junto com os nutricionistas e não o de executor de tarefas previamente programadas por uma equipe.

Percebe-se um hiato entre o planejamento das oficinas com o seu propósito e o desenvolvimento junto aos estudantes e professores. É possível se pensar em abordagens mais apropriadas que contemplem os envolvidos na proposta e que professores, nutricionistas e outros agentes possam firmar um diálogo capaz de aprimorar as ações de Educação alimentar e nutricional.

Educação e Nutrição – aproximações entre dois campos

Esses dois campos se complementam quando o assunto a ser tratado se refere às ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no espaço escolar. Busca-se por intermédio dessas ações compartilhadas significados para o ato de se alimentar mediante a construção de valores e conhecimentos que propiciem a reflexão sobre o ato de alimentar e a escolha por práticas alimentares saudáveis.

Os resultados apresentados nesta pesquisa indicaram a existência de uma lacuna em relação às práticas educativas de EAN e à metodologia utilizada, que não contemplam as bases teóricas da educação sobre as quais se desenvolvem as ações. Santos (2005) certifica a análise de publicações oficiais e documentos do governo que norteiam as políticas públicas de EAN quando afirma que:

Os documentos indicam que o objetivo das propostas educativas em alimentação e nutrição é mais subsidiar os indivíduos com informações adequadas, corretas e consistentes sobre alimentos, alimentação e prevenção de problemas nutricionais do que os auxiliar na tomada de decisões. (Santos, 2005, p.681)

Na análise do PEAN foi possível perceber esse fato e questionar que, se por um lado a EAN está sendo valorizada nos dias atuais, por outro, não há uma afirmação de seu caráter educativo. Isso porque não se observa em suas ações as bases teóricas sob as quais se fundamentam. Nota-se, portanto, o predomínio da lógica da transmissão de informações, ao invés da problematização das situações que envolvem a alimentação vivenciada pelos estudantes. Essa constatação indica que há um caminho teórico-metodológico a ser percorrido para que a EAN se estabeleça como uma proposta integradora em relação aos conhecimentos da nutrição e da educação e alcance a efetividade de seus objetivos.

Alguns conceitos foram anunciados e utilizados para promover as ações na escola. Verificou-se que o uso desses conceitos como: conhecimento e arte/educação não traziam uma caracterização adequada ao processo formativo dos estudantes no corpo desta proposta. Esse fato sinaliza que há intencionalidade de se adotar esse referencial teórico da área da educação pelos elaboradores das ações do programa e das oficinas educativas. Entretanto, seria necessário um aprofundamento no estudo desses pressupostos teóricos no sentido de melhor conformação do referencial teórico às ações do programa.

Dessa forma, pode-se vislumbrar que as ações de EAN possam ser orientadas a partir das contribuições da educação em consonância com o referencial da nutrição. No campo da educação faz-se necessário a discussão sobre a abordagem da Educação alimentar e nutricional na formação continuada dos professores com o intuito de subsidiar as práticas que acontecem nas escolas. Além disso, a condição do tempo para a realização das oficinas educativas é um fator que deve ser levado em conta, pois é notável as dificuldades em relação à quantidade de pessoal para o desenvolvimento das oficinas, a distância entre as escolas e o tempo de organização da escola. Porém, outros aspectos podem ser considerados quando essas ações são realizadas nas escolas, porque como se trata de mudança de comportamento e formação de atitudes os resultados podem se apresentados num período mais longo.

Por isso, a iniciativa de realizar as oficinas educativas em um espaço curto de tempo e de maneira pontual tende a demonstrar a não efetividade dessa ação, que em seu cerne traz uma ideia de ser formativa em relação às práticas alimentares saudáveis.

O diálogo entre a nutrição e a educação torna-se necessário porque é pode contribuir para melhorar as ações de EAN no espaço escolar. Essas ações envolvem a alimentação e seus nutrientes para o corpo, a convivência como condição excepcional para o ato de comer e permite a interação com diferentes saberes. Diante disso, o diálogo é reconhecido como o fio condutor que possibilitará que as ações de EAN no espaço escolar façam parte de um processo formativo permanente, no qual a nutrição e a educação estejam atuando e significando o aprendizado sobre as práticas alimentares saudáveis.

Abordagem do tema alimentação na escola

Para compreender a maneira pela qual a alimentação é trabalhada na escola, faz-se necessário conhecer o processo de construção dos referenciais que orientam as atividades pedagógicas e como o tema alimentação está, ou não, presente nesses documentos. Três documentos oficiais marcam esse processo de construção histórica no campo da educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte/MG e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a proposta de Ciências para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental almeja que os estudantes desenvolvam capacidades para compreender o mundo e atuar como cidadãos, utilizando conhecimentos científicos e tecnológicos.(p.39)

Os conteúdos são apresentados em quatro blocos temáticos nos quais, estão situados os conceitos, procedimentos e atitudes centrais para o entendimento do assunto abordado: Ambiente, Ser humano e Saúde, Recursos tecnológicos e Terra e Universo. Há uma flexibilidade quanto à organização dos conteúdos de acordo com as particularidades regionais e locais.

De acordo com esse referencial para o planejamento escolar, um dos objetivos das ciências naturais para o primeiro ciclo é “Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, em relação à alimentação e à higiene pessoal desenvolvendo a responsabilidade no cuidado com o próprio corpo e com os espaços que habita.” (PCN, 1997, p.65). Nessa lógica, os aspectos que envolvem a alimentação são priorizados na formação do estudante, possibilitando assim a reflexão sobre o tema da alimentação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no bloco Ser humano e Saúde, apresentam a importância de se trabalhar com o tema alimentação, quando sugerem a “elaboração de perguntas e suposições acerca das características das diferentes fases de vida e dos hábitos de alimentação e de higiene para a manutenção da saúde, em cada uma delas.” (PCN, 1997, p.53).

Nessa proposta, o enfoque é dado não somente ao tipo de alimentos que devem ser consumidos para a obtenção de uma alimentação saudável, como também no modo de perceber a maneira pela qual indústrias e mídias diversas ditam as normas e os alimentos que devem ser consumidos pela população. Esta é também uma forma de fomentar uma reflexão sobre esse processo de massificação e imposição de modelos em relação ao consumo de alimentos.

Considera-se a orientação de uma prática de ensino de Ciências problematizadora e reflexiva, conforme ressaltado nos PCN (1997):

O ensino de Ciências Naturais também é espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados. É espaço de expressão das explicações espontâneas dos alunos e daquelas oriundas de vários sistemas explicativos. Contrapor e avaliar diferentes explicações favorece o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa, de não-aceitação *a priori* de ideias e informações. Possibilita a percepção de limites de cada modelo explicativo, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e ação. (PCN, 1997, p.25)

A problematização é considerada nesse referencial como fator primordial na formação dos estudantes. Esse fator colabora no processo ensino e aprendizagem para formar o estudante que conheça, conviva com diferentes ideias, pense e transforme a sua realidade. Segundo Freire (2005), “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio.” E dessa maneira, terão um aprendizado capaz de conduzi-los a uma ação – reflexão –ação.

Outro documento que orienta o ensino de Ciências são as proposições curriculares, que buscam definir as metas considerando os diferentes contextos e a relação entre os saberes escolares e os não escolares que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Na Proposição Curricular para o ensino de Ciências, documento oficial da rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG para o planejamento escolar, o tema alimentação encontra-se nos três ciclos. O primeiro ciclo, que compreende o atendimento às crianças na faixa etária entre 6 e 9 anos de idade; o segundo, cujo trabalho é desenvolvido com crianças entre 9 e 12 anos de idade, e o terceiro compreende a faixa etária entre 12 e 14 anos de idade.

Essa Proposição Curricular (2010, p. 6) é fruto de um esforço coletivo de professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e de outros parceiros, e foi elaborada baseada na concepção sócio interacionista. Conforme afirma o documento:

Na busca de uma educação coerente com o momento histórico em que vivemos e, conscientes da necessidade de mudanças na prática educativa, professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e da Universidade Federal de Minas Gerais, em colaboração, tornaram-se parceiros na elaboração desta Proposição Curricular de Ciências, para o 1º, 2º e 3º ciclos de formação humana, tendo como referência o projeto político-pedagógico da Rede Municipal de Educação, os documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – e a literatura da área de pesquisa em Educação e em ensino de Ciências.

Os conteúdos de Ciências estão organizados em eixos, temas e capacidades de forma a integrar os vários campos de conhecimentos considerando os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos². De acordo com o referido documento:

Tais capacidades incorporam os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais desenvolvidos ao longo dos eixos temáticos, levando-se em conta os princípios específicos da disciplina de Ciências (historicidade, inter-relação, intencionalidade, aplicabilidade, provisoriedade); os conhecimentos prévios dos educandos, a partir de contextos e temas vinculados à sua vivência (PROPOSIÇÃO CURRICULAR, 2010, p. 14).

Esse documento apresenta 21 capacidades gerais que podem ser desenvolvidas no 1º, 2º e 3º ciclos. Essas capacidades indicam o que se pretende que os estudantes desenvolvam ao longo dos três ciclos. Para cada item sugerido há uma gradação no tratamento das capacidades em cada ano do ciclo: I, R, T e C. Essas quatro letras do alfabeto remetem aos verbos introduzir, retomar, trabalhar e consolidar, e são indicadas para cada capacidade a ser desenvolvida.

2 Segundo Coll (2006) os conteúdos conceituais correspondem ao compromisso científico da escola: transmitir o conhecimento socialmente produzido. Os conteúdos procedimentais são os objetivos, resultados e meios para alcançá-los, articulados por ações, passos ou procedimentos a serem implementados ou aprendidos. E os conteúdos atitudinais que correspondem ao compromisso da escola de promover aspectos que nos completam como seres humanos, que dão uma dimensão maior, que dão razão e sentido ao conhecimento científico.

De acordo com a essa proposta, os quatro verbos expressam a maneira de conduzir a aprendizagem e os seus significados para os estudantes. A proposição define os verbos da seguinte maneira:

Introduzir “leva os educandos a se familiarizarem com conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola”. O termo retomar “significa que o educando já está aprendendo algo novo e que para isso há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado”. O vocábulo trabalhar indica “tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações-problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor”. E consolidar se refere a um momento da aprendizagem, “Esse é o momento em que se formaliza a aprendizagem de acordo com a capacidade que foi desenvolvida, na forma de resumos, sínteses e registros com a linguagem adequada a cada área de conhecimento.” (PROPOSIÇÃO CURRICULAR, 2010, p. 11-12).

Os itens da proposição curricular que citam aspectos relacionados à alimentação são, de acordo com as proposições curriculares (2010), os seguintes:

Item 9: “Reconhecer a constituição, os processos de transformação e circulação de materiais na biosfera: ciclos biogeoquímicos, nutrientes, relações alimentares, interações nos ecossistemas, sucessão ecológica, intervenção humana e sustentabilidade dos ecossistemas”. No item 11 “ Identificar a importância de uma alimentação saudável para o crescimento e o desenvolvimento do corpo”. No item 13 consta a orientação de que o estudante precisa “compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais.” No item 16 há uma referência à saúde corporal ao “Valorizar o cuidado com o próprio corpo com atenção para o desenvolvimento da sexualidade e para o bem-estar físico e social.” E no item 19, quando sinaliza “o uso de forma crítica do aparato tecnológico a serviço do ser humano.” “Reconhecer a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas.” (PROPOSIÇÃO CURRICULAR, 2010, p.20).

Conforme é apresentado na proposição o tema alimentação aparece nas capacidades gerais nos itens 9, 11, 13, 16 e 19 sinalizando a possibilidade de observação dos desdobramentos do tema que compõem a condição individual e coletiva do ser humano e, reafirmando a importância de sua abordagem nos três eixos temáticos: “Vida e ambiente”, “Ser humano e saúde” e “Tecnologia e sociedade.”

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consulta ao documento disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2017, observou-se a ausência do tema alimentação nas unidades temáticas de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Este fato sugere uma investigação sobre o assunto, porque seria um retrocesso ao avanço e empenho de diversos setores no que diz respeito ao desenvolvimento de ações voltadas para a EAN. Em contrapartida, foi aprovada a Lei federal nº 13.666, de 16/05/2018 que inclui como tema transversal a Educação Alimentar e Nutricional no currículo escolar por meio das disciplinas de Ciências e Biologia, respectivamente.

No entanto, o tema alimentação não está explícito nas unidades temáticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como objeto de conhecimento da proposta, embora ele seja mencionado como um dos aspectos que o ensino de Ciências deve abordar no processo de formação dos estudantes, como declara o documento:

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos (BNCC, 2018, p. 321).

A BNCC (2018) deixa vaga a abordagem sobre o tema alimentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que pode causar incertezas quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema no ensino de Ciências, uma vez que o documento propõe para os estudantes o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania, porém não oferece subsídios para a construção de uma proposta efetiva e reflexiva sobre alimentação.

Ao trazer para o espaço escolar a Educação Alimentar e Nutricional como tema transversal, é preciso pensar em como mediar o conhecimento sobre a alimentação saudável, observando as contribuições do campo da nutrição e da educação, no que diz respeito à composição e qualidade nutricional dos alimentos, bem como a sua importância enquanto algo fundamental na vida das pessoas e que é garantido como direito.

Nesse sentido, todos que participam da escola - professores, alunos, cantineiras e pais - podem envolver-se num processo de valorização dos alimentos e devem estar atentos ao jogo de convencimento produzido pelas indústrias e mídias para o consumo de alimentos eleitos como saudáveis.

Embora os dois primeiros documentos, o PCN (1997) e a Proposição Curricular (2010), ressaltem a importância da inserção do tema alimentação no processo de ensino e aprendizagem, enquanto uma maneira de compreender a saúde como um bem individual e coletivo, esse tema deve ser reconhecido pela ação entre diferentes setores como: nutrição, educação e saúde.

Esse fato indica a necessidade de investir em metodologias diferenciadas para o desenvolvimento de atividades sobre o tema alimentação, em que os envolvidos possam pensar e refletir sobre os problemas a nível local procurando encontrar soluções para ressignificar ou dar continuidade às práticas alimentares saudáveis na escola e fora dela.

Formação continuada de professores e EAN buscando caminhos

Há uma crítica quanto à centralidade das ações de EAN na transmissão de informações sobre as práticas alimentares, mesmo com a utilização de diferentes recursos tecnológicos garantindo o acesso às informações. Essa abordagem garante a efetividade das ações de EAN? Tornar visível os fatos não quer dizer que haja mudança de atitude. Segundo Santos (2005), são necessários mais elementos do que apenas a informação para subsidiar os indivíduos nas escolhas e decisões do que é mais significativo para as suas vidas (p.689).

A inclusão da educação alimentar e nutricional como tema transversal é uma condição favorável para que cada escola possa estabelecer condições de trabalho sobre o tema alimentação, e desenvolver a capacidade de escolha e tomada de decisão baseadas no conhecimento e em uma ação dialógica. Vale ressaltar que as atividades de EAN têm como finalidade a valorização da alimentação ao mesmo tempo que promove a saúde, a sustentabilidade e o convívio social.

Em consonância com essa finalidade está o trabalho do professor na elaboração das práticas e do reconhecimento de sua escolha por desenvolver um tema complexo. O que chama atenção no processo de formação é a maneira pela qual esse profissional pode contribuir para a formação humana dos estudantes em suas práticas sociais de alimentação. Assim, por meio das práticas alimentares saudáveis e com base nesse conhecimento os estudantes possam estabelecer suas escolhas com autonomia.

De acordo com Lessard e Tardif (2014), o professor não age em função de situações cujos objetivos são imediatos e precisos, mas sim ele se baseia em antecipações, horizontes de ação que dependem de sua própria iniciativa (...) (p.203). Assim, também ocorre com as ações de educação alimentar e nutricional que mesclam as vertentes individual e coletiva requerendo do professor a capacidade de antecipar e redefinir o que pode ser versado de acordo com as condições de espaço, tempo, materialidade e aprendizagem dos estudantes.

No campo da nutrição, o papel do professor como mediador também é ressaltado na condução do processo formativo das ações de EAN e não somente no produto. Há um alerta quanto à observação desse papel do professor quando Boog (2013) afirma que “ao educador cabe considerar, respeitar e valorizar os limites e as possibilidades da educação entendê-la como processo e não como produto e acreditar na possibilidade do devir e não só do existir”(p.78). E nesse sentido, é necessário repensar as estratégias utilizadas que priorizam a transmissão de informações, tornando as ações de educação alimentar e nutricional algo pontual e sem continuidade. Tendo em vista esse cenário, a formação continuada de professores precisa pautar essa temática de forma mais efetiva para que os professores tenham mais autonomia para implementar e criar metodologias de ensino mais adequadas às necessidades formativas dos estudantes sobre as práticas de alimentação saudáveis.

Contribuição de dois teóricos do campo da educação nas ações de EAN: Paulo Freire e Vygotsky

Estes dois referenciais foram selecionados para o estudo em questão. O primeiro por ter alguns de seus conceitos mencionados no PEAN, tais como: *problematização, diálogo, conhecimento*. A escolha por Vygotsky ocorreu pela sua visão do processo de aprendizagem da criança, pela sua abordagem quanto ao contexto histórico-cultural em que a criança está inserida e sua influência na aprendizagem escolar.

Para o PEAN, que tem como finalidade promover e avaliar as ações de educação alimentar e nutricional na comunidade escolar, essa teoria pode oferecer um referencial para que essas ações estejam alinhadas a uma visão contextualizada da criança e do espaço escolar onde está inserida.

Na fase de escolarização, a criança já apresenta um aprendizado, resultado de suas vivências fora do espaço escolar, e quando chega à escola o aprendizado escolar produz algo novo em seu desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotsky trabalha com dois conceitos que envolvem a aprendizagem: o nível de desenvolvimento real; e a zona de desenvolvimento proximal, nos quais a criança poderá estabelecer o seu aprendizado escolar adquirindo novas aprendizagens. Para Vygotsky (2003) a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação.(p.113).

No desenvolvimento das ações do PEAN, a observação e orientação das ações, tendo em vista o desenvolvimento real e o proximal são fundamentais para o aprendizado sobre as práticas alimentares saudáveis

que poderá ser utilizado ao longo da vida. A interação entre a criança, os colegas e os adultos contribui para que a aprendizagem aconteça de maneira satisfatória. Ao trazer as práticas alimentares saudáveis como parte do aprendizado escolar, pode-se pensar nas situações que envolvem esse aprendizado observando os níveis de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal da criança.

O referencial desses dois autores pode contribuir para a realização das ações de EAN a partir de suportes como o diálogo, a problematização, a consideração dos conhecimentos prévios que se originam do desenvolvimento real da criança. Nesse sentido, o papel do professor é de mediar o processo de ensino e aprendizagem da criança percebendo que esse processo ocorre de forma contextualizada e que os aspectos sociais, culturais e históricos estão inseridos nesse movimento.

METODOLOGIA

Realizou-se uma abordagem qualitativa baseada na revisão bibliográfica sobre a história da alimentação escolar no Brasil, nas diretrizes da Educação Alimentar e Nutricional no âmbito do PNAE e na análise de documentos oficiais que trazem informações sobre o Programa de Educação Alimentar e Nutricional e as oficinas educativas. Buscou-se a identificação do tema alimentação nos documentos oficiais - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Proposições Curriculares (PC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de potencializar as ações nas escolas.

Para o desenvolvimento desta investigação foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico para a seleção de autores que estudam sobre os temas alimentação e educação, tais como, Boog (2011), Coimbra (1984), Freire (2005), Santos (2012), Vicente (2002), Vygotsky (2003), entre outros. O levantamento foi realizado em obras e em portais de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Google Acadêmico e na Scientific Electronic Library online. A busca nas fontes citadas teve como termo indexador “alimentação”, “hábitos alimentares saudáveis”, “Educação Alimentar e Nutricional” e “Educação Escolar”. As publicações foram pré-selecionadas pelos títulos e período, os quais deveriam conter o termo e também a referência sobre o Ensino Fundamental.

O período definido foi de 2012-2017, sendo que três publicações têm como referência o período de 2003/2004. A inserção desses três últimos periódicos justifica-se pela importância da abordagem do tema alimentação no processo de construção histórica da política de Educação Alimentar e Nutricional no Brasil, no impacto da globalização nas mudanças das práticas alimentares e na experiência portuguesa com a promoção da saúde relacionada às práticas alimentares saudáveis em escolas. Ao final do levantamento foram selecionados treze artigos resultantes das pesquisas nos portais, cinco obras brasileiras que versavam sobre o tema da Educação Alimentar e Nutricional e o Programa de Educação Alimentar e Nutricional (PEAN).

Os artigos selecionados, em sua maioria, fazem uma alusão à importância da divulgação de ações de educação alimentar e nutricional que demonstram efetividade em escolas e a necessidade da construção de uma base teórica- metodológica para o desenvolvimento de práticas alimentares saudáveis nestes espaços.

Para compreender a organização do Programa de Educação Alimentar e Nutricional (PEAN), em relação às suas propostas de ações e aos fundamentos pedagógicos, foi construída uma matriz de coerência interna do Programa. Nessa matriz foram listados os objetivos gerais e específicos do programa, totalizando oito objetivos.

Para cada objetivo específico, verificou-se a metodologia utilizada para atingir o que havia sido proposto e o registro de algumas observações como ausências ou permanências de ideias sobre a relação entre os objetivos e a sua metodologia. O mesmo procedimento de construção de uma matriz foi realizado em relação às oficinas educativas, em decorrência do fato de que essas oficinas são uma ação do programa.

Optou-se por fazer uma análise de conteúdo do programa e da parte documental das oficinas às quais foi possível o acesso. Como afirma Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (p.31). Dessa forma, a análise de conteúdo move-se na direção da objetividade e da subjetividade ao mesmo tempo. Por meio da análise de conteúdo pode-se descrever o que foi observado nos documentos, formular inferências e elaborar categorias de análise para compreender as mensagens presentes nos documentos pesquisados. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. (p.50).

A organização das informações observadas no PEAN por meio das leituras para a análise de conteúdo seguiu os três polos temporais indicados por Bardin (2016) :“1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” De acordo com essa orientação, na fase da pré-análise foi selecionado o Programa de Educação Alimentar e Nutricional(PEAN) para ser analisado.(p.125). Essa escolha justifica-se pela disponibilidade de acesso ao documento e pelo fato de conter informações sobre o desenvolvimento das ações de EAN no município de Belo Horizonte/MG, que envolvem a comunidade escolar. Para interpretação dos dados optou-se por fazer uma categorização do PEAN e das oficinas educativas.

A partir dessa etapa foi possível organizar, sistematizar e coletar os dados, lançando o olhar aos detalhes apresentados de maneira implícita e explícita nas matrizes de coerência do PEAN e das oficinas educativas. Esta análise possibilitou uma visão das ações do programa, em específico das oficinas educativas, e a identificação dos fundamentos pedagógicos que orientam as ações de EAN propostas pelo Programa de Educação Alimentar e Nutricional e as oficinas educativas nas escolas apontando os principais resultados encontrados.

RESULTADOS

Após análise criteriosa do Programa de Educação Alimentar e Nutricional (PEAN) e das oficinas educativas, tornou-se viável fazer algumas ponderações acerca dos fundamentos pedagógicos que orientam suas ações. Observou-se que, o PEAN apresenta uma proposta de intervenção e defende a ideia de que as ações de Educação Alimentar e Nutricional sejam essenciais para a promoção da saúde e da segurança alimentar e nutricional dos estudantes em processo de formação. Nos oito objetivos citados no documento foi possível verificar a predominância do aspecto da adoção de práticas alimentares saudáveis ligadas diretamente ao consumo alimentar.

Em relação aos fundamentos pedagógicos do programa, verificou-se que nos oito objetivos pautados houve a proposição de apresentar e desenvolver práticas alimentares saudáveis que envolvessem toda a comunidade escolar. Entretanto, não foi possível observar o embasamento teórico sobre o qual as ações do programa iriam se desenvolver. Alguns termos como “construção de conhecimentos”, “arte-educação” foram identificados, mas sem a menção ao referencial teórico utilizado para justificar a sua importância no processo formativo da Educação alimentar e nutricional. A tabela I exemplifica esses dados levantados durante a pesquisa.

Tabela I- Fundamentos teóricos do PEAN

Número de objetivos	Presença dos fundamentos da nutrição	Presença dos fundamentos pedagógicos
1	Sim	Não
2	Sim	Não
3	Sim	Não
4	Sim	Não
5	Sim	Não
6	Sim	Não
7	Sim	Não
8	Sim	Não

Fonte: Dados da pesquisa levantamento no documento do SIEX, 2018.

Fato semelhante ocorreu com as oficinas, pois embora os objetivos fossem relacionados aos propósitos do PEAN os fundamentos pedagógicos que orientam essas oficinas não se faziam presentes de maneira explícita. Apenas sinalizam uma intenção para o uso de alguns vocábulos que são veiculados em alguns referenciais da educação.

Os princípios que justificam a realização das oficinas de acordo com os documentos analisados são: as doenças veiculadas por alimentos e associadas a hábitos alimentares inadequados, e a transição nutricional – desnutrição/ obesidade. Isso foi demonstrado por meio da apresentação de gráficos com os índices de evolução do excesso de peso em crianças de 5 a 9 anos e adolescentes brasileiros, entre o período de 1974 – 2009. Percebe-se que a justificativa enfatiza o aspecto nutricional e os fundamentos pedagógicos não aparecem indicando dessa forma uma ação normativa para o desenvolvimento das oficinas. Outro aspecto importante apresentado no documento é referente ao papel da escola na promoção da alimentação saudável. Dois fatores são apontados: a função social da escola e a sua potencialidade para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e contínuo. E assim, há a oferta das oficinas educativas nesse espaço priorizando o eixo estudantes.

Quanto ao desenvolvimento das oficinas, o documento faz alusão à parte *teórica-dialógica* e à parte prática. Não foi possível observar os fundamentos da parte *teórica-dialógica*, apenas da parte prática do como fazer. Em relação aos objetivos mencionados anteriormente para promover as ações de EAN em unidades educacionais por meio das oficinas, a metodologia utilizada tem como principal enfoque, segundo o documento, a utilização de recursos lúdicos como estratégia de apresentação de conteúdo, de diálogo e de valorização dos conhecimentos e das experiências dos públicos envolvidos. Parece não haver adequação da metodologia ao objetivo que se pretende alcançar.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A ausência dos fundamentos pedagógicos nas ações de Educação alimentar e nutricional desenvolvidas em escolas foi um aspecto demonstrado neste estudo. Tal fato pode estar relacionado a uma possível lacuna na formação dos profissionais da área da nutrição, cuja formação acadêmica privilegia as disciplinas biológicas dando ênfase a um modelo biomédico hegemônico no processo de formação. Como a alimentação é um tema complexo para que haja uma formação sólida e integradora, Boog (2013) afirma que a formação do nutricionista seja apoiada na ciência da nutrição, na epidemiologia e nas ciências humanas (p.78).

Considera-se que as ciências humanas tem um papel relevante, pois a alimentação é uma prática social que compreende diferentes aspectos da cultura, sustentabilidade, ecologia, economia, política e escolha pessoal de cada um.

A partir dos resultados obtidos com a pesquisa fez-se uma análise que permitisse perceber quais aspectos estão presentes no PEAN e como eles se relacionam com os fundamentos pedagógicos. Como não foi possível observar os fundamentos pedagógicos de maneira explícita no programa e nas oficinas educativas, tornou-se pertinente a proposição da base teórica de Paulo Freire e Vygotsky para responder à expectativa dos fundamentos pedagógicos nas ações de EAN nas escolas.

Pautando-se nas leituras e reflexões foram construídas matrizes de coerência sobre o programa e as oficinas educativas, buscando elementos que apontassem para a questão em estudo. Esse procedimento permitiu a identificação de ideias, sentenças e expressões que levaram a esse fim. Algumas, pela recorrência com que apareciam no programa, outras por suas ausências. Dessa forma, foram agrupadas e organizadas de modo que se tornaram categorias de análise. Foram selecionadas cinco categorias de análise considerando os seguintes aspectos do PEAN: nutricionais; alimentares; culturais; ecológicos: diversidade e sustentabilidade e educacionais. Esse modelo de apresentação foi utilizado para reunir aspectos importantes da alimentação contidos no programa e sua relação com os referenciais da educação.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, pode-se destacar que o processo de construção da Educação Alimentar e Nutricional como um campo de conhecimento, assim como o desenvolvimento de práticas alimentares saudáveis, comprova a busca por melhoria do acesso aos alimentos, bem como da garantia de uma alimentação adequada que representam conquistas para a população brasileira. Outro ponto relevante foi observar como o tema alimentação é concebido nas propostas curriculares e da necessidade de aprofundar a discussão sobre as estratégias que podem ser utilizadas em sua abordagem.

A ausência dos fundamentos pedagógicos encontrados na pesquisa indicam a necessidade de se estabelecer uma ação dialógica entre os campos da Educação e da Nutrição para que possam ser elaboradas ações de educação alimentar e nutricional que sejam efetivas no espaço escolar.

Para isso, os professores podem durante o processo de formação continuada conhecer sobre a trajetória da educação alimentar e nutricional e buscar estratégias inovadoras para tratar de um assunto complexo como é a alimentação, visto que esse tema está inserido na proposta curricular ou como tema transversal. Para tanto,

cabe considerar que esse trabalho não se faz apenas com o campo da Educação ou da Nutrição, mas pela contribuição desses dois campos de saberes. Com o exercício constante de uma relação dialógica e interativa em que cada campo de conhecimento partilhando seus saberes, possa proporcionar ações problematizadoras e formativas no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, Laurence.(2016). **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, p. 31-50.
- Boog, Maria Cristina Faber.(2012) **Histórico da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil**. In: DIEZ-GARCIA; CERVATO-MANCUSO (org.). Mudanças alimentares e educação nutricional. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.78.
- Brasil(2018). **Lei 13.666, de 16 de maio/2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm Acesso em: 15 de jun.
- Brasil(2015). **Parâmetros Curriculares- Ciências naturais**. MEC/SEF, p. 25-65, 1997.
- Cervato-Mancuso, Ana Maria; Fiore, Elaine Gomes; Redolfi, Solange Cavalcante da Silva. **Guia de Segurança Alimentar**. Barueri, SP: Manole, p.44.
- Coll, César.(2006) **O construtivismo na sala de aula**. 6 ed, Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, p.105-12
- Freire, Paulo.(2005) **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ministério da Educação.(2018).**Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s_ite.pdf. Acesso em: 12 de abril.
- Paviani, Neires Maria Soldatelli & Fontana, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. (2009) In: Conjectura, Caxias do Sul, RS, V.14, n.2, p.79, maio/ago.
- Prefeitura de Belo Horizonte.(2010) Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares-Ensino Fundamental-ciências**. Belo Horizonte, p. 6-20.
- Santos, Ligia Amparo da Silva. (2005). **Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis**. *Revista de nutrição*, Campinas, SP, n.5, v.18, Set/Out.(p.681-692)
- Santos, Luana Caroline (Coord.)(2019). **Programa de Educação Alimentar e Nutricional em escolas municipais: Estratégias de promoção de saúde e da segurança alimentar e nutricional**. Disponível em: <https://sistemas.ufmg.br/siex/PesquisarAcaoExtensao.do>. Acesso em: 16 de janeiro de 2019.
- Silveira, Maria das Graças Garcez.(2015).**Alimentação do pré-escolar e escolar**. Petrópolis:Vozes, p. 18.

- Tardif, Maurice; Lessard, Claude.(2014) **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. João Batista Kreuch. 9. ed.,Petrópolis, RJ:Vozes, p.203.
- Vieira, Elaine;Volquind, Lea. (2002) **Oficina de ensino: O quê? Por quê? Como?** Porto Alegre, RS: EDI/PUC, p. 9.
- Vygotsky, Lev Semenovich. (2003) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. Neto, José Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, p. 113.

Estudio longitudinal sobre las creencias y actitudes de estudiantes de formación docente en temas de Ciencia, Tecnología y Sociedad

Valeria Leticia Calagua Mendoza

valeria@accessus.com

Instituto Pedagógico Nacional Monterrico

RESUMEN

La naturaleza de la ciencia es un metaconocimiento sobre la ciencia, en el cual convergen reflexiones que provienen de la filosofía, la historia y la sociología de la ciencia (Acevedo et al., 2017), encerrando todas aquellas características de la ciencia como forma de construcción del conocimiento (Acevedo y García Carmona, 2016). La naturaleza de la ciencia es considerada uno de los principales componentes de la alfabetización científica, ya que ayuda a comprender los problemas de la sociedad actual y permite la toma de decisiones fundamentadas y responsables de los ciudadanos (Acevedo et al., 2017; Acevedo y García-Carmona, 2017). Se presentan los resultados de un estudio longitudinal, que buscó determinar las creencias y actitudes sobre la ciencia de estudiantes de formación docente a lo largo de su formación profesional, de una institución de Lima, Perú. El tratamiento de la variable de estudio se realizó a partir de las respuestas dadas a 8 ítems del Cuestionario de Opiniones de Ciencia, Tecnología y Sociedad – COCTS, buscando proporcionar elementos orientadores para los currículos de formación docente a partir de los resultados encontrados.

PALABRAS CLAVE

Formación docente – naturaleza de la ciencia – alfabetización científica

I. INTRODUCCIÓN

El Currículo Nacional, documento orientador de los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes en todo el país, demanda que desde la escuela se formen ciudadanos capaces de cuestionarse, de usar el conocimiento científico para comprender los fenómenos que acontecen a su alrededor y tomar decisiones fundamentadas sobre la base de información confiable que han sabido buscar y analizar, considerando las implicancias sociales y ambientales que conllevan sus decisiones (Minedu, 2017a, 2017b, 2017c). Sin embargo, los resultados obtenidos por los estudiantes peruanos en las pruebas censales regionales e internacionales y el creciente alejamiento de los jóvenes hacia la ciencia en nuestro país, nos hace constatar cuán lejos estamos aún de lograr de esas demandas.

La presente investigación corresponde a un estudio longitudinal realizado desde del año 2015 hasta el año 2019 con estudiantes de formación docente de una institución de Lima, Perú. A través de este estudio se buscó determinar las creencias y actitudes sobre la ciencia y tecnología que poseen los estudiantes al iniciar sus estudios superiores en el I ciclo (año 2015), en la mitad de la carrera, en el VI ciclo (año 2017) y al término de la misma, en el IX ciclo (año 2019).

Se espera que los resultados de este estudio, proporcionen elementos orientadores para la reflexión y análisis de los currículos de formación docente, pues una adecuada alfabetización científica, supera los límites de seguir o no una carrera de ciencias.

2. OBJETIVO

Determinar las creencias y actitudes sobre la ciencia y tecnología que poseen los estudiantes de formación docente a lo largo de su formación profesional, de una institución de Lima, Perú.

3. MARCO TEÓRICO/REFLEXIÓN TEÓRICA

3.1 La naturaleza de la ciencia: alcances y perspectivas

La necesidad que la enseñanza ayude a los estudiantes a asegurarse un futuro sostenible, lleva implícita la promoción de la educación científica, pues se espera que niños y jóvenes puedan desenvolverse en un mundo impregnado por los avances científicos y tecnológicos, adoptando actitudes responsables, que los lleven a tomar decisiones fundamentadas y resolver los problemas cotidianos (Macedo, 2008).

Esta necesidad de ubicar la enseñanza de las ciencias en el marco de las demandas sociales no es reciente, pues ya había sido recogida y traducida en la necesidad de la alfabetización científica de las personas desde finales del siglo pasado en la IX Conferencia Iberoamericana de Educación (Declaración de la Habana, 1999), destacando – desde ese entonces - la responsabilidad que tiene el Estado de proporcionar a todos los ciudadanos las oportunidades necesarias para adquirirlas.

Este reconocimiento a la ciencia y a la tecnología como los factores más influyentes en la vida de las personas (Tamayo y Orrego, 2005), no es solo porque la ciencia y la tecnología están presentes en numerosos y variados contextos de la actividad humana, sino porque ya forman parte de la cultura en un grado no menor que la historia, la literatura o la filosofía (Martín, 2017).

Resulta por esto evidente que una persona no será culta si su educación no incluye también una formación adecuada en relación a la ciencia y la tecnología. Y esto involucra no solo a los pocos que se dedican a una profesión científica, sino a todos los que vivimos en el mundo, pues debemos participar responsablemente en él. Aunque son muchos los aspectos que aportan a la alfabetización científica, la naturaleza de la ciencia es considerada la más significativa para que las personas puedan aplicar los conocimientos a la resolución de problemas reales, participar en la toma de decisión en asuntos científico-tecnológicos y reflexionar sobre las implicancias éticas y morales que estos asuntos impliquen (Acevedo et al., 2017).

La naturaleza de la ciencia es un metaconocimiento sobre la ciencia, que encierra todas aquellas características de la ciencia como forma de construir conocimiento (Vázquez, Acevedo y Manassero, 2004; Acevedo y García Carmona, 2016, Acevedo et al., 2017). Estas características incluyen asuntos que van más allá de los resultados de la ciencia misma, como son los procesos o métodos con que validan el conocimiento científico, los valores que implican sus actividades, las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, las relaciones sociales en el interior de la comunidad científica, las relaciones entre la ciencia escolar y la ciencia en elaboración (Vázquez et al., 2004). En otras palabras, la forma misma cómo la ciencia funciona, se desarrolla, se relaciona y aporta a la cultura y al avance de la sociedad.

Por todo esto, incluir la naturaleza de la ciencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje proporciona a los estudiantes algo más que la comprensión de ideas científicas. Se busca a través de su enseñanza que los estudiantes conozcan los alcances y limitaciones que tienen los conceptos en ciencias, reconociendo su carácter temporal y cambiante por la evolución de las teorías y de los modelos que los explican. Otra clara intención que presenta su enseñanza es, acercar a los estudiantes a lo que es la ciencia y el trabajo científico, demostrar una ciencia más humana e interesante, de modo que aumente la sensibilidad de los estudiantes hacia la ciencia y al desarrollo del conocimiento científico (Tamayo y Orrego, 2005).

Esto supone como lo señalan diversos autores (Aikenhead, 2004; Hodson, 2014) superar la habitual transmisión de conocimientos científicos, es decir ir más allá de aquellos principios, hechos y teorías “de” las ciencias que están tan presentes en los textos escolares, e incluir la comprensión de los procesos y métodos que la ciencia emplea, es decir los contenidos “sobre” la ciencia, tan olvidados en los currículos del Perú, país donde se realizó el presente estudio. Estos conocimientos “sobre” la ciencia, son los que se refieren al funcionamiento de la ciencia, a la forma cómo construye y difunde su conocimiento, a los valores implicados en las actividades científicas, a las características de la comunidad científica, a los vínculos entre la ciencia y la tecnología, a las relaciones de la sociedad con el sistema tecno-científico. Todos estos conocimientos constituyen los contenidos de la llamada naturaleza de la ciencia (Vázquez y Manassero, 2012).

Es por eso que una comprensión apropiada de la naturaleza de la ciencia contribuirá al desarrollo de una adecuada cultura científica en los ciudadanos (Acevedo-Díaz y García-Carmona, 2017; Vázquez y Manassero, 2012). Así mismo, la comprensión de los aspectos de la naturaleza de la ciencia permitirá a un ciudadano, aún sin ser experto, poseer una visión de la ciencia y la tecnología más ajustada y contextualizada, dándole la posibilidad de participar de manera más responsable y plena en la sociedad (Martín, 2017, Muñoz, 2014).

3.2 Las ciencias en la formación inicial docente

Pese a la importancia del saber científico como herramienta de desarrollo humano y a su relevancia y trascendencia en el desarrollo de un país, en el Perú, aún no se han podido superar antiguas dificultades en su enseñanza, caracterizada por prácticas pedagógicas orientadas a la memorización de conceptos y a presentar una ciencia fragmentada que poco o nada sirve en la vida de los estudiantes, provocándole sentimientos de miedo y rechazo por encontrarlas muy complejas y sin sentido para ellos (Calagua, 2014). ¿Cuál es la razón de esta situación? Como señala Martín (2017) el problema radica en el marcado enfoque propedéutico y conceptual que caracteriza las habituales clases de ciencia. Esto va en contraposición de las actuales tendencias que buscan la alfabetización científica de todas las personas. Como señalan Vázquez, Acevedo, Manassero y Acevedo (2006a), el fomento de una cultura científica busca enseñar contenidos inclusivos y no excluyentes y enfatiza en el aprendizaje de procedimientos y actitudes.

Aunque es preciso reconocer los esfuerzos del Estado Peruano por mejorar la calidad de la enseñanza, para lo cual viene implementando desde hace varios años un proceso de modernización de la educación en todos los niveles, en la enseñanza de la ciencia específicamente, estos esfuerzos aún no se vean reflejados en mejoras concretas.

En relación a esto, se puede verificar que el Diseño Curricular Básico Nacional – DCBN 2010 vigente para las especialidades de formación inicial docente, incluye cursos que por su denominación dan muestra de un interés y preocupación por el desarrollo de una Cultura Científica en la Educación Superior (Minedu, 2010a, 2010b, 2010c). Es así que en el Diseño Curricular Básico Nacional 2010, los estudiantes de formación inicial docente de todas las especialidades: Ciencias Sociales, Computación e Informática, Comunicación, Educación Física, Inglés, Matemática, Educación Religiosa, Ciencia Tecnología y Ambiente, llevan el curso Cultura Científico Ambiental I, II y III, en los tres primeros ciclos de carrera, el cual pertenece a la etapa de Formación General establecida en el mismo documento (Minedu, 2010a, 2010b, 2010c).

Sin embargo, a pesar de su denominación, estos cursos no pasan de reconocer e identificar los rasgos que caracterizan a la investigación científica, para establecer el conocimiento científico, es decir dar explicaciones teóricas en base a principios, teorías y leyes. El marcado énfasis por los contenidos conceptuales y el sesgo que se hace al abordar asuntos epistémicos exclusivamente, siguen dando a los estudiantes de formación docente una visión incompleta de la ciencia y la tecnología. Siendo la naturaleza de la ciencia un metaconocimiento, que incluye reflexiones que provienen desde la filosofía, la sociología y la historia de la ciencia (McComas, Clough, y Almazroa, 1998; Vázquez, Acevedo, Manassero y Acevedo, 2001), su inserción y tratamiento en el currículo debiera abordar todas las aristas de este poliédrico término. No obstante, así como ocurre con los currículos peruanos, muchas veces ha sido asumida atendiendo principalmente la epistemología de la ciencia, dejando de lado las cuestiones sociológicas y psicológicas que también incluye su concepción (Acevedo, 2008; Acevedo, Vázquez, Manassero y Acevedo, 2007a, 2007b; Aikenhead, 2003; Vázquez et al., 2004; Vázquez, Manassero, Acevedo y Acevedo, 2007a, 2007b; Acevedo-Díaz et al., 2017, entre otros).

Es importante resaltar que por el carácter orientador del Diseño Curricular Básico Nacional (Minedu 2010a, 2010b, 2010c), es responsable -al menos en parte- que se siga formando al futuro maestro en contenidos conceptuales de la ciencia, asumiendo la transmisión de conocimientos como finalidad de su enseñanza, fomentando un aprendizaje de memoria, caracterizado por una presentación operativista de la ciencia y dejando de lado la formación sobre la ciencia misma (Vilches y Furió, 1999).

4. METODOLOGÍA

La presente investigación corresponde al diseño longitudinal, ya que buscó estudiar las creencias y actitudes hacia la ciencia y la tecnología de estudiantes de pedagogía, asociados con el avance de su formación profesional.

En correspondencia con lo afirmado por Visser (1985), se examinó la misma muestra de sujetos a lo largo de su formación profesional, por este motivo, los puntos de tiempo estuvieron distribuidos a lo largo de la formación docente: al inicio, en I ciclo (junio del 2015), en el punto medio de la carrera, el V ciclo (junio del 2017) y al término de la misma, el IX ciclo (junio del 2019).

La muestra estuvo conformada por 125 estudiantes de formación docente ingresantes en el año 2015 a un Instituto de Lima, Perú. El 92% de estudiantes que participaron eran mujeres (115) y el 8% varones (10). Los estudiantes de la muestra, pertenecían a una de las siguientes especialidades de formación docente: Educación inicial, Educación primaria, Ciencias histórico sociales, Matemática – física, Lengua, literatura y comunicación, Idiomas – inglés. Es preciso señalar que a pesar que en dicha Institución Superior también se ofrece formación de docentes en la especialidad de Ciencias Naturales, para el año 2015, año en que se inició el presente estudio, no hubo postulantes para dicha especialidad.

Para determinar las actitudes hacia la ciencia y la tecnología de los estudiantes de formación docente que participaron en este estudio, se aplicaron 8 ítems, que incluyen 62 frases, correspondientes a cinco dimensiones que componen el Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad – COCTS, el cual ha sido construido y mejorado a lo largo de varias etapas de estudio (Manassero et al., 2001; Acevedo et al., 2002a; 2002b; Vázquez et al., 2006a; 2006b; 2006c; Bennassar et al., 2007; Vázquez y Manassero, 2012). Los ítems considerados fueron presentados a los estudiantes en formato impreso y fueron escogidos según su pertinencia y relación con el quehacer pedagógico de los sujetos de la muestra.

Los ítems o cuestiones del COCTS, se presentan en formato de respuesta de opción múltiple, sobre las cuales la persona responde mostrando su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de 9 puntos (Manassero et al., 2001; Acevedo et al., 2005a; Vázquez et al., 2006b). Esta puntuación permite determinar la coincidencia de las creencias que tiene el sujeto encuestado con las valoraciones dadas por el panel de jueces de expertos consultado en la elaboración del instrumento para cada una de las cuestiones de ciencia y tecnología planteadas en el cuestionario.

Los índices obtenidos por cada frase, se transforman en índices de las tres categorías: adecuada, plausible e ingenua, promediando el valor del índice de las frases que pertenecen a cada una de estas categorías existentes en cada cuestión. Del mismo modo el promedio de los índices de las categorías en una cuestión produce un índice que es el indicador de la actitud global hacia el tema planteado en cada cuestión (Bennàssar, et al., 2007). Las 8 cuestiones aplicadas corresponden a 5 dimensiones o temas que componen el COCTS. En la tabla siguiente se especifican los temas, subtemas y cuestiones aplicadas en este estudio.

Tabla 1.
Temas, subtemas y cuestiones del COCTS aplicado

Temas	Subtemas	Cuestiones
Definiciones		
1. Ciencia y Tecnología	01. Ciencia	10111, 10113
	02. Tecnología	10211
Sociología externa de la ciencia		
2. Influencia de la Sociedad sobre la Ciencia/ Tecnología	05. Instituciones educativas	20511
	04. Resolución de problemas	40421
4. Influencia de Ciencia/ Tecnología sobre la Sociedad		
5. Influencia de la ciencia escolar sobre la Sociedad	02. Fortalecimiento social	50211
Sociología interna de la ciencia		
6. Características de los científicos	05. Efectos de género	60521
	06. Infrarrepresentación de las mujeres	60611

Fuente: Vázquez, Acevedo, Manassero y Acevedo (2006a)

5. Resultados

Cada respuesta dada por los estudiantes se transformó en un índice actitudinal normalizado en el intervalo $[-1,+1]$ y se clasificó según la categoría "Adecuada", "Plausible", "Ingenua" a la que correspondía, atendiendo el modelo de respuesta de opción múltiple propuesto por los autores (Manassero et al., 2001; Acevedo et al., 2005a; Vázquez et al., 2006b). Con estos resultados individuales, se calculó el índice global ponderado alcanzado por toda la muestra en cada uno de los años de estudio evaluados, estos valores, así como los parámetros estadísticos calculados, se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Parámetros estadísticos de la distribución de la media de los índices actitudinales normalizados $(-1,+1)$ correspondientes a las respuestas de la muestra respecto al conjunto de ítems seleccionados del COCTS

	I ciclo		V ciclo		IX ciclo	
	Índice Global Ponderado	Puntuaciones medias de cada frase	Índice Global Ponderado	Puntuaciones medias de cada frase	Índice Global Ponderado	Puntuaciones medias de cada frase
Media	0.076	0.031	0.084	0.046	0.044	-0.003
Desviación estándar	0.079	0.356	0.136	0.317	0.159	0.419
Máximo	0.18	0.785	0.27	0.684	0.29	0.789
Mínimo	-0.02	-0.63	-0.08	-0.534	-0.17	-0.663
Rango	0.2	1.415	0.35	1.218	0.46	1.452

Fuente: COCTS aplicado junio 2015, junio 2017, junio 2019.

La media del Índice global ponderado obtenido (en I ciclo: $x= 0.076$, D.E= 0.079; V ciclo: $x= 0.084$, D.E= 0.136; IX ciclo: $x= 0.044$, D.E= 0.159) muestra valores muy próximos a cero, indicando cuán alejadas se encuentran las creencias y actitudes de los estudiantes de formación docente de las opiniones dadas por los expertos. Aunque este resultado, es concordante con estudios antes realizados en muestras similares (Manassero et al., 2004; Acevedo et al., 2005a; 2005b; Vázquez et al., 2006a; 2006b; Bennassar et al., 2007; Callejas y Vázquez, 2009; Tecpan y Zavala, 2012; 2013; Calagua et al., 2016), causa especial preocupación que el valor de la media del Índice global ponderado, no se haya visto afectado por la formación profesional recibida durante cinco años.

La tabla anterior muestra también las puntuaciones medias de cada frase, por cada ciclo de estudio en que se aplicó el instrumento. Esta media global se obtuvo al considerar las 62 frases contenidas en los ítems seleccionados, independientemente de la categoría a la que pertenecían. Los valores obtenidos en las tres aplicaciones son muy próximos a cero, sin embargo destaca que la media global para el I y el V ciclo de formación docente sea positiva ($x= 0.031$, D.E= 0.356; $x= 0.046$, D.E= 0.317), mientras que para el IX ciclo, sea negativa ($x= -0.003$, D.E= 0.419).

Se realizó también un análisis cualitativo a partir de las puntuaciones más altas y bajas obtenidas en las frases evaluadas, en cada uno de los ciclos de formación inicial docente en que se aplicó el instrumento. Estas

puntuaciones son los indicadores de los aspectos más concordantes (fuertes) y discordantes (débiles) con una comprensión adecuada de la ciencia y tecnología desde una perspectiva actual de la filosofía, historia y sociología de la ciencia (Vásquez et al., 2006a; 2006b; Bennassar et al., 2007). Fueron 12, 10 y 15 las frases con puntuaciones más altas que superaron a la media muestral en una desviación típica en el I, V y IX ciclo, respectivamente. Las tablas 3, 4 y 5, muestran los índices de actitud más altos obtenidos por los estudiantes de formación docente evaluados. Se puede apreciar que las frases con puntuaciones más altas son en su mayoría adecuadas y algunas ingenuas, pero no hay presencia de frases plausibles.

Tabla 3. Frases con las puntuaciones más altas obtenidas de los ítems seleccionados del COCTS en I ciclo de formación inicial docente.

	Índice	Frase
A60521D	0.785	Porque los hombres y las mujeres son iguales en términos de los que se necesita para ser un buen científico.
A60521F	0.707	Porque cualquier diferencia en la manera que los científicos trabajan en ciencia son debidas a las diferencias individuales. Tales diferencias no tienen nada que ver con ser hombre o mujer.
I60611A	0.654	Los hombres son más fuertes, rápidos, brillantes y mejores en concentrarse en sus estudios.
A20511C	0.584	Se debe fomentar que los estudiantes estudien más ciencias, pero un tipo diferente de cursos de ciencias. Deben aprender cómo la ciencia y la tecnología afectan a sus vidas diarias.
I60611B	0.582	Los hombres parecen tener más capacidad científica que las mujeres; éstas pueden sobresalir en otros campos.
A60611F	0.582	Hasta hace poco, se pensaba que la ciencia era una vocación de hombres y se esperaba que la mayoría de las mujeres trabajasen en casa o en trabajos tradicionales; por tanto, la imagen pública del científico ha desanimado a las mujeres, mientras ha animado más a los hombres para hacerse científicos. Pero esto está cambiando hoy día: la ciencia se está convirtiendo una vocación de mujeres y se espera que éstas trabajen en ciencia más y más.
A60611G	0.559	Las mujeres han sido desanimadas o no se les ha permitido entrar en el ámbito científico. Las mujeres están tan interesadas por la ciencia y son tan capaces como los hombres, pero los científicos establecidos (que son hombres) tienden a desanimar o intimidar a las posibles científicas.
A10111B	0.559	Un cuerpo de conocimientos, tales como principios, leyes y teorías que explican el mundo que nos rodea (materia, energía y vida).
A10113F	0.546	Observar y proponer explicaciones sobre las relaciones en el universo, y comprobar la validez de las explicaciones.
I60521H	0.473	Los hombres trabajarían en ciencia de manera algo diferente, porque los hombres trabajan en ciencia mejor que las mujeres.
A40421C	0.470	Las ideas y hechos que aprendí en las clases de ciencias a veces me ayudan a resolver problemas o tomar decisiones sobre cosas como cocinar, no enfermar o explicar una amplia variedad de sucesos físicos (por ejemplo, el trueno o las estrellas).
I20511G	0.388	Porque no todos los alumnos pueden comprender la ciencia. La ciencia no es realmente necesaria para todos.

Fuente: COCTS aplicado junio 2015.

Tabla 4. Frases con las puntuaciones más altas obtenidas de los ítems seleccionados del COCTS en V ciclo de formación inicial docente.

	Índice	Frase
A60521D	0.684	Porque los hombres y las mujeres son iguales en términos de los que se necesita para ser un buen científico.
A60521F	0.650	Porque cualquier diferencia en la manera que los científicos trabajan en ciencia son debidas a las diferencias individuales. Tales diferencias no tienen nada que ver con ser hombre o mujer.
I60611A	0.604	Los hombres son más fuertes, rápidos, brillantes y mejores en concentrarse en sus estudios.
I60611B	0.570	Los hombres parecen tener más capacidad científica que las mujeres; éstas pueden sobresalir en otros campos.
A20511C	0.538	Se debe fomentar que los estudiantes estudien más ciencias, pero un tipo diferente de cursos de ciencias. Deben aprender cómo la ciencia y la tecnología afectan a sus vidas diarias.
A10111B	0.536	Un cuerpo de conocimientos, tales como principios, leyes y teorías que explican el mundo que nos rodea (materia, energía y vida).
I20511G	0.490	Porque no todos los alumnos pueden comprender la ciencia. La ciencia no es realmente necesaria para todos.
A10113F	0.454	Observar y proponer explicaciones sobre las relaciones en el universo, y comprobar la validez de las explicaciones.
A10211G	0.372	Ideas y técnicas para diseñar y hacer cosas; para organizar a los trabajadores, la gente de negocios y los consumidores.
I60521H	0.362	Los hombres trabajarían en ciencia de manera algo diferente, porque los hombres trabajan en ciencia mejor que las mujeres.

Fuente: COCTS aplicado junio 2017.

Tabla 5. Frases con las puntuaciones más altas obtenidas de los ítems seleccionados del COCTS en IX ciclo de formación inicial docente.

	Índice	Frase
A60521D	0.789	Porque los hombres y las mujeres son iguales en términos de los que se necesita para ser un buen científico.
A60521F	0.750	Porque cualquier diferencia en la manera que los científicos trabajan en ciencia son debidas a las diferencias individuales. Tales diferencias no tienen nada que ver con ser hombre o mujer.
I60611A	0.744	Los hombres son más fuertes, rápidos, brillantes y mejores en concentrarse en sus estudios.
I60611B	0.707	Los hombres parecen tener más capacidad científica que las mujeres; éstas pueden sobresalir en otros campos.
A20511C	0.661	Se debe fomentar que los estudiantes estudien más ciencias, pero un tipo diferente de cursos de ciencias. Deben aprender cómo la ciencia y la tecnología afectan a sus vidas diarias.
I20511G	0.618	Porque no todos los alumnos pueden comprender la ciencia. La ciencia no es realmente necesaria para todos.
A10111B	0.585	Un cuerpo de conocimientos, tales como principios, leyes y teorías que explican el mundo que nos rodea (materia, energía y vida).
I60521H	0.566	Los hombres trabajarían en ciencia de manera algo diferente, porque los hombres trabajan en ciencia mejor que las mujeres.
A10113F	0.562	Observar y proponer explicaciones sobre las relaciones en el universo, y comprobar la validez de las explicaciones.
A60611F	0.510	Hasta hace poco, se pensaba que la ciencia era una vocación de hombres y se esperaba que la mayoría de las mujeres trabajasen en casa o en trabajos tradicionales; por tanto, la imagen pública del científico ha desanimado a las mujeres, mientras ha animado más a los hombres para hacerse científicos. Pero esto está cambiando hoy día: la ciencia se está convirtiendo una vocación de mujeres y se espera que éstas trabajen en ciencia más y más.
A10211G	0.498	Ideas y técnicas para diseñar y hacer cosas; para organizar a los trabajadores, la gente de negocios y los consumidores.
A40421C	0.488	Las ideas y hechos que aprendí en las clases de ciencias a veces me ayudan a resolver problemas o tomar decisiones sobre cosas como cocinar, no enfermarse o explicar una amplia variedad de sucesos físicos (por ejemplo, el trueno o las estrellas).
A10111H	0.463	Un proceso investigador sistemático y el conocimiento resultante.
I20511F	0.461	Porque no todos los alumnos pueden comprender la ciencia, aunque ello les ayudaría en sus vidas.
I20511E	0.452	Porque no funcionará. A algunas personas no les gusta la ciencia. Si se les fuerza a estudiarla, será perder el tiempo y les alejará de la ciencia.

Fuente: COCTS aplicado junio 2019.

Es preciso señalar que, de las frases con puntuaciones más altas presentadas, solo la frase 60521D, supera el valor de la media en dos desviaciones típicas en el I y V ciclo.

Así mismo, las frases con puntuaciones más bajas que superaron a la media muestral en una desviación típica, fueron únicamente ingenuas y plausibles. En las tablas 6, 7 y 8, se presentan las frases con las puntuaciones más bajas obtenidas por toda la muestra, las cuales fueron 10, 11 y 9 frases en cada uno de los ciclos de formación inicial docente en que se aplicó el instrumento.

Tabla 6. Frases con las puntuaciones más bajas obtenidas de los ítems seleccionados del COCTS en I ciclo de formación inicial docente.

	Índice	Frase
P60521C	-0.630	Porque por encima de todos los hombres y las mujeres son igual de inteligentes.
P60521E	-0.622	Porque todos somos iguales, independientemente del trabajo que hagamos.
I10113B	-0.549	El método científico.
P60611H	-0.535	No existen razones para tener más científicos que científicas. Ambos son igualmente capaces de ser buenos en ciencia y hoy día las oportunidades son similares.
I50211C	-0.415	Porque la ciencia enseña hechos valiosos y el método científico para resolver cosas.
P60521A	-0.414	Porque todos los buenos científicos realizan el trabajo de la misma manera.
I50211A	-0.401	Porque la ciencia me ha proporcionado hechos e ideas valiosos.
I50211B	-0.389	Porque la ciencia enseña el método científico para resolver cosas.
P60521B	-0.373	Porque los científicos y las científicas tienen la misma formación.
I10211B	-0.354	La aplicación de la ciencia.

Fuente: COCTS aplicado junio 2015.

Tabla 7. Frases con las puntuaciones más bajas obtenidas de los ítems seleccionados del COCTS en V ciclo de formación inicial docente.

	Índice	Frase
I10113B	-0.534	El método científico.
P60521C	-0.504	Porque por encima de todos los hombres y las mujeres son igual de inteligentes.
P60521E	-0.484	Porque todos somos iguales, independientemente del trabajo que hagamos.
I10211B	-0.432	La aplicación de la ciencia.
I40421A	-0.360	Me ayuda a resolver problemas en mi vida diaria. Los problemas diarios se resuelven de manera más fácil y lógica si se tratan como problemas de ciencias.
P60521B	-0.340	Porque los científicos y las científicas tienen la misma formación.
I50211C	-0.312	Porque la ciencia enseña hechos valiosos y el método científico para resolver cosas.
PI0111C	-0.308	Explorar lo desconocido y descubrir cosas nuevas sobre el mundo y el universo y cómo funcionan.
P60521A	-0.304	Porque todos los buenos científicos realizan el trabajo de la misma manera.
I10113D	-0.302	El uso de la tecnología para descubrir los secretos de la naturaleza.

Fuente: COCTS aplicado junio 2017.

Tabla 8. Frases con las puntuaciones más bajas obtenidas de los ítems seleccionados del COCTS en IX ciclo de formación inicial docente.

	Índice	Frase
P60521C	-0.663	Porque por encima de todos los hombres y las mujeres son igual de inteligentes.
P60521E	-0.651	Porque todos somos iguales, independientemente del trabajo que hagamos.
I10113B	-0.610	El método científico.
I40421A	-0.508	Me ayuda a resolver problemas en mi vida diaria. Los problemas diarios se resuelven de manera más fácil y lógica si se tratan como problemas de ciencias.
P60611H	-0.508	No existen razones para tener más científicos que científicas. Ambos son igualmente capaces de ser buenos en ciencia y hoy día las oportunidades son similares.
P60521B	-0.500	Porque los científicos y las científicas tienen la misma formación.
I50211C	-0.494	Porque la ciencia enseña hechos valiosos y el método científico para resolver cosas.
P60521A	-0.473	Porque todos los buenos científicos realizan el trabajo de la misma manera.
PI0111C	-0.434	Explorar lo desconocido y descubrir cosas nuevas sobre el mundo y el universo y cómo funcionan.

Fuente: COCTS aplicado junio 2017.

Es necesario precisar que ninguna puntuación baja superó el valor de la media en dos desviaciones típicas en ninguno de los tres ciclos de aplicación del instrumento.

6. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos, se pone en evidencia que las actitudes y creencias de los estudiantes de formación docente que conformaron la muestra de la presente investigación, son inadecuadas y se encuentran alejadas de la opinión de los expertos en aspectos relativos a la naturaleza de la ciencia.

El valor positivo de la media del Índice global ponderado en cada uno de los ciclos de aplicación del instrumento presentados en la tabla 2 (I ciclo: $x = 0.076$, D.E= 0.079; V ciclo: $x = 0.084$, D.E= 0.136; IX ciclo: $x = 0.044$, D.E= 0.159) indica que existe un ligero sesgo hacia los valores actitudinales positivos. No obstante, al ser este valor tan próximo a cero, revela que los futuros docentes asumen una visión de la ciencia que dista mucho de la opinión de los expertos y de los aportes recientes de la didáctica de las ciencias.

Esta situación genera especial preocupación, pues a pesar de estarse formando como docentes en diversas especialidades, harán aflorar sus creencias hacia la ciencia y la tecnología en sus aulas de clase. Situación que adquiere especial relevancia entre los docentes de inicial y primaria quienes asumen la responsabilidad de desarrollar todas las áreas curriculares en los grupos de estudiantes a su cargo.

Así mismo, la mínima variación ocurrida en el valor de la media del Índice global ponderado, a pesar de que los sujetos de la muestra fueron avanzando en su formación profesional (I, V y IX ciclo), se debe como señalan diversos autores (Acevedo, 2009, 2010), a que los aspectos que encierran la naturaleza de la ciencia, deben tratarse de manera explícita e intencionada, buscando provocar la reflexión en los estudiantes. Esto supone que los aspectos que abarca la naturaleza de la ciencia deben ser planificados del mismo modo que se planifican los demás contenidos conceptuales del currículo (Acevedo, 2009, 2010). No obstante, en el currículo de formación docente de los estudiantes peruanos no se encuentran contemplados estos aspectos, pese a estar ya incluidos en numerosos países de la región.

Acevedo (2009) señala que, abordar la naturaleza de la ciencia exige que los estudiantes analicen las actividades que ejecutan en el aula desde diversas perspectivas y conecten esas actividades con las que realizan los científicos y lleguen a hacer generalizaciones en relación a las temáticas que van desarrollando.

Este mismo autor (Acevedo, 2010) enfatiza que es necesario que los estudiantes se involucren en debates sobre las cuestiones controversiales y actuales que abarcan la naturaleza de la ciencia, mediante una argumentación dialógica que los invite a reflexionar meta cognitivamente. Propiciar la metacognición en los estudiantes, supone orientar sus reflexiones al cómo y qué aprenden con las actividades que desarrollan, qué efectos tienen éstas para el conocimiento que adquieren y qué significado tiene ese aprendizaje para ellos, reflexión que debe ser debidamente planificada por el docente, complementándose así la naturaleza dual de este enfoque.

Así mismo, los índices medios de cada frase de los ítems evaluados y presentados en la tabla 2, confirman que las frases adecuadas e ingenuas son mucho mejor identificadas que las plausibles por los estudiantes, tendencia demostrada en numerosos estudios diagnósticos realizados con antelación al presente (Manassero et al., 2004; Acevedo et al., 2005a; 2005b; Vázquez et al., 2006a; 2006b; Bennassar et al., 2007; Callejas y Vázquez, 2009; Tecpan y Zavala, 2012; 2013; Calagua, 2015).

En coherencia con esto, los valores máximos obtenidos en cada aplicación del instrumento, corresponden a frases adecuadas (0.785 en el I ciclo; 0.684 en el V ciclo; 0.789 en el IX ciclo). Estas puntuaciones medias muy positivas, se contraponen a los valores mínimos bastante negativos (-0.63 en el I ciclo; -0.663 en el IX ciclo) que corresponden a frases plausibles. Solo la frase I10113B con menor puntuación alcanzada en el V ciclo (-0.534), escapa a esta tendencia, situación que podría explicarse por el énfasis que se hace en las aulas de situar al método científico como el procedimiento de la ciencia.

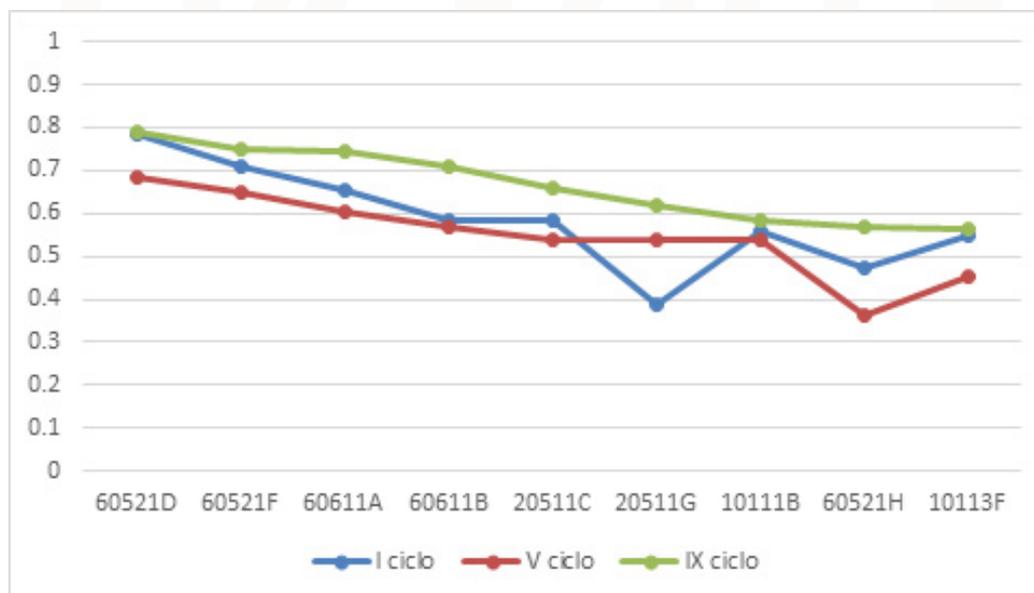
Al comparar los resultados obtenidos por los estudiantes a lo largo de su formación docente presentados en las tablas 3, 4 y 5, resultaron 9 las frases que se mantuvieron con las puntuaciones más altas en cada aplicación del instrumento. En la tabla 9 se presentan estas frases, las cuales superaron la media muestral en más de una desviación típica en I ciclo, en V ciclo y en el IX ciclo, demostrando cuán arraigadas se encuentran en los estudiantes.

Tabla 9. Frases con las puntuaciones más altas obtenidas de los ítems seleccionados del COCTS en I, V y IX ciclo de formación inicial docente.

	Índice			Frase
	I ciclo	V ciclo	IX ciclo	
60521D	0.785	0.684	0.789	Porque los hombres y las mujeres son iguales en términos de los que se necesita para ser un buen científico.
60521F	0.707	0.650	0.750	Porque cualquier diferencia en la manera que los científicos trabajan en ciencia son debidas a las diferencias individuales. Tales diferencias no tienen nada que ver con ser hombre o mujer
60611A	0.654	0.604	0.744	Los hombres son más fuertes, rápidos, brillantes y mejores en concentrarse en sus estudios.
60611B	0.582	0.570	0.707	Los hombres parecen tener más capacidad científica que las mujeres; éstas pueden sobresalir en otros campos.
20511C	0.584	0.538	0.661	Se debe fomentar que los estudiantes estudien más ciencias, pero un tipo diferente de cursos de ciencias. Deben aprender cómo la ciencia y la tecnología afectan a sus vidas diarias.
20511G	0.388	0.538	0.618	Porque no todos los alumnos pueden comprender la ciencia. La ciencia no es realmente necesaria para todos.
I0111B	0.559	0.536	0.585	Un cuerpo de conocimientos, tales como principios, leyes y teorías que explican el mundo que nos rodea (materia, energía y vida).
60521H	0.473	0.362	0.566	Los hombres trabajarían en ciencia de manera algo diferente, porque los hombres trabajan en ciencia mejor que las mujeres.
I0113F	0.546	0.454	0.562	Observar y proponer explicaciones sobre las relaciones en el universo, y comprobar la validez de las explicaciones.

Fuente: Tablas 3, 4 y 5.

Gráfico I. Puntuaciones más altas obtenidas de los ítems seleccionados del COCTS en I, V y IX ciclo de formación inicial docente.



Fuente: Tabla 9.

El gráfico I muestra las frases de mayor puntuación 60521D, 60521F, 60611A, 60611B, las cuales corresponden a ítems relacionados a los efectos de género y a la representación de la mujer en la ciencia, situaciones fácilmente asumibles en la sociedad actual, donde los distintos medios de comunicación y actores sociales, buscan el empoderamiento de la mujer, resaltando su participación activa en la sociedad.

Es así que las frases 60521D - los hombres y las mujeres son iguales en términos de los que se necesita para ser un buen científico - y 60521F - porque cualquier diferencia en la manera que los científicos trabajan en ciencia son debidas a las diferencias individuales. Tales diferencias no tienen nada que ver con ser hombre o mujer - que hacen referencia a los efectos de género como características de los científicos, son las frases de mayor puntuación en las tres evaluaciones, llegando a superar a la media muestral en dos desviaciones típicas en el I y V ciclo, criterio más exigente de análisis. Esto sugiere que el grupo de estudiantes que conformaron la muestra, en su mayoría mujeres, reconocen que, así como los varones, las mujeres pueden realizar un buen trabajo científico, desmitificándose con ello la noción tan extendida en nuestra sociedad que los estudios de ciencia son predominantemente para los hombres.

Así mismo, la apropiada percepción que muestran en las frases 20511C y 20511G, las cuales se mantuvieron con las puntuaciones más altas a lo largo de todo el estudio, ponen de manifiesto que los estudiantes que conformaron la muestra, todos ellos estudiantes de educación – y no de la especialidad de ciencias –, muestran interés hacia la cultura científica y valoran su importancia en el aprendizaje, mostrándose a favor de fomentar que los estudiantes estudien más ciencias, pero un tipo diferente de cursos de ciencias. Deben aprender cómo la ciencia y la tecnología afectan a sus vidas diarias (20511C) y expresando su firme desacuerdo con la idea que No todos los alumnos pueden comprender la ciencia. La ciencia no es realmente necesaria para todos (20511G).

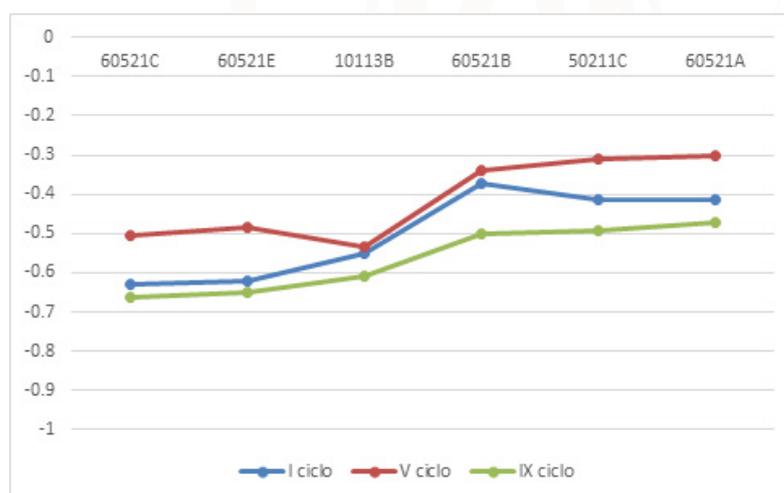
Al comparar las puntuaciones más bajas obtenidas por los estudiantes de formación docente que se muestran en las tablas 6, 7 y 8, resultaron 6 las frases que se mantuvieron con los puntajes mínimos a lo largo del presente estudio, evidenciando cuán arraigadas se encuentran en ellos. La tabla 10 presenta estas frases, las cuales superaron la media muestral en más de una desviación típica en I ciclo, en V ciclo y en el IX ciclo, y representan las creencias de los estudiantes que están menos de acuerdo con una buena comprensión de la ciencia y la tecnología.

Tabla 10. Frases con las puntuaciones más bajas obtenidas de los ítems seleccionados del COCTS en I, V y IX ciclo de formación inicial docente.

	Índice			Frases
	I ciclo	V ciclo	IX ciclo	
60521C	-0.630	-0.504	-0.663	Porque por encima de todos los hombres y las mujeres son igual de inteligentes.
60521E	-0.622	-0.484	-0.651	Porque todos somos iguales, independientemente del trabajo que hagamos.
10113B	-0.549	-0.534	-0.610	El método científico.
60521B	-0.373	-0.340	-0.500	Porque los científicos y las científicas tienen la misma formación.
50211C	-0.415	-0.312	-0.494	Porque la ciencia enseña hechos valiosos y el método científico para resolver cosas.
60521A	-0.414	-0.304	-0.473	Porque todos los buenos científicos realizan el trabajo de la misma manera.

Fuente: Tablas 6, 7 y 8.

Gráfico 2. Puntuaciones más bajas obtenidas de los ítems seleccionados del COCTS en I, V y IX ciclo de formación inicial docente.



Fuente: Tabla 10.

La intención de romper con los estereotipos en roles de género creados por la sociedad, ha sido extendida sin tener en consideración las diferencias que suponen el reconocimiento de la identidad femenina o masculina como producto de la construcción personal y social de cada individuo, notándose por ello que las frases 60521C y 60521E han sido las de mayor puntuación negativa. Es así que ideas como por encima de todos, los hombres y las mujeres son igual de inteligentes - 60521C, que todos somos iguales, independientemente del trabajo que hagamos - 60521E, y fueron asumidas mayoritariamente por la muestra como adecuadas pese a que los expertos las calificaron como plausibles.

De la misma manera, la frase 50211C que señala que las clases de ciencia (les) enseña hechos valiosos y el método científico para resolver cosas, fue asumida mayoritariamente por los estudiantes de la muestra como adecuada pese a que los expertos las calificaron como ingenua. Esta frase revela la limitada utilidad que los estudiantes perciben de la ciencia en las aulas, la cual ha sido formada en la escuela y reforzada – o al menos, no modificada- en su etapa de formación superior. Nótese en el gráfico 2, que con el transcurrir del tiempo, estas ideas erróneas sobre la ciencia y la tecnología se han afianzado en los estudiantes de la muestra, obteniendo en cada ciclo de aplicación del instrumento, valores cada vez más negativos, es decir, alejándose cada vez más a la opinión de los expertos.

7. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos (I ciclo: $x=0.076$, $D.E=0.079$; V ciclo: $x=0.084$, $D.E=0.136$; IX ciclo: $x=0.044$, $D.E=0.159$) ponen en evidencia que las creencias y actitudes de los estudiantes de formación docente son inadecuadas y se encuentran alejadas de la opinión de los expertos en aspectos relativos a la naturaleza de la ciencia. Esta situación puede deberse a no haber recibido durante su formación profesional, una enseñanza explícita y reflexiva que ayude a modificar las creencias erróneas respecto a la ciencia, tecnología y sociedad.

Por ser las creencias y actitudes de los profesores las que determinarán el estilo de su actuación en el aula, es urgente que, en los currículos de formación docente, se inserte de manera explícita, aspectos relacionados la naturaleza de la ciencia, que permita a los estudiantes, futuros docentes, desarrollar una alfabetización científica acorde a las demandas actuales.

Se espera que el estudio realizado permita la inserción de aspectos relacionados a la naturaleza de la ciencia de manera explícita y reflexiva en los currículos de todas las especialidades de formación inicial docente, ya que los principios que encierra no solo enriquecen el escenario para una mejor enseñanza y aprendizaje de la ciencia, sino que permiten una participación más responsable y plena en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. (2008). El estado actual de la naturaleza de la ciencia en la didáctica de las ciencias. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 5(2), 134-169.
- Acevedo, J. (2009). Enfoques explícitos versus implícitos en la enseñanza de la naturaleza de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(3), 355-386.

- Acevedo-Díaz, J. y García-Carmona, A. (2017). Controversias en la historia de la ciencia y cultura científica. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Acevedo, J. y García-Carmona, A. (2016). Algo antiguo, algo nuevo, algo prestado. Tendencias sobre la naturaleza de la ciencia en la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), 3-19.
- Acevedo-Díaz, J., García-Carmona, A. y Aragón-Méndez, M. (2017). Enseñar y aprender sobre naturaleza de la ciencia mediante el análisis de controversias de historia de la ciencia. *Documentos de Trabajo IBERCIENCIA- N° 5*. Madrid, España.
- Acevedo, J., Vázquez, A. y Manassero, M. (2002a). El movimiento Ciencia, Tecnología y Sociedad y la enseñanza de las ciencias. Extraído de la Sala de Lecturas CTS+I de la OEI, <<http://www.campusoei.org/salactsi/acevedo13.htm>>.
- Acevedo, J., Vázquez, A., Acevedo, P. y Manassero, M. (2002b). Sobre las actitudes y creencias CTS del profesorado de primaria, secundaria y universidad. *Tarbiya-Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (30), 5-27.
- Acevedo, J., Vázquez, A., Manassero, M. y Acevedo, P. (2007a). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: fundamentos de una investigación empírica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(1), 42-66.
- Acevedo, J., Vázquez, A., Manassero, M. y Acevedo, P. (2007b). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: aspectos epistemológicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 202-225.
- Acevedo, J., Vázquez, A., Acevedo, P. y Manassero, M. (2005a). Evaluación de creencias sobre ciencia, tecnología y sus relaciones mutuas. *Revista CTS*, 2(6), 73-99.
- Acevedo, J., Vázquez, A., Manassero, M. y Acevedo, P. (2005b). Aplicación de una nueva metodología para evaluar las creencias del profesorado sobre la tecnología y sus relaciones con la ciencia. *Educación Química*, 16(3), 372-382.
- Aikenhead, G. S. (2004). The Humanistic and Cultural Aspects of Science y Technology Education. *International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) 11th Symposium Proceedings*, Lublin, Polonia.
- Aikenhead, G. (2003, August). Review of research on humanistic perspectives in science curricula. Paper presented at the 4th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), Noordwijkerhout, The Netherlands.
- Bennassar, A., Vázquez, A., Manassero, M. y García-Carmona, A. (2007). *Ciencia, tecnología y sociedad en Iberoamérica: una evaluación de la comprensión de la naturaleza de ciencia y tecnología*. Madrid, España: Centro de Altos Estudios Universitarios.
- Calagua, V. (2014) La enseñanza de la naturaleza de la ciencia mejora el conocimiento pedagógico del contenido de estudiantes de formación docente de Educación Primaria. (Tesis de maestría). De la base

de datos del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. URL: <http://hdl.handle.net/11285/630003>

- Calagua, V., Silva, L. y Zavala, G. (2016). Enseñanza de la naturaleza de la ciencia como vía para mejorar el conocimiento pedagógico del contenido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70 (1), 97-113.
- Callejas, M. y Vázquez, A. (2009). Actitudes respecto a los temas CTS de profesores colombianos en formación y en ejercicio. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra, 2435-2440
- Declaración de la Habana (1999, julio). Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización. Trabajo presentado en la IX Conferencia Iberoamericana de Educación, La Habana, Cuba
- Hodson, D. (2014). Nature of Science in the Science Curriculum: Origin, Development, Implications and Shifting Emphases. En M. R. Matthews (ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (pp. 911-970). Dordrecht: Springer.
- Macedo, B. (2008). Habilidades para la vida: Contribución de la educación científica en el marco de la Década de la educación para el desarrollo sostenible. En C. Sifredo (Ed.). *Didáctica de las ciencias: Nuevas perspectivas* (pp. 112- 118). La Habana, Cuba: Educación Cubana.
- Martin, M. (2017). El enfoque CTS en la enseñanza de la ciencia y la tecnología. Asunción, Paraguay: Prociencia.
- Manassero, M., Vázquez, A. y Acevedo, J. (2001). Cuestionario de opiniones sobre ciencia, tecnología y sociedad, COCTS [Manual]. Palma de Mallorca, España.
- Manassero, M., Vázquez, A. y Acevedo, J. (2004). Evaluación de las actitudes del profesorado Respecto a los temas CTS: Nuevos avances metodológicos. *Enseñanza de las ciencias*, 22(2), 299-312.
- McComas, W., Clough, M. y Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. En W. F. McComas (ed.), *The Nature of Science in Science Education. Rationales and Strategies* (pp. 3-39). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Minedu, (2010a). Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Secundaria en la Especialidad de Matemática Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-2010-matematica/>
- Minedu, (2010b). Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor en Idiomas Especialidad: Inglés. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-2010-ingles/>
- Minedu, (2010c). Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Secundaria en la Especialidad de Comunicación. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-2010-comunicacion/>

- Minedu (2017a) Programa Curricular de Educación Inicial. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Minedu (2017b) Programa Curricular de Educación Primaria. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Minedu (2017c) Programa Curricular de Educación Secundaria. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Muñoz, G. (2014, noviembre). El concepto sobre la naturaleza de la ciencia desde una perspectiva situada y pluralista. Trabajo presentado en Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Tamayo, O. y Orrego, M. (2005). Aportes de la naturaleza de la ciencia y del contenido pedagógico del conocimiento para el campo conceptual de la educación en ciencias. *Educación y Pedagogía*, 17(43), 13-25.
- Tecpan, S y Zavala, G. (2012, mayo). Actitudes de profesores de ciencias sobre ciencia, tecnología y sociedad. Trabajo presentado en el VI Congreso de Investigación Innovación y Gestión Educativas, Monterrey, México.
- Tecpan, S. y Zavala, G. (2013, mayo). Concepciones ingenuas de profesores de secundaria sobre temas CTS. Trabajo presentado en el VII Congreso de Investigación Innovación y Gestión Educativas Congreso de Investigación Innovación y Gestión Educativas, Monterrey, México.
- Vázquez, A., Acevedo, J. y Manassero, M. (2004). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: evidencias e implicaciones para su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, edición electrónica.
- Vázquez, A., Acevedo, J., Manassero, M. y Acevedo, P. (2001). Cuatro paradigmas básicos sobre la naturaleza de la ciencia. *Argumentos de Razón Técnica*, 4, 135-176.
- Vázquez, A., Acevedo, J., Manassero, M. y Acevedo, P. (2006a). Actitudes del alumnado sobre ciencia tecnología y sociedad, evaluadas con un modelo de respuesta múltiple. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). 1-37.
- Vázquez, A., Acevedo, J., Manassero, M. (2006b). Aplicación del cuestionario de opiniones CTS con una nueva metodología en la evaluación de un curso de formación CTS del profesorado. *Tarbiya - Revista de Investigación e Innovación Educativa* (37), 31-66.
- Vázquez, A., Manassero, M. y Acevedo, J. (2006c). An Analysis of Complex Multiple-Choice Science-Technology-Society Items: Methodological Development and Preliminary Results. *Science Education*, 90(4), 681-706.
- Vázquez, A., Manassero, M., Acevedo, J. y Acevedo, P. (2007a). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: la ciencia y la tecnología en la sociedad. *Educación Química*, 18(1), 38-55.

- Vázquez, A., Manassero, M., Acevedo, J. y Acevedo, P (2007b). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: la comunidad tecnocientífica. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 331-363.
- Vázquez, A. y Manassero, M. (2012). La selección de contenidos para enseñar naturaleza de la ciencia y tecnología (parte I): Una revisión de las aportaciones de la investigación didáctica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 9(1), 2-31.
- Vilches, A. y Furió, C. (1999, diciembre). La Enseñanza de las Ciencias a las puertas del siglo XXI. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Didácticas de las Ciencias y VI Taller Internacional sobre la enseñanza de la física, La Habana, Cuba.
- Visser, R.A. (1985). *Analysis of longitudinal data in behavioural and social research*. Leiden: DSWO Press.

Formación inicial del docente de la primera infancia: convergencias y discrepancias

Rosa María Hidalgo Chinchilla

rhidalgo@uned.ac.cr

Universidad Nacional Estatal a Distancia de Costa Rica

RESUMEN

La formación docente inicial prepara, en un primer momento, para la docencia. Dicho proceso desarrolla en el futuro educador el conocimiento profesional que constituye la base de todas y cada una de las competencias que configuran la estructura curricular de su campo de especialización y que facilitan la transformación en un experto para insertarse en el aula con el fin de enseñar, generar y transmitir a sus estudiantes cabalmente el conocimiento y desarrollar en ellos habilidades y destrezas.

Durante la formación inicial se adquiere el dominio de contenidos formativos para ejercer debidamente un puesto docente (García-Ruiz y Castro, 2012) y para mediar el ejercicio profesional dentro del aula, lo que, en el caso de la docente de preescolar, se espera que impacte positivamente el desarrollo de los infantes que atiende. Para realizar este estudio se efectuó una investigación documental desde un enfoque cualitativo. Sobresalen dos posiciones: la primera como el medio que permite al futuro profesional en educación acceder a los conocimientos para desenvolverse en el campo de acción y la segunda, la formación docente se considera en función de constituir sujetos con una visión más humana y con comprensión de los fenómenos sociales.

PALABRAS CLAVES

formación, formación inicial, educación inicial, contenidos académicos, investigación documental, áreas del desarrollo.

ABSTRACT

Initial teacher training prepares, initially, for teaching. It is a process that develops in the future educator the professional knowledge that is the basis of each and every one of the competences that make up the curricular structure of their field of specialization, and that facilitate the transformation into an expert to be inserted in the classroom with the in order to teach, generate and transmit knowledge fully to their students and develop in them skills and abilities. It is during the initial training that the domain of formative contents is acquired to duly exercise a teaching position (García-Ruiz and Castro, 2012) and to mediate the professional practice within the classroom, which, in the case of the preschool teacher, It is expected to positively impact the development of the infants it serves. To carry out this study a documentary investigation was made from a qualitative approach. Two positions stand out: the first as the means that allows the future professional in education to access knowledge to function in the field of action, and on the other, teacher training is considered as a function of constituting subjects with a more human vision and with Understanding of social phenomena.

Keywords: training, initial training, initial education, academic content, documentary research, development areas

INTRODUCCIÓN

Un tema que está tomando relevancia a nivel mundial es la preparación inicial del docente en los diferentes niveles educativos: el ciclo de educación infantil. La formación inicial docente prepara, en un primer momento, para la docencia.

La formación inicial se trata de un proceso que desarrolla en el futuro educador el conocimiento profesional que es la base de todas y cada una de las competencias que configuran la estructura curricular de su campo de especialización y que facilitan la transformación en un experto para insertarse en el aula con el fin de enseñar, generar y transmitir a sus estudiantes cabalmente el conocimiento y desarrollar en ellos habilidades y destrezas.

Durante la formación inicial se adquiere el dominio de contenidos formativos para desempeñar debidamente un puesto docente (García-Ruiz y Castro, 2012) y mediar el ejercicio profesional dentro del aula, lo que, en el caso de la docente de preescolar, se espera que impacte positivamente el desarrollo de los infantes que atiende.

Si se pretende ofrecer a la población menor de seis años docencia de calidad se requieren profesionales bien formados en su especialidad, de manera que logren “atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel o disciplina de enseñanza para las que se forma” (MECT, 2007, p. 14).

Por lo anterior, este trabajo se propone como objetivo conocer los esfuerzos de investigación relacionados con la formación inicial docente en especial en el área de la educación infantil y las coincidencias y las discrepancias de los investigadores en cuanto a la formación docente.

DESARROLLO

Existen diversas explicaciones del término formación propuestas por autores que se han dado a la tarea de profundizar sobre este concepto. Desde una mirada etimológica, la palabra formación procede del latín *formatio*-*onis*, que significa acción y efecto de darse forma o formarse y tiene como base la expresión *forma*. Se entiende como la configuración externa o modo de proceder en algo (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009).

Los autores como Betancur (2004), Bicocca (2010), García y García (1996), García (2006), Zabalza (2007) y Francis (2015) coinciden en que la formación representa un proceso inacabado en constante movimiento, el cual inicia desde que la persona nace y lo acompaña durante su trayecto de vida. Es un sentir del individuo de darse forma desde lo más íntimo de su interior, donde convergen condiciones sociales, culturales y la propia vida del ser humano, lo cual concede un constante desarrollo y progresión personal.

Aunado a lo anterior, la formación como proceso se centra en la persona. Su esencia radica en el cambio o la configuración que sucede mediante la interacción e integración con otros que contribuyen al asentar su crecimiento y desarrollo individual. La formación es parte de la supervivencia, un trayecto de vida que apropia al ser humano de información mediante las experiencias, las vivencias y los conocimientos; por tanto, constituye un proceso vital y permanente en la vida, que marca la evolución del comportamiento humano por el cual logra figura, proporciona imagen y aglutina en el sujeto personalidad (García y García, 1996).

Asimismo, García y García (1996) infieren que la formación, al ser un proceso de transformación de la persona e influenciado por el ambiente, corresponde al resultado de la educabilidad y la educatividad. La educabilidad o la flexibilidad configurativa del sistema comportamental otorga la capacidad para aceptar las influencias educativas que le ayudan a formarse y la educatividad se trata de la condición real de influencia que adquiere todo entorno en el proceso. Por tanto, la formación se inscribe en un contexto de relaciones e interacciones o intercambios de la persona con otros y con el medio. Skinner citado por Venegas (2004) señaló que la formación simboliza la acción exterior; es decir, el ambiente interviene en el sujeto, quien cuenta con la posibilidad humana de responder a las acciones.

Parte fundamental de la formación es la acción humana. García y García (1996) señalan que se trata del correlato de las acciones humanas. Podría decirse que en la acción la persona construye sus experiencias, las cuales están cargadas de elementos cognitivos, afectivos, actitudinales “que, por un motivo o por otro, en toda secuencia de acción humana, se moviliza el conjunto de la personalidad, modificando sus intereses, cambiando sus actitudes, creciéndose o retrayéndose ante la dificultad, optando por un camino o por otro para buscar sus intereses” (p. 61).

Por su parte, para García (2006), la esencia de la formación está en la transformación y el cambio, por lo que la concibe como el conjunto de posibilidades de ser. Es el trayecto de vida, que permite a los seres humanos que construyan su ser, lo cual acontece en la familia, escuela u otro lugar por medio de las vivencias, los juegos y las reflexiones las personas se van formando. Esta autora relaciona la formación con construcción, transformación, cambio, apropiación, configuración que requiere de procesos, experiencias y la presencia del otro que faculta a las personas para apropiarse “por entero aquello en lo cual y a través de lo cual se forman” (García, 2006, p. 74).

Otro autor que enfoca el tema de la formación es Zabalza (2007), quien expone un nuevo concepto relacionado con la vida y no circunscrito solo a la universidad. Para este autor, consiste en un proceso que inicia antes de llegar a la escuela formal y no concluye. Ocurre durante todo el ciclo vital de los sujetos, que, conforme avanza, promueve cambios a nivel personal y profesional. Agrega este autor que la trascendencia de la formación radica en “la vinculación con el crecimiento y mejora de la persona” (pág. 40).

Ferry (1991) se refiere a la formación como un proceso de relación activa, que sucede en cualquier etapa de la vida y en el cual hay una estrecha relación entre un sujeto que forma y un sujeto formado, mediado por una acción reflexiva, en la cual quien se forma recapacita para sí, “sobre sí mismo sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (Ferry, 1991, p. 54), lo cual es relevante para la construcción de su propio proyecto de vida sea personal o profesional.

Este mismo autor comenta que -sea formación de enseñantes o cualquier otra de carácter profesional- el objetivo consiste en que el individuo adquiera o perfeccione capacidades como “sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de utilizar su cuerpo” (p. 52). Según Ferry (1991), hay tres formas de visualizar la formación, las cuales son las siguientes:

- a. La formación pensada como función social de transmisión del saber (saber hacer-ser) influida por el sistema socioeconómico. Se trata de adaptarla a las necesidades de trabajo, a las nuevas tecnologías, a las nuevas organizaciones.

- b. La formación como proceso de desarrollo y estructuración de la persona que sucede por medio de la maduración interna, de aprendizajes y diferentes experiencias.
- c. La formación como una institución, que se concentra en la enseñanza mediada por planes y programas de estudio, la cual se conoce como formación inicial.

Ahora bien, la formación inicial docente, como proceso de transformación, permite al futuro profesional en educación acceder a los conocimientos para ejercer la docencia en el campo de acción. Por tanto, la formación inicial se relaciona con un conjunto de actividades sistematizadas proporcionadas a los futuros docentes con el objetivo de brindar la oportunidad para que reflexionen, expliquen, discutan y actúen sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, que se lleva a cabo en el ambiente educativo. Duhalde (2008) indica que la formación docente mantiene el compromiso de ofrecer al sistema educativo el recurso –docentes– bien formado en conocimiento para llevar a cabo el proceso de enseñanza y la formación de las nuevas generaciones.

La formación inicial docente, por muchos años, ha sido un punto de debate en diferentes esferas del mundo en cuanto a cómo debe formarse el profesional responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial quien atiende a la primera infancia. Esta es un proceso de preparación, que sucede a partir de los conocimientos brindados de su especialidad que permiten ejercer la docencia y así planificar y ejecutar, en este caso, el proceso de enseñanza y de aprendizaje en función del desarrollo integral de la población menor de 6 años (García, 2006).

La formación inicial docente debe favorecer la transformación del futuro educador en un experto en la enseñanza y facilitador del desarrollo humano de quienes llegarán a ser sus estudiantes. Este proceso faculta al educador para adquirir el dominio de contenidos formativos para ejercer debidamente un puesto docente (García-Ruiz y Castro, 2012). Estos contenidos permiten mediar el ejercicio profesional dentro del aula, lo que, en el caso de la docente de preescolar, se espera que impacte positivamente el desarrollo de los aprendientes.

Zabalza (2007) acota que la formación docente inicial es un proceso deliberado encaminado hacia la mejora y crecimiento de las personas, por lo que influye “directa o indirectamente, en las personas en lo que se refiere al proceso de construirse a sí mismo” (p. 40).

Para Serrano (2013), la formación docente inicial es la fase formativa anterior al desempeño de la profesión docente con la intención de ofrecer a los futuros docentes, las capacidades, los conocimientos, las disposiciones y las actitudes necesarias para la realización de su tarea. Un currículum de formación docente debe organizarse en función de enseñar al maestro los conocimientos y los saberes necesarios para una enseñanza que no esté ajena al contexto específico y concreto que garantice el derecho a la educación.

Por su parte, Díaz (2006) indica que la formación docente inicial comprende dos elementos importantes: uno es el saber pedagógico que se entiende como los conocimientos construidos por el docente de manera formal e informal y el otro, la práctica pedagógica concebida como la actividad diaria, la acción que se desarrolla día tras día dentro de la sala de clase, se orienta por un currículum y se propone como objetivo la formación de los futuros docentes.

La formación inicial docente debe fundamentarse en una estructura curricular que permita al profesional desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas en su campo de especialización. Si se pretende brindar

oportunidades a la población menor de seis años para construir aprendizajes duraderos y significativos, se requieren profesionales bien instruidos en su área de especialidad. De esta manera, se logra “atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel o disciplina de enseñanza para las que se forma” (MECT, 2007, p. 14).

Por ello, es pertinente preparar a los docentes para que brinden una estimulación y una educación temprana con un alto nivel profesional. Con ello, se logrará acompañar a los niños y las niñas menores de 6 años de una educadora infantil que logre “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (ONU, 1989, pp. 29-30).

Al respecto, Melograno (2010) considera que la formación del docente que atiende a esta población debe ser de perfil amplio, especialmente porque a esta edad están en plena formación y maduración de sus estructuras biofisiológicas y psíquicas. Por ello, se requiere un docente capaz de atenderlos “en todas sus necesidades y requerimientos, con una concepción holística del desarrollo infantil” (p. 256).

La formación docente inicial para la educación preescolar procura formar profesionales con experticia en el campo para que logren mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de atender las necesidades de educación y formación de esta población en un contexto y periodo determinado. De acuerdo con Melograno (2010), la labor de este profesional es de suma importancia, porque su adecuada formación profesional se constituye en la piedra fundacional de una nueva sociedad compuesta de seres pensantes y libres.

Por lo tanto, resulta menester que las universidades formen profesionales en el campo educativo especialistas en su materia con ciertas habilidades:

- intelectuales que atañen lo cognitivo, lógico, científico y pedagógico-didáctico.
- sociales que involucran procesos sociales, afectivos, comunicativos, la tolerancia, la convivencia y la cooperación.
- interpersonales que permiten al docente estar abierto, inmerso en los cambios para orientar y estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moral, 2000).

Por tanto, si se pretende la transformación en una educadora capaz de desarrollar en los menores de 6 años rasgos y particularidades de su personalidad que los convierta en seres plenos y capaces para realizarse como personas en un contexto social, resulta fundamental referirse a las tendencias que, a nivel mundial, indican los contenidos que deben estructurar un plan de formación en función de concretar en sus propuestas curriculares lo siguiente:

Melograno (2010) señala que diversos estudios, a nivel mundial, proponen que un docente de educación infantil debe conocer profundamente los rasgos que significan a la edad para aplicar los procedimientos pedagógicos más efectivos y guiar de manera eficiente el desarrollo humano. Además, deben poseer conocimiento de literatura infantil, juego, diagnóstico, evaluación del desarrollo, pedagogía infantil, tecnología de la información y comunicación, neurociencia, entre otros.

Ancheta (2007) alude a los conocimientos fundamentales para la formación docente de la primera infancia en España, Italia y Reino Unido. En Italia, los contenidos básicos son los siguientes: lengua y literatura,

matemáticas e informática, ciencias físicas, naturales y ambientales, música y comunicación del sonido, ciencias motrices, lenguas modernas, dibujo y otras artes escénicas. En el Reino Unido, se toman como contenidos el uso de tecnologías de comunicación; necesidades educativas especiales, promoción de buena conducta, pruebas de habilidad del QTS (Qualified Teacher Status). En el caso de España, los contenidos se relacionan con el desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica, desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica, desarrollo de la expresión plástica y su didáctica, desarrollo de la expresión musical y su didáctica, desarrollo psicomotor, nuevas tecnologías aplicadas a la educación, conocimiento del medio natural, social y cultural de la educación y del desarrollo, sociología de la educación, psicología, literatura infantil, bases psicopedagógicas de la educación especial, didáctica general, organización del centro escolar y la práctica de 320 horas como mínimo.

Fermín (2007) se refiere a la importancia que ha dado Venezuela de incluir, como parte de la formación del docente de educación inicial, conocimiento para propiciar oportunidades y condiciones que faciliten a los infantes con discapacidad su ingreso y permanencia en el sistema educativo.

Laure (2007) explica que en Francia se otorga un papel especial en la formación docente de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2002) indica que la formación de los docentes debe facilitar el aprendizaje e incluir conocimiento sobre técnicas didácticas, estructuras de las clases, planificación de la enseñanza, teorías de desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2001) refiere que la organización de los contenidos se concibe en función del desarrollo humano como es el caso de Costa Rica, Colombia, Honduras, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Perú y Venezuela. Así, existe una tendencia en la región Iberoamericana de considerar la promoción en los infantes menores de 6 años del “aprendizaje integral/ integrado/ integrador/ armónico/ articulado/ global” (p. 10). Por tanto, las propuestas curriculares armonizan el desarrollo de las áreas socioafectivas, cognitiva, motora y expresiva con la enseñanza de contenidos específicos.

Aunado a lo anterior, es pertinente mencionar lo expuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015), específicamente el objetivo 4 “Educación de calidad”, que se refiere a la educación como la base de mejora de vida de las personas. En ese sentido, el acceso a una educación de calidad ha de ser universal. Además, este objetivo enfatiza en la formación docente, pues persiste la falta de docentes capacitados para atender a la población del nivel de enseñanza preescolar, lo cual pone en peligro las perspectivas de la educación de calidad para todos.

METODOLOGÍA

Este estudio se basa en una investigación documental desde un enfoque cualitativo. Se construyó un estado del arte relacionado con la formación inicial docente. Se consultó y se sistematizó bibliografía científica registrada en diferentes bases de datos como Dialnet, Redalyc, Scielo. Durante esta revisión se consultaron alrededor de 30 artículos. Por su actualidad, se escogieron 19 artículos realizados en los últimos 10 años, tanto en el ámbito nacional como internacional. Del análisis elaborado a los artículos emergieron categorías que representan las

formas de definición de la formación inicial de los autores consultados y ayudaron a clasificar las convergencias o las discrepancias entre los teóricos.

DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN

Como se puede apreciar, hay formas diferentes de entender qué es la formación docente inicial. Se destaca lo expuesto por Zabalza (2007), quien considera que es un proceso intencional hacia la mejora y crecimiento, que afecta directa o indirectamente a las personas en lo que se refiere al “proceso de construirse a sí mismo”.

Se destaca que uno de los temas que está tomando relevancia a nivel mundial es la preparación inicial del docente en los diferentes niveles educativos, entre ellos, el ciclo de educación infantil. Este ha sido considerado en los últimos años. De acuerdo con investigaciones realizadas, constituyen un punto clave para la mejora de la calidad educativa y, con ello, del sistema educativo de un país. No obstante, y conforme a este análisis, es poca la investigación en el área de la formación inicial relacionada con la formación de docentes para la atención de la población menor de 6 años.

En los estudios consultados existe consenso en la importancia de la preparación del profesor como un profesional reflexivo sobre las propias prácticas docentes, lo cual permite realizar cambios en su labor en beneficio del aprendizaje en los discentes. Un docente que conoce y entiende los conceptos cuenta con las herramientas necesarias para la toma de decisiones pertinentes a favor de la construcción de aprendizajes significativos (Morales, Fonseca y García, 2014; Hernández-Suárez et al., 2017; Pérez-Tyteca et al., 2017; Alsina, 2016; Goldrine et al., 2015; Alsina y López, 2014 y Molina, 2011).

En el siguiente cuadro se ofrece un resumen de investigaciones consultadas acerca de la formación inicial docente y las conclusiones más relevantes a las cuales llegaron los investigadores.

Cuadro N.º I Investigaciones relacionadas con la formación inicial docente de la primera infancia

Autores	Aspectos investigados	Conclusiones relevantes
Briceño (2019)	<p>Construir un modelo teórico de formación docente por competencias para el nivel de educación inicial.</p> <p>Ejemplo: La formación del ser humano en los primeros años de vida es fundamental; de ahí, la relevancia de la formación de quienes tienen la responsabilidad de atender esta etapa de vida.</p>	<p>La formación docente es un proceso de transformación del ser, en el que el maestro y el estudiante se involucran en actividades para el desarrollo de competencias que les permitan vincular la teoría y la práctica por medio de la construcción y deconstrucción del saber y el hacer. Por tanto, la transformación del ser no solo se realiza en las aulas de la universidad, sino también in situ; es decir, en el escenario natural de trabajo para lo que se está formando. En el caso del docente, es a partir de la experiencia e inserción en el ambiente de aula.</p>
Rodríguez y Ruiz (2018)	<p>Rol del docente de la primera infancia en una institución educativa</p> <p>Ejemplo: Rol del docente como agente mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende y reconstruye.</p>	<p>La formación docente de educación infantil es un proceso que prepara para el trabajo con los niños tomando en cuenta el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños. Se vincula la formación con la adquisición de competencias que permitan el trabajo en equipo y la inserción cultural como dimensiones básicas de un buen trabajo educativo con niños y niñas pequeños. El docente debe formarse adecuadamente para responder a las características principales de la etapa inicial, a la reflexión permanente acerca de los procesos que tienen lugar en el aula y al compromiso de cambio continuo, porque su formación es un proceso inacabado.</p>
Hernández-Suárez, Prada-Núñez y Gamboa-Suárez (2017)	<p>Conocimiento y uso del lenguaje matemático en la formación inicial docente.</p> <p>Ejemplo: Los programas de formación inicial del docente deben incluir no solo el dominio de contenidos, sino también la capacidad de cómo comunicarlos, lo cual corresponde a un factor de éxito en el aprendizaje.</p>	<p>La formación del docente (...) inicia con el dominio y comprensión de los contenidos que constituyen la materia de su enseñanza, la destreza para su apropiado manejo y aplicación y la habilidad para comunicar el contenido. Se destaca como parte de la formación inicial docente, incluir la competencia comunicativa de los contenidos que desarrolla, lo cual es considerado pieza fundamental del aprendizaje</p> <p>Dado que la comunicación en el desarrollo de los contenidos matemáticos es un valioso determinante de éxito de la propia actuación docente en el aula, resulta incuestionable la necesidad de fortalecer este aspecto durante la formación inicial.</p>

Autores	Aspectos investigados	Conclusiones relevantes
Santos-González y Sarceda-Gorgoso (2017)	<p>Desarrollo de competencias docentes en educación infantil.</p> <p>Ejemplo: Se apuesta por la incorporación de un enfoque educativo en el que el eje central es el aprendizaje por competencias que exige centrar el aprendizaje en el estudiante.</p>	<p>La formación de los maestros constituye un elemento esencial para el desarrollo de una enseñanza de calidad. Ponen especial atención en la necesidad de repensar la formación de la profesora; por tanto, debe orientarse a que el futuro docente adquiera protagonismo en su proceso de desarrollo y se conviertan en agentes activos del proceso de formación.</p>
Chaves-Esquivel, Alpízar-Vargas y Alfaro-Arce (2016)	<p>Creencias de los docentes de matemáticas y las creencias de los estudiantes en formación.</p> <p>Ejemplo: La formación docente debe involucrar la reflexión acerca de la propia práctica, el conocimiento y el papel como educador o educadora según la disciplina.</p>	<p>Se visualiza al personal docente como una pieza medular en el proceso de enseñanza y aprendizaje, más aún en el caso de la educación primaria, donde el alumnado está en la etapa de la niñez, porque debe favorecer un proceso de enseñanza de la asignatura correspondiente. Además, orienta su desarrollo personal y social. Esto quiere decir que los educadores y las educadoras deben prepararse en muchas áreas para poder afrontar su labor exitosamente.</p> <p>Por su parte, la percepción de los docentes sobre la formación universitaria recibida mantiene poca relación con la labor profesional que deberían realizar en las aulas, lo cual es tema de análisis de las diferentes instancias que forman educadores.</p>
Castillo, Ramírez y Ruiz (2016)	<p>Identificar necesidades de formación en la primera infancia.</p> <p>Ejemplo: La importancia de la primera infancia radica en que esta etapa es un momento crucial en la vida humana en la que se ocurren cambios significativos que afectan el desarrollo de las personas.</p>	<p>Plantean la formación docente como un proceso de reflexión sobre las propias prácticas docentes y experiencias andragógicas en el aula universitaria para la solución pedagógica de las situaciones que surgen en la cotidianeidad de un ambiente educativo en que los docentes en formación se enfrentaran a un estudiantado menor de 4 años. Por ello, la formación docente debe ir en función de formar profesionales de la pedagogía y la investigación que asuman un rol mediador entre el conocimiento y quien aprende, que reconstruya como un agente orientador, que sea un guía que facilita y propone situaciones problemáticas.</p> <p>Se pretende formar un docente consciente de que su quehacer debe ser pensado y reflexionado.</p>

Autores	Aspectos investigados	Conclusiones relevantes
Sierra y García (2015)	<p>Praxeologías necesarias y útiles para que los maestros de educación infantil puedan intervenir de manera efectiva y pertinente en la formación matemática de los alumnos de educación infantil.</p> <p>Ejemplo: Las prácticas docentes son un espacio en el que toman cuerpo las cuestiones docentes y en el que el estudiante en formación ensaya las posibles respuestas encontradas en el estudio de la materia.</p>	<p>Se otorga importancia a la práctica docente, pues es en ese ámbito toman cuerpo las cuestiones docentes y en el que el estudiante en formación debe ensayar las posibles respuestas encontradas en su estudio de la materia. También, es relevante indicar que la formación del maestro de educación infantil es una problemática docente muy rica y nada trivial que requiere importantes esfuerzos de investigación y por parte del docente de educación infantil contribuya para hacerla evolucionar.</p>
Hernández (2014)	<p>La formación de un docente reflexivo con rostro humano.</p> <p>Ejemplo: El docente actual debe tener la capacidad de tomar decisiones contextualizadas y sustentadas teóricamente, ser un profesional reflexivo, crítico del quehacer en mejora de su práctica y ofrecer respuestas según la realidad que viven los estudiantes.</p>	<p>Evidencia la necesidad de la calidad académica del profesor donde converjan preparación y experiencia. Además, se destaca la importancia que al docente le guste y disfrute lo que hace y que supere la tradicional mirada reduccionista centrada en el desarrollo de contenidos y en la transmisión de datos e información. De ahí, la importancia de un docente con el protagonismo y el empoderamiento que le permitan enfrentar los retos que se presentan en la vida cotidiana de las aulas. Asimismo, rescata la utilidad de que se propicie el desarrollo humano; por tanto, un currículum de formación debe contemplar esta temática.</p> <p>Esta autora se refiere a la formación reflexiva del futuro educador; que implica ir más allá del dominio de los contenidos o saber. Es también un dominio teórico y práctico para que pueda ser creador y gestor desde su propia realidad; es decir, construir una práctica docente con autonomía y criterio profesional. Por tanto, resulta fundamental que en su proceso de formación docente vivencie prácticas pedagógicas humanizantes que promuevan el respeto y la dignidad de la persona.</p>

Autores	Aspectos investigados	Conclusiones relevantes
<p>Alsina y López (2014)</p>	<p>Los procesos matemáticos en el sistema de creencias de los estudiantes para maestro.</p> <p>Ejemplo: Identificar y tomar en cuenta las creencias es primordial para mover procesos de cambio durante la formación inicial, lo cual evita que los futuros docentes realicen prácticas basadas en creencias que conlleven a omisiones importantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>La formación inicial que reciben los futuros docentes surte un gran impacto en el desempeño de la profesión. Por ello, la universidad debe preparar maestros competentes que, además de poseer conocimientos y habilidades para su desempeño, reflexionen sobre la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades y valores en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional.</p> <p>El docente de la época que vivimos debe mantener la capacidad de tomar decisiones contextualizadas y sustentadas teóricamente, debe ser un profesional reflexivo y crítico de su quehacer para mejorar constantemente su práctica y ofrecer respuestas pertinentes a la realidad que viven sus estudiantes. Parte de las competencias profesionales que debe adquirir un futuro docente durante la formación es construir y coconstruir de forma autorregulada nuevos conocimientos disciplinares y didácticos, así como reconstruir los conocimientos, experiencias y creencias previas que pueden suponer un obstáculo para su identidad profesional.</p>
<p>Morales, Fonseca y García (2014)</p>	<p>Definir un perfil académico profesional del personal docente de matemáticas compatible con el enfoque por competencias.</p> <p>Ejemplo: Se logró construir un perfil académico-profesional al tomar en cuenta competencias generales y específicas definidas como primordiales en la formación del futuro docente de matemática.</p>	<p>Los contenidos disciplinares y la experiencia no son suficientes para desempeñarse en el aula. En la actualidad, es necesario desarrollar en el docente la capacidad del trabajo en equipo, adaptarse a diferentes contextos, culturas y recursos con creatividad, criticidad y reflexividad. Es importante formar docentes con calidad humana, humildes, comunicativos, con capacidad de diálogo, pacientes y sensibles, autodidactas, capaces de motivar al estudiantado y con una adecuada transposición didáctica.</p>
<p>Múnera (2014)</p>	<p>Importancia de la educación formal en la primera infancia.</p> <p>Ejemplo: Quienes asisten a los programas de educación inicial tienen más probabilidad de ingresar a la escuela, mejorar sus destrezas motoras y optimizar resultados en pruebas de desarrollo socioemocional.</p>	<p>Se considera la primera infancia como el periodo de vida fundamental en el cual se establece el posterior desarrollo de la persona, por lo que la formación del docente que atiende a esta población se constituye en un garante del futuro de la infancia, el fomento de talentos creativos con iniciativas y competencias de convivencia y dinámicas en el mundo del conocimiento y mundo social de las relaciones.</p>

Autores	Aspectos investigados	Conclusiones relevantes
Gudiño (2014)	<p>Búsqueda del perfil del docente que se requiere en la actualidad.</p> <p>Ejemplo: La didáctica es obligatoria en la formación del docente que garantiza la calidad de la enseñanza y debe ser entendida como teoría acerca de las practicas de la enseñanza.</p>	<p>La formación inicial es un proceso de preparación adecuada de quienes se van a dedicar a la docencia. Se destaca la práctica docente en la formación, al permitir al futuro docente la inserción en el ámbito educativo que le permite el contacto con la escuela real y con ello experiencias directas en el aula. Se refieren a una triada importante: formacion docente, enseñanza y didáctica. La didáctica resulta fundamental en la formación docente, pues orienta la practica de la enseñanza y promueve nuevas formas de enseñar.</p>
Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013)	<p>Las creencias de los docentes que están en la base de las prácticas pedagógicas.</p> <p>Ejemplo: La incidencia, que mantienen las creencias docentes al momento de educar, permite aclarar y justificar transformación en las prácticas docentes como en la formación inicial docente.</p>	<p>Para modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario que los docentes reflexionen acerca de las creencias que se encuentran en la base de sus prácticas y así llevar a cabo acciones de reconstrucción a nivel de aula para cambiar la docencia. Si un docente logra reflexionar acerca de su práctica, se da apertura para analizar las situaciones, los procedimientos, la toma de decisiones, las teorías implícitas, la forma de acercar el contenido a los estudiantes. De esta manera, estudiar y describir las creencias docentes sería básico para la propuesta de cambios significativos en la formación inicial y permanente del profesorado.</p>
Chacón y Silva (2013)	<p>La influencia de la formación docente en el desarrollo infantil.</p> <p>Ejemplo: Hablar de formacion no solo es refirse a aprendizaje de contenidos, sino también comprende el desarrollo de diferentes habilidades como crear, inventar e investigar, entre muchas otras.</p>	<p>La formación docente es el proceso por el cual permite al futuro docente apropiarse de elementos, herramientas y conocimientos que nos genera una experiencia y nos lleva a construir una serie de aprendizajes y transformaciones a nuestro saber. Se visualiza al docente como un facilitador y mediador, un agente precursor del aprendizaje, capaz de mediar entre sus habilidades y conocimientos. Algunas características que plantean del docente de la primera infancia son las siguientes: claridad sobre el sentido de la educación infantil, que asuma como objeto de conocimiento la didáctica, con capacidad de crear ambientes que articulen la didáctica y la práctica e investigador en el área.</p>

Autores	Aspectos investigados	Conclusiones relevantes
Varón y Otárola (2012)	<p>Estrategias y resultados de un programa de intervención para la enseñanza de las matemáticas.</p> <p>Ejemplo: Implementar espacios significativos como estrategia de formación integral al conocimiento docente, herramientas conceptuales y metodológicas para promover el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Hay premisas importantes que todo plan de formación en la primera infancia debe considerar: el proceso evolutivo de las niñas y los niños, formas de aprendizaje de estas edades y las vías por las que adquieren y fortalecen los conocimientos, que comprenda aspectos que promuevan en los docentes un trabajo reflexivo de su acción pedagógica y de la forma cómo sus prácticas de enseñanza afectan el desarrollo y aprendizaje de quienes atiende.</p>
Chacón, Chacón y Alcedo (2012)	<p>Elaboración, ejecución y evaluación proyectos de aprendizaje en función de la integración de los contenidos de diferentes cátedras seleccionadas por los investigadores.</p> <p>Ejemplo: La formación docente debe fundamentarse en una práctica reflexiva y contextual para dejar de pensar en recetas para enseñar.</p>	<p>Señalan la urgencia de propuestas de formación fundamentadas en la práctica reflexiva y contextual que implica en los docentes en formación entender que el proceso de enseñanza y aprendizaje no consiste en una receta sino en un proceso “incierto, marcado por la complejidad, el cual exige el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con la innovación, la creatividad, la utilización de diversos medios y los recursos que optimicen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es imprescindible que el docente actual considere que la formación no es un proceso acabado. Se requiere constante reflexión crítica y mejora permanente.</p>
Molina (2011)	<p>La importancia del dominio del docente de los contenidos y los conceptos por mediar con los estudiantes.</p> <p>Ejemplo: El docente competente domina los contenidos que enseña.</p>	<p>La formación docente debe considerar la importancia de que el profesional domine los contenidos y los conceptos que va a mediar con sus estudiantes. Por tanto, es imprescindible conocer y entender los contenidos para poder desarrollarlos correctamente con los niños, situación que muchas veces se convierte en un problema para el niño por la falta de conocimiento de los mismos maestros, especialmente si el niño se expone a contenidos por debajo de su nivel, el crecimiento puede restringirse.</p>
Thomas, Warren y DeVries (2011)	<p>Se centran en la necesidad de que el docente domine los contenidos que enseña.</p> <p>Ejemplo: enfocan la importancia del conocimiento de los contenidos matemáticos que el docente enseña. El docente debe tener un conocimiento profundo de las matemáticas para enseñar con eficacia.</p>	<p>En el ámbito de la educación infantil, las investigaciones recientes deben enfocarse hacia una mayor atención de los docentes que trabajan con los niños pequeños. Se requiere más trabajo de investigación en los campos de la educación de la primera infancia con una visión en cómo los maestros preescolares construyen el conocimiento para la enseñanza.</p>

Autores	Aspectos investigados	Conclusiones relevantes
Vivanco, Bravo, Torres y Cárcamo (2010)	<p>Debilidades y fortalezas del proceso de formación.</p> <p>Ejemplo: Disparidad en cuanto al aprendizaje disciplinario y lo pedagógico. Se destaca lo primero muy por sobre lo relacionado con la pedagogía.</p>	<p>Conciben la formación como un proceso innovador, que debe mejorar las capacidades, las destrezas y las actitudes con sus correspondientes fundamentos axiológicos, que favorezcan alternar, recrear y reconvertir las habilidades y las competencias de los estudiantes según los requerimientos contextuales, culturales, sociales y escolares en los que se desempeñan. También, se indica que el docente requiere capacidad de pensar y producir conocimiento en el mismo momento de su intervención en los procesos educativos. Por tanto, se visualiza al educador como un profesional con capacidad para reconstruir el conocimiento a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente.</p>

Fuente: Elaboración propia

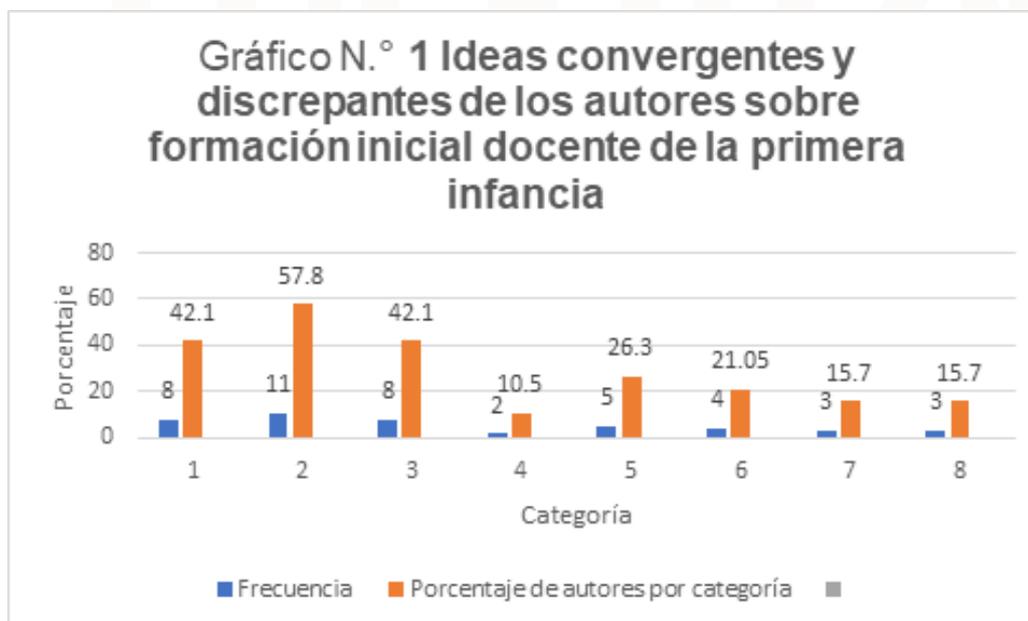
Cuadro N.º 2 Convergencia y divergencia entre los teóricos respecto a la formación inicial docente

Categorías	Autores*																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
La formación inicial docente...																				
1. Proceso de transformación que vincula la teoría con la práctica por medio de la construcción y deconstrucción del saber y el hacer y aprender a enseñar.	X		X	X			X	X				X	X							X
2. Considera al docente como un profesional reflexivo sobre la práctica docente, experiencias andragógicas en el aula y promocionar el cambio.	X	X				X		X	X		X	X			X					X
3. Fomenta la adquisición de contenidos que permitan al docente ser mediador, orientador, facilitador del proceso de aprendizaje.		X	X	X		X		X	X		X	X								
4. Comprender la formación docente como un proceso inacabado que requiere constante preparación.		X													X					
5. Considera los fundamentos de la educación infantil, las bases y el desarrollo que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje, de construcción de la personalidad.		X	X					X			X				X					X
6. La experiencia formativa está más cercana a los conocimientos teóricos que a las oportunidades concretas de poder llevarlos a la práctica.										X							X			
7. Desarrolla en el docente conocimientos y actitudes que promuevan la creatividad, la flexibilidad, la capacidad comunicativa y la transposición didáctica.									X			X				X				
8. Desarrolla en el docente conocimientos y actitudes que promuevan la calidad humana: sensibilidad, paciencia, motivación, disfrute.		X						X												

* 1. Briceño (2019); 2. Rodríguez y Ruiz (2018); 3. Hernández-Suárez, Prada-Núñez y Gamboa-Suárez (2017); 4. Santos-González, Sarceda-Gorgoso (2017); 5. Chaves-Esquivel, Alpizar-Vargas y Alfaro-Arce (2016); 6. Castillo, Ramírez y Ruiz (2016); 7. Sierra y García (2015); 8. Hernández (2014); 9. Alisina y López (2014); 10. Morales, Fonseca y García (2014); 11. Múnera (2014); 12. Gudiño (2014); 13. Cortez, Fuentes, Villablanca, y Guzmán (2013); 14. Chacón y Silva (2013); 15. Varón y Otárola (2012); 16. Chacón, Chacón y Alcedo (2012); 17. Molina (2011); 18. Thomas, L., Warren, E. y DeVries, E. (2011); 19. Vivanco, Bravo, Torres y Cárcamo (2010).

Fuente: Elaboración propia

Del cuadro anterior se desprende el gráfico N.º 1 que considera las frecuencias y el porcentaje de autores por categorías en cuanto a la formación inicial docente.



Fuente: Elaboración propia

El gráfico N.º 1 demuestra, en términos de porcentaje, que la categoría 2 considera al docente como un profesional reflexivo sobre la práctica docente, experiencias andragógicas en el aula y promocionar el cambio muestra porcentaje superior en relación con las demás categorías, mientras que la categoría 4 Comprender la formación docente como un proceso inacabado que requiere constante preparación puntúa más bajo.

De los 19 artículos analizados y con base en las 8 categorías relacionadas con la formación inicial docente de los autores, 11 estudios coinciden en que la formación inicial docente promueva en los profesionales un trabajo reflexivo de su acción pedagógica y de la forma cómo sus prácticas de enseñanza afectan el desarrollo y aprendizaje de quienes atiende. Lo anterior se representa con un 57,8 %; es decir, promover un trabajo reflexivo con los agentes educativos acerca de su acción pedagógica, procesos metacognitivos que les ayude autoevaluar sus saberes y mejorar permanentemente las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula preescolar.

Aunado a lo anterior, se destaca la importancia de que el docente cuenta con una adecuada preparación y experiencia. Además, que sienta placer y disfrute de la tarea docente. Todo ello facilita en el profesional ser una persona mediadora, que procura modificar el estímulo o la experiencia con el objetivo de impulsar una actitud atenta y sensible, que viabilice espacios para la construcción del aprendizaje. Por tanto, quien ejerza la función mediadora debe desarrollar ciertas características y condiciones: saber escuchar, ser empático, sentir gusto por lo que hace, tener adecuada comunicabilidad, dominar el contenido y entender que cada persona es un ser particular con necesidades y características propias.

La literatura revisada sugiere la urgencia de propuestas de formación fundamentadas en la práctica reflexiva y contextual, que implique en los docentes en formación entender que el proceso de enseñanza y aprendizaje no consiste en una receta sino en un proceso “incierto, marcado por la complejidad, el cual exige el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con la innovación, creatividad, utilización de diversos medios y recursos que optimicen el proceso de enseñanza y aprendizaje (Chacón, Chacón y Alcedos, 2012).

Por lo tanto, resulta imprescindible que el docente actual considere que la formación no es un proceso acabado. Se requiere constante reflexión crítica y mejora permanente. No obstante, hay poca convergencia de los autores en cuanto a que la formación es un proceso inacabado que requiere constante preparación. Esto es de suma importancia, pues refiere a cursos de actualización o especialización después que el profesional ha obtenido el título universitario, cuya finalidad consiste en ampliar el conocimiento adquirido en su formación inicial.

De las investigaciones revisadas acerca de la formación docente inicial hay poca convergencia de los autores en cuanto a la categoría 5 Considera los fundamentos de la educación infantil, las bases y desarrollo que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje, de construcción de la personalidad, lo cual es fundamental en la planificación de la tarea docente, en especial con los niños y las niñas menores de 6 años, por cuanto favorece al futuro profesional en educación ajustar los conocimientos o los saberes de acuerdo con la etapa de desarrollo de la población que atiende, lo que favorece cumplir con un rol docente como agente mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, capaz de tomar decisiones según la edad, que contribuyan positivamente en la educación de los niños y las niñas. En ese sentido, es imprescindible contar con docentes bien formados, que conozcan cómo potenciar el desarrollo humano y entiendan cómo aprenden las personas.

Por tanto, la formación docente debe ir en función de preparar a los profesionales quienes deben poseer plena comprensión de los contenidos y los conceptos que pretenden impartir; además, por este medio, los futuros docentes podrán llegar a tener un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje y una clara comprensión de lo que significa su trabajo de aula (Rodríguez y Ruiz, 2018; Hernández, 2014; Morales, Fonseca y García, 2014; Chacón y Silva, 2013 y Molina, 2011).

Otro aspecto sobresaliente de este análisis es la poca relación del proceso de formación en cuanto a la categoría 7 Desarrolla en el docente conocimientos y actitudes que promueve la creatividad, flexibilidad, capacidad comunicativa, transposición didáctica y la categoría 8 Desarrolla en el docente conocimientos y actitudes que promueve la calidad humana: sensibilidad, paciencia, motivación, disfrute.

Es importante rescatar que la formación docente no debe limitarse solo a aspectos conceptuales o de contenidos académicos, sino también que debe constituirse en función de formar sujetos con una visión más humana y con comprensión de los fenómenos sociales, que faciliten abrir espacios para que se desarrollen integralmente, que cuente con cualidades personales relacionadas con la sensibilidad, responsabilidad en su actuar, creatividad, respeto por el infante, gusto y placer por lo que hace (Rodríguez y Ruiz, 2018; Hernández, 2014 y Morales, Fonseca y García, 2014). Casablanca (2010) la relaciona con un fenómeno de proyección social donde sujetos forman a sujetos en un proceso temporalmente situado que condiciona el acto de formación en cualquiera de sus instancias desde el jardín de infantes hasta la formación universitaria.

Por su parte, este análisis sugiere que el profesional que atiende la población infantil constituye una pieza clave de una educación de calidad. Por lo tanto, la formación inicial debe enfocarse en ofrecer un profesional que, además de que cuente con conocimiento amplio y profundo del qué, cómo y cuándo se debe enseñar, sea creativo, con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje como ayudas planteadas por el docente al estudiante con el fin de facilitar un procesamiento más profundo de la información (Santos-González y Sarceda-Gorgoso, 2017; Morales, Fonseca y García, 2014 y Hernández, 2014).

Aunado a lo anterior, si se pretende mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que los docentes reflexionen -entre otros aspectos- sobre las creencias que se encuentran a la base de sus prácticas para que, de este modo, se puedan llevar a cabo acciones de reconstrucción a nivel de aula con el fin de mejorar por consiguiente su docencia.

CONCLUSIONES

Con base en los estudios revisados se vislumbran varios puntos, los cuales se exponen a continuación:

- La formación es un proceso propio de desarrollo del ser humano que lo prepara tanto para la vida personal como profesional. La formación constituye un proceso duradero, permanente y activo que le permite a la persona madurar según sus experiencias vividas, las cuales pueden enriquecer al ser humano en aspectos cognitivos, afectivos y sociales.
- Por su parte, la formación inicial docente corresponde a una fase trascendental, donde el futuro docente se apropia de los conocimientos de acuerdo con su especialidad para ejercer la docencia, por lo que constituye un proceso de preparación que brinda los conocimientos que facilitarán al futuro docente asumir la tarea educativa. Puede decirse que la formación inicial docente se trata de la oportunidad para que el futuro profesional acceda a los contenidos congruentes con su especialidad, que en un momento dado compartirá con sus estudiantes y los beneficiará en su formación integral.
- Aprender a enseñar se convierte en una tarea que requiere trabajo en la preparación del docente; por tanto, representa un proceso largo que demanda el desarrollo de habilidades complejas y prácticas, la adquisición de conocimientos específicos, la promoción de ciertos valores éticos y aptitudes para realizar su tarea. Así, al ser la formación un proceso preparativo, el docente de educación inicial necesita del conocimiento para propiciar oportunidades y condiciones que faciliten a la niñez su desarrollo integral.
- En la actualidad, no existe un patrón acerca de cómo debe ser formado el docente que se desempeñará con la población preescolar. Dicha situación deja claro lo complejo de este proceso preparativo, especialmente por el estudiantado que atiende, pues esta se encuentra en un momento importante del desarrollo de estructuras físicas, psíquicas, emocionales que conformarán la personalidad de cada niño o niña. No obstante, a nivel mundial, hay una tendencia por considerar como base de los programas de formación al desarrollo humano y, como parte de este, al pensamiento matemático (Melograno, 2010).
- Se visualiza al docente como el actor clave del proceso educativo en el que descansan iniciativas de transformación, por lo que las tendencias actuales en la formación inicial señalan que el docente se debe formar como un agente de cambio, un profesional práctico-reflexivo, que recurra a la investigación como el medio para tomar decisiones e intervenir prácticamente sobre ellas; de igual manera, se incluye la habilidad de transmitir ideas en maneras claras y convincentes, crear ambientes de aprendizaje eficaces para diferentes tipos de estudiantes, fomentar las relaciones productivas entre docente y estudiante, así como ser entusiastas y creativos (OCDE, 2009, p. 31).
- Sobre la importancia que el docente conozca, entienda y domine la materia por desarrollar con la población que trabaja, porque caso contrario afecta al desarrollo de su práctica profesional y limita las estrategias de enseñanza y de comunicación de los contenidos desarrollados, lo cual repercute en la calidad del aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Entre las conclusiones más relevantes a las que llega con este estudio está la trascendencia que se le otorga a la práctica docente, pues es en ese ámbito donde toman cuerpo las cuestiones docentes y en

el que el estudiante en formación debe ensayar las posibles respuestas encontradas en su estudio de la materia.

- De los estudios analizados, dos se relacionan con las creencias las cuales impactan en las percepciones y las decisiones docentes. Se concluye que la formación docente inicial influye en las concepciones de los profesores, sugieren una formación que oriente las creencias hacia enfoques de construcción del conocimiento advirtiendo los roles que ha de desempeñar el profesor. Asimismo, estos investigadores proponen que la preparación que se ofrece en el sistema educativo a los niños y niñas no debe ir en función de preparar para la escuela sino debe dirigirse hacia una preparación que forme para la vida.
- El estudio realizado por Hernández (2014) evidencia la necesidad de la calidad académica del profesor donde converjan preparación y experiencia. Además, indica que es importante que al docente le guste y disfrute lo que hace y que supere la tradicional mirada reduccionista centrada en el desarrollo de contenidos y en la transmisión de datos e información.
- Por su parte, Chacón, Chacón y Alcedo (2012) señalan que los programas de formación docente inicial podrían beneficiarse si se incluyeran, como parte del currículum, experiencias basadas en la interdisciplinariedad, investigación, trabajo en equipo, colaborativo, lo cual favorece el conocimiento pedagógico y disciplinar, también beneficia el ser o la identidad profesional docente.
- Se concluye que la formación inicial docente es un tema de interés a nivel internacional. Se relaciona con el desarrollo de una enseñanza de calidad. Se refleja en los numerosos estudios llevados a cabo en los últimos años de la formación inicial de los maestros, pero específicamente de la formación del docente para atender la primera infancia es poco.
- De las investigaciones revisadas acerca de la formación docente inicial sobresalen dos posiciones: la primera como el medio que permite al futuro profesional en educación acceder a los conocimientos o saberes que favorecen su desempeño en el campo de acción. Al ser el docente un agente mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, ha de ser capaz de tomar decisiones para influir positivamente en la educación de los niños y las niñas, por lo que es imprescindible contar con docentes bien formados, que conozcan cómo desarrollar las áreas del desarrollo y que, además, entiendan cómo aprenden las personas. Por tanto, la formación docente debe ir en función de preparar a los profesionales quienes deben poseer plena comprensión de los contenidos y los conceptos que pretenden impartir; además, por este medio, los futuros docentes podrán llegar a tener un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de procedimientos e instrumentos de evaluación y una clara comprensión de lo que significa su trabajo de aula (Molina, 2011). La segunda posición se refiere a la formación docente como aquella que no se limita a aspectos conceptuales o de contenidos académicos, sino que la considera en función de constituir sujetos con una visión más humana y con comprensión de los fenómenos sociales. Casablanca (2010) la relaciona con un fenómeno de proyección social donde sujetos forman a sujetos en un proceso temporalmente situado, que condiciona el acto de formación en cualquiera de sus instancias desde el jardín de infantes hasta la formación universitaria.
- Se requiere más trabajo de investigación en los campos de la educación de la primera infancia con una visión en cómo los maestros preescolares construyen el conocimiento para la enseñanza. Por tanto, con base en esta revisión, es posible concluir que existen investigaciones relacionadas con la formación del maestro de educación infantil, pero, al ser una problemática docente muy rica y nada trivial, se requieren

mayores esfuerzos de investigación, lo cual queda reflejado con este estudio en la poca investigación de la formación inicial docente relacionada con docentes que trabajan con la población menor de 6 años -de los 19 artículos solo 7 se relación con primera infancia-, periodo de especial atención en el cual las estructuras biofisiológicas y psíquicas apenas están en formación y maduración, por lo que se requiere un profesional capaz de atender sus necesidades.

- Asimismo, y de acuerdo con Thomas, Warren y DeVries (2011), las investigaciones en el ámbito de la educación infantil deben enfocarse hacia una mayor atención de los docentes que trabajan con los niños pequeños. De esta manera, se favorece un profesional que brinde a la población preescolar experiencias significativas que posibiliten a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de su desarrollo pleno.

REFERENCIAS

- Alsina, A. y López, P. (2014). Sobre la naturaleza de las matemáticas en la formación inicial de maestros: los procesos matemáticos en el sistema de creencias de los estudiantes. *Revista de Educación Matemática*, 31(3), 88, 7-20.
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación comparada*, 13, 219-251.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Betancur, A. (2004). La educación como formación: Reflexiones en torno del compromiso educativo de la universidad. *Revista académica e institucional del UCPR*, 70, 39-74.
- Bicocca, R. (2010). Formación y Bildung: análisis de dos nociones convergentes en la filosofía de la Educación de Antonio Millán-Puelles. *UPAE*, 2(3), 151-164.
- Briceño, A. (2019). Modelo teórico de formación docente, basado en competencias, para el nivel de educación inicial. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, de Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Educación Superior y Sociedad. Formación docente*.
- Casablanca, S. (2008). *Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales*. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona.
- Castillo, R., Ramírez, P. Y Ruíz, L. (2016). Necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia: Percepción y aportes del estudiantado. *Educare*, 21(1), 1-27.
- Corica, A. Y Otero, M. (2014). La formación de profesores de matemática desde la Teoría Antropológica de lo didáctico: Un estudio de caso. *Perspectiva Educacional*, 53(2), 20-44.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113.

- Chacón, M., Chacón, C. y Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 17(54), 877-902.
- Chacón, M. y Silva, P. (2013). *La formación docente y su influencia en la calidad de la educación infantil*. (Tesis de grado) Pontificia Universidad Javeriana.
- Chaves-Esquivel, E., Alpízar-Vargas, M. y Alfaro-Arce, A.-L. (2016). Percepción de los docentes de primaria en ejercicio, acerca de las matemáticas y su enseñanza en relación con los programas oficiales del MEP. *Uniciencia*, 30(1), 31–55. Retrieved from <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/uniciencia/article/view/7582/7982>
- Duhalde, M. (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. CLACSO: Buenos Aires. Recuperado de [http:// bibliotecaviartual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire](http://bibliotecaviartual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire)
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12, 88-103. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906
- Espejo, R.Y González, J. (2014). *El desarrollo de profesores universitarios y escolares en Chile: ¿Brecha o continuidad? Perspectiva educacional*, 53(2), 3-19.
- Fermín, M. (2007). *Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad*. *Revista de Investigación*, 62, 71-91.
- Ferry, C. (1991). *Los enfoques de la formación docente*. Recuperado de orion2010.org/archivo
- Francis, S. (2015). La formación docente para la educación preescolar: Desafíos de los programas de formación inicial en materia de calidad, equidad y pertinencia frente al programa de estudios. PEN, 2015.
- García, Ma. (2006). *Formación concepto vitalizado por Gadamer*. México: Castellanos editores.
- García, J. y García, A. (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*. Ediciones Universidad Salamanca.
- García-Ruiz, R y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación infantil y primaria. *Education Siglo XXI*, 30(297-322). Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601043.pdf
- Goldrine, T., Estrella, S., Olfos, R. y Cáceres, P. (2015). Prueba de conocimientos para la enseñanza del número en futuras maestras de educación infantil. *Educação em Revista Belo Horizonte*, 31(2), 83-100
- Goldrine, T., Estrella, S., Olfos, R. y Cáceres, P., Galdames, N., Hernández, N.Y Medina, V. (2015). Conocimiento para la enseñanza del número en futuras educadoras de párvulos: Efecto de un curso de didáctica de la matemática. *Estudios Pedagógicos XLI*, 1, 93-109.
- Gudiño, A. (2014). Formación, enseñanza y didáctica. *UNA Investigación*, 1(11), 93-113.

- Hernández, A. (2014). *La formación de un docente reflexivo con rostro humano: La voz de Estudiantes y Profesores, un estudio de caso*. (Tesis Doctoral) Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Hernández-Suárez, C., Prada-Núñez, R y Gamboa-Suárez, A. (2017). Knowledge and use of mathematical language in initial teacher training in Mathematics. *Revista investigación desarrollo e innovación*, 72(2), 287-299
- Laure, M. (2007). *La formación de formadores docentes en Francia. La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias*. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 12(31), 581-614.
- Melograno, L. (2010). *La formación profesional del maestro de educación infantil*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MECT) (2007). Lineamientos curriculares Nacionales para la Formación docente inicial. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>
- Molina, E. (2011). *El dominio de conceptos matemáticos en profesoras de preescolar. Una comparación Educador-México*. Actas del 3er. Congreso Uruguayo de Educación Matemática. Recuperado de www.semur.edu.uy/curem3/actas/77.pdf
- Moral, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 37, 171-186. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118065
- Morales Y., Fonseca, J. y García, M. (2014). En búsqueda de un perfil académico-profesional del personal docente de matemática. *Revista Iberoamericana de Educación matemática*, 38, 85-101.
- Múnera, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 147-156.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2001). Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica: "Principales tendencias". Recuperado de <http://www.oei.es/linea3/diker.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). Convención sobre de los Derechos del niño. Recuperado de: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobreloderechos.pdf>
- Pérez-Tyteca, P., Callejo, M., Moreno, S., Sánchez-Matamoros, G y Valls, J. (2017). Cómo progresan estudiantes para maestro en la identificación de elementos matemáticos necesarios para interpretar la comprensión de la longitud y su medida en alumnos de Educación Infantil. En *Actas Investigación en Educación Matemática XXI, SEIEM, 2017*, 397-406
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vallant.pdf
- Rodríguez, M. y Ruiz, A. (2018). *El perfil docente en la Primera Infancia en la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández*. (Tesis de grado) Universidad Libre Bogotá.

- Santos-González, C. y Sarceda-Gorgoso, C. (2017). Desarrollo de competencias docentes en educación infantil. Una experiencia interdisciplinar en la formación inicial de profesores. *Formación Universitaria*, 10(6), 39-50.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11450/2013000000857.pdf?sequence=3>
- Sierra, T. y García, F. (2015). ¿Cómo organizar la formación matemático-didáctica del maestro de educación infantil? Propuesta de un recorrido de formación. *Educação Matemática e Pesquisa*, 17(4), 767-790.
- Thomas, L., Warren, E. y DeVries, E. (2011). Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian*, 36(4), 69-75. Recuperado de EBSCOhost:Academic Search Complete.
- Varón, V y Otárola, Y. (2012). Estrategias de intervención con maestros centradas en la construcción de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias matemáticas. *Avances en psicología Latinoamericana*, 30(1), 93-107. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/799/79924085007.pdf
- Venegas, M. (2004). La evolución del concepto de formación en la dimensión educativa costarricense durante la primera mitad del siglo. *Redalyc*, 4(2), 1-30.
- Vivanco, M., Bravo, C., Torres, M. y Cárcamo, H. (2010). Representaciones sociales de estudiantes acerca de su formación inicial docente. *Horizontes Educativos*, 15(1), 53-67.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Impacto del método socializado en la capacidad crítica en estudiantes de Ciencias Sociales de un Instituto Público

Flor de María Sánchez Aguirre

pmdsanchezaguirre12@gmail.com

ISPP “MGP”/ Universidad César Vallejo

Jose Luis Castagnola Sanchez

jcastagnola@ucv.edu.pe

Universidad César Vallejo

Carmen Patricia Tello Aguilar

carmennoeli@hotmail.com

Universidad César Vallejo

Yrene Cecilia Uribe Hernández

yuribeh@undc.edu.pe

Universidad Nacional de Cañete

José Octavio Ruiz Tejeda

jruiz@undc.edu.pe

Universidad Nacional de Cañete

RESUMEN

El objetivo fue demostrar como el método socializado influye en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un Instituto Público, considerando cuatro fases: (1) personal, donde el sujeto del aprendizaje internaliza la información mediante la lectura, (2) socialización de la información del equipo, vinculando el aprendizaje vivencial, (3) conclusiones intergrupales, jerarquización de las ideas, proyección de la actividad académica (4) debate y conclusiones, argumentación, reflexión, valoración y consenso. Este método socializado activa la capacidad crítica de los estudiantes desde la percepción del contexto, comprensión, razonamiento, análisis y comunicación del área de Religión, Filosofía y Ética. La herramienta utilizada fue un cuestionario para docentes y estudiantes del grupo control y experimental. El método utilizado fue hipotético-deductivo, diseño cuasi experimental, tipo de investigación explicativa, la muestra fue 137 estudiantes y docentes del grupo control y del grupo experimental 130 estudiantes y docentes. Llegando a la conclusión que la aplicación del método socializado influye significativamente en la capacidad crítica de los estudiantes del área de Religión, Filosofía y Ética de un Instituto Público, siendo el nivel de correlación 0,032 y nivel de significancia 0,711.

PALABRAS CLAVE

Método socializado, capacidad crítica, reflexión, análisis, argumentación.

INTRODUCCIÓN

En un mundo tan cambiante y complejo, el problema educativo se encarna en el vivir de las personas, especialmente en la razón de su existencia. Es así, que el aseguramiento de la formación inicial docente es de suma importancia en el logro del perfil de egreso de los estudiantes de la carrera profesional de educación secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales. Por ello, se hace necesario que los docentes formadores del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Manuel González Prada de Villa El Salvador demuestran un nivel idóneo en su preparación pedagógica, en el uso de estrategias de enseñanza, aprendizaje, métodos, técnicas, procedimientos, recursos didácticos y tecnológicos, que permitan suscitar saberes en los estudiantes a través de la capacidad crítica, reflexión, análisis, síntesis, argumentación, en suma capacidades cognitivas que facilite interpretar el mundo circundante y asumir una postura frente a ella. El problema radica en la utilización de métodos por parte de los docentes de la especialidad de Ciencias Sociales y en el proceso de la socialización de los contenidos en la praxis pedagógica del área de Filosofía, Religión y ética. Por otro lado, los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora, carencia de hábitos de lectura, incipiente nivel de comprensión, nacientes destrezas de representación, demostración, originalidad, producción, investigación, argumentación, elaboración y valoración del Eidos y factum educativo. Además, de la falta del desempeño docente en la planificación didáctica y deficiente manejo del dominio disciplinar del área asignada, así mismo, el diseño curricular que se aplica es del 2010, y no responde a las exigencia actuales, hasta la fecha no se logra articular la investigación y práctica pre profesional, las competencias comunicativas de los docentes no son efectivas, la asimilación y acomodación de los paradigmas pedagógicos emergentes no se aplica en el desarrollo de la sesión de aprendizaje, la falta de pertinencia en la identificación de los métodos activos de acuerdo al área, el uso repetitivo de técnicas e instrumentos de evaluación que aplican los docentes, carencia

¹. Del griego εἶδος relacionado con el aspecto exterior cuyo significado es “forma”. Palabra latina que significa “hecho”.

². Palabra latina que significa “hecho”.

de proyectos integradores, falta de una sala de cómputo para el aprendizaje de las TIC, falta de monitoreo en el uso de la plataforma virtual, carencia de una biblioteca física organizada y con base de datos virtuales de los textos, revistas, tesis digitalizadas, falta de un repositorio institucional concordante con las áreas del conocimiento de la OCDE (2015), con acceso abierto para los estudiantes, y el entorno social. Aspectos elementales para el logro del licenciamiento y la acreditación, ello permitirá garantizar la ansiada calidad educativa a nivel superior.

Frente a lo descrito surge el problema general ¿Cómo influye el método socializado en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público?, y los problemas específicos ¿Cómo influye el conocimiento metodológico del método socializado en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público?; ¿Cómo influye los recursos metodológicos del método socializado en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público?; ¿Cómo influye la capacidad crítica del docente en el área de Filosofía, Religión y Ética en la capacidad crítica de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público?; y ¿Cómo influye el logro de los objetivos del método socializado en el área de Filosofía, Religión y Ética en la capacidad crítica de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público? Siendo el objetivo general demostrar como el método socializado influye en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público. Los objetivos específicos: demostrar como el conocimiento metodológico del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público; demostrar como los recursos metodológicos del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público; demostrar como la capacidad crítica del docente del área de Filosofía, Religión y Ética influye en la capacidad crítica de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público y demostrar como el logro de los objetivos del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público. La hipótesis general fue el método socializado influye en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público. Hipótesis específicas: el conocimiento metodológico del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público; los recursos metodológicos del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público; la capacidad crítica del docente del área de Filosofía, Religión y Ética influye en la capacidad crítica de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público y el logro de los objetivos del método socializado influye en la capacidad crítica del área de Filosofía, Religión y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público.

Método socializado

La primera tesis planteada se refiere a la aplicación del método socializado que permite suscitar el interés del educando utilizando técnicas apropiadas a nivel personal como colectivo, en forma gradual compatibilizando las teorías con las experiencias diarias. Este método requiere de una investigación personal, autoaprendizaje y comunicación de lo asimilado. El método socializado contiene cuatro fases en su aplicación: (1) personal, donde el sujeto del aprendizaje asimila y acomoda la información a través de una lectura individual, (2) la socialización de la información de la lectura personal en el equipo de trabajo, para consolidar las ideas principales de las teorías que se vinculan con el aprendizaje vivencial, (3) las conclusiones intergrupales, (4) debate y conclusiones (Sánchez, Arévalo, Aliaga y Cuadros, 2019, pp.430-435).

Capacidad crítica

Segunda tesis relacionada con la capacidad crítica entendida desde la concepción de Linneo (1758) como *Homo sapiens*, que posee una capacidad simbólica, lo que Cassirer explica como el ser presente en un universo simbólico: lenguaje, mito, arte, religión... diversos hilos que componen el tejido simbólico. (Sartori, 1997). Entender el término *animal symbolicum* permite manifestarse en diferentes modos de la vida cultural del hombre, entonces la capacidad simbólica del ser hombre se manifiesta en el lenguaje, porque comunica lo que piensa .

En el contexto de las instituciones pedagógicas se puede percibir todavía la existencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, mientras que los sujetos del aprendizaje poseen dificultades en el desarrollo de la capacidad crítica, por falta de lectura y comprensión, se hace necesario orientar e implementar métodos, herramientas que permita promover destrezas del pensamiento complejo. Promover la capacidad crítica del estudiante a partir del nivel del conocimiento del contexto, comprensión, organización, jerarquización, sistematización, interpretación, razonamiento, capacidad de análisis y nivel de comunicación en el área de Filosofía, Religión y Ética.

Pensamiento de Kant

Las bases teóricas a nivel filosófico, científico y moral se fundamentan en el pensamiento Kantiano, influenciado por el basamento científico de la teoría planteada por Newton, que percibe al mundo perfecto, ordenado y regido por leyes inteligibles, un acercamiento a la relación hombre-naturaleza-ambiente, apostando por una educación armónica: sujeto-mundo natural-cultura. En el ámbito de la moral influenciado por Rousseau, rescatando una característica elemental del individuo: la libertad, en el ámbito pedagógico se interpola a través del respeto a la cultura y diversidad. En el ámbito filosófico influenciado por las corrientes racionalistas-empiristas, el uso de la razón y de los datos sensoriales como formas de experiencias y aprendizajes vivenciales.

Efecto del método socializado en la capacidad crítica

Cabe indicar que el método socializado ha sido aplicado en diversas realidades y en diferentes disciplinas, tanto, a nivel internacional y nacional, en nuestro caso es novedoso porque se plantea una propuesta de contenidos temáticos que se puntualizó en el silabo de la asignatura de Filosofía, Religión y Ética que difiere en la contextualización de los contenidos y expectativas de los estudiantes en la Estructura Curricular de Ciencias Sociales emanada por el Ministerio de Educación, considerándose un caso experimental en la aplicación de los contenidos temáticos y el logro de las competencias propuestas desde las dimensiones: personal, profesional pedagógica y socio comunitaria. Además, de la preparación del plan de clase para promover el desarrollo de las capacidades, destrezas, valores y actitudes en los estudiantes. Así mismo, se pone a prueba la aplicación del método socializado a través de un programa a partir de cuatro fases sugeridas:

³Sartori, G. *Homo videns*, p.24, tomado de Gehlen (1990, pp. 91-92) indica una discontinuidad diferente entre el hombre y el animal: <el animal [...] no ve lo que no debe llegar a la percepción como algo vitalmente importante, como es el caso de señales que indican que están ante un enemigo, una presa, es otro sexo [...]. El hombre, en cambio, está expuesto a una invasión de excitaciones, a una riqueza de lo “perceptible”>. Esto es verdad, pero a mí me parece que la óptica simbólico-lingüística de Cassirer es mucho más importante que la óptica antropológico-cultural de Gehlen. Hay que aclarar que se trata de puntos de vista complementarios.

Efecto del método socializado en la capacidad crítica

Cabe indicar que el método socializado ha sido aplicado en diversas realidades y en diferentes disciplinas, tanto, a nivel internacional y nacional, en nuestro caso es novedoso porque se plantea una propuesta de contenidos temáticos que se puntualizó en el silabo de la asignatura de Filosofía, Religión y Ética que difiere en la contextualización de los contenidos y expectativas de los estudiantes en la Estructura Curricular de Ciencias Sociales emanada por el Ministerio de Educación, considerándose un caso experimental en la aplicación de los contenidos temáticos y el logro de las competencias propuestas desde las dimensiones: personal, profesional pedagógica y socio comunitaria. Además, de la preparación del plan de clase para promover el desarrollo de las capacidades, destrezas, valores y actitudes en los estudiantes. Así mismo, se pone a prueba la aplicación del método socializado a través de un programa a partir de cuatro fases sugeridas:

- Personal.
- Socialización
- Conclusiones intergrupales.
- Debate y conclusiones.

Otros aspectos considerados es la Gestión Técnico Pedagógica, el plan de aplicación del método socializado, organización didáctica, el proceso de evaluación, el manejo de los recursos metodológicos, recursos instructivos, material bibliográfico, recursos instructivos, medios audiovisuales, internet.

A. Gestión Técnico Pedagógica

Lo técnico pedagógico constituye el epicentro del quehacer del docente en la institución educativa, por lo tanto, constituye un soporte principal del sistema de gestión. Es sorprendente los pocos trabajos existentes en relación a la gestión técnico pedagógica, desde el ángulo disciplinar de la gestión técnico pedagógico relacionado con la enseñanza de la Filosofía, Religión y Ética en educación superior pedagógica. Es conveniente considerar que el aprendizaje de la Filosofía difiere de la enseñanza religiosa, entendidas los dos campos disciplinares en algunos casos como opuestos. Mientras que la filosofía busca la verdad a través del pensamiento crítico, reflexivo y analítico con una mirada ética y moral. Mientras que la enseñanza religiosa es vivencial, orienta al hombre hacia la divinidad, al contenido doctrinal, a la praxis del convivir comunitario, coherencia entre la palabra – gesto, al anuncio escatológico. Sin embargo, se puede interpretar como coincidentes, lo cual no es verdadero. Ambos campos de estudio tienen sus diferencias en el objeto del estudio.

Cabe mencionar, que lo pedagógico tiene que ver con la explicación científica del fenómeno educativo, con su aplicación, desarrollo y operatividad en los ámbitos educacionales, en razón a lo cual la pedagógica es teoría y práctica, conocimiento y arte, episteme y epitedeuma.

Por tanto, la gestión técnico pedagógica se define como el área de la gestión educativa que establece los fundamentos de manejo y conducción de los procesos pedagógicos. Los fundamentos del manejo y conducción en los aspectos curriculares, del manejo y conducción de los recursos didácticos.

B. Plan de aplicación del método socializado

Determinación de los objetivos:

Manejar los instrumentos de observación y análisis que le permitan investigar la realidad social presente y del

pasado, cercana y lejana, en su conjunto y en sus componentes, incluso a niveles de personas desarrollando a la vez las respectivas habilidades intelectuales con coherencia lógica que aseguren el nivel óptimo de logro en lo relativo al pensamiento lógico – formal.

Mantener un compromiso permanente con el mejoramiento de la comunidad cercana, nacional y planetaria. Desarrollar la propia personalidad en término de autoestima, identidad, valores, actitudes positivas, afectivas en general, y ejercitar una vida democrática en el instituto, en la familia, en el centro de trabajo y en la sociedad en general, habiendo desarrollado las destrezas operativas en cada caso sobre la base de un juicio racional autónomo y en el marco de una Ética.

Organización Didáctica

Para poder plantear la organización didáctica, previamente se realiza la planeación de la misma que consiste en desarrollar las actividades bajo la responsabilidad del facilitador, pues por más dominio que se tenga de los contenidos no se puede improvisar la sesión de aprendizaje, por eso es indispensable establecer un plan organizativo con la flexibilidad necesaria para ajustarlo según las condiciones que se presente en la realidad educativa. Por tanto, la planeación didáctica es una opción reflexiva y provisoria del desempeño docente, para orientar su intervención pedagógica, organizar el trabajo con el grupo promoviendo aprendizajes significativos en los alumnos, optimizando recursos, previniendo tiempos y espacios, a fin de ser más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje, actualmente con énfasis en el aprendizaje.

En este caso se organiza de la siguiente manera: primero hemos elaborado el silabo correspondiente, con tres unidades didácticas a lo largo del semestre académico:

Unidad I: El Conocimiento

Unidad II: El Proceso de Conocimiento

Unidad III: El Pensamiento de Santo Tomas de Aquino “El ser y la Esencia”.

Luego se desarrolla las sesiones de aprendizaje aplicando el método socializado, apoyándonos de la lectura de un texto Introducción a la Filosofía, documentos de la doctrina social de la Iglesia relacionados con la temática a estudiar, la mayoría utilizados de la biblioteca e información electrónica.

Proceso de Evaluación

En lo que respecta a la evaluación se indica que el educador define los rumbos cotidianos de las sesiones de aprendizaje. Por lo tanto, es conveniente interrogarse ¿qué evaluará?, ¿para qué evaluará?, ¿cómo evaluará?, ¿con qué instrumentos? y ¿cuándo evaluará?

En el desarrollo de nuestra experiencia de aprendizaje desarrollada con el grupo experimental, aplicamos una lista de cotejo con un conjunto de indicadores (aspecto pedagógico).

Así mismo, la evaluación de entrada para conocer los saberes previos de los alumnos, la evaluación de proceso para conocer las deficiencias que tenían los estudiantes y la evaluación de salida para conocer la asimilación y acomodación de los aprendizajes a partir de la construcción de sus propios saberes.

C. Manejo de los Recursos Metodológicos

El silabo del área de Filosofía, Religión y Ética presenta un conjunto de estrategias metodológicas que a continuación detallamos:

- Metodología activa: método socializado.
- Participación personal y grupal.
- Trabajo individual y grupal.
- Debate, plenario.
- Trabajos académicos: monografías, informes personales y grupales, ensayos, realización de diversos organizadores visuales.
- Utilización de diversas referencias bibliográficas y materiales de soporte teórico.

Recursos Instructivos

En lo que respecta a los recursos instructivos se trabajó con un texto-manual como uno de los medios de consulta para los estudiantes, además de autores seleccionados de acuerdo a las temáticas a desarrollar, así mismo, se elaboró las sesiones de aprendizaje. También se recurrió a bases de datos de internet. Cabe resaltar que se motivó a los estudiantes a buscar otras referencias bibliográficas relacionadas con los contenidos temáticos del área para la profundización de los mismos.

Material Bibliográfico

El material bibliográfico nos permite tener el soporte teórico de las teorías relacionadas con los contenidos temáticos propuestos, para efectos de investigación, asimilación y acomodación de la información contrastados con los problemas de la realidad problemática.

Se utilizó las referencias bibliográficas sugeridas en cada sesión de aprendizaje, utilizando los textos que contaba la biblioteca de la institución.

Medios Audiovisuales

Se trabajó de manera asociada tanto el docente y los estudiantes, en la elaboración de los PPT; en los procesos de extensión se indaga las diferentes fuentes bibliográficas trabajadas a través de organizadores visuales; en otras ocasiones utilizamos el video como medio educativo relacionado con la temática en estudio, especialmente en la motivación, que promueve captar la atención en la sesión de aprendizaje previamente diseñada por el docente.

Internet

Como un medio de poder intercambiar información, especialmente los correos electrónicos para poder enviar las consolidaciones de los diferentes grupos de trabajo, las lecturas sugeridas en las páginas web por parte del docente y los PPT utilizados en la sesión de aprendizaje.

Por otro lado, se les solicitó a los estudiantes buscar información electrónica confiable relacionada con los contenidos temáticos que se encuentran en el silabo de trabajo.

Cabe mencionar que el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo permite que el estudiante aprenda sino también el docente por lo tanto es conveniente mencionar la necesidad que posea un nivel de conducción crítica para así posibilitar espacios de reflexión, análisis y crítica entre los estudiantes.

D. Nivel de conducción crítica del Docente

a. Individual-tutorial

Se considera parte importante de la formación crítica que debe gozar el docente para poder conducir el proceso del aprendizaje. Es así que ser educado y hacer juicios acertados no garantiza una vida feliz, virtuosa; pero ciertamente ofrece mayor posibilidad que esto se logre.

El maestro para ello debe haber desarrollado su pensamiento crítico, que comúnmente podemos relacionarla con nuestra vida, con nuestra filosofía de vida, es decir; la manera como se define así mismo. Entonces es esencial mencionar que el pensamiento crítico permite el desarrollo de las habilidades, actitudes, los expertos los clasifican como habilidades cognitivas y disposiciones.

En el desarrollo de las habilidades cognitivas, se considera como esencial el pensamiento crítico que consiste en la interpretación, análisis, explicación y autorregulación.

Es conveniente saber que la interpretación, consiste en comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convicciones, creencias, reglas, procedimientos y criterios. Así mismo la interpretación, incluye sub-habilidades de categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido.

El análisis, consiste en identificar las relaciones de inferencias reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representaciones que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, informaciones u opiniones. Algunos expertos incluyen examinar las ideas, detectar y analizar argumentos como sub-habilidades de análisis.

La evaluación, es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

Mientras que la inferencia, significa identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprenden de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

Como sub-habilidades de inferencia, se incluye el cuestionamiento a la evidencia, proponer alternativas, y sacar conclusiones.

Por otro lado, la explicación, se define como la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente, es decir, presentar a alguien una visión del panorama completa tanto para enunciar y justificar; ese razonamiento en términos se considera como evidencias

conceptuales, metodológicas, de criterios o contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos. Las sub-habilidades de la explicación, son describir métodos y resultados, justificar procedimientos, proponer y defender, con buenas razones, las explicaciones propias causales y conceptuales de eventos o puntos de vista y presentar argumentos completos y bien razonados en el contexto de buscar la mayor comprensión posible.

La autorregulación, es el monitoreo auto-consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios. Las dos sub-habilidades que se desarrollan son el auto-examen y la auto-corrección.

Por tanto, consideramos que la capacidad crítica, tiene como fundamento el pensamiento crítico; considerándose ella como la disposición que tiene el sujeto del aprendizaje frente a una realidad, hecho, suceso, el cual le permite asumir una posición.

Aquí radica la importancia de la conducción crítica del docente a nivel individual-tutorial, por tanto, el docente debe reunir toda la información disponible, profundizando en ella y dirigirse de manera individual a los estudiantes antes de tomar una decisión; define los conceptos necesarios frente a una situación dada y la explica con claridad en términos usuales; identifica las fuentes de información confiables y les invita a leer.

Finalmente, la tesis que permite determinar el efecto de la aplicación del método socializado utilizado por los formadores permite activar la capacidad crítica de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales del grupo experimental, donde el tratamiento del diseño del experimento consistió en desarrollar las competencias previstas en el silabo del área en mención, contando con 18 sesiones de aprendizaje incluida las evaluaciones de las dos unidades trabajadas durante el semestre académico, ejecutando el método socializada en cada clase, trabajando los saberes del conocer, saber, hacer y aprender a convivir, utilizando como medio los contenidos, pero el fin último es asumir la información con capacidad crítica y aplicar la búsqueda de la verdad en la vocación y praxis pedagógica, comprobándose la diferencia entre el grupo control, donde las sesiones fueron realizadas con otros métodos tradicionales y el grupo experimental.

b. Grupales

Luego de la lectura personal se procede al trabajo en equipo a partir de las actividades sugeridas, en este sentido estamos creando espacios comunicativos para la construcción del aprendizaje de nuestros estudiantes y para el desarrollo de su capacidad y la disposición a crear condiciones similares para la solución del contenido temático a desarrollar.

c. Intergrupales

La plenaria nos permite recoger de cada equipo de trabajo el desarrollo de la actividad sugerida expresada por el representante de cada uno de los grupos, nuevamente creamos un ambiente comunicativo dentro de los cuales nos permite facilitar un proceso de intercambio productivo que

implica cuestionar, preguntar, refutar, argumentar, aclarar dudas, disentir, lograr acuerdos; proceso que, consideramos importante debido a que se permite profundizar el conocimiento que los estudiantes están, por sí mismos, intentando construir.

E. Logros de los objetivos

a. Logro de propósitos

- Conocer la importancia de los contenidos temáticos tratados en el área de Filosofía, Religión y Ética confrontándolos con los problemas de la realidad.
- Desarrollar la capacidad crítica de los alumnos aplicando el método socializado.

b. Logro de metas

- Incentivar la comprensión de lectura a través de las lecturas propuestas.
- Asimilar y acomodar los contenidos temáticos tratados.
- Potencializar las habilidades, destrezas relacionadas con la capacidad crítica de los estudiantes.

c. Logros Académicos

- Realizar actividades de reflexión, análisis, síntesis, interpretación, argumentación tomando en cuenta una postura.
- Elevar el nivel académico de los alumnos a través de las calificaciones del área en estudio.

Capacidad Crítica del Estudiante

Nivel de conocimiento de contexto

Percepción de la Realidad

Consiste en la representación mental de una imagen integral de un objeto que surge de la realidad como resultado de la acción del mundo objetivo sobre los sentidos. Cabe mencionar que la realidad se distingue de todo lo aparente, lo posible o probable.

Nivel de Comprensión

Descriptiva

Se considera como una etapa de la investigación científica, en nuestro caso el estudiante podrá describir a partir de las observaciones que realicen en la asignación de una actividad, haciendo uso de su lenguaje, para poder explicar los hechos identificados.

En este aspecto se desarrolla las habilidades de percibir, observar, discriminar, emparejar.

Organizativa

Organizar (Sinónimos: estructurar, disponer, establecer, regularizar, agrupar).

Permite secuenciar la información en disponer las cosas o las ideas de acuerdo a un orden cronológico, alfabético o según su importancia. Se desarrolla la habilidad de secuenciar.

Procesos mentales:

- Buscar información.
- Transformar la información.
- Comunicar la información y los conocimientos.

Jerarquización

Identificando las ideas principales de las ideas secundarias podremos jerarquizar los argumentos.

Sistematización

Consolidar las ideas principales en función a determinados criterios.

Interpretación

Consiste en adoptar la información que disponemos, comprendiendo los significados.

Nivel de Razonamiento

Es una habilidad general que se desarrolla, fundamentalmente, a través de las destrezas de identificar, discriminar, describir, analizar, interpretar, inferir, sacar conclusiones, explicar, valorar, formular proposiciones.

Criterios Valorativos

(Sinónimos: juzgar, criticar, opinar).

Requiere del análisis de datos y utilización de diversas habilidades básicas del pensamiento para elaborar juicios, con base en un conjunto de criterios internos y externos.

Procesos Lógicos

Permite manejar el pensamiento abstracto. Así mismo el estudiante se puede dar cuenta de que puede representar el mundo mediante las palabras o la escritura, apoyándose en su capacidad de deducir y hacer hipótesis.

Utilización de Argumentos

(Sinónimos: argüir, razonar, demostrar, probar).

Aducir, alegar o poner argumentos razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega.

Procesos mentales:

- Comprender el tema.
- Definir y formular la tesis.
- Contrastar razones en pro y contra.
- Asumir una postura en función de las razones.
- Enunciar los argumentos.

Capacidad de Análisis

(Sinónimos: examinar, estudiar, averiguar, descomponer, detallar, distinguir, considerar, separar).

Realizar un análisis de algo. Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. Examen que se realiza de una obra de cualquier género literario de un escrito o de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual. Examen de los componentes del discurso y de sus respectivas propiedades y funciones.

- Procesos mentales:
- Percibir la información.
- Identificar lo principal.

- Descomponer el todo en sus partes.
- Comparar y relacionar.
- Interpretar.

Identificación de ideas

Consiste en identificar las ideas principales de las ideas secundarias, para poder tener la idea general de los argumentos referidos por un autor.

Criterios de Relación

(Sinónimo: conectar, enlazar, encadenar)

Es una habilidad específica a través de la cual se unen o enlazan hechos, conceptos, palabras, acontecimientos, datos, experiencias, información, movimientos, corrientes, épocas.

Criterios de Síntesis

(Sinónimos: resumir, abreviar, extractar, condensar, substanciar, esquematizar, compendiar, recapitular).

Consiste en exponer el núcleo de una situación, fenómeno o hecho de manera concisa.

Nivel de Comunicación

Expresión Hablada de la Crítica

(Sinónimos: hablar, manifestación, exposición, comunicación, declaración, locución, enunciado.)

Comunicar la información y los conocimientos usando las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse; empleando diferentes recursos como instrumento de trabajo intelectual generando producciones responsables y creativas en la investigación.

Expresión Escrita de la Crítica

Delimitar con precisión el problema, ordenar las ideas, argumentarlas con coherencia en la obtención de las conclusiones evaluándolas para que se justifique de manera convincente, de manera escrita.

Presentación

Entrega de un material escrito que puede ser de tipo informativo, de conocimientos y opiniones.

DESARROLLO

Reflexión teórica

El que hacer pedagógico permite profundizar el basamento científico desde los orígenes del método socializado, que se remonta el método de estudio dirigido, y, que con el transcurrir del tiempo y el espacio fue evolucionando y asumiendo metamorfosis en su aplicación, como es de conocimiento general en la antigua Grecia el método socrático permite parir ideas, donde el maestro a través de interrogantes hace que el propio discípulo plantee las respuestas, una especie de cadena de estímulo y respuesta en la búsqueda de la verdad y reflexión del sujeto. En la intervención pedagógica desarrollada por los investigadores el método

⁴. Las primeras publicaciones acerca del método dirigido, aparecen a comienzos de este siglo en los escritos de Mc Murry “How to study and teaching of a Study Program for High School Review”, de Hall-Quest “Supervised study”. Además, las de F.M. Giles, Richard Laveland, Erickson, Brown, Proctor, Breed, entre otros.

socializado se encarna en la relación maestro-estudiante, donde las simbiosis de ambos le permiten aprender juntos desde sus propios roles; para el formador el acompañamiento y monitoreo del aprendizaje, le permite ser innovador, creativo y ajustarse a la era digital de los jóvenes estudiantes. Desde el sujeto activo del aprendizaje el desarrollo de sus habilidades cognitivas, despertar el interés por la lectura, autoaprendizaje, la indagación, fortaleciendo el dominio de los contenidos de manera holística y sobre todo la capacidad de formación y vocación profesional, vacío teórico que otros métodos no logran despertar. El método socializado posee diferentes fases. (1) Personal, consiste en la práctica de la lectura personal, despierta la inquietud del goce por leer y comprender, internalización de la información, interpretación lectora, autoaprendizaje, motivación, atención; esta fase debe estar monitoreado por el formador. A nivel práctico los estudiantes toman contacto con la información sea física o digital, mediante la lectura silenciosa, toma apuntes, realiza gráficos, organizadores visuales, escribe ideas. (2) Socialización al interior del equipo, permite esbozar los escritos, argumentar las ideas, interpretar y contextualizarlas para ser anotadas en los informes o actividad académica. En este proceso se nutre de argumentaciones y reflexiones permitiendo la consolidación del trabajo de gabinete. (3) Conclusiones intergrupales puestas en común a nivel del aula, enriquece el nivel del manejo teórico-práctico y la comunicación de las conclusiones obtenidas. (4) Debate y conclusiones, se admite posturas divergentes, consolidación de argumentos mediante el consenso, aparece el juicio crítico, y conclusiones finales. Es necesario recalcar que el rol del formador se encuentra en todas las fases brindando el soporte necesario, además, de poseer su propia capacidad crítica. La capacidad crítica del estudiante se incentiva mediante la identificación del contexto, nivel de comprensión descriptiva, ejecuta habilidades de percepción, observación, discriminación, emparejamiento. En el aspecto organizativo, jerarquiza y sistematiza la información, siendo los procesos mentales: búsqueda de información, transformación de datos, comunica información. Por ende, se jerarquiza, sistematiza e interpreta las ideas. A nivel del razonamiento se asume criterios valorativos, maneja el pensamiento abstracto, usa argumentos. Los procesos mentales que se evidencian: comprensión del tema, define y formula tesis, contrastas razones, asume una postura y enuncia argumentos. La capacidad de análisis, distingue las partes del todo, establece procesos cognitivos: percepción de la información, identifica las ideas, descompone el todo en sus partes, compara, relaciona e interpreta. Identificación de ideas, considera los criterios de relación y síntesis, aspectos básicos para la interpretación de un fenómeno. Nivel de comunicación, expresión hablada, escrita y producto final.

Metodológico

El enfoque fue cuantitativo, método hipotético-deductivo, diseño cuasi experimental, tipo de investigación explicativa, siendo la muestra 137 estudiantes y docentes del grupo de control y el grupo experimental 130 estudiantes y docentes. El instrumento utilizado fue la encuesta aplicada a la muestra, relacionada con el método dirigido, capacidad crítica, cuyos indicadores fueron: conocimiento metodológico; manejo de los recursos metodológicos; nivel de conducción crítica del docente; logro de objetivos del método dirigido. En lo que respecta a la variable capacidad crítica del estudiante, se considera los siguientes indicadores: nivel de conocimiento del contexto; nivel de comprensión; nivel de razonamiento; capacidad de análisis y nivel de comunicación. El instrumento cuenta con 23 ítems distribuidos en los siguientes aspectos: apreciación del nivel de conocimiento del contexto en la capacidad crítica del estudiante; apreciación sobre el nivel de comprensión de la capacidad crítica del estudiante; apreciación sobre el nivel de razonamiento de la capacidad crítica del estudiante; apreciación sobre el nivel de análisis de la capacidad crítica del estudiante; y apreciación sobre el nivel de comunicación de la capacidad crítica del estudiante. Teniendo en cuenta una escala valorativa que oscila entre el puntaje del 1 a 5, con una escala interpretativa del nivel de capacidad crítica: alto, medio y bajo. Dichos instrumentos fueron validados a través de la técnica de juicios de expertos a nivel de contenido y siendo la fiabilidad 0,995, alta confiabilidad.

Análisis y discusión

El análisis de la encuesta aplicada a los estudiantes y docentes del post test del grupo experimental.

Apreciaciones sobre el conocimiento metodológico del método socializado

Tabla 1

Determinación de los objetivos del método socializado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	115	88,5	88,5	88,5
b) En gran medida, Buena	7	5,4	5,4	93,8
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	8	6,2	6,2	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa, 115 personas encuestadas que determinan los objetivos del método socializado de manera total, esta cantidad representa el 88,46% de la población muestral, además, 7 personas responden que determinan que los objetivos del método socializado son buenas, representada por el 5,38% de la población muestral. Así mismo, 8 personas refieren que es parcial, esto equivale al 5,15% de la población muestral.

Tabla 2

Organización didáctica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	123	94,6	94,6	94,6
b) En gran medida, Buena	6	4,6	4,6	99,2
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	1	,8	,8	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa que 123 encuestados de la muestra responden que determinan la organización didáctica del método dirigido de manera total, esta cantidad representa el 94,62% de la población muestral. También se aprecia que 6 personas encuestadas responden que determinan la organización didáctica del método dirigido en gran medida, esta cantidad representan el 4,62% de la población muestral. Así mismo, 1 persona encuestada nos refiere como respuesta que determina la organización didáctica del método dirigido de manera parcial, esto equivale al 0,77% de la población muestral.

Tabla 3
Proceso de evaluación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	117	90,0	90,0	90,0
b) En gran medida, Buena	9	6,9	6,9	96,9
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	4	3,1	3,1	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa que 117 personas encuestadas responden que determinan el proceso de evaluación del método dirigido de manera total, esta cantidad representan el 90,00% de la población muestral, también se aprecia que 9 personas encuestadas responden que determinan los procesos de evaluación en gran medida, esta cantidad representan el 6,92% de la población muestral. Así mismo, 4 personas encuestadas nos refieren como respuesta que determinan el proceso de evaluación del método dirigido de manera parcial, esto equivale al 3,08% de la población muestral.

Apreciaciones sobre el manejo de los recursos metodológicos en la aplicación del método socializado

Tabla 4
Utilización de recursos bibliográficos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	121	93,1	93,1	93,1
b) En gran medida, Buena	9	6,9	6,9	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se aprecia, 121 personas encuestadas responden que utilizan los recursos bibliográficos de manera total, esta cantidad representan el 93,08% de la población muestral. Así mismo, 9 personas encuestadas nos refieren como respuesta que utilizan los recursos bibliográficos en gran medida, esto equivale al 6,92% de la población muestral.

Tabla 5
Empleo de técnicas virtuales (internet)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	104	80,0	80,0	80,0
b) En gran medida, Buena	20	15,4	15,4	95,4
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	6	4,6	4,6	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa, 104 encuestados de la muestra, responden que emplean técnicas virtuales de manera total, esta cantidad representa el 80,00% de la población muestral. También se aprecia que 20 personas encuestadas responden que emplean técnicas virtuales en gran medida, esta cantidad representan el 15,38% de la población muestral. Así mismo, 6 personas encuestadas responden que emplean técnicas virtuales de manera parcial, esto equivale al 4,62% de la población muestral.

Tabla 6
Conducción crítica individual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	109	83,8	83,8	83,8
b) En gran medida, Buena	18	13,8	13,8	97,7
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	3	2,3	2,3	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa, 109 encuestados de la muestra responden que aprecian la conducción crítica individual de manera total, esta cantidad representa el 83,85% de la población muestral. También se aprecia que 18 personas encuestadas responden que aprecian la conducción crítica individual gran, esta cantidad representan el 13,85% de la población muestral. Así mismo, 3 personas encuestadas nos refieren como respuesta que aprecian la conducción crítica individual de manera parcial, esto equivale al 2,31% de la población muestral.

Tabla 7**Conducción crítica grupal**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	107	82,3	82,3	82,3
b) En gran medida, Buena	21	16,2	16,2	98,5
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	2	1,5	1,5	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa, 107 encuestados de la muestra responden que aprecian la conducción crítica grupal de manera total, esta cantidad representa el 82,31% de la población muestral. También se aprecia que 21 personas encuestadas responden que aprecian la conducción crítica grupal en gran medida, esta cantidad representan el 16,15% de la población muestral. Así mismo, 2 personas encuestadas nos refieren como respuesta que aprecian la conducción crítica grupal de manera parcial, esto equivale al 1,54% de la población muestral.

Tabla 8**Conducción crítica intergrupal**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	120	92,3	92,3	92,3
b) En gran medida, Buena	4	3,1	3,1	95,4
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	6	4,6	4,6	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa, 120 encuestados de la muestra responden que aprecian la conducción crítica intergrupala de manera total, esta cantidad representa el 92,31% de la población muestral. También 4 personas encuestadas responden que aprecian la conducción crítica intergrupala en gran, esta cantidad representan el 3,08% de la población muestral. Así mismo 6 personas encuestadas nos refieren como respuesta que aprecian la conducción crítica intergrupala de manera parcial, esto equivale al 4,62% de la población muestral.

Apreciaciones sobre el logro de objetivos en la aplicación del método socializado

Tabla 9
Logro de proposiciones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	114	87,7	87,7	87,7
b) En gran medida, Buena	13	10,0	10,0	97,7
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	3	2,3	2,3	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa, 114 encuestados de la muestra responden que logran las proposiciones de manera total, esta cantidad representa el 87,69% de la población muestral. También se aprecia que 13 personas encuestadas responden que logran las proposiciones en gran medida, esta cantidad representan el 10,00% de la población muestral. Así mismo 3 personas encuestadas nos refieren como respuesta que logra las proposiciones de manera parcial, esto equivale al 2,31% de la población muestral.

Tabla 10
Logro de metas de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	113	86,9	86,9	86,9
b) En gran medida, Buena	15	11,5	11,5	98,5
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	2	1,5	1,5	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa, 113 encuestados de la muestra responden que logran las metas de aprendizaje de manera total, esta cantidad representa el 86,92% de la población muestral. También se aprecia que 15 personas encuestadas responden que logran las metas de aprendizaje en gran medida, esta cantidad representan el 11,54% de la población muestral. Así mismo 2 personas encuestadas nos refieren como respuesta que logran las metas de aprendizaje de manera parcial, regular, aceptable o promedio, esto equivale al 1,54% de la población muestral.

Tabla 11
Capacidad de síntesis

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	115	88,5	88,5	88,5
b) En gran medida, Buena	8	6,2	6,2	94,6
d) Insuficiente, Poca relación, Deficiente	7	5,4	5,4	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se aprecia que 115 personas encuestadas responden que logran una capacidad de síntesis de manera total, esta cantidad representan el 14,62% de la población muestral, también se observa que 8 personas responden que tienen una capacidad de síntesis en gran medida, representa el 6,15% de la población muestral. Así mismo 7 personas encuestadas nos refieren como respuesta que logran una capacidad de síntesis de manera parcial, esto equivale al 5,38% de la población muestral.

Asimila y acomoda la información

Tabla 12
Posee conocimientos previos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	123	94,6	94,6	94,6
b) En gran medida, Buena	4	3,1	3,1	97,7
d) Insuficiente, Poca relación, Deficiente	3	2,3	2,3	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa que 123 personas encuestadas responden que poseen conocimientos previos de manera total, esta cantidad representan el 94,62% de la población muestral, también se aprecia que 4 personas encuestadas responden que poseen conocimientos previos en gran medida, esta cantidad representan el 3,08% de la población muestral. Así mismo 3 personas encuestadas nos refieren como respuesta que poseen conocimientos previos de manera parcial esto equivale al 2,31% de la población muestral.

Tabla 13
Asimila la nueva información

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	124	95,4	95,4	95,4
b) En gran medida, Buena	5	3,8	3,8	99,2
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	1	,8	,8	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa que 124 encuestados de la muestra responden que asimilan la nueva información de total, esta cantidad representa el 95,38% de la población muestral. También se aprecia que 5 personas encuestadas responden que asimilan la nueva información en gran medida, esta cantidad representan el 3,85% de la población muestral. Así mismo 1 persona encuestada nos refiere como respuesta que asimila la nueva información de manera parcial, esto equivale al 0,77% de la población muestral.

Tabla 14
Acomoda la nueva información

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	116	89,2	89,2	89,2
b) En gran medida, Buena	7	5,4	5,4	94,6
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	7	5,4	5,4	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa que 116 personas encuestadas responden que acomodan la nueva información de manera, esta cantidad representan el 89,23% de la población muestral, también se aprecia que 7 personas encuestadas responden que acomodan la nueva información en gran medida, esta cantidad representan el 5,38% de la población muestral. Así mismo 7 personas encuestadas nos refieren como respuesta que acomodan la nueva información de manera parcial, esto equivale al 5,38% de la población muestral.

Tabla 15

Construye el conocimiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	108	83,1	83,1	83,1
b) En gran medida, Buena	18	13,8	13,8	96,9
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	4	3,1	3,1	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se aprecia que 108 personas encuestadas responden que construyen el conocimiento de manera total, esta cantidad representan el 83,08% de la población muestral, también se observa que 18 personas encuestadas responden que construyen el conocimiento en gran medida, esta cantidad representan el 13,85% de la población muestral. Así mismo 4 personas encuestadas nos refieren como respuesta que construyen el conocimiento de manera parcial, esto equivale al 3,08% de la población muestral.

Tabla 16

Sistematiza

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	117	90,0	90,0	90,0
b) En gran medida, Buena	13	10,0	10,0	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa que 2 personas encuestadas responden que sistematizan de manera total, esta cantidad representan el 90,00% de la población muestral. Así mismo 13 personas encuestadas nos refieren como respuesta que sistematizan en gran medida o buena manera, esto equivale al 10,00% de la población muestral.

Tabla 17

Organiza la información

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	123	94,6	94,6	94,6
b) En gran medida, Buena	4	3,1	3,1	97,7
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	3	2,3	2,3	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa que 123 encuestados de la muestra responden que organiza la información de manera total, plenamente o muy bien, esta cantidad representa el 94,62% de la población muestral. También se aprecia que 4 personas encuestadas responden que organizan la información en gran medida o buena manera, nos indica que esta cantidad representan el 3,08% de la población muestral. Así mismo 3 personas encuestadas nos refieren como respuesta que organizan la información de manera parcial, regular, aceptable o promedio, esto equivale al 2,31% de la población muestral.

Apreciaciones sobre el nivel de comunicación de la capacidad crítica del estudiante

Tabla 18

Nivel de expresión hablada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	111	85,4	85,4	85,4
b) En gran medida, Buena	15	11,5	11,5	96,9
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	4	3,1	3,1	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa que 111 personas encuestadas responden que poseen un nivel de expresión hablada total, esta cantidad representan el 85,38% de la población muestral, también se aprecia que 15 personas encuestadas responden poseen que un nivel de expresión hablada en gran medida, esta cantidad representan el 11,54% de la población muestral. Así mismo 4 personas encuestadas nos refieren como respuesta que poseen un nivel de expresión hablada parcial, esto equivale al 3,08% de la población muestral.

Tabla 19

Nivel de expresión escrita

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	106	81,5	81,5	81,5
b) En gran medida, Buena	19	14,6	14,6	96,2
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	5	3,8	3,8	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa que 106 personas encuestadas responden que un poseen nivel de expresión escrita total, plenamente o muy bien, esta cantidad representan el 81,54% de la población muestral, también se aprecia que 19 personas encuestadas responden que poseen un nivel de expresión escrita en gran medida o buena manera, esta cantidad representan el 14,62% de la población muestral. Así mismo 5 personas encuestadas nos refieren como respuesta que poseen un nivel de expresión escrita parcial, regular, aceptable o promedio, esto equivale al 3,85% de la población muestral.

Tabla 20

Presentación sistemática y precisa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos a) Total, Plenamente, Muy bien	123	94,6	94,6	94,6
b) En gran medida, Buena	6	4,6	4,6	99,2
c) Parcialmente, Regular, Aceptable, Promedio	1	,8	,8	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Nota: Encuesta realizada a los estudiantes y docentes del IESPP "MGP".

Se observa que 123 encuestados de la muestra responden que poseen un nivel de presentación sistemática y precisa de manera total, plenamente o muy bien, esta cantidad representa el 94,62% de la población muestral. También se aprecia que 6 personas encuestadas responden que poseen un nivel de presentación sistemática y precisa en gran medida o buena manera, esta cantidad representan el 4,62% de la población muestral. Así mismo 1 persona encuestada nos refiere como respuesta que posee un nivel de presentación sistemática y precisa de manera parcial, regular, aceptable o promedio, esto equivale al 0,77% de la población muestral.

Contrastación de hipótesis

Ho. El método socializado no influye en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público.

HI. El método socializado influye en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público

Comparando el resultado en el pre test con el post del grupo experimental y utilizando en software SPSS 19.

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error <u>típ.</u> de la media
Par 1	Método socializado	17,72	137	6,067	,518
	Capacidad crítica	63,28	137	1,969	,168

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Método socializado	137	,032	,711
	Capacidad crítica			

El nivel de correlación entre el método socializado y la capacidad crítica es de 0,032 y el nivel de significancia es de 0,711.

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación <u>típ.</u>	Error <u>típ.</u> de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
				Inferior	Superior				
Par 1	Método dirigido	45,562	6,319	,540	44,494	46,630	84,400	136	,000
	Capacidad crítica								

Entonces de acuerdo con los resultados obtenidos por la prueba de t student, a un nivel de 95% de intervalo de confianza, se observa el cuadro sig. (bilateral) que es 0,000 menor a 0,05 por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternante: el método socializado influye en la capacidad crítica del área de Religión, Filosofía y Ética de los estudiantes de Ciencias Sociales de un instituto público.

Después de haber aplicado las sesiones de aprendizaje y el cuestionario se pudo obtener los siguientes resultados del grupo experimental post test, los procesos instructivos tiene como resultado el 88,5% de la población muestral y se encuentra en el índice "A" total; en la utilización de los recursos bibliográficos tiene

como resultado el 93,1% de la población muestral y se encuentra en el índice “A” total; en el empleo de los recursos audiovisuales tiene como resultado el 86,9% de la población muestral y se encuentra en el índice “A” total; en el empleo de las técnicas virtuales tiene como resultado 80% de la población muestral y encuentra en el índice “A” total. Al respecto Echegaray nos menciona que el método socializado se debe relacionar con las fuentes de información como libros, discos, cintas, películas, radio, televisión, audiovisuales, informes. Creemos importante que las Tecnologías de la Comunicación e Información deberían utilizarse inculcando a los estudiantes a discernir la información pertinente.

Según Raquel Glazman Nowalski (2025), considera la idea de desarrollar la capacidad crítica como un sustrato de la formación promovida en todos los niveles educativos, pero fundamentalmente en la educación superior; por tanto considera que debemos entender la crítica en términos académicos, como el fundamento para superar el bagaje del conocimiento y que es necesario que prevalezca en varias asignaturas, en este sentido se operaría aquí el supuesto que el conocimiento debe ser sustentado y vinculado a la capacidad crítica, a la creatividad, al cultivo de la imaginación, cualidades necesarias que permitiría demostrar sustratos ineludibles de una investigación en cualquiera de los campos del conocimiento.

Aportes

La aplicación del método socializado es efectiva en el proceso del aprendizaje de la capacidad crítica, el cual permite activar el aprendizaje, concebir ideas, posibilita la creatividad del docente y estudiante; es un método que requiere mucha voluntad por parte del docente. El método ofrece a la persona generar su actividad crítica. Así mismo busca erradicar de manera progresiva un aprendizaje monótono y dogmático que se viene desarrollando a nivel de educación superior.

CONCLUSIONES

Conclusión general

La aplicación del método socializado aplicado en el área de Filosofía, Religión y ética influye en la capacidad crítica en un 0,032, siendo el nivel de significancia 0,711 en los estudiantes de Ciencias Sociales de un Instituto de Educación Superior Pedagógico Público.

Conclusiones específicas

Primero. El plan de aplicación del método socializado presenta un nivel significativo en la capacidad crítica del estudiante del grupo experimental, siendo el nivel de correlación entre el conocimiento metodológico del método socializado y la capacidad crítica de 0,215 y el nivel de significancia de 0,12.

Segundo. El manejo de los recursos metodológicos en la aplicación del método socializado presenta un nivel significativo en la capacidad crítica de los estudiantes en el grupo experimental, siendo el nivel de correlación entre los recursos metodológicos y la capacidad crítica de 0,107 y el nivel de significancia de 0,225.

Tercero. La capacidad de conducción crítica docente en la aplicación del método socializado presenta un nivel significativo en la capacidad crítica de los estudiantes en el grupo experimental, siendo el nivel de correlación entre la capacidad crítica docente y la capacidad crítica del estudiante de 0,018 y el nivel de significancia de 0,836.

Cuarto. El nivel de logro de los objetivos en la aplicación del método socializado presenta un nivel significativo en la capacidad crítica de los estudiantes en el grupo experimental, siendo el nivel de correlación entre el logro de objetivos del método socializado y la capacidad crítica de 0,059 y el nivel de significancia de 0,491. Plantear al Ministerio de Educación la necesidad de contar con el área de Filosofía, Religión y Ética en todos los ciclos académicos, ello contribuirá a fortalecer la vocación pedagógica, formación de la vida ciudadana y la práctica de valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alama, F.; Alvarado, H.; Bueno F. y Fabián, P (2004). En Innovaciones educativas en el Perú – experiencias del segundo concurso de innovaciones educativas área pedagógica. (2° Ed.) Lima: MINEDU – Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior.
- Alva, Hoyos y Malca (2004). En Innovaciones educativas en el Perú – experiencias del segundo concurso de innovaciones educativas área pedagógica. (2° Ed.) Lima: MINEDU – Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior.
- Ander-Egg, E. (2005). Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires: Argentina. Editorial Magisterio.
- Coll, C. y otros. (1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Ed. Grao
- Echegaray de Juárez, E. (1974). Enseñando a aprender con estudio dirigido. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.
- Linneo, C. (1758). Filosofía Botánica. Estocolmo.
- Murry, Mc. (1925). How study and teaching of programa for high school revien. Estados Unidos: Universidad Columbia.
- Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, (6), undefined-undefined. [fecha de Consulta 4 de diciembre de 2019]. ISSN: 1579-3141. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=771/77100606>
- Glazman, R. (2015). El papel de la libertad en la conformación de la capacidad crítica. Disponible en <https://capitel.humanitas.edu.mx/el-papel-de-la-libertad-en-la-conformacion-de-la-capacidad-critica/>
- OCDE (2015). Recuperado en 04 de diciembre de 2019, de https://concytec-pe.github.io/vocabularios/ocde_ford.html
- Parra, E., & Lago, D. (2003). Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes Universitarios. Educación Médica Superior, 17(2) Recuperado en 04 de diciembre de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200009&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, F., Arévalo, J., Aliaga, A. y Cuadros, V. (2019). Revista Opción, 414-474 ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385). file:///C:/Users/FLOR.S/Desktop/articulo%20scopus-flor%20revista%20opcion/30470-47618-1-SM.pdf
- Sartori, G. (1997). Homo Videns. La sociedad teledirigida. España: Taurus

Influencia de las Culturas Escolares en el Currículo de Formación del Docente de Educación Secundaria

Elisa Díaz Ubillús

Elisa.diaz@uarm.pe

Universidad Antonio Ruíz de Montoya (UARM)

Universidad San Ignacio de Loyola (USIL)

Maestría de Teorías Educativas y Gestión (UDEP)

Calidad de la Educación (Universidad del Valle, Guatemala)

INTRODUCCIÓN

descripción del tema o problema, objetivos, tesis principales, indicar si es resultado de una investigación en curso, concluida o ensayo.

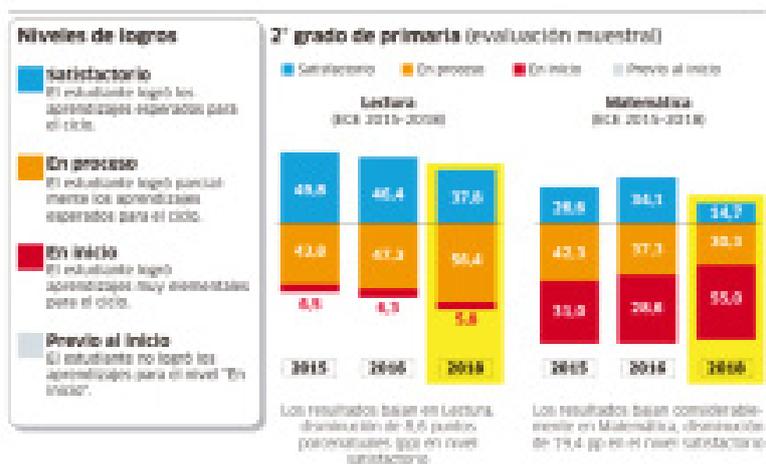
DESCRIPCIÓN DEL TEMA

La presente ponencia e forma parte de una investigación en curso y tiene como finalidad plantear la influencia de las culturas escolares en la implementación del Currículo, aludiendo al currículo prescrito, implementado y aprendido por los estudiantes. Esta influencia demanda otro tipo de aprendizajes en el Currículo de Formación del Docente de Educación Secundaria

Según Operti (2017) del 100% del Currículo Oficial (currículo prescrito) que el docente debería implementar, solo se desarrolla el 65% debido a múltiples factores entre los que se destaca: la deliberación del docente, las actividades escolares, la diversidad del aula entre otros.

Por otro lado, el sistema de evaluación de los aprendizajes aplicados en diversos países determina a qué tipo de aprendizajes le dará mayor valor el docente, es decir, alude al currículo aprendido por el estudiante. En el caso del Perú la Evaluación Censal prioriza las áreas de Comunicación, Matemática, Personal Social y Ciencia Tecnología y Ambiente cuyos resultados del 2018 son los siguientes:

Tabla 01
Evolución de las evaluaciones censales MINEDU 2015- 2018

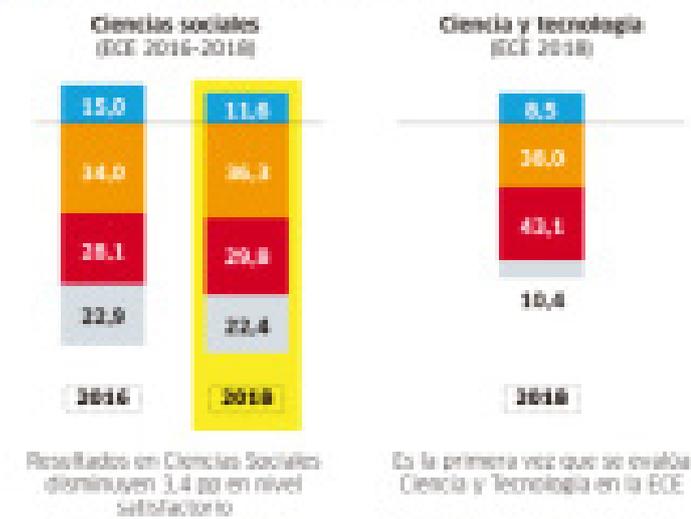


Fuente: UMC/ MINEDU

Evaluaciones Censales MINEDU 2018 Secundaria

2° grado de secundaria (evaluación censal)

■ satisfactorio ■ en proceso ■ en inicio ■ previo al inicio



Tal como se observan en las tablas, existe una evolución de los resultados a nivel anual, evidenciándose un decrecimiento porcentual entre el 2015 y 2018; pero solo se visibilizan los aprendizajes mencionados, invisibilizando las demás áreas. De esta forma se reduce el currículo solo a Matemática, Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, ya que al ser evaluados toda la institución educativa se organiza para preparar a los estudiantes en este tipo de evaluación.

Bajo este marco, en el aula interactúan diversas culturas: la cultura institucional, cultura juvenil y cultura docente que influyen directamente en el aprendizaje de los estudiantes y por ende demandan del docente de Educación Secundaria un mayor conocimiento de la interacción social de los estudiantes y aplicación pertinente del denominado “Currículo Vivo” (Perrenaud, 2001)

En síntesis, se puede afirmar que el docente de Educación Secundaria debe de responder a varios desafíos para lograr los aprendizajes en los estudiantes y para ello, el Currículo de formación docente debe ser fortalecido, considerando la realidad actual.

OBJETIVOS.

Esta investigación en curso tiene por objetivos:

Determinar la influencia de las culturas institucionales, docentes y escolares en la implementación del currículo de Educación Básica Regular

Identificar las demandas de formación del docente de Educación Secundaria según la influencia de las culturas

institucionales, docentes y escolares en la implementación del currículo

DESARROLLO: reflexión teórica– metodológico, análisis y discusión, aportes al tema o problema.

REFLEXIÓN TEÓRICA

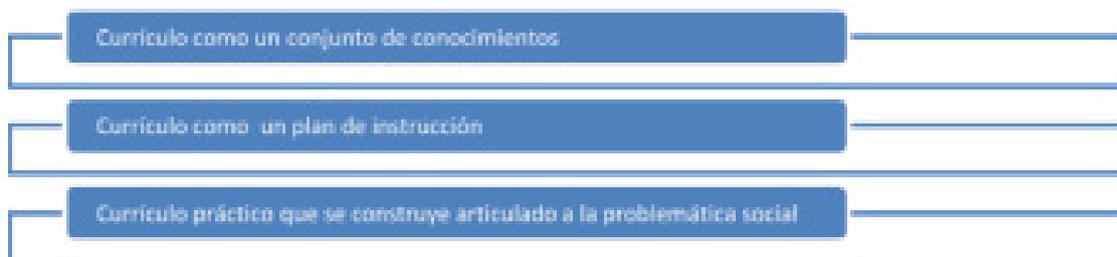
La reflexión teórica, ha sido organizada en base a dos preguntas

¿Qué se entiende por currículo?, ¿Cómo influye la cultura escolar en la implementación del currículo?

A) ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CURRÍCULO?

La definición de currículo a lo largo de la historia ha ido evolucionando pero ésta depende del enfoque curricular al que alude; así tenemos que el enfoque tecnológico-positivista, (Layton y Tyler 2009) hacen referencia a un currículo como un conjunto de contenidos y pasos secuenciados estructuralmente para lograr un objetivo determinado; el enfoque práctico (Angulo 2010) propone un currículo como un proceso de construcción en la comunidad educativa y que se va validando poco a poco en la práctica escolar, en el día a día; el enfoque socio- crítico; (Vigotsky 1999) plantea un currículo que articula elementos y procesos, pero vinculado a la problemática social y a una reflexión crítica del contexto; es decir, el currículo es un proceso en permanente construcción que permite transformar la realidad.

En síntesis se tiene:



En la actualidad, en los países de Latino América, los Ministerios de Educación intentan aplicar un currículo desde en el enfoque socio crítico centrado en el logro de competencias y desempeños que respondan a una sociedad en constante cambio.

Sin embargo, surge una fuerte tensión entre el currículo prescrito por el Ministerio de Educación, adecuado y adaptado a la realidad escolar y el currículo implementado por cada docente en el aula. (UNESCO, 2017)

Otra tensión recurrente es que muchas veces el currículo que implementa el docente, no es el currículo que aprenden los estudiantes.

Estas dos tensiones surgen por diversos factores, como es el enfoque curricular que adopta la institución educativa, la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente, la deliberación del currículo que decide el docente y las interacciones que se dan entre las cultura institucional, cultura docente y cultura escolar.

Esta problemática trae como consecuencia una crisis fuerte en la educación, porque impacta en la implementación del currículo y finalmente no se logra alcanzar el desarrollo de las competencias del perfil del estudiante para responder a las demandas del entorno social.

B) ¿CÓMO INFLUYE LA CULTURA ESCOLAR EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO?

Se entiende por cultura escolar, al conjunto de comportamientos, actitudes y valores que se desarrollan dentro de una institución educativa, del que forman parte sus actores: docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo, padres de familia.

Según Silvia Finocchio (2018) no se puede hablar de una sola cultura escolar, sino de varias culturas que conviven dentro del ámbito de la institución educativa, como la cultura institucional, cultura docente, cultura juvenil entre otras.

La primera, es determinada por los principios institucionales de la escuela que es liderada por el Director, quien se encarga de generar espacios de interacción entre los diversos actores, docentes, estudiantes, personal administrativo; estos espacios favorecen el clima institucional. Sin embargo, estos principios institucionales, en lugar de orientar la gestión institucional hacia afuera, la orientan hacia adentro; logrando que la escuela se encierre en sí misma, cuando en realidad debe existir una articulación entre escuela-sociedad y cultura.

Las escuelas constituyen mini sociedades en donde todos los actores ejercen deberes y derechos, tal como lo ilustra, Dina Vidal (2018) en la siguiente cita:

“Mirar la escuela a través de los lentes de la cultura escolar permite no sólo ampliar nuestro entendimiento sobre el funcionamiento interno de la institución, sino también nos invita a rever las relaciones establecidas históricamente entre la escuela, la sociedad y la cultura”. (Vidal, Diana 2018)

Esto nos hace repensar ¿cuál es el rol de la escuela en la sociedad? y en sí es una institución que forma a los futuros ciudadanos para que puedan ejercer sus deberes y derechos, orientados hacia el bien común de la sociedad.

Con respecto a la cultura docente, Gómez, Angel (2002) advierte que “...está constituida por una serie de normas, creencias, valores y hábitos que determinan lo que un grupo social considera válido en su campo profesional, y los modos de pensar, sentir y actuar y de relacionarse entre sí.”

En esta definición se pueden inferir dos planos en la cultura docente, el plano profesional y el plano relacional. El primero, se refiere a lo que los docentes consideran válido o no dentro de su profesión y que es reconocido por un ente regulador superior como el Ministerio de Educación o el órgano de control de la Calidad Docente. El segundo, se refiere al plano relacional, a la forma cómo se dan las interacciones entre los docentes; éstas difieren incluso de un nivel educativo al otro; por ejemplo los docentes que enseñan en el nivel de educación pre escolar, inicial o primaria se orientan más a un trabajo colaborativo, ya que enseñan todas las áreas de aprendizaje; y existe mucha interacción entre ellos; mientras que los docentes de educación secundaria o nivel medio enseñan cursos independientes, por asignatura y no integrados por áreas de aprendizaje, lo que provoca un trabajo más individual o desarticulado.

Por otro lado, la construcción de la cultura docente, pasa también por el tamiz de la revalorización del docente como profesional, en muchos de los países Latinoamericanos, a pesar que se han implementado políticas de revalorización docente, aún valorar al docente constituye todo un desafío.

La revalorización del docente no solo debe ser económica, sino también intelectual (Jurado, F. 1998) para que

sean considerados como “constructores del currículo” y no solo como simples “aplicadores de las normas curriculares”.

Otro desafío que impacta en la cultura docente, es la lentitud como la escuela como institución se adapta a los cambios de un mundo globalizado. Todos los campos del desempeño profesional, se van actualizando al ritmo de la modernidad, y la tecnología, pero el campo educativo y en especial la institución educativa no cambia, se mantiene estática con elementos comunes que sobreviven a los tiempos, por ejemplo: uso de la pizarra, estudiantes sentados en carpetas mirándose uno detrás de otro, pupitres estáticos, docente al centro del aula etc. son algunos de los elementos que se mantienen a través del tiempo.

Así lo confirma Hargreaves:

“la cultura docente se encuentra en la actualidad en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias del contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial por un lado, y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático, por el otro.”

Con respecto a la cultura de los estudiantes, se tiene que ésta es diversa e impactada por los medios de comunicación, el contexto y la tecnología.

La forma de relacionarse entre los propios estudiantes ya no es la misma, ahora se realiza a partir de mediaciones diversas, como por ejemplo el uso de la Tecnología de la información y comunicación, celulares, computadoras, programas interactivos, redes sociales entre otros. Los jóvenes se encuentran cada vez más expuestos a los modelos culturales que transmiten los medios de comunicación y al uso indiscriminado de la tecnología. Frente a este desafío el docente, creativamente debería emplearlos para generar procesos didácticos en la escuela.

Otro desafío importante para los y las jóvenes de hoy es la trascendencia de los problemas escolares, ahora éstos trascienden al campo individual, familiar y social. Antes cuando un joven tenía problemas en la escuela, por un pleito o problema con sus compañeros, éstos se concluían al salir de la escuela; sin embargo, ahora estos ataques o problemas trascienden a todas las esferas personales del adolescente, debido al uso de las redes sociales. Por ello, es importante el rol que cumple la escuela y sobre todo el docente para acompañar a los jóvenes en su proceso formativo y en la vivencia de valores que contribuyan a la construcción de la ciudadanía.

Sin embargo, el propio docente de acuerdo a su propia experiencia y la construcción de sus propios mapas discursivos, va creando una idea sobre el propio estudiante que impacta en las prácticas cotidianas en el aula, Dente y Brener (2017). Diplomado Currículo y Prácticas escolares. Clase 5: Hacia la cruzada de culturas docentes:

“Los discursos que los adultos construimos sobre los chicos y los jóvenes no sólo interpretan dichas culturas, sino que también orientan nuestras acciones en las prácticas cotidianas. Es factible suponer que cada docente posee dicho mapa respecto a la escuela de la que forma parte...”

La idea de mapas alude al concepto acuñado por T. PopKewitz (2002) quien plantea que, así como los mapas plantean el territorio, delimitándolo; el discurso lingüístico también produce mapas de representación del entorno y delimitación de las características de los actores y elementos de acuerdo a concepciones personales, en otras palabras, plantea el mapa de delimitación de los estudiantes y de las prácticas escolares.-

.Estas prácticas escolares van a influir directamente en la implementación del currículo escolar.

Pero ¿qué se entiende por implementación curricular? Según Ruiz 2008, la implementación consiste en la puesta en práctica del currículo planificado en el aula, a través del desarrollo de un proceso didáctico que integra:

competencias, conocimientos, metodologías, recursos didáctico e instrumentos de evaluación; en síntesis, se refiere a la sesión de aprendizaje significativo. Esto es lo que Perrenoud (2009) denomina currículo vivo. En otras palabras, consiste en el ejercicio de la práctica pedagógica planificada por el docente y vivenciada por los estudiantes.

Bajo este marco las culturas de docentes, estudiante y de la institución en sí misma, influyen en la implementación curricular, ya que la interacción entre los actores termina generando un tipo de práctica pedagógica.

El análisis de esta práctica pedagógica nos permite inferir el tipo de currículo que finalmente se aplica en las aulas, es lo que Rockwell (2006) denomina como intersticios del quehacer cotidiano en el aula, tal como se aprecia en la siguiente cita:

“La práctica en el aula...es “un espacio con rendijas, grietas, fisuras, juntas, y hasta fallas profundas” y por eso es “hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social*”. Este autor argumenta que no es posible comprender el vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende si no se examina con cuidado lo que sucede en los intersticios que encontramos en el quehacer cotidiano en las aulas” (Rockwell, 2006)

Por otro lado, el resultado de la evaluación de los aprendizajes, permite identificar, el currículo aprendido por los estudiantes, recordemos que los procesos de enseñanza- aprendizaje, son procesos opacos (Ravela, 2012) que deben ser visibilizados a partir del proceso de evaluación de las competencias, las mismas que se determinan como desempeños observable.

En síntesis, respondiendo a la pregunta, ¿Cómo influye la cultura escolar en la implementación del currículo?, influye directamente en el proceso de implementación curricular ya que la interacción entre la cultura institucional, cultura docente y cultura escolar, definirán la práctica cotidiana en el aula.

METODOLOGÍA Y APORTES Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La metodología propuesta es cualitativa y consiste en el análisis del Currículo de Educación Secundaria y su implementación en el aula en 10 instituciones, a partir de ello, se identificará las demandas y exigencias a la formación del docente de Educación Secundaria.

Los instrumentos propuestos son: fichas de análisis documental, guías de observación de aula y grupos focales sobre la implementación del Currículo de Educación Secundaria.

A la fecha solo se ha realizado una validación piloto en dos instituciones.

La aplicación de los instrumentos se proyecta para los meses de abril y mayo 2020, por lo que no se pueden mencionar ni aportes, ni resultados.

CONCLUSIONES: Principales resultados o hallazgos, reflexiones finales

Como conclusiones a partir del piloto se pueden mencionar, considerando los objetivos propuestos:

Primero, las culturas institucionales, docentes y escolares, son diferentes y se encuentran en constante interacción, bajo un mismo tiempo y espacio; por ello, es indispensable conocerlas y propiciar espacios de reflexión sobre ellas, para identificar puntos de encuentros, que contribuyan a un diálogo horizontal, que favorezca el desarrollo exitoso de una práctica en el aula, orientado al logro de los aprendizajes.

Segundo, las culturas antes mencionadas impactan directamente en la implementación del currículo, ya que las prácticas cotidianas del aula, constituyen el currículo vivo que se traduce finalmente en el logro de

los aprendizajes de los estudiantes. El currículo vivo debe ser reflexionado por los docentes, a partir de la caracterización de la cotidianidad en el aula y de la identificación de los elementos que reflejan el enfoque curricular predominante.

Tercero, las demandas identificadas para la formación docente de Educación Secundaria son:

Fortalecimiento en la formación personal para potenciar las interacciones sociales en el aula

Incorporar en la propuesta de formación del docente de secundaria, la relación entre: cultura juvenil, cultura docente y cultura institucional

Incorporar en la propuesta curricular, la didáctica general centrada en el estudiante, contemplándolo desde su relación con el contexto y su vínculo territorial.

Potenciar el proceso de implementación del currículo desde el “Para qué se implementa” y no solo abordarlo a nivel técnico o procedimental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pérez Gómez, A. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Popkewitz, T. (2002). Diploma de currículo y prácticas escolares en contexto. FLACSO. Clase virtual 10. Discursos pedagógicos y poder: la producción de la niñez normalizada.

Reguillo Cruz, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Editorial Norma: Buenos Aires.

Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Conferencia inédita presentada en Buenos Aires, en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación.

Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. Revista Todavía.

Unesco(2016) Claves para un currículo de calidad. Ginebra.

Finochio, G. (2018) Las culturas escolares y el Currículo. Madrid: Morata.

La comunicación pedagógica en el proceso educativo de las personas sordas costarricenses en un mundo globalizado

Almitra Desueza Delgado

almitradesueza@gmail.com

almitra.desueza@ucr.ac.cr

Estudiante Doctoral, Doctorado en Educación,
Universidad de Costa Rica

RESUMEN

El siguiente ensayo proporciona una reflexión teórica sobre las prácticas educativas con las personas sordas en Costa Rica. El objetivo es proporcionar una reflexión fundamentada en la legislación costarricense sobre el acontecer educativo en Costa Rica para la población sorda e hipoacústica desde la comunicación pedagógica. El ensayo aborda los siguientes ejes temáticos: La comunicación pedagógica, el andamiaje educativo desde el punto de vista lingüístico, la privación lingüística de la persona sorda, la legislación costarricense que atañe a la persona sorda como por ejemplo la ley 9042 sobre el tamizaje auditivo neonatal, la ley 9049 sobre la LESCO como lengua materna de la persona sorda, la ley 2160 Ley fundamental de educación, así como el decreto ejecutivo 40955 sobre la inclusión educativa; se analizan las declaraciones de la UNESCO sobre la Educación para Todos 2030 y la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, por último se analizan las propuestas educativas presentes en el currículo costarricense. En conclusión una educación integral y adecuada para la persona sorda es posible, pero para ello es necesario que exista coherencia entre el hecho educativo y las políticas educativas públicas, también es necesario que se dé una exclusión temporal de la persona sorda dentro de ambientes lingüísticamente enriquecidos, en donde se utilice predominantemente la LESCO para potenciar todos los elementos del desarrollo lingüístico y cognitivo de la persona sorda que le permitan posteriormente integrarse a otros procesos educativos y sociales.

INTRODUCCIÓN

La educación de la persona sorda en Costa Rica se ha abordado desde hace mucho tiempo desde el paradigma de la discapacidad, amputando la potencialidad de estos individuos y recluyéndolos históricamente en soledad social (Infante, 1984). Se han planteado diversas propuestas para mejorar la educación de esta población, sin embargo, no se han alcanzado los resultados esperados y la comunicación pedagógica en, con y entre esta población no ha mejorado (Castillo, 1987).

El planteamiento de la ley 9049 como Ley de reconocimiento de la LESCO (Lengua de Señas Costarricenses) como lengua materna pretendía reconocer a la población sorda como un grupo sociocultural costarricense, no obstante, con la puesta en práctica del decreto ejecutivo 40955, se limitó aún más el acceso del conocimiento a través de la LESCO, y aumentó la soledad y la exclusión social en los procesos educativos, pues se dificulta aún más adquirir una comunicación pedagógica apropiada en aislamiento lingüístico, con un único individuo (Hall, Hall, & Caselli, 2019).

Por otra parte, la globalización demanda de los individuos estar inmersos en las políticas mundiales, adaptarse constantemente y transformarse ante las diversas expectativas de los grupos transnacionales. Para que el sujeto logre acoplarse a esta globalización necesita tener bases educativas fuertes y flexibles adquiridas a través de una comunicación pedagógica pertinente y contextualizada.

Por lo anterior, los recientes lineamientos de la política educativa exigen una revisión contextual en el que se involucren a todos los sectores sociales asociados a esta problemática, y se permita contemplar las políticas educativas hacia esta población desde una mirada globalizante en la era de la comunicación, para enriquecer los contextos sociales y culturales en los que se lleva a cabo el proceso educativo.

Este ensayo responde a una reflexión teórica de las prácticas educativas desde la comunicación pedagógica hacia la población sorda e hipoacústica costarricense en la última década en el marco de un mundo globalizado. Para ello se analizaron las leyes, decretos y documentos legislativos pertinentes a nivel nacional e

internacional dentro del encuadre de las políticas educativas propuestas por la UNESCO. El objetivo de este ensayo teórico es proporcionar una reflexión fundamentada en la legislación costarricense, sobre el acontecer educativo en Costa Rica para la población sorda e hipoacústica desde la comunicación pedagógica.

DESARROLLO

La educación es la clave para transformar la vida de los individuos y en un mundo globalizado y en constante cambio se necesita una educación adaptativa a los requerimientos sociales, por ello es fundamental contemplar las diversas necesidades que presentan cada uno de los grupos sociales, la forma en que debe abordarse y los retos que se plantean ante un siglo lleno de revoluciones (Batterbury, 2014).

Los diversos contextos sociales plantean un reto enorme ante la desigualdad de oportunidades, el encuadre de una educación excluyente ante ese panorama globalizado se hace cada vez más latente y aquellos con algún tipo de compromiso físico, cognitivo o psicológico, son los que se ven más desprotegidos y con menos herramientas para salir adelante (Echeita Sarrionandia, 2014).

La mirada hacia esos grupos sociales se realiza desde la persona típica y se excluye a la población minoritaria en la discusión de la temática educativa. Cuando se generan procesos de inclusión en el aula no se contemplan las necesidades de los individuos en particular, si no que se parte de un currículo general. Se colocan todas las personas en el mismo “canasto”, negándoseles la contextualización adecuada desde su propia realidad (Batterbury, 2014).

En este ensayo, se plantea el concepto de “compromiso físico, cognitivo o psicológico”, en lugar del concepto de “discapacidad”, pues la visión ideológica de la discapacidad implica que el sujeto o individuo no tiene la capacidad de desarrollarse plenamente y que sus facultades se encuentran limitadas por alguna condición física, cognitiva o psicológica, mientras que el concepto de “compromiso” refiere a una condición física, psicológica o cognitiva que efectivamente condiciona al individuo, de alguna forma, con respecto a su manera de estar en el mundo, pero no lo limita.

La propuesta de la educación de la persona sorda debe presentarse en concordancia con el concepto que estas comunidades tienen de sí mismas y la construcción que realizan en los contextos socio – culturales en los que se desarrollan (Domínguez). En un mundo globalizado, donde la expresión del ser y de las colectividades puede darse desde muchas vertientes y formas como las páginas de internet: blogs, sitios oficiales, redes sociales (facebook, twitter, entre otros), así como alianzas internacionales expresadas a través de tratados políticos y convenios, la condición de sordera o hipoacusia debería entenderse como una ventaja y no como una desventaja (Tedesco, 2004).

Para ello, es fundamental la función de la comunicación pedagógica, con la cual se potencie al individuo desde su lenguaje y se desarrolle a través de sus destrezas y habilidades. La comunicación pedagógica “se proyecta como un círculo de conversaciones que permite el intercambio de conceptos, relaciones de estos y el análisis crítico de la interrelación de tales conceptos. En este sentido se reconoce la significatividad otorgada, por los estudiantes, a la relación de la teoría con la práctica” (Francis Salazar, 2007, p. 103).

La comunicación pedagógica es el núcleo del hecho educativo pues esta gira en torno a la transmisión de ideas y conceptos (Hernández, 1996). Estas interacciones deben ser reflexivas y deben promover “la co-

construcción de significados y la permanente autocrítica del quehacer pedagógico” (Díaz-Larenas y Bastías-Díaz, 2012, p.241).

Por lo tanto, se define como Comunicación Pedagógica al intercambio de significados pertinentes al hecho educativo en una realidad educativa en la que intervienen docentes, estudiantes, familias y administrativos, para generar relaciones de sentido a través del lenguaje y potenciar el intercambio de ideas, emociones, sentimientos, conceptos y expresiones de toda índole que facilite el desarrollo cognitivo y el aprendizaje.

Los procesos de comunicación pedagógica comienzan con el ingreso del niño o la niña a la escolarización formal, proceso que ocurre normalmente entre los cuatro y cinco años de edad. Para que este proceso de comunicación pedagógica se genere de manera satisfactoria, en la que todos los individuos participantes (docentes, estudiantes, familias, administrativos, entre otros) generen diálogos, intercambios de conocimientos, ideas, emociones, pensamientos, etcétera, todos deben tener una lengua común, con la cual se puedan comunicar.

De esta manera, los procesos de comunicación pedagógica tienen sus orígenes en la adquisición de la lengua, la cual se realiza en el hogar. La adquisición lingüística es un proceso natural del ser humano en el que intervienen factores biológicos y factores socio-culturales. El ser humano posee características biológicas inherentes que le permiten adquirir estructuras lingüísticas: morfológicas y sintácticas, abstraer conceptos, manipular el uso léxico, entre otros (Goldin-Meadow, 2005).

Naturalmente el niño tiene la capacidad de aprehender el lenguaje del entorno. Las familias se convierten en espacios culturales enriquecidos o empobrecidos para la adquisición lingüística, esto dependerá del tipo y calidad de intervenciones que existan en un hogar. En las casas que abundan las conversaciones, se cuentan historias, se interactúa verbalmente con los infantes desde el nacimiento, son entornos sociales enriquecidos, en los cuales los niños y las niñas adquirirán mucho más y mejores características lingüísticas (Hoff, 2014).

Por otra parte, en entornos empobrecidos en los cuales la interacción con los infantes es pobre, no se cuentan historias, no se promueve la conversación, se calla constantemente a los niños y a las niñas, y en general abunda el silencio físico y socio-cultural, entonces los niños presentarán un retraso en el desarrollo lingüístico y por ende tendrán retrasos en el desarrollo socio-cultural, incluyendo el desarrollo educativo (Hoff, 2014).

En el caso de los niños sordos e hipoacústicos y las niñas sordas e hipoacústicas, existen algunas particularidades con respecto a los niños y las niñas oyentes típicos. En primer lugar, es una población que nace y se desarrolla predominantemente en ambientes oyentes. En segundo lugar, desde que nacen son etiquetados desde el punto de vista médico por su condición física. En tercer lugar, casi siempre reciben intervenciones educativas de manera asistencialista.

Aproximadamente, el 90% de los niños sordos y las niñas sordas a nivel mundial nacen en hogares oyentes y se desarrollan en hogares oyentes. Estos hogares casi nunca tienen experiencias previas con la cultura sorda, casi nunca conocen la lengua de señas y muy pocas veces la aprenden. Esto implica que la modalidad de comunicación utilizada en la casa es fundamental oral. Una modalidad inaccesible, desde el punto de vista biológico, para estos niños (Marschark et al, 1997).

Estos hogares reciben un diagnóstico clínico, por parte de un médico. El diagnóstico enmarca al niño sordo o a la niña sorda en una situación de dolencia o carencia. Este individuo tiene una particularidad que lo convierte o en una persona incompleta o en una persona enferma. Desde ese diagnóstico el niño o la niña es remitida al centro médico y la persona encargada de su “proceso de salud”¹ será audiólogo o el otorrinolaringólogo. Este médico recomendará el mejor tratamiento para abordar este padecimiento crónico del individuo (Ley 9142).

Entonces, estos niños y niñas son insertados a las distintas instituciones sociales desde un punto de vista asistencialista. Lo que se procurará desde ese punto de vista no es el desarrollo integral del sujeto, si no buscar las maneras de procurarles todas las necesidades básicas para su “desarrollo”², son atendidos desde el paradigma de la discapacidad, atendiendo la ley 7600, sobre La igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y su Reglamento.

El abordaje inicial de estas personas es médico, desde la discapacidad y el asistencialismo. A su vez es excluyente desde el punto de vista lingüístico. Pocas familias acceden a la información lingüística y cultural. Eso provoca que el infante viva en el silencio, no solo desde el punto de vista auditivo, sino también desde el punto de vista socio-cultural. El niño, privado de la modalidad lingüística de señas, no tiene un acceso oportuno, directo y dinámico con el lenguaje, lo cual provoca una privación lingüística (Hall, 2017).

En el transcurso del crecimiento del niño o de la niña, las familias generan un entorno comunicativo a partir de gestos. Estos gestos producen el homesign, un sistema de señas casero que permite la comunicación entre los miembros de la familia oyente con la persona sorda. Este tipo de sistema de señas es útil para transmitir necesidades inmediatas, para dar órdenes simples y reflejar situaciones concretas básicas; pero el homesign no es un lenguaje, no tiene las características de un lenguaje, por lo tanto, no produce las reacciones cerebrales que produce un lenguaje ni la interacción socio-cultural que se da a partir del lenguaje.

El cerebro necesita estructuras lingüísticas para generar pensamiento abstracto, crear, plasmar ideas, exponer sentimientos, comprender el mundo en el que vive, interactuar con otros seres humanos, mejorar su capacidad de memoria, entre otras (Neuman y Nave, 2010). Cuando el ser humano es privado de la adquisición lingüística en la modalidad adecuada este pierde elementos necesarios para desarrollarse adecuadamente y el retraso lingüístico se convierte en un retraso en el desarrollo vital (Marschark et al, 1997).

La adquisición del lenguaje en una modalidad adecuada, ya sea oral o ya sea señada³, se convierte en una necesidad para el individuo, no solamente un derecho legal. Sin un lenguaje común la gente no puede comunicarse y sin comunicación no se puede generar cultura. A través del lenguaje el ser humano genera una cooperación comunicativa que le permite asumir los conceptos comunes e intercambiar metas, objetivos, intenciones y conocimientos para potenciar las habilidades individuales y colectivas, motivar el desarrollo social y compartir intencionalidades sociales y personales (Tomasello, 2008).

La privación lingüística, a la que se han enfrentado históricamente las personas sordas, ha provocado reflexiones político-educativas en diferentes sectores de la sociedad, también ha promovido la organización

1 Se escribe “proceso de salud”, entre comillas, para ironizar la perspectiva médica de la condición de sordera o hipoacusia.
2 Desde el punto de vista educativo, no se promueve el desarrollo del sujeto, sino que se retrasa, por ello se utilizan las comillas.
3 La señación, es la utilización de señas para comunicarse. El lenguaje en lugar de tener sonidos utiliza señas manuales, gestos y movimientos corporales.

de grupos culturales que tienen el afán de transformar la situación de la persona sorda y han construido varias comunidades sordas en el país, por ejemplo: ANASCOR (Asociación Nacional de Sordos de Costa Rica).

Estos grupos culturales han luchado para transformar el paradigma de la discapacidad que envuelve el hecho de nacer sordo y convertirlo en algo positivo. Estudios internacionales han demostrado que las personas sordas, que tienen acceso a la lengua de señas, se desarrollan tan plenamente como las personas oyentes típicos, no presentan retrasos en el lenguaje ni en el desarrollo, desarrollan una autoconfianza y autoestima que les permiten despojarse de los paradigmas de la discapacidad y se integran “naturalmente”⁴ a la sociedad (Skelton y Valentine, 2003).

Estos esfuerzos no han sido en vano. La década del 2010 ha traído cambios políticos en el ámbito educativo, por ejemplo: el decreto ejecutivo 40955 sobre la inclusión educativa en el aula regular y la ley 9049 sobre el reconocimiento de la LESCO como lengua natural para la persona sorda e hipoacústica, han planteado posibilidades educativas diferentes para los niños sordos y las niñas sordas, que modifican la experiencia pedagógica.

Estas directrices políticas transforman las realidades de las aulas e invitan a una reflexión científica sobre el quehacer en la educación, particularmente en grupos vulnerables como la población sorda e hipoacústica. En primer lugar, sobre el alcance y la proyección de la educación inclusiva. En segundo lugar, sobre el paradigma desde el que se educará a la persona sorda: ya sea el paradigma lingüístico, planteado a través de la Ley 9049, ya sea el paradigma de la educación especial, propuesto desde el decreto ejecutivo 40955 y que tiene como finalidad el uso de los conceptos presentes en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para la inclusión educativa.

Analizando los reportes oficiales publicados de la matrícula de personas sordas del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). En el 2016 se reportaron 376 personas sordas e hipoacústicas matriculadas en el sistema educativo público costarricense, de las cuales 69 se encontraban en Educación Inicial (preescolar). Los grupos más grandes se encontraban en la Escuela Fernando Centeno Güell en Guadalupe y en la Escuela Dr. Carlos Sáenz Herrera en Cartago, respectivamente con 20 y 18 personas; la Escuela Juan Chavés Rojas en Ciudad Quesada reportó 7 personas matriculadas y las escuelas Juan Rafael Meño Hidalgo en Concepción de Alajuela y Fatima en Heredia, reportaron una matrícula de 5 personas cada una, mientras que la Escuela María Auxiliadora en San Vito de Coto Brus reportó 4 personas matriculadas. Las otras diez personas se encontraban matriculadas en distintos centros educativos que reportaron únicamente uno o dos estudiantes sordos o hipoacústicos (CENAREC, 2016).

En Primer Ciclo (primero, segundo y tercero grado de escuela) y Segundo Ciclo (cuarto, quinto y sexto grado de escuela) de Educación Primaria se reportó una matrícula en el 2016 de un total de 136 personas sordas e hipoacústicas matriculadas. 13 personas se encontraban matriculadas en la Escuela Dr. Carlos Sáenz Herrera en Cartago, 10 personas en la Escuela Centroamérica en Curridabat, 11 personas en la Escuela Juan Rafael Meño Hidalgo en Concepción de Alajuela y 27 personas en la Escuela Fernando Centeno Güell en Guadalupe. Además, se presentó una matrícula de 8 personas en la Escuela Fátima, 7 personas en las escuelas Josefina López Bonilla y María Auxiliadora, 6 personas en la Escuela Jorge Washington, 5 personas en las escuelas: Andrés López Bello, Eduardo Garnier Ugalde, General Tomás Guardia y Hernán Rodríguez Ruíz, y cuatro personas en la escuela Juan Chavés Rojas, los otros 23 niños se encontraban reportados individualmente (CENAREC, 2016).

⁴ El ser humano es un ser social, por lo tanto, los procesos naturales tienen que entenderse como la interacción entre las circunstancias socio-culturales en las que se desarrolla el individuo con las características biológicas con las que nace el individuo.

Tanto la Escuela Fernando Centeno Güell como la Escuela Dr. Carlos Sáenz Herrera cuentan con un Departamento de Audición y Lenguaje y están especializadas en la atención de necesidades diversas. En el Departamento cuentan con docentes especialistas en educación especial y con personas adultas sordas, esto facilita la adquisición de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) por parte de los niños y las niñas. En el caso de las escuelas que reportan matriculadas de ocho a cinco personas sordas, se ubican dentro del Plan Educativo Nacional, como Servicios Específicos de Educación Especial, mientras que las escuelas, que reportan solo uno, dos o tres niños o niñas sordas matriculadas, se encuentran bajo el paradigma de la inclusión educativa, y se apoyan con el servicio de un docente itinerante, especialista en LESCO.

En Tercer Ciclo de secundaria (séptimo, octavo y noveno año) se encontraban matriculados ochenta y tres personas sordas. De las cuales 8 personas estaban inscritas en el Colegio México, 8 personas en el Colegio Técnico Profesional (CTP) de Calle Blancos, 7 personas en el Instituto Pedagógico de Educación Comunitaria (IPEC) María Pacheco 7 personas, y en los CTP Los Chiles y Upala, 4 personas en cada uno de ellos. Las otras 52 personas sordas fueron reportadas matriculadas en diferentes centros educativos. En cada uno de esos centros no se reportó más de tres estudiantes sordos o hipoacústicos matriculados en total (CENAREC, 2016).

La matrícula en educación diversificada (décimo, undécimo y duodécimo en caso de la educación técnica) fue de 90 personas sordas e hipoacústicas en total. De las cuales 18 personas estaban matriculadas en el CTP Carlos Manuel Vicente Castro, 6 personas en el Colegio México, 4 personas en el CTP de Liberia, en el Colegio Miguel Araya Venegas, en el Colegio Rodrigo Hernández Vargas y en el Liceo San Carlos, respectivamente, las otras 50 personas sordas e hipoacústicas se reportaron matriculadas una, dos o tres personas en cada centro educativo (CENAREC, 2016).

Tanto el Colegio México, el Colegio Miguel Araya Venegas, el Colegio Rodrigo Hernández Vargas como el Liceo San Carlos se encuentran dentro del Plan Nacional para la educación de personas sordas, en la actualidad este plan se encuentra en cierre técnico, lo que impide la matrícula de nuevos estudiantes. Los CTP de Calle Blancos y Carlos Manuel Vicente Castro se ubican dentro del plan de la educación vocacional para personas sordas. En el Plan Nacional y en la educación vocacional las clases se imparten en Lengua de Señas Costarricense (LESCO).

En resumen, de las 376 personas sordas matriculadas en el sistema educativo público costarricense, 130 recibían las clases en LESCO y compartían con pares de su mismo contexto socio-cultural, todos pertenecientes a las comunidades sordas del país, además sus docentes se encontraban también vinculados con las comunidades sordas costarricenses, pero las otras 246 personas sordas solo tenían acceso a la LESCO una vez por semana cuando el docente itinerante llegaba, su vínculo con las comunidades sordas no era claro tampoco. De esas personas 56 estaban inscritas en centros educativos rurales mientras que 320 estaban inscritas en centros educativos urbanos.

Estos servicios responden la Ley Fundamental de Educación, ley 2160, creada originalmente en 1957 y restaurada por última vez en septiembre de 2019. Esta ley indica en el artículo 8 la obligatoriedad de la educación inicial, primaria y media, o sea, desde preescolar hasta duodécimo año. Además, indica que el Estado Costarricense costeará la educación pública en estos niveles. Por lo tanto, la educación de las personas sordas se inscribe dentro de la legislación pública educativa, que sostiene el principio de educabilidad para todos.

La educación de las personas sordas en Costa Rica se encuentra determinada desde sus orígenes en 1944 por el paradigma de la educación especial. En la actualidad se cuenta con servicios específicos en educación especial como: 1. El servicio para niños y niñas, desde el nacimiento hasta los 6 años, con discapacidad o riesgo en el desarrollo, 2. Las aulas integradas, 3. III ciclo y ciclo diversificado vocacional y 4. Servicios específicos de educación especial.

Los apoyos educativos brindados son fijos en proyectos específicos o itinerantes. Para la población sorda se encuentran los proyectos fijos para jóvenes y adultos sordos SEJSA, el proyecto de atención a estudiantes sordos mediante una propuesta de educación abierta (este proyecto está en cierre técnico actualmente) y los departamentos de Audición y Lenguaje dentro de las Escuelas de Educación Especial como la Escuela Fernando Centeno Güell (MEP, 2017).

Los apoyos organizativos planteados por el MEP permiten a las instituciones, a las personas estudiantes y a las familias encontrar soporte en el proceso educativo, por ejemplo, para las personas sordas existe la figura de “la organización de secciones constituidas por agrupamientos de subgrupos según nivel de funcionamiento, características personales e intereses” (MEP, 2017, p.10), así como la organización en los espacios. Estas dos figuras organizativas están diseñadas y pensadas para proporcionar espacios de encuentro social y educativo para las distintas comunidades culturales del país. No obstante, en este momento estas figuras no están siendo aprovechadas por las comunidades sordas, en primera instancia por falta de conocimiento por parte de los entornos educativos y en segunda instancia por falta de organización por parte de las diversas comunidades sordas del país.

Los servicios de apoyo itinerantes, son parte de las propuestas educativas planteadas por el decreto ejecutivo 40955. Con estos se proyecta que el estudiante sea parte de la dinámica regular del aula, comparta el proceso educativo con sus pares y el asesoramiento de especialistas en las distintas áreas, sirva de refuerzo académico para los estudiantes, los docentes o las familias. Estos docentes itinerantes acuden una vez por semanas para ofrecer acompañamiento a todos los miembros de la comunidad educativa, de tal manera que se favorezca la integración de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro del aula regular. Para las personas sordas este servicio se brinda desde interactivo II (educación inicial) hasta educación diversificada.

A partir del decreto ejecutivo 40955 del MEP del 2018 sobre el Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense, se plantea un sistema inclusivo con cobertura nacional a partir de la Política Nacional en Discapacidad (PONADIS), se prevee que a diez años plazo los centros de educación especial especializados desaparezcan y que todas las personas con algún tipo de discapacidad puedan ser integradas en el aula regular bajo el modelo del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). El artículo 12, del decreto ejecutivo 40955, indica que “la educación inclusiva implica el acceso a una educación de calidad para todos, incluyendo a la población con discapacidad, sin ningún tipo de discriminación, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos, y la puesta en ejecución de políticas y programas educativos que garanticen el acceso y permanencia en todos los niveles y modalidades, incluyendo las no formales.” (MEP, 2018).

En concordancia con este se buscan establecer barreras vinculadas a los entornos contextuales en donde se desarrollan las personas estudiantes con discapacidad, para eliminar conductas prejuiciosas que deterioren la calidad de la educación. “Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social, reconociendo la riqueza de la diversidad humana” (MEP, 2017, p.5).

Por otra parte, en el 2012 se establece la ley 9049, Ley de Reconocimiento del Lenguaje de Señas Costarricense (LESCO) como lengua materna. En el artículo 1 se indica que “Se reconoce el Lenguaje de Señas Costarricense (LESCO) como lengua materna de la comunidad sorda. El Estado, de conformidad con el artículo 78 de la Constitución Política deberá garantizar a esta comunidad la prestación del servicio de educación obligatoria en su lengua materna.”

Esta ley plantea un cambio de paradigma en la educación de la persona sorda, en el cual se priorice la enseñanza de la lengua para establecer una comunicación pedagógica acorde con los requerimientos de esta población. La transmisión de la lengua de señas y de la cultura sorda es compleja y requiere la pertenencia a una comunidad, en la cual los individuos se sientan parte activa del ambiente educativo y como iguales con su grupo de pares. Tomando en consideración que aproximadamente el 90% de las personas sordas nacen en hogares oyentes el ambiente educativo toma una relevancia mayor en la transmisión de la lengua y la cultura (Skelton y Valentine, 2003).

Por lo tanto, parece ser contraproducente para la adquisición de la lengua de señas y para la comunicación pedagógica llevada a cabo en el aula, que exista aulas con una única persona sorda únicas dentro de un entorno educativo específico, pues parece conducirlos a un aislamiento lingüístico y cultural (Hall, 2017). El desarrollo de sistemas de comunicación compartidos y efectivos para establecer interacciones y acceder a los contenidos curriculares requiere el uso de la lengua de señas como una herramienta para la interacción comunicativa dentro de esta comunidad, la cual necesita incorporarse al área curricular, para crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y fortalezca las oportunidades de interacciones entre las personas estudiantes sordas con sus pares y con las personas adultas sordas (Dominguez, 2017).

Por otra parte, a nivel internacional la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), plantea en Jomtien, Tailandia en 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Esta declaración propone a los Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU), ampliar el alcance de la educación básica con el fin de universalizarla, mejorar los ambientes de aprendizaje, individualizar los entornos pedagógicos considerando las diferencias de los individuos, como los puntos más importantes.

Costa Rica firma esta declaración y es ratificada primero en Perú dentro del marco de la Declaración de Lima como para del Congreso Educación para Todos en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015, en el 2014, y en Buenos Aires, Argentina en el 2017 como parte de la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Ambas propuestas establecen ejes de acción más concretos con respecto a la educación en el área. Específicamente Costa Rica genera políticas de cambio, en donde sobre sale el Decreto Ejecutivo 40955, con el afán de potenciar el ingreso de todos los niños y todas las niñas dentro del sistema educativo.

A nivel internacional, también se propone en la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, una serie de acciones para integrar a las personas con discapacidad dentro de los marcos educativos y laborales, lo cual les permitirá a las personas con algún tipo de discapacidad ser activos socialmente. En Costa Rica se promueve la Ley 8661 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo, en el 2015. Dentro de los puntos que indica esta ley, se menciona que a pesar de la existencia de lugares especializados para la educación de personas con necesidades educativas especiales, todo el sistema público costarricense tiene que estar en la capacidad de recibir a una persona en el aula, sin importar sus características particulares.

En el ámbito laboral, se plantean incentivos económicos para las empresas que contraten personas con discapacidad, por ejemplo, la reducción de impuestos. Estos incentivos se comienzan a fomentar en el 2015. Todos estos cambios legales crearon atmósferas más amigables con la contratación de las personas con discapacidad.

Desde el punto de vista lingüístico, en 1997 se establece la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Esta declaración tiene asidero en Barcelona, España, como propuesta final de grupos lingüísticos aislados socialmente, dentro de los que se encontraban comunidades sordas a nivel mundial. Esta propuesta reclama el derecho de ser reconocidos como grupo socio-cultural con todas las características complejas que determinan a una comunidad lingüística, independientemente de la cantidad de miembros que esta posea, o de la modalidad en la que se establezca esta lengua.

El derecho de la lengua, no solo implica la libertad de hablarla, sino que establece que todos los sistemas sociales en los que se encuentre una comunidad lingüística deben fomentar el uso de esta lengua y la expresión de su individualidad como miembros de esa comunidad lingüística, es por ello que la educación en esa lengua se convierte en un bastión fundamental para el desarrollo integral del individuo. Como respuesta a esta declaración, Costa Rica establece la ley 9049.

De manera que se establecen dos grandes propuestas educativas entorno a la legislación nacional: 1. La Inclusión educativa, a partir del Diseño Universal del Aprendizaje y 2. La Educación Especial diferenciada. La segunda propuesta educativa está saliendo del sistema educativo costarricense.

Analizando en primer lugar la inclusión educativa desde los parámetros de la educación actual y conjugándola con el requerimiento lingüístico de las personas sordas, parece ser que esa política educativa más que incluyente es excluyente. Las prácticas educativas actuales no fomentan el aprendizaje de la LESCO en el salón de clase regular, lo cual dificulta la adquisición y desarrollo de la lengua en las personas sordas.

Una lengua no es algo que se adquiere en un momento determinado y ya. El desarrollo lingüístico es un proceso continuo que tiene el individuo a lo largo de la vida, el cual se va fortaleciendo con el tiempo. Las realidades mentales que puede crear un sujeto están determinadas por el acervo lingüístico que tiene un individuo. El lenguaje es un proceso recursivo, por una parte, permite comprender la realidad en la que nos desarrollamos y por otra parte, el lenguaje permite crear y describir nuevas realidades, de tal manera que el lenguaje viene y va en el proceso de desarrollo de un individuo.

En la educación, el lenguaje:

Ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de cultura, no puede ser el lenguaje incontaminado de la realidad y la “objetividad”. Debe expresar las actitudes y debe invitar a la contraactitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición. Es esto lo que nos permite acceder a un estrato superior, este proceso de objetivar en el lenguaje o en las imágenes lo que hemos pensado y luego reflexionar sobre ello y reconsiderarlo (Bruner, 2010, p. 134).

En la educación el lenguaje es una herramienta para el pensamiento y el pensamiento se convierte en lenguaje. No hay hecho educativo sin lenguaje, no existe la posibilidad del pensamiento sin el lenguaje. La comunicación educativa no solo utiliza al lenguaje como herramienta, sino que además se modifica a

través del lenguaje. Los actos lingüísticos determinan las formas de pensamientos de los seres humanos, pero especialmente de los niños y de las niñas. Ellos y ellas interactúan con los otros humanos de manera activa, inclusive antes de la existencia del acto lingüístico.

Los infantes están sumergidos en los actos del lenguaje de manera activa “convirtiendo la experiencia en estructuras con fines determinados típicos de su especie” (Bruner, 1986, p. 25). Las elucubraciones lingüísticas generan pensamiento, el pensamiento genera lenguaje, es un camino de ida y vuelta en el cual el ser humano necesita un entorno socio-cultural con el que pueda interactuar, si ese entorno no existe entonces no se puede desarrollar el lenguaje.

Por otra parte, existen condicionantes dentro del ser humano que favorecen o desfavorecen la adquisición del lenguaje en ciertas modalidades. En el caso de las personas sordas e hipoacústicas, tienen la capacidad de adquirir el lenguaje bajo la modalidad de la señación. Esto requiere un ambiente socio-cultural enriquecido en el cual todos los individuos utilicen el lenguaje de señas, sean estos sordos u oyentes.

Si este modelo se da en todos los centros educativos en el que exista una persona sorda o hipoacústica, entonces se puede proclamar con éxito un proceso de inclusión educativo. Este tipo de inclusión debe asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias y administrativos) puedan llevar a cabo conversaciones en lengua de señas y fomentar de esta manera la integración del individuo en su totalidad de manera activa en el entorno educativo.

De lo contrario, si solamente se encuentra expuesto una vez a la semana a un par de horas a la lengua de señas de manera individual, entonces lo que está produciendo es una exclusión lingüística, esta exclusión tendrá repercusiones significativas en el desarrollo educativo y en la formación del individuo, de manera tal que la integración del niño sordo o de la niña sorda dentro del entorno educativo oyente será excluyente y perjudicial.

Analizando la segunda manera de abordar la situación educativa de la persona sorda en el entorno educativo, la cual establece instituciones de educación especial para el desarrollo del niño sordo y la niña sorda. Esta tiene ventajas y desventajas. En las ventajas podemos citar un entorno lingüístico enriquecido. Los niños sordos y las niñas sordas interactúan con otros niños y niñas con su mismo compromiso físico, con sus mismas percepciones del entorno y por lo tanto no hay exclusión educativa. El intercambio social con sus pares los hace sentirse iguales y juntos van desarrollándose lingüísticamente, juntos van intercambiando experiencias de vida y el ambiente educativo está favoreciendo la herencia genética del individuo.

El centro educativo, de esta forma, ayuda a fomentar la autoconciencia y propicia el desarrollo cognitivo (Bruner, 1988) del individuo. Ser sordo no se convierte en un faltante de algo o en un problema médico. Ser Sordo es una característica socio-cultural, es un rasgo de pertenencia, de aceptación de solidaridad (Skelton y Valentine, 2003). Este sentimiento es potenciado por la presencia de adultos sordos que refuerzan las características socio-culturales de la comunidad sorda. Además, estos adultos participan activamente en la transmisión lingüística y el desarrollo del pensamiento impulsado por el lenguaje.

Las investigaciones internacionales, especialmente en lengua inglesa, han determinado que la adquisición de una primera lengua de manera precisa y clara facilita la adquisición de una segunda lengua (Mayberry, 2007). Por tanto, si los niños sordos y las niñas sordas logran un desarrollo lingüístico en lengua de señas igual o

semejante que los niños oyentes, significaría que estos niños tendrían menos problemas para la adquisición de la lengua escrita.

A pesar de que la lengua de señas no tiene una representación gráfica, está puede apoyar la adquisición de las lenguas escritas, ya sea el español o el inglés, a través del uso de las estructuras lingüísticas propias de la lengua de señas (Allen, 2015). Los procesos de alfabetización y representación gráfico-fonémica que facilitan la adquisición de la lengua escrita se pueden extrapolar en el caso de la lengua de señas (Pertusa y Fernández-Viader, 1999).

Eso significa que la adquisición de la lengua de señas propiciará la adquisición de la lengua escrita y favorecerá la alfabetización de los niños sordos y las niñas sordas (Veinberg, Macchi y Zgryzek, 2005). También, se facilita la comunicación pedagógica entre los sujetos participantes del hecho educativo, especialmente en el aula.

El lenguaje, utilizado como un andamiaje cognitivo, favorece los procesos de aprendizaje de las personas en general. “*La necesidad social de compartir el pensamiento de los demás y comunicar con éxito el propio está en la raíz de nuestra necesidad de verificación*” (Vygotsky, 1986, p.82). Todos los individuos, en especial los niños y las niñas, necesitan constatar los conceptos que están adquiriendo, el “*rapport*” cognitivo tiene un papel fundamental en la construcción del andamiaje educativo.

La persona necesita verificar que lo que está aprendiendo es correcto y que la forma en que comprende el mundo es la adecuada, a esa verificación conceptual se le conoce como *rapport* cognitivo, a través de este se llega a un entendimiento mutuo, se verifican conceptos, se corrigen posturas, ideas, conceptos, sentimientos, entre otros y se establecen bases comunes con la generalidad. En el caso de los niños y las niñas esto se realiza de manera espontánea a través del lenguaje, lo que les permite afirmar o negar sus creencias previas o su construcción de creencias (Vygotsky, 2000).

Realizar este *rapport* sin un lenguaje común es imposible, de manera tal que la enseñanza en lengua de señas a personas sordas se convierte en un bastión fundamental para el *rapport* educativo. Por tanto, la adquisición, uso y fomento de la lengua de señas en la población sorda se convierte en uno de los principales aliados para el hecho educativo y el éxito escolar.

Por otra parte, las desventajas con respecto a la educación de la persona sorda desde el paradigma de la educación especial, es que se parte de la discapacidad para la enseñanza, por lo tanto, se limita el aprendizaje del individuo con respecto a su verdadero potencial.

El equilibrio entre ambas vertientes sería lo mejor, por ejemplo, fomentar el desarrollo lingüístico de los niños sordos y las niñas sordas, en entornos enriquecidos desde un currículo regular, que además favorezca el desarrollo de capacidades de las habilidades cognitivas de estos y estas.

CONCLUSIÓN

En resumen, la comunicación pedagógica es el intercambio de información que se lleva a cabo en entornos educativos, con pertinencia educativo, enmarcados en hechos educativos. Esta tiene que estar acompañada de la intencionalidad educativa, o sea, esta debe favorecer la transmisión de conocimientos,

el intercambio reflexivo y el desarrollo cognitivo del individuo. Para que se lleve a cabo la comunicación pedagógica todos los participantes del hecho educativo necesitan manejar un código lingüístico común, por lo tanto, una misma lengua.

El código lingüístico común se convierte en la base fundamental para el andamiaje cognitivo y facilita la recursividad necesaria dentro de la comunicación de la comunicación pedagógica. Esta recursividad será siempre evaluada por el niño o la niña a través de mecanismos cognitivos complejos como el rapport⁵. El rapport le permite al individuo constatar la veracidad de la información que está recibiendo, clarificar conceptos, corregir ideas, transformarlas y volverlas a representar mentalmente para ir desarrollando un andamiaje cognitivo y de creencias que le permitan construir y representar el mundo en el que se desenvuelve.

Es por ello que la adquisición oportuna del lenguaje y el desarrollo lingüístico se convierte en un elemento fundamental para el aprendizaje. Esta adquisición lingüística se desarrolla de manera natural en el individuo. Dependiendo de las características socio-culturales en las que se encuentre el sujeto, estos entornos estarán enriquecidos o empobrecidos lingüísticamente, lo cual determinará posteriormente el desarrollo educativo del individuo.

Las personas, que debido a sus características biológicas o culturales, aisladas lingüísticamente sufren de privación lingüística. La privación lingüística es la ausencia, en todo o en parte, del lenguaje y su imposibilidad de desarrollo. En sujetos oyentes los casos documentados solo se han dado en personas que han sufrido negligencia parental extrema como Gini o en el caso del niño de Avignon (Hoff, 2014). Sin embargo, en el caso de los niños sordos y las niñas sordas la privación lingüística es común.

La privación lingüística en el caso del infante sordo se origina a partir del enfoque médico de la sordera. Este enfoque se enfoca en la carencia auditiva del individuo y aísla al sujeto de otras modalidades de comunicación. Dado que la mayoría de las personas sordas nacen en hogares oyentes, el diagnóstico de la sordera es dado por personal en salud que desconoce de las posibilidades culturales en las que se puede desarrollar el individuo sordo.

El médico recomienda desde la visión de un problema de salud. En algunas ocasiones la recomendación es un implante coclear, el cual está diseñado para aumentar los niveles de decibeles cerebrales. También las recomendaciones se dan desde la heteronormatividad oyente, en donde se beneficia el oír y el hablar con la voz sobre cualquier otro tipo de modalidad lingüística.

El enfoque médico también observa la sordera como una deficiencia del individuo, es un faltante que lo incapacita de por vida, es una condición crónica del sujeto, la cual requerirá una intervención constante, de manera tal, que el enfoque médico clasifica al individuo sordo en el paradigma de la discapacidad.

En el momento que la persona sorda ingresa a la escolarización formal han transcurrido cuatro o cinco años, ese tiempo es valiosísimo en términos de desarrollo lingüístico y cognitivo. El niño o la niña durante ese tiempo ha desarrollado un lenguaje de señas casero, homesign⁶, que le permite comunicarse de manera básica con sus cuidadores y con su entorno inmediato, pero ese homesign no es un lenguaje propiamente dicho y no tiene las características lingüísticas que necesita el cerebro para desarrollarse cognitivamente como por ejemplo la arbitrariedad del signo lingüístico, la convencionalidad social, entre otros.

5 Se utiliza el término en inglés porque el concepto en español no existe.

6 Se utiliza el término en inglés porque el concepto en español no existe.

En esos casos, de privación lingüística en las personas sordas, el centro educativo, como parte del proceso de escolarización, deberá solventar los vacíos lingüísticos que presenta el individuo a causa de la visión médica de la sordera. Además, tendrá que hacer frente a situaciones familiares originadas por prejuicios médicos causados por un diagnóstico basado en la ausencia auditiva. Entre los prejuicios familiares que debe enfrentar la escolarización se encuentra la aversión al aprendizaje de la lengua de señas y la sobrevalorización de la oralidad.

La aversión hacia el aprendizaje de la lengua de señas surge por la falsa creencia de que el lenguaje solo se puede manifestar desde la modalidad de la oralidad. Esta falsa creencia genera desvirtúa las características lingüísticas de la lengua de señas, la subvalora y en muchos casos la confunde con el homesign.

Otra situación producto de la subvaloración de la lengua de señas es pensar que todas las lenguas de señas del mundo son iguales, sin embargo, una de las características de la arbitrariedad del signo lingüístico es la convención social. A raíz de la convención social un signo lingüístico es interpretado y valorado desde una significación específica solamente dentro de una comunidad lingüística determinada.

Eso significa que el significado que se le da a determinado significante solo puede ser interpretado desde un lenguaje determinado, en una comunidad lingüística determinada, y aunque existan universales lingüísticos que determinan las características del lenguaje, esos universales lingüísticos encuentran sus particularidades en cada lenguaje específico (Saussure, 1972).

La segunda situación lingüística a la que se enfrenta el centro educativo con la familia en el transcurso de la escolarización de la persona sorda es la sobrevalorización de la oralidad. Los padres, madres de familia y cuidadores, desde un pensamiento heteronormativo oyente anhelan la “normalización” del niño o de la niña. Eso significa que la familia desea para su hijo sordo sea lo más oyente posible, desean que logre “disfrazarse” lo más posible dentro de la sociedad y la mejor manera de hacerlo es que pueda hablar como un oyente típico y pueda leer los labios.

Desde esa visión, los centros educativos deben enfrentarse a familias que miden el progreso educativo y comunicativo del niño o de la niña a través de su capacidad de “parecerse a” una persona oyente típica. Su capacidad de reproducir el lenguaje oral y de aprehender la modalidad oral, negándole con esto la posibilidad de desarrollar toda la potencialidad al sujeto desde la modalidad señada.

La modalidad señada es mucho más que la viso-gestualidad, o sea, la señación es mucho más que gestos y la predilección por la visualidad. La modalidad señada utiliza coherentemente el cuerpo para crear un lenguaje. Las señas con las manos indican palabras, la posición del cuerpo indican sintagmas específicos, la direccionalidad de las manos son morfemas, la gesticularidad funciona de manera intencional para remarcar sentidos, orientar discursos y crear conceptos (Ramírez Valerio, 2013).

Por último, la institución educativa debe enfrentarse a la negativa de muchas familias de aprender la lengua de señas, no solo para comunicarse con sus hijos o hijas, sino también para comprender la cultura sorda en la que se desarrolla sus hijos. Esto provoca un reforzamiento del diagnóstico médico y la idea de la discapacidad producto de la sordera se acentúa.

Desde esa visión de la discapacidad muchas familias de personas sordas luchan para que sus hijos o hijas disfruten de los derechos humanos, y desde ahí han alcanzado muchos logros a nivel educativo, social y laboral. En el caso de los logros a nivel internacional se encuentra la Declaración Mundial sobre Educación para Todos.

Esta declaración promulgada por la UNESCO favorece ambientes educativos diversos, la inclusión educativa y el diseño universal del aprendizaje, desde el paradigma de la integración educativa de la persona con discapacidad. De esa manera, la persona con discapacidad será integrada dentro del aula regular con un currículo personalizado.

La versión costarricense de esta declaración es el Decreto Ejecutivo 40955, el cual propone la integración educativa en el aula regular y busca eliminar los espacios educativos de educación especial en un plazo de diez años a partir del 2018.

También dentro de la agenda 2030 de la UNESCO se encuentra la creación de espacios educativos diversos que permitan propuestas educativas diversas. El MEP planteó en el 2019 un proyecto de diversidad en el aula enfocado en habilidades, en respuesta a la UNESCO, pero todavía no ha sido ejecutado.

Por otra parte, desde el punto de vista lingüístico. A nivel internacional se promulga la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos y a nivel nacional se da la Ley 9040 “Ley de la LESCO como lengua materna”. El concepto de esta ley favorece la adquisición de la lengua de señas para las personas sordas, les concede el derecho de recibir toda la educación en LESCO y valora la cultura Sorda.

Además, existen políticas públicas educativas que favorecen el quehacer pedagógico en las distintas comunidades sordas. Como por ejemplo el uso de las instalaciones educativas para promover el compartir de la cultura sorda. El problema está en que las políticas educativas y el quehacer educativo no se encuentra en concordancia, en primer lugar, por la falta de coherencia entre lo propuesto y lo ejecutado y en segundo lugar, por la falta de unificación de criterios.

Actualmente existe una falta de coherencia entre el hecho educativo, la verdad de la práctica pedagógica, con la política educativa. La propuesta de la política pública educativa tiene como base central la integración educativa. Para llevar a cabo la integración educativa todos los docentes tendrían que dominar muchos aspectos de la educación como por ejemplo ser políglotas: dominar el inglés y el LESCO; saber diferentes sistemas alfabéticos como el braille, comprender sobre los diferentes trastornos del aprendizaje como el síndrome del espectro autista, entre otros. Además, los docentes tendrían que ser especialistas en sus áreas disciplinares.

Una formación docente de ese nivel requiere de una formación exhaustiva y de mucho tiempo. En este momento, las universidades privadas invierten en promedio 12 cuatrimestre en la formación del bachillerato en educadores y las universidades públicas invierte en promedio 8 semestres en la formación del bachillerato en educadores. Este tiempo no es suficiente para lograr el nivel de especialización disciplinar que requiere la propuesta del MEP de integración educativa.

En segundo lugar, la falta de unificación de criterios se presenta especialmente con la educación de la población sorda. Si se toma en cuenta el paradigma de la discapacidad para su enseñanza, pero se promulga el paradigma lingüístico como forma de integración social, entonces lo que se da es una falta de coherencia.

Si se educa a la población sorda desde el paradigma lingüístico, entonces será fundamental la creación de comunidad lingüística y para ello hay que favorecer la creación de centros educativos especializados en LESCO. También será necesario eliminar el concepto diagnóstico de la sordera. Ya no debería ser un problema

médico, si no que debería ser abordado desde la concepción sociológica. Desde la concepción sociológica cuando nace una persona Sorda esta es integrada dentro de una comunidad sorda. Además, se apoya a la familia para que conozcan la cultura sorda y propicien un entorno enriquecido y adecuado para la formación integral de la persona Sorda, incluyendo la modalidad de señación, que se convertiría en la modalidad natural del individuo.

Por lo tanto, la legislación actual costarricense puede beneficiar a los individuos sordos, pero se requiere de una coherencia entre la política pública y el hecho educativo. Un hecho educativo que beneficie la comunicación pedagógica de la persona sorda con su entorno dentro de un proceso educativo amigable con su herencia biológica que beneficie su desarrollo integral y potencie su individualidad.

Este entorno enriquecido debe ser propuesto en una comunidad lingüística pertinente, en la cual la LESCO sea la lengua oficial de comunicación, y sea el pilar de la comunicación pedagógica. Para ello el Estado debe considerar que esta exclusión temporal del niño sordo y la niña sorda del ambiente heteronormativo oyente, será una inversión a mediano y largo plazo para el país, en primer lugar, porque se aleja del asistencialismo estatal, lo cual genera grandes desembolsos económicos por parte del Estado a largo plazo en sujetos que no logran ser autosostenibles.

En segundo lugar, porque al potenciar al individuo desde su propia posibilidad cultural y biológica, le permite desarrollarse de maneras insospechadas y eso logra retribuir de muchas maneras al desarrollo del país, beneficiando a largo plazo no solo al individuo, sino también a su entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acción, P. e. (01 de junio de 2016). Juventud en Acción. Recuperado el 01 de junio de 2016, de Juventud en Acción: www.juventudenaccion.injuve.es/modules/experiences

Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. (2009). Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva . Oden- se: Lifelong learning programme.

ANASCOR. (01 de mayo de 2013). ANASCOR. Recuperado el 01 de junio de 2016, de ANASCOR: lesco.wordpress.com/2013/08/15/asociacion-nacional-de-sordos-anascor/

Arendt, H. (2009). La condición humana. Buenos Aires : Paidós.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2001). Ley fundamental de educación, 2160. San José: La Gaceta .

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2012). Ley de reconocimiento del lenguaje de señas costarricense (LESCO) como lengua materna, 9049. San José: La Gaceta.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2013). Ley Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, 7948 . San José: La Gaceta.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2013). Ley Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo, 8661 . San José: La Gaceta.

- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (11 de 06 de 2013). Ley de tamizaje auditivo neonatal, ley 9142 . San José, Costa Rica: Diario Oficial La Gaceta.
- Baker, A., & Woll, B. (2005). Sign language acquisition. Amsterdam: John Benjamins Publishers Company.
- Barthes, R. (2009). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Barcelona: Paidós.
- Batterbury, S. (2014). Democratising policy theories: enhancing prospects for language justice for Sign Language Peoples. *Policy & Politics*, 547 - 564.
- Bowe, F. (1998). Language development in deaf children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 73 - 77.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Burris, S., & Brown, D. (2014). When all children comprehend: increasing the external validity of narrative comprehension development research. *Frontiers in psychology*, 1 - 16.
- Carpio Brenes, M. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades investigativas en educación*, 1 - 23.
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades investigativas en educación*, 1-33.
- Castillo, E. (1987). Evaluación de los sistemas de enseñanza del niño sordo costarricense. San José.
- Colombia, F.N. (01 de junio de 2016). Federación Nacional de Sordos de Colombia. Recuperado el 01 de junio de 2016, de Federación Nacional de Sordos de Colombia: www.fenascol.org.co
- Cultura sorda. (01 de junio de 2016). Recuperado el 01 de junio de 2016, de El adolescente sordo y su grupo: www.cultura-sorda.eu
- Danesi, M. (2013). On the metaphorical connectivity of cultural sign systems . *Signs and society*, 33 - 49.
- Deaf, W. F. (01 de junio de 2016). wfdeaf. Recuperado el 01 de junio de 2016, de wfdeaf: <https://wfdeaf.wpen-gine.com>
- Dominguez, A. (s.f.). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista latinoamericana de Educación inclusiva*, 45-61.
- Domínguez, B. (s.f.). Educación para la inclusión de niños sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 45-61.

- Echeita Sarrionandia, G. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Bogotá: Ediciones de la U.
- García Cedillo, I., & Escalante Aguilar, L. (2008). La integración educativa en escuelas formalmente no integradoras. Estudio de casos. *Entre maestros*, 70 - 80.
- Goldin-Meadow, S. (2005). *The resilience of language. What gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*. New York: Psychology Press.
- Hall, M., Hall, W., & Caselli, N. (2019). Deaf children need language, not (just) speech). *First language*, 1 - 29.
- Hall, W. (2017). What You Don't Know Can Hurt You: The Risk of Language Deprivation by Impairing Sign Language Development in Deaf Children. *Matern Child Health Journal*, 961 – 965.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México D.F.: El Colegio de México.
- Hoff, E. (2014). *Language Development*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2012). Language acquisition for deaf children: reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*.
- Humphries, T., Kushalnagar, R., Mathur, G., Napoli, D., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2013). The right to language. *Journal of law, medicine and ethic*, 872-884.
- Infante, M. (1984). *El mundo del sordo*. San José : EUNED.
- Jiménez, N. S. (2007). *El aprendizaje de la lectura en la sordera infantil*. San José : EUCCR.
- Kyle, F., & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: a 3 year longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, 229 - 243.
- Lodi, A. (2014). Declaraciones UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 261-294.
- Marschark, M. (2003). Interactions of language and cognition in deaf learners: from research to practice. *International Journal of audiology*, S41 - S48.
- Marschark, M., & Hauser, P. (2011). *How deaf children Learn*. New York: Oxford University Press.
- Mathur, G., & Napoli, D. (2011). *Deaf around the world: the impact of language*. New York: Oxford University Press.
- MEP. (2018). Decreto ejecutivo 40955. *La Gaceta*, 1-12.

- Mesch, J. (2010). Perspective on the concept and definition of International Sign. World federation of the deaf, 1-15.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2005). La atención de necesidades educativas especiales en Costa Rica: información básica en torno a las adecuaciones curriculares y de acceso. San José: Imprenta Nacional.
- Nación, P. E. (2019). Séptimo Informe Estado de la Educación. San José: PEN.
- Neuman, Y., & Nave, O. (2010). Why the brain needs language in order to be self-conscious. *New ideas in psychology*, 37 - 48.
- Ochoa Franco, J. (2008). La educación especial y la integración educativa. *Entre maestros*, 62 - 69.
- Ochoa Franco, J. (2008). La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela. *Entre maestros*, 81.
- ONU. (01 de enero de 2008). Enable. Recuperado el 01 de junio de 2016, de Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad: www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497
- Osorio, K. (2008). Los docentes y la atención a las Necesidades Educativas Especiales: deuda o reto en constante superación. *Entre maestros*, 82 - 89.
- Pertusa, E., & Fernández-Viader, M. (1999). Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y alumnos sordos. *Logop fonología audiología*, 2 - 10.
- Ramírez Valerio, C. (2013). Análisis sistémico-funcional de la cláusula como mensaje en la lengua de señas costarricense. San José: TFG Universidad de Costa Rica.
- Rica, A. L. (29 de mayo de 1996). Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Ley. San José, Costa Rica: La Gaceta.
- Rojas», E. e. (enero de 2011). Boletín Manos. Boletín. La Habana, Cuba.
- Romero Contreras, S. (2008). Discapacidad auditiva: detección oportuna e instrucción escolar. *Entre maestros*, 22-33.
- Romero Contreras, S. (2011). La enseñanza del lenguaje: estado del arte y propuesta inicial del tronco común para Centroamérica, 1er ciclo Educación Básica. San José: Coordinación educativa y cultural centroamericana.
- Salazar, G. (2016). Integración versus inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva: Una mirada desde el bilingüismo del sordo. www.cultura-sorda.org, 1-8.
- Santiago Domínguez, E. (2008). La integración escolar... ¿También es para los niños con discapacidad severa como la sordoceguera y discapacidad múltiple? *Entre maestros*, 34- 37.

- Sapir, E. (1949). *Culture, language, and personality*. Berkeley: University of California Press.
- Seguimiento de la educación en el mundo. (2016). *Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender?* UNESCO.
- Senghas, A. (1986). *The Development of Nicaraguan Sign Language via the Language Acquisition*. En D. MacLaughlin, & S. McEwen, *Proceedings of the Boston University* (págs. 543-552). Bostón: Cascadilla Press.
- Senghas, A., Román, D., & Mavillapalli, S. (2006). *Simplemente Unico: lo que la comunidad sorda de Nicaragua le puede enseñar al mundo*. Managua: Leonard Cheshire International.
- Silencio, F. d. (2014). *La FAAC pone en marcha el primer centro docente integrado de FP comunidad sorda*. *Faro del silencio*, 20 - 21.
- Silencio, F. d. (2015). *Por el fortalecimiento de la diversidad humana*. *Faro del silencio*, 18 - 21.
- Skeleton, T., & Valentine, G. (2003). *It feels like being Deaf is normal: an exploration into the deaf complexities of defining D/deafness and young D/deaf people identities*. *Canadian Geographer*, 451 - 466.
- Skliar, C. (1998). *Bilingüismo y biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en educación de los sordos*. www.cultura.sorda.eu, 1 - 20.
- Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos*. www.culturasorda.eu, 1-12.
- Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. *Orientación y sociedad*, 1 - 17.
- Skliar, C., & Lunardi, M. L. (1999). *Estudios sordos y estudios culturales en educación: un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el curriculum escolar*. www.cultura-sorda.eu, 1 - 7.
- Sordas, C. d. (01 de junio de 2016). *Confederación estatal de personas sordas*. Recuperado el 01 de junio de 2016, de Confederación estatal de personas sordas: www.cnse.es
- Sosa Pineda, M. (2008). *La educación inclusiva, premisa básica en el nivel preescolar*. *Entre maestros*, 16 - 21.
- Tedesco, J. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. *Cuadernos de Pesquisa*, 555-572.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Massachusetts: The MIT Press.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien: UNESCO .
- UNESCO. (2012). *La educación en Cuba: con todos y para el bien de todos*. La Habana: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Educación para todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y desafíos post 2015*. Lima: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Accountability in education: meeting our commitments*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2017). *Educación 2030 Declaración de Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO .

Veinberg, S., Macchi, M., & Zgryzek, S. (2005). *La alfabetización temprana en los niños sordos*. Buenos Aires.

Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

La inserción de profesores y su relación con los saberes profesionales: resultados preliminares de un estudio de caso

Adriana Marcela Torres Durán

amarcela.torres@udea.edu.co

Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia.

Grupo de investigación PiEnCias

RESUMEN

La presente ponencia presenta los resultados preliminares de una tesis doctoral en desarrollo, que busca analizar los saberes de profesores principiantes de ciencias que viven su inserción en contextos educativos de Medellín, Colombia. A la fecha y acorde a la revisión de literatura realizada en los estudios a nivel internacional hay un interés activo por la temática. Por su parte, algunos estudios a nivel nacional, dan cuenta de los avances en la generación de información sobre las condiciones de los egresados de Facultades formadoras de maestros. En Colombia, los maestros viven trayectorias profesionales complejas e inician la carrera docente con diferentes retos que llevan a reevaluar su competencia docente y hasta su motivación por continuar en la carrera. La importancia de este estudio radica en el aporte a la comprensión de la realidad del profesor principiante, en un país en el que no existe política pública de inserción profesional.

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES:

Inserción profesional, saberes profesionales, estudio de caso.

INTRODUCCIÓN

Este documento corresponde a los resultados preliminares de una investigación doctoral en desarrollo, que se está llevando a cabo con cinco profesoras principiantes de ciencias naturales en la ciudad de Medellín, Colombia. Se asume que todo profesor principiante tiene por lo menos una “experiencia escolar” que no lo hace del todo inexperto (Alliaud, 2004); sin embargo, la entrada al ejercicio docente en nuestro país, se caracteriza por ser abrupta y en muchos casos una experiencia aislada de sus colegas, con una gran carga de responsabilidades que conllevan a reevaluar su motivación y competencia en la profesión.

Como docente de aula del magisterio colombiano he vivido la experiencia de ser profesora principiante y he tenido conversaciones informales con profesores en formación y colegas que están iniciando su vida laboral. Estos profesores expresan sentirse “ahogados” en un sinnúmero de preguntas, inquietudes y hasta llegan a pensar que la docencia no es una buena opción de vida, que se han equivocado en la elección de su profesión o que no era lo que esperaban cuando estaban en la formación inicial. Ellos ponen en duda lo aprendido en el pregrado, y al parecer sus saberes no son suficientes para asumir tal reto. Algunos profesores cuentan en sus historias, problemáticas de los contextos dónde laboran o han laborado, asociados a pobreza, conflicto social, drogodependencia y otras situaciones de precariedad que afectan sus labores y hacen aún más compleja la inserción de docente en Medellín.

Es así, como los saberes de los profesores principiantes toman gran valor en los estudios de inserción profesional; teniendo en cuenta, que en esta etapa experimentan una fuerte sacudida frente a la “realidad” y especialmente, a su transición de “alumno a profesor”, incluyendo por supuesto, la complejidad de su trabajo práctico (Veenman, 1984 y Huberman, 1989). De esta manera, surge el propósito de este estudio, que busca analizar los saberes profesionales de profesores principiantes de ciencias que viven su inserción profesional en contextos educativos de la ciudad de Medellín.

De este modo, se puede reconocer que el profesor principiante, se ve enfrentado a diferentes situaciones difíciles que lo llevan a cargar con preocupaciones que se asocian al establecimiento de su propia identidad personal y profesional (Esteve, 1997). Sin duda, las actuaciones del profesor, responden a sus saberes

profesionales, actitudes y motivaciones, que han venido adquiriendo en su experiencia escolar, su formación inicial y en su cotidianidad laboral. Desde la década de los 80, se ha dado inicio a investigaciones sobre esta problemática en la línea de inserción profesional docente (Veenman, 1984).

Es bien sabido que, a través del tiempo en el ciclo de vida profesional (Huberman, 1989), los saberes del docente cambian, pero es en la etapa de inserción según Marcelo (2006, 2008 y 2011), en la que se aprenden hábitos, conocimientos y actitudes que pueden perdurar en el ejercicio de la profesión docente. Además, este grupo de profesores no sólo deben enseñar sino también, y tal vez lo más importante, aprender a enseñar. Por lo anterior, se reconoce que existen competencias que sólo se aprenden en la práctica y esto hace que esos primeros años sean de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición (Huberman, 1989).

Adicionalmente, Jiménez (2014), plantea que los profesores principiantes “tienen unas problemáticas y necesidades diferentes a las de aquellos que están en formación inicial o aquellos que ya llevan más años de ejercicio docente” (p.1), por tanto, es necesario considerarla como una etapa diferenciada de la carrera docente. Sin embargo, en Colombia no existe política pública de formación docente en esta etapa de la carrera, ni se ha logrado una articulación completa entre universidades, administración pública y profesores principiantes.

Teniendo en cuenta que los saberes de los profesores proceden de la formación profesional, disciplinar, curricular y experiencial (Tardif, Lessard y Lahave, 1991), en esta investigación, se buscó analizar la relación entre el proceso de inserción profesional y la construcción de los saberes del profesor de Ciencias Naturales, que permita a su vez, identificar los problemas más relevantes de los profesores principiantes y su relación con los contextos laborales particulares de la ciudad de Medellín.

Se plantearon como preguntas de investigación: ¿Cuáles son los saberes profesionales que interactúan en la inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales?; ¿Qué dificultades afrontan los profesores principiantes de Ciencias Naturales durante los primeros años de su carrera profesional, especialmente cuando están en contextos educativos difíciles? y ¿Cómo se relacionan los problemas que surgen en la inserción docente con la construcción de saberes profesionales de maestros de Ciencias Naturales?

Revisión de literatura: inserción profesional docente

La revisión inicial de literatura de la tesis doctoral titulada “Los saberes del docente de Ciencias Naturales en el proceso de inserción profesional”, se realizó entre los años 2017 y 2018, en las bases de datos Dialnet, Scielo, Redalyc y EBSCO, principalmente, así como en memorias de algunos eventos y organizaciones. Estos documentos muestran que hay estudios en este campo desde la década de los 80 y que en las dos últimas décadas se ha incrementado.

A nivel mundial, son varios los autores que se han interesado en estudiar la etapa de inserción profesional docente (Veenman, 1984; Marcelo, 1999, 2008 y 2012; Mukamurera, 1998; Cornejo, 1999; Levesque y Gervais, 2000; Alliaud, 2003; Smith & Ingersoll, 2004; Tardif, 2005; Imbernón, 2007; Ávalos, 2008 y 2009; Alen, 2009; Sandoval, 2009; Vaillant, 2006 y 2009; Reyes, 2008 y 2011; Jáspez, et al., 2016; Marques y Romanowski, 2016; entre otros). Esta etapa, conocida por algunos como el momento de convertirse en profesor, y entendida como “la transición de profesor en formación a un profesional autónomo [...] se puede entender mejor como

una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (Vonk, 1996, p.115), es vista como un periodo diferenciado en su ciclo profesional. A su vez, Marcelo (2008) insiste en que no es un salto en el vacío, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

De esta manera, la etapa de inserción profesional ha sido objeto de múltiples investigaciones internacionales que han ampliado el concepto de inserción y han dado soporte a diferentes programas de acompañamiento a profesores principiantes. En la década de los 90, el interés de los investigadores en la inserción profesional de los docentes se centró más hacia la profesionalización. Tardif y Borges (2013), dan a conocer los principales factores que afectan la inserción y que preocupan, hoy en día, tanto a los investigadores como a las autoridades educativas, clasificándolas de acuerdo a una perspectiva que va de lo macro a lo micro, de lo social a lo individual, de lo sociológico a lo psicológico.

Adicionalmente, estos mismos autores mencionan que han aumentado los trabajos que se interesan en el aprendizaje de la docencia en los primeros años de la carrera como los de Lankau y Scandura (2002) y Feiman-Nemser (2003). Otros abordan dinámicas colectivas dentro de los establecimientos y su impacto en la inducción de nuevos docentes (Lacaze y Fabre, 2005, citado por Tardif y Borges, 2013). Varios trabajos se interesan en fenómenos más amplios como las políticas sociales y económicas que rigen la profesión docente (salarios, reclutamiento, atracción, etc.) o el estatus social (Darling-Hammond).

Los documentos revisados también muestran que este campo temático ha sido estudiado desde diferentes metodologías, usando especialmente la cualitativa con variedad de técnicas como grupo de análisis (Alen y Allegroni, 2009), estudio de casos (Albaceta, Moscato y Schnersch, 2013; Ruffinelli, 2014), investigación –acción (Cividini et al., 2016), pesquisa narrativa (Monteiro y Fontoura, 2016; Aimi y Evangelista, 2016); con herramientas como cuestionarios, entrevistas, historias de vida, aula taller, co-observación, tutorías o mentorías, redes virtuales, entre otras.

Por su parte, algunos estudios a nivel nacional dan cuenta de los avances en la generación de información sobre las condiciones de los egresados de Facultades formadoras de maestros (Calvo, 2006; Fandiño y Castaño, 2006 y 2014; González y Pulido, 2012; MEN, 2013; Jiménez, 2013; Quiceno, 2016; Ramírez, 2016). Desde la Universidad de Antioquia en Medellín, se ha logrado estudios y experiencias de acompañamiento a profesores principiantes del área de Ciencias Naturales, en búsqueda de aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan en su ejercicio profesional (Jiménez, Mejía y Montoya, 2011), la configuración de su conocimiento en la inserción profesional (Jiménez, 2013), el intercambio de información sobre las problemáticas de los profesores principiantes en Quebec y en Colombia (Jiménez et al., 2014 y Cividini et al., 2016) la construcción de identidad profesional entre maestros en formación y maestros en ejercicio (Quiceno et al., 2017); así como algunos acercamientos a las problemáticas de los profesores vinculados a las Secretarías de Educación de Medellín y de Antioquia.

También, se observa que en estos estudios se han hecho avances particulares y todavía no se ha logrado una articulación entre universidades, ministerio y profesores principiantes como se evidencia en experiencias latinoamericanas; como, por ejemplo, en Chile. Por lo anterior, se requiere continuar con investigaciones que generen impacto en las políticas de formación docente. El ideal de inserción profesional desarrollado en Europa lleva años de ventaja que incluye a su vez transformaciones en las políticas educativas y de desarrollo profesional docente. Sin embargo, es momento de contar con puntos de partida que lleven a la consolidación

teórica y práctica para reconocer qué pasa con los profesores principiantes en nuestro país y tal vez desde ahí se puedan generar recomendaciones y directrices para el diseño de estrategias de acompañamiento en la inserción profesional de docentes en el contexto colombiano.

Saberes profesionales del docente

De la revisión preliminar de literatura realizada durante el año 2017, se destacan las investigaciones en la línea del conocimiento del profesor que se inician en 1975, con estudios que buscan dar cuenta del pensamiento del profesor como condición fundamental, que explica la posibilidad del desarrollo docente y que permite comprender las diferentes prácticas de enseñanza. En 1986, se reconoce como un problema central en la investigación de la enseñanza y la pedagogía (Perafán, 2002). De esta manera, los estudios sobre los procesos del pensamiento en la acción y el conocimiento práctico del profesor se suscriben en la línea de investigación sobre pensamiento del profesor, reconociendo “la existencia de un saber o sentido tácito en el tejido de la acción docente” (Perafán, 2002, p. 14). El objeto de estudio desde ese enfoque es la comprensión que tiene el profesor de su propia práctica, de su mundo profesional, de las características del conocimiento profesoral.

Asimismo, el desarrollo de los enfoques alternativos ha dado lugar a un estudio más amplio sobre el conocimiento del profesor. Conelly y Clandinin (1984), han enfatizado en la necesidad de reconocer un tipo de conocimiento práctico del profesor, “tanto de contenido experiencial, como de filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa” (p. 174, citado por Perafán, 2002). Según Marcelo (2002), la conducta de los profesores se orienta a partir del conocimiento y creencias que posee; dicho conocimiento se empieza a construir mucho antes que la decisión de dedicarse a la enseñanza de manera profesional pues influye la vivencia como estudiante y la historia de vida. Del mismo modo, se reconoce que la manera cómo conocemos una determinada disciplina o área afecta la manera cómo la enseñamos.

Shulman en 1986, da sus aportes a esta línea al estructurar diferentes tipos de conocimientos que los profesores pueden llegar a poseer, refiriéndose a conocimientos de tipo proposicional, estratégico y de casos. Estos aportes permiten reivindicar la enseñanza como profesión y se orienta hacia el reconocimiento de los profesores como profesionales. Desde el enfoque sociocultural del aprendizaje se establece que la actividad cognitiva del profesor no puede ser estudiada sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo. Además, se reconoce que “el conocimiento de aprender a enseñar, no reside en una sola persona sino entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos” (Putman y Borko, 1997, citado por Marcelo, 2002).

En el marco de las propuestas alternativas para entender a los profesores, Tardif, et al., (1991), hablan de los saberes de los docentes –en lugar de conocimiento, mencionando que el saber no es una categoría autónoma ni separada de las realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran inmersos los profesores. Según Foucault (1969, traducción al español 2002), el saber es un conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia. Siguiendo estas ideas, en el ámbito de la profesión docente, no puede hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto del trabajo y a su vez, con las relaciones que los profesores establecen con dichos saberes procedentes de la formación profesional, disciplinar, curricular y experiencial. De esta manera, el saber profesional docente puede incluir reflexiones, relatos y decisiones de la cotidianidad del maestro.

Los estudios encontrados, en las dos últimas décadas, relacionados al tema de los saberes de los docentes, han buscado definir la naturaleza de los conocimientos profesionales. Para Tardif (2004), estas investigaciones sirven de base a la docencia y se han ido ramificando para dar origen a producciones teóricas sobre el trabajo de los profesores y su formación, el pensamiento de los docentes y su historia de vida, las relaciones entre la cultura escolar y la cultura del profesorado; “los docentes poseen unos saberes específicos que se movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas” (Tardif, 2004, p. 168). De esta manera se considera a los maestros como sujetos que poseen y producen saberes específicos de su profesión. Este autor también resalta la importancia del lugar que ocupan los profesores en la escuela, como principales actores y mediadores de la cultura y de los saberes escolares.

Buscando definir los saberes profesionales de los profesores Tardif (2004) cita los trabajos de Raymond et al., 1993; Lessard y Tardif, 1996; Tardif y Lessard, 2000, y afirma que estos saberes son plurales, temporales y pragmáticos; además menciona que están en la confluencia entre varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los otros agentes educativos y de los lugares de formación. Si los saberes de los docentes poseen una cierta coherencia, no se trata de una coherencia teórica ni conceptual, sino pragmática y biográfica. De esta manera, el desarrollo del saber profesional está asociado tanto con sus fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y fases de construcción.

Los múltiples cambios a los que se ven sometidos muchos docentes hacen compleja la construcción del saber experiencial al inicio de la carrera. Según Tardif (2005), si un maestro joven se encuentra en una posición precaria o un trabajo a tiempo parcial, su aprendizaje puede ser más largo, complejo y difícil de lograr. Maurice Tardif insiste que la inserción es el momento de validación y dominio de los conocimientos y habilidades en la base del trabajo docente. De la misma manera, Mukamurera (1998), manifiesta que la precariedad en los contextos laborales tiene consecuencias psicológicas, afectivas, relacionales y pedagógicas provocadas por los cambios profesionales vividos por los docentes que se encuentran en instituciones con situaciones difíciles; además, afecta al aprendizaje de la profesión y la adquisición de los saberes profesionales.

Saberes profesionales y la inserción docente

Se ha realizado una búsqueda de estudios a nivel internacional, sobre la relación entre los saberes profesionales y la inserción docente, encontrándose cuatro trabajos. En Hong Kong sobre el cambio de la forma de pensar de los profesores, desde cuatro aspectos principales: concepciones, planificación, enseñanza y reflexión (So y Watkins, 2005); en México resaltan la importancia del manejo de contenido pero reconocen que el campo de la enseñanza de la biología a nivel de primaria es un campo descuidado (Paz y Méndez, 2007); en Chile una investigación sobre los procesos constructivos y de resignificación de los saberes docentes en profesores neófitos de Historia y Ciencias Sociales, dentro del contexto de sus primeras experiencias profesionales en Santiago (Ayala, 2013) y sobre las representaciones de los docentes principiantes acerca de los aprendizajes que construyen en su primer año de ejercicio profesional, respecto de la enseñanza y el aprendizaje (Ruffinelli, 2014).

A nivel nacional, se encuentran algunos estudios. Uno de ellos corresponde a un trabajo colaborativo entre profesoras de Colombia y Canadá (Cividini et al., 2016), sobre las problemáticas de los profesores principiantes, el diseño y la implementación de un dispositivo de acompañamiento bajo la investigación acción-formación. Cividini y su grupo, buscan comprender los procesos de surgimiento y apropiación de los saberes en la etapa de inserción profesional. Por su parte, Quiceno (2016), incluye en su trabajo las representaciones

sobre la docencia de los profesores principiantes de ciencias naturales e identifica sus saberes profesionales y las fuentes desde las cuales éstos se sustentan.

Otros trabajos abordan esta relación, pero con un énfasis más cognitivo sobre el conocimiento profesional del profesor de Ciencias Naturales y centrado en la estructuración del PCK (Jiménez, 2013 y Valbuena, 2007) y desde un enfoque de socialización del profesor, donde se contemplan los problemas relacionados con lo personal, el aula, lo institucional y lo social, de cuatro contextos educativos del país (Ramírez, 2016).

Además de las investigaciones y procesos de acompañamiento cada vez más numerosos también se destaca la conformación de una comunidad académica que se reúne y mantiene sus lazos a través de redes. Desde junio del 2008, a propósito del Primer Congreso Internacional sobre Inserción a la Docencia y Profesores Principiantes, que se celebró en Sevilla (España), la red sobre iniciación a la docencia, Profesorado Principiante e inserción profesional se ha constituido como un referente en la producción de conocimiento, formación e impacto en la política pública de diversos países.

En síntesis, lo que puede decirse hasta el momento es que, en los estudios realizados a nivel internacional, hay un interés activo por la temática, aunque las experiencias con profesores de ciencias naturales son menos explícitas. Así mismo, en los estudios y experiencias desarrolladas en el país se ha avanzado un poco en la generación de información sobre las condiciones de los egresados de Facultades formadoras de maestros, con el seguimiento que se les hace. Sin embargo, es poco lo que se conoce de los profesores principiantes de esta área de conocimiento, en los cuales recae una responsabilidad social y de alfabetización científica que requiere comprender, atender y resolver la complejidad de la escuela, la relación entre ciencia escolar y sujetos.

Metodología de la investigación

Este trabajo doctoral está enmarcado en el enfoque cualitativo, que permite el estudio de los profesores en sus escenarios naturales, logrando interpretar fenómenos en términos de los significados que aportan las personas (Denzin y Lincoln, 2005). Este tipo de investigación atraviesa diversas disciplinas, participa de una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas y engloba numerosos métodos y estrategias de recogida de datos (Sandín, 2003). En palabras de Hernández et al., (2006), este proceso de investigación es “en espiral o circular”, porque las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuencia lineal.

La investigación cualitativa busca, además, la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esta razón, en los estudios cualitativos se pretende comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores (Martínez, 2011).

La presente investigación está enfocada en el estudio de caso, que se caracteriza por ser “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11). Vale la pena aclarar que la investigación con estudio de casos “no es una investigación de muestras, el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros casos” (Stake, 1998, p. 17). Por lo anterior, se consideró que el estudio de caso es idóneo para esta investigación,

puesto que, por sus características se convierte en uno de los métodos para aprender sobre la realidad de la situación que viven los profesores principiantes de ciencias naturales, en los que se requiere explicar relaciones causales complejas, realizar descripciones de las maneras de construcción de saberes y estudiar un fenómeno complejo e incierto (Jiménez-Cháves, 2012).

Adicionalmente, esta investigación, corresponde a un estudio de caso colectivo (Stake, 1998), donde se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del proceso de inserción profesional. En este sentido, se consideró elegir a cinco profesores como objeto de estudio. Según Stake (1998), “mientras más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos” (p. 17).

Se realizó la selección de participantes entre los profesores egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Antes de iniciar la recolección de información con los profesores voluntarios se establecieron ciertos acuerdos a través de un consentimiento informado. Este documento fue diseñado siguiendo a Hutchinson y Wilson (2003, p. 361); además, se tomaron como referencia los consentimientos informados propuestos por Quiceno (2016) y algunos del grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias – PiEnCias. Dentro de los compromisos establecidos entre las partes, se encuentra la devolución de la información obtenida mediante diferentes fuentes, para su confirmación; especialmente, en el caso de las entrevistas y haciendo uso de pseudónimos.

Para el diseño y selección de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, se construyó una matriz metodológica que fue validada por una profesora de la Universidad de Montreal, Canadá. Esta matriz buscaba articular los objetivos de la investigación, las categorías del marco teórico: saberes del docente, inserción profesional docente y la relación entre estas dos primeras categorías. Además, de la selección de técnicas e instrumentos para recolectar la información acorde a las preguntas de investigación relacionadas con los objetivos específicos y la metodología.

El cuestionario inicial para la identificación de las participantes, su información académica y laboral contenía preguntas abiertas. El cuestionario incluía datos personales, de formación académica desde la escuela primaria hasta estudios universitarios y la información laboral, respecto a empleos como docente. En este aspecto, vale la pena aclarar que cuatro de las participantes iniciaron su ejercicio docente antes de recibir el título como licenciadas; dos de ellas, durante su carrera iniciaron labores como profesoras por ser Bachilleres Normalistas; esto hace que su tiempo de ejercicio docente sea de cinco años, a pesar de tener meses de graduadas como licenciadas.

También, se usó la entrevista semiestructurada (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), que, en términos generales, es una técnica de suma importancia pues, permite comprender la complejidad del individuo o de las dinámicas sociales que lo afectan sin considerar categorizaciones previas que puedan limitar el campo de investigación (Fontana y Frey, 2015). Se realizaron tres entrevistas semiestructuradas, teniendo en cuenta su carácter flexible, puesto que presenta un objetivo y algunas cuestiones puntuales por las que se quiere indagar, pero además concede la posibilidad de realizar preguntas adicionales que ayudan en la precisión de conceptos y en la obtención de mayor información frente al tema deseado (Hernández et al., 2010).

Par el diseño de las entrevistas se tomaron elementos de la entrevista biográfica, que consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, en este caso, las profesoras contaron asuntos a propósito de

sus biografías (historia profesional, personal, familiar), en el marco de un intercambio abierto que generó una coproducción o autoanálisis retrospectivo guiado para reconstruir su historia de vida, en este caso en su etapa de inserción profesional docente (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En la construcción de las entrevistas, se tomó como base protocolos de las investigaciones realizadas por el grupo Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante -CRIFPE coordinado por el profesor Tardif, quien autorizó su uso y adaptación teniendo en cuenta las categorías del presente estudio, y que fueron traducidos del francés.

La primera entrevista incluyó preguntas sobre la trayectoria y saberes docentes, además de indagar sobre la situación laboral. La segunda entrevista buscó caracterizar los saberes profesionales y su relación con la inserción docente. La tercera entrevista se planeó realizar in situ, aunque con dos de las participantes no fue posible, por políticas de sus instituciones. Esta última entrevista toma en cuenta los saberes más relevantes durante el proceso de inserción profesional, especialmente en los saberes experienciales y las proyecciones a futuro. Además, se aprovechó para reconocer el entorno laboral y en dos de los casos se tuvo la oportunidad de entablar diálogo con rectores de las instituciones. Cada una de las entrevistas fue grabada y transcrita, para posterior revisión por parte de las participantes.

El carácter flexible de las entrevistas semiestructuradas, permitió la posibilidad de realizar preguntas adicionales que ayudaran en la precisión de conceptos y en la obtención de mayor información. Además, en uno de los casos se realizó una cuarta entrevista por considerarse importante el cambio laboral que presentó la participante. En estas conversaciones, relataron situaciones de aula que se convirtieron en narrativas cortas a propósito de su biografía (historia profesional, personal, familiar); éstas fueron generadas como una coproducción y autoanálisis retrospectivo guiado, para reconstruir su historia de vida, en este caso en su etapa de inserción profesional docente.

Por otro lado, la revisión documental fue la técnica más difícil de trabajar en este estudio. Se proyectó la revisión de documentos institucionales y personales (planeaciones, diario) que las profesoras participantes posibilitaran. Se tuvieron en cuenta algunos documentos institucionales, como planeaciones de las profesoras, no todas aportaron dicho material, en algunos casos porque se maneja en plataformas institucionales cerradas. Es bien sabido que los hábitos institucionales en el campo educativo hacen que los docentes escriban a través de formatos, registros y plataformas que no permiten recuperar, al menos en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción (Suárez, 2007).

Vale la pena destacar, que las narrativas tomaron fuerza en esta investigación; especialmente, después de la pasantía doctoral en Cuiabá, Brasil con el Grupo de Estudios y Pesquisas en Política y Formación Docente –GEPForDoc. Este grupo concibe la narrativa como la mejor forma de representar y entender la experiencia docente, relacionando la colaboración entre investigadores y participantes, a lo largo de un periodo, en un lugar o serie de lugares y una interacción con entornos particulares. Además, hacen énfasis en lo que plantean Clandinin y Connelly (1995), respecto a que “la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación” (p. 12); la narrativa entonces, es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana.

En este estudio las narrativas ayudaron a documentar el saber experiencial que ponen en juego las profesoras principiantes, y posibilitó que ellas, al narrarse identificaran problemas, formas de resolverlos,

situaciones repetitivas reconocidas como obstáculos; de la misma manera, conflictos resueltos y por resolver, cambios y momentos de logro, así como la manera de asumir su proceso de inserción profesional. Esto permitió integrar esa etapa, a sus trayectorias profesionales y así otorgarles diferentes y particulares sentidos. Tres de las participantes también, aportaron relatos autobiográficos.

Algunos de los relatos de experiencias, se convirtieron luego en narrativas cortas de tipo Pipocas pedagógicas, un término utilizado por educadores que buscan registrar situaciones cotidianas y reflexiones docentes. Este tipo de narraciones fue creado en 2008, por un grupo de profesores brasileños que participa del grupo GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada)– Grupo de Estudos e Investigações em Educação Continuada del programa de pos graduación de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas de São Paulo, Brasil.

Es así como el grupo GEPEC usa el término “Pipocas pedagógicas” para referirse a las crónicas que narran un hecho que ocurre en la cotidianidad escolar, una breve narrativa de acontecimientos protagonizados por profesores y estudiantes. Se trata de otra forma de registro, bien diferente a los registros habituales, puesto que no hace una reflexión explícita, sólo narra una historia, un episodio de su historia profesional que genera reflexión en el lector (Bernardo, 2019).

Estas narraciones en el ámbito escolar enriquecen los saberes experienciales que el profesor construye desde la interacción con otros saberes y con otros actores. Según Tardif (2004), los saberes experienciales “forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decirlo, la cultura docente en acción” (p. 37). De esta manera, la narración constituye una herramienta para reconocer situaciones de aprendizaje que les proporcionan una reevaluación de su quehacer docente.

Por lo anterior, se adaptó esta estrategia de las narraciones cortas – pipocas pedagógicas a la investigación. En primer lugar, se dialogó con las participantes para incluir como estrategia el uso de pipocas que dieran a conocer esas situaciones particulares que vive el profesor en su inserción profesional, recibiendo respuestas positivas en todos los casos, ya que casi todas manifestaban tener mucho para contar. Sin embargo, todas indicaron que contaban con poco tiempo para escribir; entonces, se decidió por parte de la investigadora proponer el uso de grabaciones de audio, preferiblemente recién ocurrieran dichos episodios y que pudieran ser enviados por whatsapp.

La participación permitió recopilar 15 audios que las profesoras grabaron en sus casa o lugares de trabajo y que fueron consideradas por ellas como situaciones particulares de su diario vivir que impactaron su quehacer y a su vez generaron reflexión en su proceso de aprender a ser profesora de ciencias naturales. Los audios fueron transcritos y enviados a la correspondiente participante para realizar ajustes, si lo consideraba necesario. Por último, se realizó la construcción en conjunto participante-investigador del título, situación particular y aprendizaje de la narrativa corta.

Entre otros beneficios de este ejercicio escritural, se encuentran la organización y priorización de ideas o situaciones problema que permitieron en su momento reorganizar preguntas especialmente, en las dos últimas entrevistas. Según Bernardo (2019), en su contacto con educadores ha percibido que: “cuando ellos tienen un espacio para compartir algo, muchos hablan sin parar. Pero cuando se propone este género, la persona debe tener una historia con comienzo, desarrollo y fin, con un espacio limitado”. De esta manera,

la discusión puede ser limitada al tema del texto y ampliada con la participación de otras personas, ya que el tópico está bien establecido.

Campos tiene cerca de 300 pipocas “estalladas” y escribió, inclusive una tesis de doctorado (2016) sobre el género. Según la autora, el profesor que desea comenzar a ser “pipoqueiro” debe tener una mirada atenta hacia sus estudiantes. Campos sustenta que es necesario valorizar la simplicidad, la ingenuidad y el modo de ver “la ciencia” de la niñez, recomienda agudizar la mirada en las crónicas docente. La atención debe centrarse en los acontecimientos, que no sólo se refieren al contenido, sino a cómo el niño percibe y expresa su visión de mundo y su relación con el aprendizaje. Por otro lado, esta autora menciona que mejorar la práctica docente no es el objetivo, pero puede ser una consecuencia, puesto que “Escribir pipocas influye en la práctica a medida que se torna más lúdica, más leve y más próxima a la infancia” (Campos, 2016, p. 20).

Según Koyama (2015): “La pipoca nace como un ruido en nuestra rutina. Un ruido que se convierte en pipoca y oculta su significado hasta que de repente estalla. Una pregunta que no sabíamos que existía, ni que nos movía, un sentimiento que no sabíamos que estaba allí y, tal vez, que incomodaba, un dolor de no tener una respuesta a una repentina novedad que el estudiante trajo, con las manos llenas, llenas de sentidos De sensibilidades. De sentimientos. De significados” (p. 116,).

La escuela es un lugar en el que se cruzan experiencias de corta y larga duración, rutinas de diferentes temporalidades, tensiones de variada naturaleza y de las diferentes complejidades sociales. Es un lugar de memorias de la producción cultural especialmente significativas. Un lugar en el que se escuchan las voces de los estudiantes, con su pipocar incesante, que nos mueve de nuestras rutinas, de nuestros saberes, para respirar el aire fresco que se crea junto a la experiencia (Koyama, 2015, p. 116).

Las autobiografías se comprendieron como narrativas que daban cuenta de las primeras experiencias laborales, fueron realizadas por tres de las participantes. De acuerdo a Pujadas (2002), “son escritos genuinos, producidos por decisión del autor” (p. 49), y que el investigador no controla. A las participantes se les invitó a escribir una narrativa sobre su proceso de inserción profesional como profesoras de ciencias naturales que incluyera sus principales experiencias. Se buscó que, al contar la historia de su propia vida, les permitiera tomar distancia de su experiencia y convertirla en objeto de reflexión, denominado por Huberman (1995) como descentramiento. El profesor principiante requiere de un escape momentáneo, un distanciamiento del “choque con la realidad” (Veenman, 1982) que está teniendo en su vida, en el aula (que se extiende a su vida personal y familiar) para reconocer su experiencia y darle sentido.

Cuando entra en acción el descentramiento surge la posibilidad de avanzar hacia otro lugar. Es así como las entrevistas basadas en autobiografías de los profesores pueden convertirse en una vía hacia el cambio de actitud y la mirada crítica del lugar que ocupa en su profesión, así como en la organización social de la profesión (Smyth, 1989, citado por Huberman, 1995). Las narrativas de las participantes fueron indispensables para hacer nuevas preguntas y reformular otras, previo análisis de los protocolos de las entrevistas realizadas, pero además las profesoras manifestaron en conversaciones informales que tanto los escritos como las entrevistas les permitían tener un distanciamiento con lo que lograban acercamientos reflexivos de su quehacer diario. A continuación, se muestra una síntesis del proceso de recolección de información y las primeras interpretaciones en el proceso de análisis de información (figura 1).

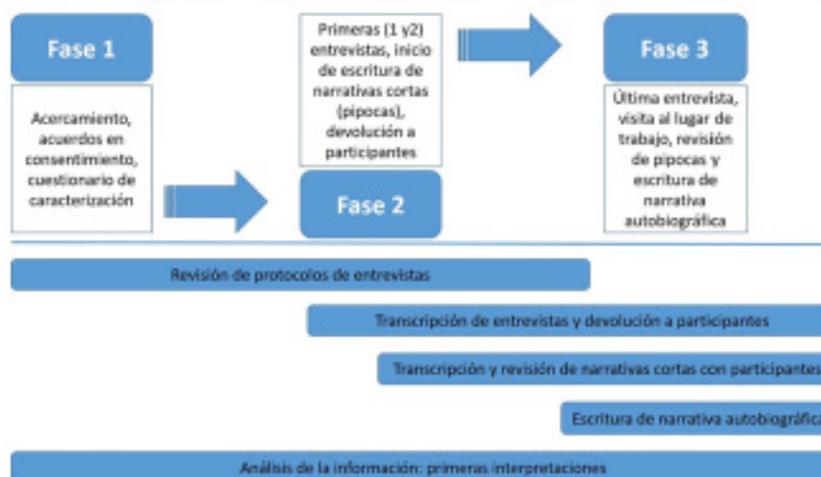


Figura 1. Síntesis del proceso de recolección de la información y primeras interpretaciones. Elaboración propia.

Para Simons (2011), el estudio de caso depende de las destrezas interpretativas del investigador, que son generalmente, “personales e intuitivas, reflejan diferentes experiencias y difieren mucho entre los investigadores” (p.165). Por otro lado, es importante destacar que no existen unas orientaciones adecuadas para el análisis de la información proveniente de un estudio de caso, que se puedan seguir en todas las situaciones. Sin embargo, el proceso de análisis de la información está dirigido a la búsqueda de significado para la comprensión de las implicaciones que tiene la inserción profesional en la construcción de saberes de los maestros de ciencias naturales, mediante el estudio atento, la reflexión y transformación de los datos obtenidos y a través de su interpretación desde los esquemas conceptuales asumidos. Se realizó de forma permanente durante la investigación, a partir de la recolección de la información en los diferentes momentos.

Para ello fue necesario proceder a su reducción en unidades de información, las cuales responden a la idea de proposiciones con significado, de tal forma que “incluyen una o varias unidades semánticas pertenecientes a la misma categoría, de manera que permaneciendo juntas se gana más información que separándolas” (Porlán et al., 2001, citado por Azcárate y Cuesta, 2005). Estas unidades se identificaron y clasificaron atendiendo a tres categorías: saberes docentes, inserción profesional y relación entre la inserción y la construcción de saberes, que permitieron darles sentido y organizarlas en subcategorías (ver figura 2).

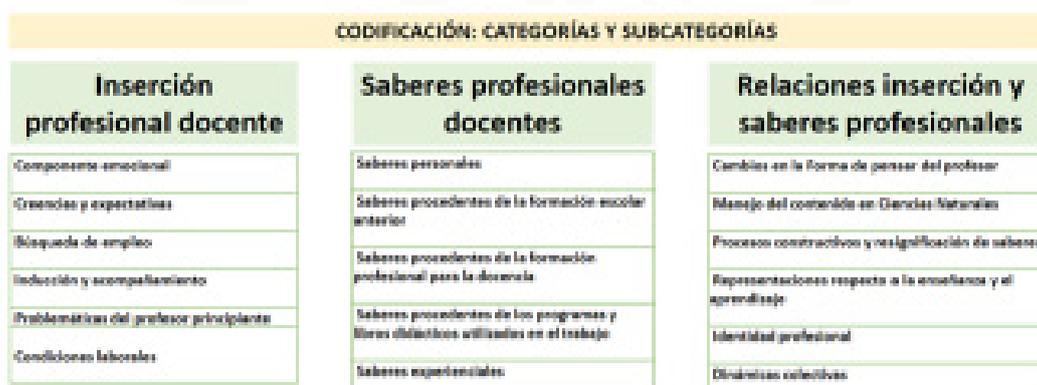


Figura 2. Codificación en categorías y subcategorías. Elaboración propia.

Para esta codificación se estimaron como categorías generales las preguntas de investigación y, otras preguntas analizadoras que surgieron a partir de la observación de los datos y la revisión de literatura. Es importante resaltar que dentro de este proceso se consideraron las subcategorías con el fin de enriquecer el análisis a partir de la precisión de datos y las relaciones que se establecen dentro de los mismos; tal como lo mencionan Coffey y Atkinson (2003). Luego, se realizaron lecturas de cada instrumento con el fin de considerar la mayor cantidad de información posible y el cruce analítico entre la información recolectada a partir de las diferentes técnicas.

En el estudio colectivo de casos, una dedicación temprana a los asuntos comunes facilita el posterior análisis transversal. Se partió de una descripción general de los asuntos de mayor relevancia como primera estructura conceptual, y otros como estructura subordinada a la estructura temática (Stake, 1998, p. 32).

Resultados y análisis preliminares

En este apartado se dará a conocer avances de los resultados obtenidos en la tesis, específicamente, de la categoría de inserción profesional. Esta categoría incluye dos subcategorías: búsqueda de empleo y principales problemas durante la inserción. Inicialmente se presenta una caracterización de las participantes y luego los resultados preliminares de las subcategorías mencionadas.

Las profesoras principiantes del estudio

La investigación se realizó con cinco profesoras voluntarias del área de ciencias naturales y egresadas de la Universidad de Antioquia. Los criterios de selección fueron: el tiempo de ejercicio docente no mayor a 5 años, estar vinculados a una institución educativa oficial o privada y contar con la disposición para compartir sus experiencias personales y profesionales. Inicialmente se planteó sólo en el contexto de Medellín, pero en el transcurso de la investigación se incluyó un caso de un municipio de Antioquia, en el que tiene sede la UdeA y da a conocer el ambiente laboral rural. También se incluyeron otros actores, como los directivos docentes que realizan acompañamiento a profesores nuevos en algunas instituciones donde laboran las profesoras. Para el contacto con las participantes se tuvieron en cuenta las bases de datos de la Facultad de Educación. En la tabla 1, se encuentran los datos de generales de las participantes con sus respectivos pseudónimos.

Tabla 1
Características generales de las participantes de la investigación.

Pseudónimo	Edad	Año de egreso UdeA	Tiempo de ejercicio docente	Normalista	Sector educativo en el que ha laborado
Maria	22	2018	1 año	No	Privado
Carolina	25	2019	8 meses	No	Privado
Afrodita	22	2018	2 meses	No	Privado-Público
Helena	22	2018	5 años	Si	Privado-Público
Swara	27	2019	5 años	Si	Privado-Público

Nota: tiempo de ejercicio profesional con corte a enero de 2019.

Las cinco profesoras son egresadas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se encuentran en un rango de edades entre los 22 y 27 años, dos de ellas tienen el título de Normalistas y su tiempo de ejercicio docente no supera los cinco años. Las profesoras se han desempeñado en diferentes espacios educativos como colegios, jardines infantiles, y con las secretarías de educación de Medellín y Antioquia. Ellas han laborado en colegios (privados) de Medellín, Envigado y Puerto Berrio; cuando se inició la investigación, dos de ellas tenían experiencia laboral en instituciones educativas (públicas) en Copacabana y San Antonio de Prado. En la última fase de la recolección de información, una de ellas empezó a laborar en un Centro Educativo Rural (público) en Amalfi. Se han desempeñado en diferentes niveles educativos desde programas de primera infancia, educación básica primaria, escuela nueva, educación básica secundaria y media normalista; todas en educación formal, en el contexto urbano y rural.

La búsqueda de empleo

El proceso de búsqueda de empleo en las participantes demoró entre 3 y 18 meses, tiempo durante el cual, realizaron movilización de redes personales y familiares, participaron en convocatorias en las que se privilegió la entrevista como estrategia de selección y a partir del análisis inicial, se pueden identificar algunos problemas comunes en esta dimensión de la inserción profesional, tal como lo señalan Tardif y Borges (2013).

En Colombia, la búsqueda de empleo se da desde la formación inicial, en algunos casos porque ya tienen formación desde una Normal Superior y en otros porque los colegios públicos contratan estudiantes (profesores en formación), en condiciones de menor pago que a un profesional. Se presenta esta situación en tres de las participantes, Swara y Helena, tienen formación como Normalistas, y ellas estudiaron y trabajaron durante toda su carrera. En el caso de Swara, aprovechó sus redes personales en la búsqueda de una opción laboral:

Bueno ya después de que habíamos pasado a la licenciatura y terminada la formación en la Normal, se presentó la oportunidad de la entrevista (laboral). Nos llamaron y nos dijeron hay dos puestos para primaria, uno para tercero y uno para quinto, entonces dijimos que sí. La compañerita dijo que se iba con tercero, y yo dije que me iba con quinto. Vinimos a la entrevista, nos atendieron muy bien y nos recibieron muy bien. La entrevista era como un filtro, pero ya sabíamos que estábamos adentro prácticamente, entonces, esa fue como la ventaja (Swara, E1, p. 11-12).

Helena por su parte, luego de su formación como normalista y una pasantía en Alemania, accedió a su primer trabajo en la institución de donde egresó, por recomendación de sus exprofesoras y orientó un curso en la formación complementaria los días sábados, en compañía de otra docente, curso que luego orientó solamente ella:

... no era un trabajo de tiempo completo, pero si era tipo seminario. Al año siguiente empecé con los seminarios de ciencias naturales, fue en compañía con otra compañera que ella se dedicaba más al área de lengua castellana y hacíamos el empalme entre esas dos áreas. Ya después yo me quedé con el seminario de ciencias naturales y ella con el otro, donde ya se le daba más fuerza desde lo específico (Helena, E1, p. 9).

Adicionalmente, Helena y por recomendación de una compañera de la universidad, decidió presentar hoja de vida en un colegio encontrándose aún con asignación académica universitaria, inició de tiempo parcial y luego pasó a tiempo completo; sin embargo, al iniciar daba clases de un área diferente a su formación específica:

En el 2017 una compañera me había dicho que, si quería presentar la hoja de vida en el colegio (se oculta el nombre), pero no lo había hecho porque los laboratorios no me coincidían [...] ya cuando tenía la última biológica, la última que tenía laboratorio, entonces ahí ya vi la posibilidad de que fuera más viable, sin embargo, era solamente presentarme porque yo no sabía si me iban a aceptar o no y cuando me presenté era para profesora de matemáticas [...] estaban empezando un proyecto para dar matemáticas en alemán. Me presenté, me hicieron un examen y pasé, pero ahí no pase de tiempo completo porque estaba haciendo la práctica pedagógica. Entonces en ese tiempo, por ejemplo, los martes yo no iba porque estaba en la práctica y yo salía temprano y me venía a la universidad. Ya en el 2018, empecé como profe de tiempo completo, estuve dando en sexto matemáticas que son niños entre once y doce años. Me gradué el año pasado y este año en octubre, me llamaron y me preguntaron que, si ya me había graduado, que yo sabía alemán y que ellos necesitaban profes que dieran biología en alemán (Helena, E1, p. 9).

Por otro lado, Carolina buscó empleo porque consideró que su asignación académica en la universidad era baja y podría estudiar y trabajar al mismo tiempo:

Una mañana, yo me puse a mirar mi carga académica y dije “no..., voy a quedar con muy poquito para hacer”, porque si bien, estaba el trabajo de grado, solamente me faltaban como tres materias. Yo dije “bueno, el trabajo de grado amerita que yo invierta tiempo, pero no tanto tiempo”, entonces dije “voy a empezar a buscar trabajo en internet” (Carolina, E1, p. 11).

Su proceso de selección incluyó entrevista grupal como filtro principal:

A la semana me llamaron, y era para el cargo de Ciencias Naturales y dirección de grupo del grado noveno, y Ciencias Naturales en bachillerato. Entonces, yo fui me hicieron una entrevista, pero la entrevista era con 4 personas, una era con el rector, otra con el administrador y otra con dos fundadores del colegio, porque el colegio es de una familia. La entrevista súper larga, cuatro horas más o menos [...] y ya después de eso, a la semana me llamaron y empecé (Carolina, E1, p. 12).

En el caso de Maria, ella también inició la búsqueda de empleo siendo estudiante universitaria y luego de participar en convocatorias, entregar hojas de vida de forma física y virtual, logró su primer empleo como profesora por recomendación de una compañera de la universidad:

Yo todavía no me había graduado. A mí me faltaban dos materias para terminar la carrera. [...] Entonces, yo dije no me voy a quedar sin hacer nada y voy a buscar trabajar desde ya. Entonces, yo empecé a trabajar en el último semestre de la licenciatura. Y pues perdí la convocatoria de CONACED (Confederación Nacional Católica de Educación). Entonces, me fui a repartir hojas de vida por los colegios, así físicas y enviaba por correo cuando me decían que era de forma virtual. Pero yo conseguí el trabajo fue porque una compañera también de la licenciatura, estaba trabajando en ese colegio y montó a la página de la licenciatura la convocatoria, pues que se buscaba profesor de ciencias naturales, entonces, yo mandé la hoja de vida y como la muchacha que me recomendó, [...] ahí mismo me llamaron (María, E1, p. 7).

El caso de mayor tiempo de búsqueda de empleo entre las participantes es el de Afrodita, quien demoró año y medio en este proceso, luego de su graduación como licenciada. Ella buscó movilizar en su red personal, ayuda por medio de un político quien finalmente no logró darle el trabajo esperado y la profesora

se negó a otra posibilidad de empleo que le habían ofrecido.

El tiempo (de búsqueda de empleo), fue aproximadamente año y medio. Fue muy duro, porque sentía que nunca iba a conseguir trabajo. Lo primero que hice [...] era que iba a la Alcaldía y le pedía ayuda al alcalde, le decía: “venga, colabóreme, yo ya me voy a graduar, lo único que me falta es el diploma”. Él me decía: “bueno, tráigame un certificado donde diga que usted ya terminó la universidad”. Me dieron un certificado, pero no era para trabajar en un colegio en sí, sino que era para trabajar en un programa, que es trabajando con niños en las veredas, pero tienen a una profesora que es la encargada de trabajar con los niños y los padres de familia y tienen una auxiliar. En diciembre del año antepasado (2017), me dieron el trabajo sólo por una semana, pero por desdicharse porque la profesora se había ido en el momento y necesitaban terminar.

Entonces, me dijeron: no, el año que entra el trabajo es para usted. Yo ya estaba súper motivada, entonces, en enero del año pasado (2018) me dijeron: “no, el trabajo es suyo”, me dijo que le llevara el certificado y resulta que me llamaron de acá, del colegio donde estoy trabajando actualmente y me dijeron que si quería venir a trabajar acá. Como yo estaba tan convencida de que me iba a resultar el trabajo allá, por lo que me habían dicho sobre el contrato, yo rechacé la propuesta. A los días me dice el Alcalde que no se puede hacer nada porque yo no tenía experiencia ni el diploma y pues que le habían dado el otro trabajo a otra muchacha (Afrodita, E1, p. 8-9).

La profesora Afrodita usó diferentes estrategias durante su larga búsqueda de empleo que incluye la movilización de redes sociales y personales, envío de hojas de vida de forma virtual, a lo que respondían que debía tener experiencia mínima de dos años, convocatoria pública en el Banco de la Excelencia (plataforma virtual del Ministerio de Educación Nacional), finalmente logró su primer trabajo por medio de una recomendación.

Se evidencia entre las participantes, que la búsqueda de empleo moviliza en el profesor su red de relaciones sociales y personales, elabora estrategias para superar dificultades y encontrar un empleo. Sin embargo, algunas ofertas laborales del magisterio dependen de normas y leyes que restringen el ingreso al profesor principiante, lo cual se presenta como un obstáculo y que no puede cambiar. Tal es el caso de las convocatorias públicas para docentes que son poco frecuentes y su proceso de selección puede demorar dos años o más.

En nuestro país también, es frecuente que los profesores terminen orientando clases de áreas que no corresponden a su área de formación profesional, esta alternativa está fundamentada en una “necesidad del servicio”, puesto que la asignación laboral debe ser ajustada a un mínimo número de horas que establece la secretaría de educación (en el caso de instituciones oficiales) o el mismo colegio (en caso de ser de naturaleza privada). Esta situación se presenta principalmente, cuando se trata de la educación básica primaria, en instituciones privadas y con profesores principiantes que por necesidad propia aceptan el trabajo sin considerar que este hecho incrementa los problemas en su inserción profesional. Tal es el caso de la profesora Carolina, fue llamada a trabajar y ella asumió que sería para ser profesora de Ciencias Naturales, puesto que fue en la entrevista se mencionó que sería para esta área esta área; sin embargo, la asignación incluía otras áreas y esto llevó a que el *choque con la realidad* (Veenman, 1984), fuese aún más complicado:

Bueno, como dije era para el cargo de Ciencias Naturales y dirección de grupo de noveno, eso me dijeron en la entrevista. Pero, cuando fui y me entregaron el horario, no era para eso, me dieron otras materias que no eran de mi área, ¡yo entré en pánico! ¿Yo qué voy a hacer? y no era dirección de grupo de noveno,

era para darle clase a todo el colegio. Entonces yo dije “¡Dios mío!, ¿Qué hago?”. Yo sufría pensando en qué iba a hacer en esas clases, si mi formación no era esa. Y menos inglés, yo en inglés soy perversa y yo “¡Dios mío, no qué, morí!”.

Algo similar le ocurrió a la profesora Afrodita, quien empezó a laborar en primaria y en áreas diferentes a las de su formación del pregrado. Su asignación académica correspondía a las áreas de Tecnología e Informática, Humanidades: español e inglés, Educación Artística y Ciencias Sociales. Aunque la profesora buscó diferentes estrategias para abordar dicha problemática, tuvo que incrementar el tiempo de dedicación a sus labores:

Entonces fue muy duro, me tocó buscar mucho en internet y la información uno la encuentra muy generalizada, a uno le toca bajar esa información para que los niños de los diferentes grados le puedan entender a uno lo que uno les quiere dar... es muy teórico y los niños se aburren mucho [...] En español muy bien, porque no soy la mejor, pero sí me ha interesado mucho la escritura y la lectura, me ha ido muy bien en esa parte, [...] En sociales al principio fue muy duro [...] yo siempre sabía que tenía esas falencias e incluso yo también había buscado información por mi cuenta, pero es más fácil porque tengo el libro guía y también hay otro profesor que me ayuda cuando no entiendo alguna cosa [...] Y en artística uno dice: no, la más fácil, ¡pero no!, tampoco había nada de artística [...] pero ahí vamos. También he tenido al profesor F que me ha colaborado en esa parte.

Según Tardif y Borges (2013), el docente tiene que actuar con astucia, tratar de negociar su lugar, hacer frente a las limitaciones y reglas establecidas, inventar estrategias que aumenten sus posibilidades de éxito. Para ello, sólo tiene una «racionalidad limitada», es decir, que él posee solamente ciertas informaciones (y no todas) acerca de la realidad social, y su inteligencia no puede entonces controlar simultáneamente todos los aspectos de esta misma realidad. El proceso de búsqueda de empleo, no se trata de una realidad sencilla de comprender y puede ser tan variada como precaria.

CONCLUSIONES: PRINCIPALES RESULTADOS O HALLAZGOS, REFLEXIONES FINALES

Con estos resultados preliminares, se puede concluir que el proceso de inserción profesional requiere de una atención particular que permita a los profesores principiantes condiciones favorables para la construcción de saberes profesionales y de su identidad como docentes.

En el caso de las cinco participantes, las profesoras elaboran frente a los problemas relacionados con la búsqueda de empleo, problemas y limitaciones, imágenes simplificadas de la realidad laboral, de las necesidades de contratación de una determinada región, y utilizan estrategias que no siempre son las más favorables (Tardif y Borges, 2013).

El proceso de búsqueda de empleo conlleva a un encuentro del profesor con el sistema educativo y a su vez, el sistema laboral que requiere del diseño y aplicación de estrategias más asertivas para su inserción profesional en las que se reconozcan las limitaciones y potencialidades individuales.

Las instituciones privadas, aunque brindan la posibilidad para que el profesor ingrese y adquiera experiencia laboral, se evidencia que en realidad la contratación y las condiciones que ofrecen precarizan

el trabajo docente, al darles una remuneración económica menor, asignarle mayor número de horas y áreas diferentes de su perfil profesional. Adicionalmente, en nuestro país la competencia para los profesores principiantes no es solamente con los profesores con mayor experiencia, sino también con profesionales de otras áreas (ingenieros, biólogos, entre otros), quienes ingresan a la labor docente con un requisito mínimo de formación pedagógica, equivalente a un diplomado; ocurre tanto en el sector público como privado.

Finalmente, se espera que esta tesis contribuya a la línea de formación de maestros de ciencias naturales, en la comprensión de las características y construcción de los saberes docentes en el proceso de inserción profesional de profesores principiantes del contexto colombiano, que a su vez sirva de insumo para la proyección de otros estudios y de política pública local y nacional en el proceso de ingreso al Magisterio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aimi, D. y Evangelista, E. (2016). Narrativas de um professor principiante: tremores engendrados pelo vir a ser. En: VII Congresso Internacional de Pesquisa (auto) Biográfica, Cuiabá-MT. Narrativas (auto) Biográficas: Conhecimentos Experiências e Sentidos, p. 1-16.
- Albaceta, G., Moscato, M. y Schnersch, A. (2013). La construcción metodológica en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Propuesta de formación continua a profesores principiantes en educación primaria. Revista Papeles de la Facultad de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Antonio Nariño, Argentina. 5 (10), 42-52.
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 79-87.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Alliaud, A. (2003). La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, Trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación. 34, 3-14.
- Ávalos, B. (2008). La inserción docente: políticas y prácticas de inducción. Guatemala: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 43-59. pp. 1-36.
- Ayala, E. (2013). Saberes docentes e inserción profesional: construcción y resignificación de los repertorios disciplinares y pedagógicos en el caso de los profesores neófitos en historia y ciencias sociales (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile.

- Azcárate, P. y Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 2005, 23(3), 393–402.
- Bernardo, N. (2019). Registro pedagógico: você conhece a “pipoca pedagógica”? Recuperado el 23 de septiembre de 2019 de: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2238/registro-pedagogico-voce-conhece-a-pipoca-pedagogica?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=Conte%C3%BAdo_Site_seguidores_ge&utm_content=pipoca-pedagogica&fbclid=IwARISu5fWlE2Li0mb8SN-FUiEVnlQoqNPnQ89b37_I0lO3vy-TeMQaTNjlgSM
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Calvo, G., (2006). La inserción de los docentes en Colombia. Algunas reflexiones. Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Ponencia 23 de noviembre. 13 p. Bogotá: Conversemos sobre educación – PREAL – GTD – Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Campos, C. M. (2016). *Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar*. (Tesis doctoral). Universidad Estadual de Campinas, Brasil.
- Cividini, M., Jiménez, M., Mejía, L. y Morales, A. (2016). “Y llega uno y se estrella con un montón de cosas”: saberes y problemas de profesores principiantes de ciencias naturales. En: *Memorias del V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inserción a la Docencia*, Santo Domingo, República Dominicana.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1984). Personal practical knowledge at Bay Street School: Ritual, personal philosophy and image. En R. Halkes y J.E. Olson (eds.): *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Swets and Zeltlinger.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*. 34(3).
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Título original: “Policies that support professional development in an era of reform”, publicado en *Phi Delta Kappan*, vol. 76, núm. 8, abril, Bloomington, Indiana, 1995. Traducción de Carolina Alvarado Graef.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. *The Discipline and Practice of Qualitative Research*: pp. 1-13.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, España: Ariel.
- Fandiño, G y Castaño, I. (2006). Haciéndose maestro. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 46 (18), septiembre – diciembre, 111-124.

- Fandiño, G y Castaño, I. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia: Javegraf.
- Feiman-Nemser, S. (2003). *What new teachers need to learn*. Educational Leadership, Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina. Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. Título original: *L'archéologie du savoir*, 1969.60(8), 25-29.
- Fontana, A., Frey, J. (2005). *The Interview, from neutral stance to political involvement*. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). London, UK: Sage.
- González, M., y Pulido, O. (2012). *¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y en ingreso al mundo laboral de los docentes*. En A. Sánchez, A. Álvarez, L. Valois, L. M. Morales, M. A. Gómez, M. C. Socha, S. Pinzón, *¿Todo pasa... Todo queda! Historias de Maestros en Bogotá* (p. 12-60). Bogotá: Jotamar.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1989): *Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión*. *Revista Currículum*. 2. 139-159 p. Tomado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638
- Huberman, M. (1995). *Professional careers and professional development and some intersections*. Em: Guskey, T. y Huberman, M. (eds.). *Professional Development in Education: News Perspectives and practices*, Teachers College Press, Nueva York.
- Hutchinson, S. & Wilson, H. (2003). *La investigación y las entrevistas terapéuticas: una perspectiva postestructuralista*. En J. Morse, (Edit.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (349 -366) 1ra ed. en español. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Grao.
- Jáspez, J., Burgos, D., Montes, G. y Herrera, B. (Junio de 2016). *La inducción en la República Dominicana: una apuesta a la mejora del inicio en la profesión docente desde inductio*. En: *Memorias del V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inserción a la Docencia*, Santo Domingo, República Dominicana.
- Jiménez, M. (29 de Mayo de 2014). *La inserción profesional docente: el "eslabón perdido" en el sistema de formación y política de educadores*. Alma Mater. Recuperado de: <http://mokana.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaAlmaMater/secciones/vida/2013/FA906D417ABC70C4E04018C83D1F58BE>
- Jiménez, M., Mejía, L. y Montoya, L. (2011). *Los profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan en su ejercicio profesional*. Informe para la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

- Jiménez, M.M. (2013). Profesor/a principiante de ciencias naturales: La configuración de su conocimiento en la inserción profesional (tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Jiménez, M.M., Morales, A. y Tardif, M. (2014). La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender? *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 26 (67-68), enero-diciembre, 27-42.
- Jiménez-Chaves, V.E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8 (1), 141-150.
- Koyama, A. C. (2015). Demora, mas a ficha cai. En Campos, C. M. y Prado, G.V.T. (orgs) *Pipocas Pedagógicas III, narrativas outras da escola*. São Carlos: Editorial Pedro & João.
- Lankau, M.J. & Scandura, T.A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents and consequences. *Academy of Management Journal*, 45: 779-790. <http://dx.doi.org/10.2307/3069311>
- Levesque, M. y Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle: une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. Recuperado de: <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/Ed-Can-2000-v40-n1-L%C3%A9vesque.pdf>
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Profesores para a Mudança Educativa*. Oporto: Porto Editores.
- Marcelo, C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. A. Perafán & A. Aduriz-Bravo (Compl.).
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller Internacional "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano", Bogotá, Colombia.
- Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L. pp. 294.
- Marcelo, C. (2011). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (1), p. 1-25.
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15 (2), 209-221.
- Marques, M. y Romanoswki, J. (2016). Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. *Acta Scientiarum Education*, 38 (3), 283-292.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de Investigación*. 8 (1). Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamiento de Política. Bogotá, Colombia: MEN. 154p. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf
- Monteiro, F.M. y Fontoura, H.A. (2016). Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (MT) e São Gonçalo (RJ) em diálogo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, 1 (3), 534-550.
- Mukamurera, J. (1998). Étude du processus d’insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire (Tesis doctoral). Université Laval, Québec.
- Paz, V. y Méndez, M. (2007). El acompañamiento docente, una alternativa en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación primaria. Colección cuadernos de actualización, número 16. México: UPN.
- Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (Comp.) (2002). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas Internacionales. (Perafán, G. Pensamientos de los profesores. Grupo Editorial GAIA: Bogotá.
- Pujadas, J. (2002). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales (Serie Cuadernos metodológicos 5). Madrid: CIS.
- Quiceno, et al., (Octubre de 2017). Construyendo identidad profesional docente entre maestros de ciencias naturales. En Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. Bogotá, Colombia: 461 – 468.
- Quiceno, Y. (2016). (Re) constitución de la identidad profesional del profesor principiante de ciencias: una visión desde sus saberes en la etapa de inserción a la docencia (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ramírez, N. (2016). El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Reyes, L.A. (2011). Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia. Preocupaciones, Problemas y Desafíos (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Reyes, L.A. (Junio de 2008). Inserción profesional de profesores principiantes: revisando algunas experiencias en Chile, Argentina y Colombia. En Memorias del I Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Sevilla, España.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2014, 51(2), 56-74.
- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana de España.

- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1).
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos*, 63, 163-196. Traducción de L. S. Shulman (1986). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- So, W. y Watkins, D. (2005). From beginning teacher education to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 525-541.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Primera edición, Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez, D.H. (2007). “Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”. En Sverdllick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. (2005). L’insertion professionnelle dans l’enseignement. *Enjeux pédagogiques*, 1, 14-18.
- Tardif, M. y Borges, C. (2013). La inserción profesional de docentes noveles: Tendencias recientes y retos futuros. En: *Memorias Formación e Inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*, Chile. 210p.
- Tardif, M., Lessard, C. y Lahave, L. (1991). Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria y Educação. Brasil*, 1 (4), 215-233.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, pp. 117-140.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/9296/1/rev131ART2.pdf>
- Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2) pp. 143-178 Published by: American Educational Research Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1170301>
- Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: result of a dutch experience. In: MCBRIDGE, R. (Ed.) *Teacher Education Policy* London: Falmer Press, p. 112-134.

Modelos de Formación inicial docente en Universidades chilenas: tensiones a partir de la implementación de la política nacional docente

Dr (c) Andrea Figueroa Vargas
afigueroav@udla.cl

Universidad de Salamanca, España
Universidad de Las Américas, Chile

Dra. Ana Belén Sanchez García
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

Las transformaciones de la Formación inicial docente, en los últimos años se han centrado en la necesidad de mejorar la integración entre los estudios de la disciplina y la práctica pedagógica, determinar las competencias comunes de los profesores independientemente del nivel en que enseñen, formalizar la relación entre las escuelas y las instituciones y mejorar la alineación entre los estándares de las escuelas y los perfiles profesionales de los docentes (OECD, 2005).

A partir de estos elementos o énfasis en materia educativa, a nivel país, los focos e iniciativas gubernamentales han estado concentradas en fortalecer la formación inicial docente a través de políticas públicas sistémicas que permitan establecer condiciones favorables para atraer a estudiantes con interés hacia la pedagogía, entregarles herramientas pedagógicas y disciplinarias y acompañarlos en la construcción como docentes; ello con el objeto que su inserción profesional en los territorios escolares atienda a la diversidad, multiculturalidad e inclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos.

La Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, reconoce en la actualidad a la docencia y apoya su ejercicio; redefiniendo elementos esenciales en la actuación docente y las trayectorias profesionales de estos. Por ello, la concepción implícita en el marco legal, implica abordar el ciclo de construcción profesional de un educador o profesor en una lógica de trayectoria profesional; desde su formación inicial docente hacia la inserción y ejercicio profesional. Estas instancias en que el docente o educador transita desde las aproximaciones a los contextos de desempeño hasta el ejercicio profesional en el contexto educativo lo configuran desde su actuar, su identidad y ética profesional. (Ley 20.903, 2016)

En este marco, los modelos educativos de formación inicial docente en Chile, deben responder a nuevas comprensiones formativas que permitan formar a profesores y educadores; que en diálogo con la política nacional docente afiancen una serie de saberes y disposiciones y se reconstruyan constantemente a partir de la reflexión en y sobre su propia práctica.

En virtud de este escenario, se analizaron los Modelos Educativos de las instituciones de Educación superior que forman a Profesores y Educadores en Universidades estatales en Chile. El estudio realizado, planteó como interrogante: ¿Cuáles son los elementos epistémicos contenidos en los Modelos educativos para la formación inicial docente? considerando para ello; que dicha definición marca la formación de los futuros profesores y educadores a través de la identidad y el sentido público de la educación en el país.

Para ello, se tomaron como referencia los Modelos educativos de las universidades chilenas y se contrastaron con la Ley 20.903 y los elementos nucleares de la Política nacional docente y los énfasis y sentidos de formación inicial docente (Ávalos, 2014; Cox, C., Meckes, L., y Bascopé, M. 2010)

En términos metodológicos, la investigación *Modelos de Formación inicial docente en Universidades chilenas: tensiones a partir de la implementación de la política nacional docente* es una investigación de tradición cualitativa, desarrollada fundamentalmente en base al método de revisión de alcance o scoping review (Arksey y O'Malley, 2005). A partir de ello, se identificaron las principales tendencias o resultados en un campo de estudio, Modelo educativos para la formación inicial docente, en universidades chilenas. El alcance de este estudio, revisa 14 modelos educativos de Universidades chilenas estatales, que forman profesores y educadores de las macrozonas norte, centro y sur del país

PALABRAS CLAVES

Modelo, formación inicial docente, política nacional docente

INTRODUCCIÓN

La promulgación de la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el año 2016, imprime una serie de consideraciones y exigencias sobre la formación inicial docente y el desarrollo profesional de los Educadores y Profesores. Por un lado, implica un cambio paradigmático en cómo se concibe la formación de profesores y su desarrollo continuo, en un país que transita a la valoración y el reconocimiento de la labor docente desde las organizaciones y la sociedad civil en su conjunto.

Desde esta lógica, el sistema, avanza dejando atrás la precarización de la profesión docente profundizada en la década de los 70 y 80 en Chile, que se caracterizó por una fuerte *desarticulación de la estructura educativa, acompañada de represión, control y eliminación de los sindicatos docentes, el gremio profesional, las agrupaciones estudiantiles y todas aquellas organizaciones profesionales y educativas* (Moreno Doña y Gamboa, 2014).

Tres décadas más tarde, la Ley de Desarrollo Profesional Docente, reivindica la labor docente bajo una mirada sistémica que apunta a subsanar los nudos críticos de un sistema que presenta desafíos particulares en cada tramo del trayecto de la formación de un profesor o Educador, y, en su posterior inserción profesional. Con todo, se intentan abordar de esta manera, una problemática compleja de manera sistémica y bajo una mirada de trayectoria profesional que imprima un sello particular en la definición del ser docente y su posicionamiento en los territorios escolares.

El sistema de desarrollo profesional docente, a partir de la política nacional docente, se organiza en cuatro subsistemas los que contribuyen al desarrollo del docente y su avance en la carrera profesional. Por tanto, los subsistemas de formación inicial docente, ingreso al ejercicio profesional, apoyo para el desarrollo profesional continuo y sistema de reconocimiento contribuyen a operacionalizar la política y apoyar la formación y los desempeño de los profesores y educadores.

Desde el punto de vista de la formación inicial docente, la construcción del ser docente comienza a partir del ingreso de los sujetos a la vida universitaria, contemplando no tan solo el ingreso a los estudios de pedagogía a través de procesos y mecanismos de admisión con mayores exigencias y diversidad, sino que reconoce el interés temprano por la pedagogía de estudiantes de Educación Media a través de Programas de acceso efectivo a la educación superior.

El segundo punto que desafía a la formación inicial docente, y especialmente a las casas formativas, lo constituyen los procesos de acreditación de carreras y programas de pedagogía. Dichos procesos, evidencian los mecanismos, procesos e instancias de autorregulación de las carreras para gestionar, analizar, reflexionar y retroalimentar los procesos formativos con miras a avanzar en los puntos de mejora establecidos en un plan determinado. A partir de ello, la infraestructura, el cuerpo académico idóneo, las prácticas tempranas y progresivas y la vinculación con el medio son aspectos de relevancia a observar y fortalecer en los distintos planes de formación.

El tercer elemento lo constituyen los Diagnósticos en materia de formación inicial. De acuerdo a lo establecido en la ley 20.903, artículo 27 Bis, los resultados de las evaluaciones diagnósticas serán de carácter referencial y formativo para los estudiantes (MINEDUC, 2016). De esta forma, las instituciones y las carreras en particular, establecen acciones de nivelación y acompañamiento en las áreas descendidas, según corresponda, para aquellos estudiantes que obtengan bajos resultados en estas mediciones. Una primera evaluación diagnóstica es aplicada durante el primer año de ingreso del estudiante y la segunda, es rendida 12 meses antes de su egreso, como requisito para obtener el título profesional, y mide los estándares pedagógicos y disciplinarios vigentes definidos por el Ministerio de Educación.

En consideración al espíritu de las evaluaciones establecidas por ley, los planes de mejora concentran una serie de acciones, que en su conjunto aportan a desarrollar las áreas y habilidades más disminuidas de las estudiantes observadas en dos momentos relevantes del trayecto formativo de un estudiante: al inicio y al finalizar su trayectoria académica.

Finalmente, los Estándares para la formación inicial docente, se configuran como elementos centrales en los procesos de construcción, análisis, rediseño o ajuste curricular. Estos de acuerdo a lo establecido, describen lo que los profesores deben saber y ser capaces de hacer para asegurar que los estudiantes alcancen las correspondientes metas de aprendizaje (Council of Chief State School Officers, 2011).

En virtud de los desafíos que imprime en la formación docente la ley de desarrollo profesional docente, las instituciones formadoras, han transitado a considerar en el desarrollo orgánico o formativo, los desafíos que imprime este nuevo escenario. Por ello, los Modelos educativos de las instituciones, para la formación de profesores en universidades del estado de Chile han transitado a abordar nuevas comprensiones sobre la formación inicial docente y los sentidos que imprime la política pública en esta materia.

Si bien dichos Modelos Educativos se configuran desde la generalidad del proceso formativo de educación superior, considerando para ello, la diversidad de la formación de diversos profesionales que atienden a las distintas áreas del conocimiento, es perentorio avanzar a Modelos Educativos particulares que impriman los sentidos en la formación de profesores que se requiere para el país.

En términos históricos, la formación de profesores en Chile, se inicia en la época colonial muy asociadas en las diversas etapas de la independencia. De acuerdo a lo planteado por Nuñez (2007) *Quienes ejercían la enseñanza eran eclesiásticos o legos (voluntarios o asalariados). Ni el personal religioso ni el laico tenían una formación especial para la enseñanza. Fuera de la formación religiosa de los primeros, el saber que los habilitaba para la enseñanza consistía en el dominio de la lectura y la escritura, de los rudimentos matemáticos y algunas nociones culturales elementales. Los eclesiásticos que servían como maestros compartían la identidad misionera, en virtud de la cual enseñaban las letras como parte de una tarea más amplia: la evangelización.*

Por ello, posteriormente y ante la necesidad de avanzar en la complejización del rol docente se crean las primeras escuelas normalistas. Hoy, el rol del educador, es de vital importancia en el proceso educativo de los niños, niñas, jóvenes y adultos. Por ello, el Educador como profesional especializado en el campo de la Educación comprende su rol como un mediador de los aprendizajes disponibilizando experiencias de aprendizajes que le permita desplegar las múltiples capacidades que tienen los estudiantes.

Desde esta óptica, el Educador es un profesional especializado que asume el aprendizaje de sus estudiantes como un desafío constante; integrando la reflexión de sus prácticas pedagógicas con el fin de mejorar el aprendizaje de los niños y niñas.

Para ello, en la actualidad son las instituciones formadoras de profesores y educadores, quienes, en un intento sostenido para repensar la formación entregada en los ámbitos pedagógicos y disciplinarios, configuran al alero de los Modelos educativos institucionales propuestas formativas que respondan a los avances de la disciplina y los desafíos que se tensionan desde la política pública. Desde ahí, surge la necesidad constante, de actualizar las propuestas, integrar nuevas comprensiones, analizar los impactos de las políticas y sostener un ideario sobre lo público en Educación.

Ante la complejidad del fenómeno observado en Chile, referidos a las tensiones a partir de la implementación de la política nacional docente en los Modelos educativos que las Universidades formadoras, esta investigación intenta responder a la problemática sobre como las instituciones a través de sus Modelos educativos han intentado responder a los sentidos y desafíos que imprime la política nacional docente a partir de sus declaraciones, orientaciones sobre la el significado de construirse como docente y los procesos de integración pedagógico- disciplinarios que los estudiantes en formación deberán enfrentar.

Por su parte, la Política Nacional Docente, imprime una serie de sentidos y principios los que configuran desde la política pública, una noción clara del significado de ser educador o profesor en el sistema educacional chileno, materializados en los principios de profesionalidad, autonomía profesional, responsabilidad y ética profesional, desarrollo continuo, innovación, investigación y reflexión pedagógica, colaboración, equidad, participación, compromiso con la comunidad y apoyo a la labor docente. (MINEDUC, 2016)

Estos principios, construyen en conjunto con sus definiciones, una serie de nuevas comprensiones y definiciones sobre la configuración del ser docente, estimando para ello elementos que responden a su actuación docente, la identidad profesional a la cual es deseable se construya y las características particulares que lo posicionen su futuro rol docente en los territorios escolares en los cuales se desempeñen.

A partir de dichos elementos, se espera un docente que contribuya a cumplir con la misión decisiva de la educación integral de todos sus estudiantes bajo la perspectiva de asumir un compromiso personal y social, así como la responsabilidad frente a la formación y aprendizaje de todos los estudiantes. En consecuencia, tanto la investigación, innovación y reflexión pedagógica, contribuyan a la construcción de un saber pedagógico compartido.

Extrapolando estos sentidos en los Modelos educativos para la formación inicial docente, a la fecha, no existe evidencia sobre las tensiones que se observan en la materialización de estos aspectos en los Modelos educativos para la formación inicial docente, por ello, el objetivo de esta investigación son los siguientes:

Objetivo general:

- Analizar las definiciones establecidas en la política nacional docente sobre las características del ser docente y sus actuaciones en los modelos educativos para la formación inicial de las Universidades chilenas.

Objetivos específicos:

- Identificar en los Modelos educativos para la formación inicial docente, los elementos que definen los sentidos, actuaciones docentes y características identitarias en sintonía con la política nacional docente.
- Distinguir los Modelos educativos que tienen mayor alineamiento con los sentidos establecidos en la política nacional docente sobre la actuación e identidad profesional.

- Caracterizar los Modelos educativos para la formación inicial docente, estableciendo elementos centrales sobre la actuación e identidad docente.

Por su parte, las tesis principales que sustentan el estudio refieren, por un lado, la existencia de brechas entre las definiciones de las políticas nacionales docentes y los sentidos con las cuales estas se construyen y la implementación de estos elementos en los Modelos Educativos para la formación inicial docente y, por otro lado, la amplitud de los Modelos Educativos desarrollados en las Universidades Chilenas, configuran elementos generales de los principios de la universidad, el aprendizaje y la estructura curricular de los planes de formación que ofertan.

Esta investigación se encuentra en curso durante el año 2020, considerándose sus hallazgos como un aporte preliminar en este campo, que por un lado contribuirá a establecer mayor sintonía entre las definiciones en la formación de profesores y las declaraciones particularizadas de las Facultades de educación, considerando la tarea compleja, política y sentido que implica construirse y ser docente.

La evolución de la Educación superior en Chile.

La evolución de la Educación superior en Chile distingue dos momentos particulares: un periodo de inicio de la educación superior y cuya base se encuentra en las Instituciones formadoras de carácter público y una segunda etapa, un periodo de expansión de la educación superior en instituciones de distinta naturaleza que aborda la formación de profesores. En este último caso se distinguen las Instituciones de carácter privado y la proliferación de instituciones cuya oferta permiten ampliar la matrícula en los distintos espacios formativos.

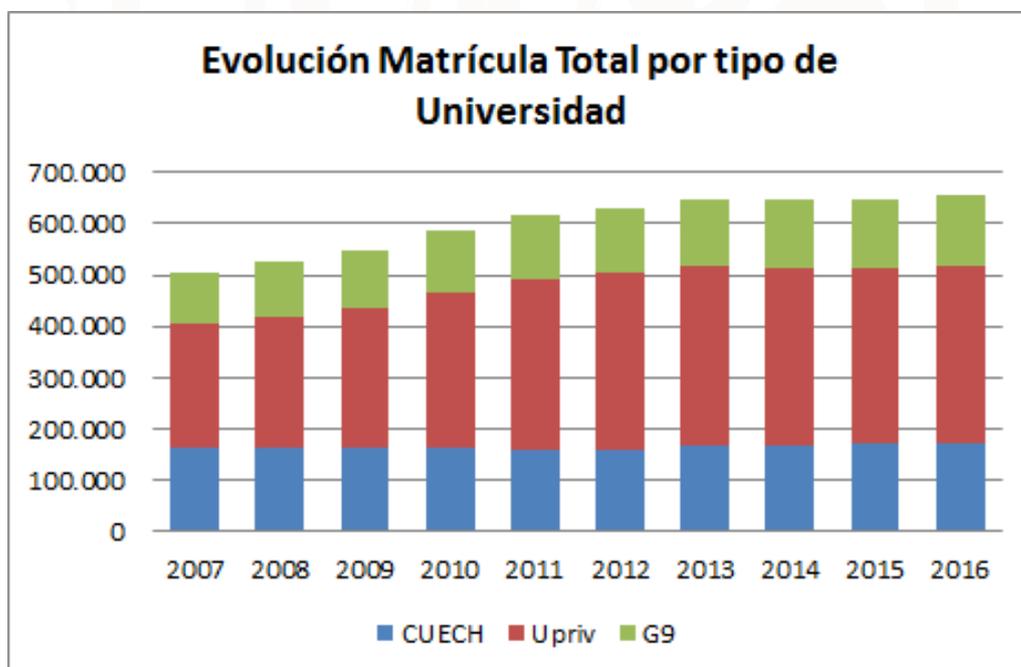


Gráfico 2: Evolución matrícula total por tipo de Universidad
Fuente: SIES 2016.

Bajo esta lógica, en Chile, la Reforma Educacional que ha encabezado el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet tiene como foco realizar transformaciones de fondo en la educación chilena a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley que se han puesto en marcha a partir del año 2015. Dicha reforma, ocurre en un momento particular de la educación superior, donde la velocidad del crecimiento de la matrícula disminuye significativamente y el número de instituciones se reduce.

La reforma a la educación del actual gobierno se inició con transformaciones significativas en el sistema en su totalidad. El objetivo final de estas transformaciones dice relación con una educación de calidad, como un derecho garantizado para todas y todos los estudiantes, con el objeto de establecer los procesos de equidad que la Sociedad chilena exige ante los altos índices de desigualdad y segregación. En este sentido, el Gobierno de Chile ha establecido en su reforma XXX ejes de desarrollo que constituirán un aporte sustantivo a la Educación.

Por su lado, las Universidades, como centros intelectuales de desarrollo y potenciación de capacidades, investigación y vinculación con los territorios avanzan a tiempos distintos que las políticas y los desafíos desde el macrosistema. Desde esta definición, las Universidades públicas en Chile tienen el desafío desde su rol, de aportar a la no exclusión de los integrantes de sus comunidades y a los territorios en los cuales se insertan, abriendo posibilidades de articulación, vínculo y a abrir espacios e instancias para la formación conjunta de los ciudadanos.

Por su parte, Labraña y Cisternas (2017) plantean que los planteamientos de Samuelson (1954) evidencian una serie de aspectos en el sentido y concepto de lo pública. Por su parte, *definió los bienes públicos de acuerdo a dos características centrales: no-rivalidad y no-exclusión. La primera de ellas —no-rivalidad— apunta a que el consumo individual de este tipo de bienes no implicaría una disminución en su disponibilidad para otros consumidores. En cambio, el segundo atributo —no-exclusión— describe la dificultad de excluir a cualquier interesado del goce de estos bienes.* (Labraña y Cisternas, 2017)

Desde esta perspectiva, las Universidades en Chile, han tenido un desarrollo continuo, progresivo y en algunos casos no exento de complejidades. No obstante, *las Universidades poseen un importante potencial científico tecnológico, desde ese punto de vista, se puede asumir que los contenidos de la docencia universitaria están en constante renovación y son realmente actualizados. Desde esta perspectiva queda claro que los esfuerzos para mejorar la docencia universitaria deben centrarse en los aspectos pedagógicos y en la utilización de recursos de aprendizaje que sean concordantes con los requerimientos del presente* (CINDA, 1993)

Aseguramiento de la calidad y formación inicial

Las Instituciones de Educación superior adscritas al Consorcio de Universidades del Estado (CRUCH) se han visto tensionadas a innovar sus planes de formación a sugerencia de nuevos Lineamientos para la Formación inicial docente propuestos por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Estas orientaciones, consideran nuevas exigencias para la Formación inicial docente, situadas desde la incorporación de nuevas Políticas; Marco normativos y temáticas específicas asociadas a demandas sociales en el marco de una sociedad dinámica, pluralista, democrática y que promueve la equidad social.

En el marco de estas dinámicas, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) busca potenciar 4 áreas generales: Políticas públicas, Condiciones Institucionales, Plan de estudios y Vinculación con el

Sistema escolar. Estos elementos, articulados sistémicamente, y situados desde las Innovaciones curriculares generan tensiones permanentes; en la construcción curricular de los planes formativos de las carreras, en las definiciones y orientaciones desde las Unidades técnicas y en la Institución desde sus autoridades académicas, quienes adscritas a compromisos como Universidades públicas y del Estado implementen dichas políticas operacionalizándolas en la Institución.

En el área de las Políticas públicas en Chile, se han implementado estrategias de desarrollo en las organizaciones educativas a través de Planes de Mejoramiento cuyo objetivo se centra en asegurar la calidad de la educación terciaria, generando estrategias de autorregulación, potenciando con ello, una cultura organizacional que permita sistematizar los procesos de autoevaluación institucional. La incorporación de estos procesos, en la cultura de las organizaciones, pretende instalar el concepto de mejora continua en los diversos espacios educativos. En este sentido, surge como marco referencial y normativo de las Instituciones de Educación superior la ley N° 20.129 de Aseguramiento de la calidad en cuyo artículo N° 26, respecto a del objeto de la Acreditación referencia lo siguiente: *“Dicha acreditación tendrá por objeto certificar la calidad de las carreras y los programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de los propósitos declarados por la institución que los imparte y los estándares nacionales e internacionales de cada profesión o disciplina y en función del respectivo proyecto de desarrollo académico”*. (p.11)

El segundo elemento, que tensiona a los procesos formativos lo constituyen las condiciones de operación o institucionales para atender asociadas a tres micro ámbitos de desarrollo: Cuerpo académico, infraestructura/equipamiento y Gestión institucional. En este sentido, las Instituciones se han visto en los últimos años desafiadas a actualizar sus procesos académicos- administrativos y profesionalizar su gestión; a través del análisis de datos institucionales que permitan la toma de decisiones oportuna y basadas en datos validados integrando desde esta óptica los mecanismos de evidencia en la retroalimentación de los procesos formativos.

Ante un escenario complejo y de mayores exigencias, los cuadros académicos su especialización y trayectoria son vitales en los procesos de acompañamiento de los estudiantes en lo que significa construirse como docente. En este sentido, el fortalecimiento de los cuadros académicos con conocimiento y experiencia previa en el sistema escolar, y, que promuevan la investigación e innovación a partir de nuevos acercamientos a la realidad escolar es uno de los elementos observados en las instancias de autoevaluación como asimismo en los que refiere a la política nacional docente y que en consecuencia se genere conocimiento desde la Escuela como objeto y campo de estudio para retroalimentar la Formación inicial Docente.

Modelos educativos e innovación curricular

A nivel formativo las Universidades adscritas en el Consorcio de Universidades Chilenas, se han comprometido a promover la convergencia del sistema universitario Chileno con las transformaciones que tienen lugar en los países de la Unión Europea especialmente centrado en la adopción al Currículum basado en Competencias; ello evidenciado en la Declaración de Rectores CRUCH del año 2003. Años más tarde, en el 2005 se firma el Acuerdo de Valparaíso en el cual los Rectores encomiendan a sus Vicerrectores académicos, abordar el desarrollo de un Sistema de créditos Académicos que permita mejorar la legibilidad de los programas de estudios, conocer la demanda del trabajo académico que los planes de estudio exigen a sus estudiantes y generar movilidad estudiantil universitaria en Chile y en el extranjero. Este hito impulsaría aún más en el país, los procesos de Innovación curricular, incipientes hasta la fecha a nivel Nacional. En materia de Formación inicial docente, estas innovaciones, tendrían su primer nivel de desarrollo en el Plan FID de 1998.

En este marco, surge la necesidad y preocupación desde las Instituciones de Educación superior por responder desde los procesos formativos a las necesidades sociales y los requerimientos de los empleadores en el sistema escolar, situación que invita a repensar el Rol de la Universidad en el Siglo XXI como asimismo en el replanteamiento de los diseños curriculares tradicionales. Al respecto, Zuñiga, Poblete y Vega (2005) sugieren que *“Frente a estos grandes desafíos, un currículo orientado por competencias puede brindar la oportunidad de abrir un espacio de reflexión sobre procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación que se llevan a cabo en las entidades de educación superior”* (P. 30)

Es por ello, que la Formación de los profesionales para la Educación ha sido materia de análisis por parte de la División de Educación Superior (DIVESUP) dependiente del Ministerio de Educación con principal foco en los procesos formativos para promover las Innovaciones curriculares necesarias que permitan actualizar las ofertas formativas y alinearlas a las Políticas Públicas que impulsa el Gobierno de Chile.

Los diagnósticos en esta área, hacen referencia a Planes de Formación desarticulados en lo referido a la formación pedagógica y disciplinar, altamente concentrados en esta última, rígidos, contenidistas, centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje entre otros aspectos. Al respecto, González, Herrera y Zurita (2005) plantean *“Las universidades han sido lentas en adoptar estas realidades emergentes que tienen que ver con la definición clara y explícita de resultados de aprendizaje representados en desempeños medibles y acreditables y con la multiplicidad de opciones de enseñanza. Las universidades han estado tradicionalmente refugiadas en currículos centrados en contenidos y formas de enseñanza obsoletas. La formación basada en competencias podría constituirse en el puente entre el paradigma tradicional que depende de los créditos expresados en horas que miden el logro de retención de contenidos en los estudiantes y la revolución en el aprendizaje que mide sus resultados”* (p. 16)

Modelos Educativos y sentidos desde la política nacional docente

Los Modelos educativos, en rigor, configuran las definiciones estratégicas y teóricas, que una institución define sobre el quehacer académico, estableciendo sus principios, misión, visión los propósitos institucionales que lo guían. Estos representan en su conjunto, una serie de propósitos, definiciones y organización que responde al sello identitario de cada institución representativa de su cultura, valores e idearios en lo que refiere a la formación de sus profesores o educadores.

Sin duda, la necesidad de avanzar y reconfigurar el rol docente y avanzar nuevamente hacia la profesionalización de estos implica la generación de un nuevo rol docente. *Desde ahí, este ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo de cara al siglo XXI y a la construcción de una nueva educación. El perfil y el rol pre-figurado de este nuevo docente han terminado por configurar un largo listado de competencias deseadas en el que confluyen hoy contradictoriamente, postulados inspirados en la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación* (Torres, 2004). Esta tensión observada en los Modelos educativos, y no resuelta, impacta en la invisibilización que existe sobre la formación de este nuevo profesor o educador distinguiéndose más por el conocimiento disciplinario que por su actuar docente en el marco de su formación pública.

En ese marco, los Modelo educativos, han evolucionado a definiciones no tan solo de estructura operacional sino que a una serie de definiciones comunitarias y consensuadas entre los integrantes de la comunidad que acuerdan y proyectan el sentido de trascendencia de la formación que se imparte desde el sentido de lo

público. Así, *el principio de equidad aplicado al campo de la educación institucional (junto con los requerimientos organizacionales de los sistemas masivos de educación escolar) ha derivado en un constante proceso de “estandarización” del servicio educacional: la organización basada en clases, la enseñanza distribuida en grados secuenciales, la escolaridad obligatoria, la profesionalización de los docentes, el currículum nacional obligatorio, el calendario escolar, los sistemas de evaluación estandarizados, etc. Para que la desigualdad de las estratificadas sociedades contemporáneas sea reconocida como legítima parece condición que el conjunto de los ciudadanos haya tenido una cierta “experiencia común” en su proceso formativo. (Bellei, 2013).*

Considerando estos elementos de contexto, y marcos de referencia en lo que se refiere a los Modelos educativos, la política nacional docente posiciona el rol y sentido desde la formación con los siguientes sentidos que desde el Estado de Chile establece los elementos basales para la formación de un nuevo profesor o educador.

1. *Profesionalidad docente: el sistema promoverá la formación y desarrollo de profesionales que cumplen una misión decisiva en la educación integral de sus estudiantes.*
2. *Autonomía profesional: el sistema propiciará la autonomía del profesional de la educación para organizar las actividades pedagógicas de acuerdo a las características de sus estudiantes y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, conforme a las normativas curriculares, al respectivo proyecto educativo institucional, a las orientaciones legales del sistema educacional y a los programas específicos de mejoramiento e innovación.*
3. *Responsabilidad y ética profesional: el sistema promoverá el compromiso personal y social, así como la responsabilidad frente a la formación y aprendizaje de todos los estudiantes, y cautelará el cultivo de valores y conductas éticas propios de un profesional de la educación.*
4. *Desarrollo continuo: el sistema promoverá la formación profesional continua de los docentes, de manera individual y colectiva, la actualización de los conocimientos de las disciplinas que enseñan y de los métodos de enseñanza, de acuerdo al contexto escolar en que se desempeñan.*
5. *Innovación, investigación y reflexión pedagógica: el sistema fomentará la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido.*
6. *Colaboración: se promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.*
7. *Equidad: el sistema propenderá a que los profesionales de la educación de desempeño destacado ejerzan en establecimientos con alta proporción de alumnos vulnerables, de modo de ofrecer mejores oportunidades educativas a dichos estudiantes.*
8. *Participación: el sistema velará por la participación de los profesionales de la educación en las distintas instancias de la comunidad educativa y su comunicación con los distintos actores que la integran, en un clima de confianza y respeto de los derechos de todas las personas.*
9. *Compromiso con la comunidad: el sistema promoverá el compromiso del profesional de la educación con su comunidad escolar, generando así un ambiente que propenda a la formación, el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes.*
10. *Apoyo a la labor docente: el Estado velará por el cumplimiento de los fines y misión de la función docente, implementando acciones de apoyo pedagógico y formativo pertinente al desarrollo profesional de los profesionales de la educación. (MINEDUC; 2016)*

Metodológicamente, la investigación corresponde a la tradición cualitativa, desarrollada fundamentalmente en base al método de revisión de alcance o scoping review (Arksey y O'Malley, 2005). A partir de ello, se identificaron las principales tendencias o resultados en un campo de estudio, Modelo educativos para la formación inicial docente, en universidades chilenas. El alcance de este estudio, revisa 14 modelos educativos de Universidades chilenas estatales, que forman profesores y educadores de las macrozonas norte, centro y sur del país

Tabla N 1: Instituciones de Educación superior adscritas al estudio.

Macrozona Norte	Universidad de Tarapacá Universidad Arturo Part Universidad de la Serena Universidad de Atacama
Macrozona Centro	Univerisidad de Chile Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Universidad de Playa ancha de ciencias de la Educación Universidad de Valparaíso Universidad de O'Higgins
Macrozona Sur	Universidad de Talca. Universidad de la Frontera Universidad de los Lagos Universidad de la Frontera Universidad de Magallanes

El método de análisis se desarrolló en tres fases, considerando para ello las siguientes actividades centrales:

Fase N° 1: Revisión documental: en esta fase la tarea central lo constituyó el análisis, de los Modelos educativos que existen en la actualidad

Fase 2: Análisis de la información: para ello se establecieron categorías predeterminadas y los documentos fueron analizados con Nvivo 12

Fase 3: Resultados preliminares: tendencias o resultados en un campo de estudio

Conclusiones: principales resultados o hallazgos, reflexiones finales

Entre los hallazgos más relevantes de esta investigación se encuentran en primer lugar, una tensión que se produce entre los elementos esenciales sobre la formación inicial docente y el diálogo con la política nacional docente, respondiendo de manera general a elementos transversales sobre la Educación superior, sin distinciones en el campo de la formación de profesores. Dichos elementos, declarativos y que centran el foco algunos de los sentidos sobre la formación de profesores. Estos elementos, no declarados, más allá de algunas definiciones tibias, implican que el espíritu de la política nacional docente no permea a los planes de formación en la actualidad.

Un segundo hallazgo, refiere a la concepción sobre la formación docente, las que por no explicitadas en las definiciones institucionales se encuentran abordadas en otros niveles institucionales, los que, a pesar de compartir idearios comunes, emerge el escaso abordaje desde los planes de formación. Este punto, invisibiliza claramente la función docente desde la perspectiva del Estado y si el rol formativo de las Universidades.

Por otro lado, se observan en los Modelos educativos de componentes estructurales comunes referidos a elementos tales como: Misión, Visión, Objetivos estratégicos, Fundamentos psicológicos, antropológicos etc, Formación del estudiante, Aprendizaje y Organización curricular, Estos si bien aportan a entregar una estructura determinada a los planes de formación, no definen de manera precisa, los elementos referidos en la política nacional docente; constatándose que desde su promulgación, la política nacional docente ha impactado fundamentalmente en términos de estructurales en la formación **inicial docente y en los procesos instalados en la Instituciones. Prueba de ello, son las evaluaciones diagnósticas iniciales y la evaluación nacional diagnóstica que ocurre en el último tramo del trayecto formativo.**

Al observarse la organización y estructura de los Modelos educativos, la investigación evidencia amplia heterogeneidad sobre los modelos educativos y sus elementos estructurales distinguiendo aspectos tales como: concepciones de aprendizaje, enseñanza y perfiles. Este último elemento, se observa con preocupación considerando que si bien el Estado orienta sobre aspectos referidos a la formación inicial docente en cuanto a: admisión, acreditación, evaluaciones diagnósticas y estándares estos últimos junto con la profesionalidad docente, autonomía profesional, responsabilidad y ética profesional, desarrollo continuo, innovación, investigación y reflexión pedagógica, colaboración y equidad debiesen estar explicitados no tan solo en las declaraciones oficiales de la instituciones si no también contenidos en sus perfiles de egreso.

En lo que refiere a aspectos más centrales, la investigación evidencia que la profesionalidad docente y la importancia del rol que los educadores y profesores cumplen en el sistema educativo, implica la formación integral del estudiante. Si bien, estos se abordan bajo la generalidad, solo son observados desde el sujeto en formación y no a partir de los elementos que lo configuran con otro en interacciones.

La Autonomía profesional, no es observado en los modelos educativos, por ello no se observan referencias explícitas el sistema propiciará la autonomía *del profesional de la educación para organizar las actividades pedagógicas de acuerdo a las características de sus estudiantes y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, conforme a las normativas curriculares, al respectivo proyecto educativo institucional, a las orientaciones legales del sistema educacional y a los programas específicos de mejoramiento e innovación (MINEDUC; 2019).*

Este aspecto es ampliamente abordado en todos los modelos educativos analizados. La responsabilidad y ética profesional se observan claramente desde la perspectiva del compromiso personal y social con la futura labor del profesional. Por tanto, guía un marco ético, de responsabilidad frente a su formación. Desde este plano los elementos con mayor valoración son las conductas éticas propios de un profesional.

Con referencia al Desarrollo continuo, el análisis realizado y los hallazgos que se obtienen de este punto, indican una amplia valoración a la actualización disciplinar del sujeto en formación; para ampliar, profundizar y acceder a elementos de vanguardia en el campo de los conocimientos de las disciplinas en las que se forma un estudiante.

En los análisis realizados, la Innovación, investigación y reflexión pedagógica aparecen mencionadas en los documentos oficiales de las instituciones de educación superior pero no totalmente, concentrándose fundamentalmente en la innovación e investigación. Al respecto, y antes las demandas de un sistema altamente exigente en Educación superior; que valora la investigación e innovación y los instalan como sello, los profesionales se forman considerando estas premisas como parte de su identidad. No obstante, cabe destacar que los procesos de Innovación, investigación y reflexión pedagógica como marco en la formación inicial apunta al desarrollo de habilidades investigativas desde la propia práctica del sujeto con el fin de problematizar la realidad educativa y ligadas a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido.

La Colaboración se promoverá el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje, guiadas por directivos que ejercen un liderazgo pedagógico y facilitan el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, solo una institución realiza una declaración específica frente al este punto. En consideración a ello, la institución comprende esta colaboración como una instancia que *permita a los futuros profesionales la construcción de conocimiento en contextos de desempeño profesional y pensar críticamente su quehacer, asimilando esta experiencia a una modalidad de formación en servicio de creciente complejidad y 53 Modelo Educativo UMCE 52 empoderamiento profesional. Para ello, las comunidades de aprendizaje que se desarrollen, a partir de la vinculación bidireccional entre la Universidad y el sistema escolar, otros espacios educacionales y de salud respectivamente, constituyen oportunidades para la construcción de saberes basados en el desempeño en contextos reales. (UMCE, 2016)*

Finalmente, el compromiso con la comunidad, integra la definición y promoción del compromiso del profesional de la educación con su comunidad, generando así un ambiente que propenda a la formación, el aprendizaje y desarrollo. En torno a este punto, si bien se observa esta idea contenida en las definiciones analizadas no se evidencian lineamientos claros para abordar el compromiso con la comunidad como sello distintivo de las instituciones.

Algunas de las principales conclusiones que se derivaron de este estudio, fueron la importancia de seguir indagando en las Universidades Chilenas sobre las orientaciones de las Facultades de Educación referidas a la formación inicial y la operacionalización de estos sentidos en Planes y programas de estudios. Tanto la heterogeneidad de formación y de Modelos, responden a elementos estructurales genéricos en la formación de un profesional sin distinción de su campo profesional.

Asimismo, se detecta la necesidad de triangular los elementos referidos a políticas de aseguramiento de la calidad en materia de gestión institucional para establecer los mecanismos de seguimiento, monitoreo y evaluación de los Modelos educativos que permitan ajustar o rediseñarlos en virtud de nuevos énfasis sobre la FID.

En síntesis, se observan que los modelos educativos, contienen algunas definiciones estructurales generales que fundamentalmente organizan en estructura los marcos curriculares de las propuestas formativas careciendo en mucho de ellos de declaraciones explícitas sobre el profesional que se forma. Sin embargo, solo una Universidad, tiene un Modelo Educativo que responde en parte, a lo establecido en la política docente haciendo referencia no tan solo al sujeto que se forma sino que complejiza y centra el foco de su futuro desempeño profesional en ámbitos de formación disciplinar- pedagógica, ámbito de formación en reflexión de sus propia práctica, ámbito de formación de renovación e innovación, ámbito de formación en investigación y experimentación y ámbito de formación de desarrollo integral.

En términos particulares, esta casa de estudio que conceptualiza un Modelo educativo propio para la formación inicial docente, es esencialmente pedagógica **impartiendo 20 de sus 21 programas formativos en todas las disciplinas del campo de la pedagogía.**

REFLEXIONES FINALES

Ante los elementos de contexto que han dinamizado la formación inicial docente, las instituciones de Educación Superior han desarrollado procesos de rediseño curricular como respuesta a estas demandas y lineamientos. Respondiendo a estas demandas con capacidades institucionales

La investigación que se encuentran en curso, plantea la necesidad de establecer Modelos educativos particulares para las Facultades de Educación del país, considerando para ello, definiciones específicas sobre el concepto de docente a formar, sus ámbitos formativos y actuación docente con sentido y visión público; estableciendo una Escuela que imprima un sello en la formación de dichos profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2014) “La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control”, Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 11-28.
- Ávalos, B., Matus, C. (2010) La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional LEA TEDS-M, Santiago, Ministerio de Educación.
- Aylwin, P., Peña, P. (2007). La certificación de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los egresados de las carreras de pedagogía: elementos para su contextualización. En: Pensamiento educativo, Vol. 41, N° 2. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica, Santiago.
- Bellei, C. (2013) El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena Revista Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1: 325-345, Chile.
- Bernstein, B. (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. Bogotá: Magisterio.
- Bisquerra. (2014): Metodología de la investigación Educativa. Editorial La Muralla.
- Bernasconi, A. (2015). La Educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Council of Chief State School Officers. (2011). Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. Washington, DC: Author.
- CINDA, (2013) Centro Interuniversitario de desarrollo innovación en la educación Universitaria en América Latina. Modelos y casos.
- Ley 20.903 (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional Docente y modifica otras normas. Publicada el 01 de Abril del 2016. Chile.

- Ministerio de Educación, (2003). Estándares pedagógicos y disciplinarios para la Formación inicial Docente. Santiago- Chile.
- Moreno -Doña, A. Gamboa, R. (2014) Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 51-66, jan./mar. 2014. Editora UFPR
- Nuñez, I. (2007) La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N° 2, 2007. pp. 149-164
- OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales de educación. Santiago, OCDE y Ministerio de Educación de Chile.
- Perrenoud, P. (2007). Diez Nuevas Competencias para enseñar. Invitación al viaje. Graó, Colofón, México.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008, 12). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.
- Le Boterf, G. (2001). *L'ingénierie des compétences. Ingeniería de las competencias*.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Stake, R. (2007). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Torres, R. (2004) Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? No.47 II SEMESTRE 2004. Universidad pedagógica nacional.
- UMCE (2016). Modelo educativo institucional. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago- Chile.

EXPERIENCIAS

EJE I:

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Acompañamiento para la inserción profesional de maestros egresados de la Universidad de Antioquia, Colombia: avances de la experiencia

Maria Mercedes Jiménez Narváez

maria.jimenez@udea.edu.co

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia; Medellín. Investigadora del Grupo PiEnCias

Luz Stella Mejía Aristizábal

luz.mejia@udea.edu.co

Profesora Secretaria de Educación de Medellín-CEFA

Profesora Cátedra

Facultad de Educación Universidad de Antioquia; Medellín

Margarita Isabel Ruiz Vélez

margaritai.ruiz@udea.edu.co

Estudiante Doctorado en Educación, Facultad de Educación – Universidad de Antioquia. Estudiante en Formación Posgradual

Adriana Marcela Torres Durán

amarcela.torres@udea.edu.co

Estudiante Doctorado en Educación, Facultad de Educación – Universidad de Antioquia. Estudiante en Formación Posgradual

Laura Katherine Valencia Sepúlveda

lkatherine.valencia@udea.edu.co

Estudiante en formación de pregrado – Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental- Universidad de Antioquia

RESUMO

Este documento presenta los avances de una experiencia de formación continua, dirigida a maestros egresados de la Universidad de Antioquia, Medellín - Colombia. Se trata de un programa de acompañamiento o dispositivo de formación, fundamentado en la perspectiva socio-crítica desde la Investigación-Acción-Formación (Paillé, 1994), que toma en cuenta los principales problemas que tienen los egresados durante sus primeros años de ejercicio docente y a partir de ello se busca alternativas para su resolución. A estos maestros de aquí en adelante los nominamos como profesores principiantes.

El Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias -PiEnCias, en alianza con el CRIFPE (Canadá), adelanta desde el año 2015, experiencias con relación a la inserción profesional docente (Jiménez et al, 2018). En 2019, se inició un nuevo proceso, bajo la convocatoria de financiación por parte del Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI-UdeA), y actualmente participan voluntariamente, un grupo de dieciocho maestros egresados de algunas dependencias de la Universidad de Antioquia que forman licenciados: Facultad de Educación, Instituto de Educación Física y la Escuela de Idiomas.

Este programa, se enmarca en un proyecto de investigación de dos años de duración y que toma como metodología la Investigación – Acción – Formación y las narrativas. El programa o dispositivo de formación se concreta a través de doce sesiones de encuentro con los participantes, se realiza entre septiembre 2019 – junio 2020, cada 15 o 20 días los sábados en la mañana. Los encuentros se diseñan y desarrollan utilizando la metodología de taller (Hernández, 2015). Desde el primer encuentro se firmaron los debidos consentimientos del proceso (Hutchinson y Wilson, 2003).

En los primeros encuentros se identificaron los problemas que los maestros participantes manifiestan como más relevantes en su práctica docente, utilizando un cuestionario basado en el propuesto por Reyes (2011) y adaptado con previa autorización a nuestro contexto. Entre los problemas que más afectan el inicio a la docencia de este grupo de maestros, se encontraron: trabajo con estudiantes con necesidades educativas, trabajo excesivo, poca valoración del trabajo docente y enfrentar la realidad social del trabajo docente; estos problemas coinciden con los estudios previos que se han realizado como equipo colaborativo interuniversitario (Cividini, Jiménez, Mejía y Morales, 2016; Cividini, Jiménez, Mejía, Morales y Pérez, 2016).

En síntesis, el programa busca aportar información en el campo de la inserción profesional docente, así como, conocer más de cerca las condiciones laborales y profesionales que tienen los egresados de esta Universidad. Además, las vivencias de los profesores principiantes y sus problemas profesionales, se convierten en insumos para la reflexión de las propuestas de formación inicial y continua de maestros.

PALABRAS CLAVE

Programa de acompañamiento, inserción profesional docente, profesor principiante.

JUSTIFICACIÓN

Desde el año 2015, el Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias –PiEnCias de la Universidad de Antioquia - UdeA (Colombia), en alianza con dos integrantes del Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante -CRIFPE (Canadá), han adelantado proyectos de investigación y formación en relación a la inserción profesional docente. El trabajo entre colegas de Colombia y Canadá ha permitido aprender a trabajar en equipos interuniversitarios y además, avanzar en la temática de inserción profesional docente, dado que específicamente en Quebec ya existen procesos administrativos establecidos entre la universidad y la administración pública para el acompañamiento no solo de docentes, sino también de administrativos. Así mismo, este trabajo colaborativo ha permitido reconocer y visibilizar, cada vez más que, cuando los estudiantes salen de la Universidad a enfrentarse al mundo laboral como profesionales de la educación, tienen problemas particulares que requieren una atención integral.

A este periodo de la carrera entre la formación inicial y la continua, se le conoce como Inserción Profesional Docente, y se toma en cuenta para su comprensión la propuesta de Tardif y Borges (2013), al sugerir que está compuesta por dos dimensiones que en ocasiones se analizan de forma separada, pero que interactúan de forma decisiva en la vida de un profesor: los procesos de búsqueda de empleo y como etapa de la carrera docente incluyendo los múltiples aprendizajes y problemas a los que se enfrentan. Algunos autores señalan que este periodo de la carrera marca un proceso de socialización profesional y en esa medida, se cruzan otros factores o dimensiones ligados a lo personal, el aula, lo institucional y lo social (Jordell, 1987); éstos también interactúan y dependiendo de las características de los contextos laborales podrán variar en intensidad o prioridad.

La literatura internacional sobre este tema es amplia (Veenman, 1984; Marcelo, 2008; Alen y Allegroni, 2009; Boerr, 2011; Rodríguez, 2005; Nossar y Sallé, 2017; Medeiros, Puccinelli y Mizukami, 2008; Cunha y Cunha, 2012 y la revisión de Azevedo, Fernandes y Bonifácio, 2014); sin embargo, en Colombia los estudios son más incipientes. Se tiene el registro desde el 2006 (Calvo, 2006; Fandiño y Castaño, 2008; Jiménez, 2006), de algunos estudios que se hicieron en su momento a propósito del primer taller sobre la temática que se realizó en la ciudad de Bogotá (Marcelo, 2006); también un acompañamiento que se hizo a profesionales no licenciados que se vincularon al magisterio en Bogotá (Pulido, 2011) y una experiencia con docentes principiantes dirigida por el Ministerio de Educación Nacional entre el 2012 y 2013. Posteriormente, integrantes del grupo han realizado sus estudios de maestría (Ramírez, 2016; Quiceno, 2016) y doctorado (Jiménez, 2013), abordando esta temática especialmente en la formación de profesores de ciencias naturales. El tema ha generado interés y cada vez aparecen más estudios relacionados con y sobre profesores principiantes en diferentes áreas y niveles educativos en Colombia, por ejemplo, con profesores de inglés Higueta y Díaz (2015) así como Mesa (2017); y un trabajo de maestría con profesores de ciencias naturales (Mosquera y Amórtegui, 2017) en el Huila.

Los resultados de estos estudios y la necesidad de comprender más la transición de estudiantes dirigidos a profesionales autónomos (Vonk, 1993), surgió la propuesta de generar procesos de acompañamiento para los egresados. Por ello, una parte importante de los trabajos del grupo de investigación se han volcado a analizar qué ocurre con los profesores principiantes (también llamados novatos, nóveles, debutantes, beginning teacher, iniciantes), cuáles son los problemas y situaciones que enfrentan al ingresar al mundo laboral y profesional, pero, además, la inquietud de cómo a través de trabajos colaborativos, se puede recuperar el saber experiencial que estos egresados tienen y construyen, de tal manera que contribuya a la formación de otros colegas que están en su misma situación.

Al convocar a un grupo diverso de maestros de diferentes áreas de conocimiento, se partió del supuesto que tal vez, se encontrarían diferencias en los resultados sobre los problemas dependiendo del área de formación de los participantes, y aunque el programa de formación no ha terminado a la fecha, lo que se está identificando es que los problemas de estos profesores son similares.

Se ha propuesto esta experiencia para aportar en el eje de “Políticas de formación docente - formación docente continua”, de los propuestos para este encuentro internacional, dado que la información que se quiere compartir puede aportar en las discusiones sobre las características de la carrera docente y las opciones alternativas que se pueden generar para apoyar la formación continua de maestros, que en ocasiones se limita a la formación posgradual.

PROPÓSITO

Las preguntas orientadoras del proyecto son: ¿cómo es el proceso de inserción profesional de los egresados en sus diferentes áreas de conocimiento (programas universitarios) ?, y, ¿cómo la Investigación-Acción-Formación aporta al proceso de inserción profesional de maestros principiantes de la UdeA? De manera particular, existe un interés por identificar ¿qué estrategias pedagógicas posibilitan que los maestros principiantes resuelvan las situaciones difíciles con las que se enfrentan en su práctica docente?

Por lo anterior, se tiene como propósito general en términos investigativos: analizar el proceso de inserción profesional de los maestros principiantes, egresados de la Universidad de Antioquia, mediante la implementación de una propuesta de acompañamiento desde la Investigación-Acción-Formación, que contribuya en la resolución de situaciones difíciles con las que se enfrentan en su práctica docente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El estudio está enmarcado en la Investigación Acción Formación –IAF– (Paillé, 1994), es decir, en una perspectiva socio crítica, cuya intención es describir, comprender e interpretar la realidad, para poder transformarla. En este sentido se trata de analizar las vivencias de los maestros principiantes desde su propia existencia y del contexto en el que están laborando, reconociendo que su saber es al mismo tiempo existencial, social y pragmático (Tardif, 2004) y se construye a través de las múltiples interacciones que se dan en la carrera docente vista como un continuum.

Desde la experiencia previa de trabajo colaborativo del equipo de investigación y tomando en consideración los referentes que caracterizan la línea de investigación sobre el conocimiento y saberes de los profesores, se asume al profesor como un “sujeto activo que interpreta la realidad y actúa en contexto de forma no mecánica ni puramente técnica” (L’Hostie et al, 2011, p. 733), promoviendo la acción y la reflexión sobre la acción, en un proceso que a su vez es investigativo y formativo.

El proyecto de investigación se desarrolla en tres fases que duran 24 meses (figura 1). El trabajo con maestros incluye dos fases: la primera, la convocatoria y conformación del grupo de participantes; la segunda, la implementación del dispositivo de formación, en doce sesiones que se realizan cada 15 o 20 días los días sábados en la mañana durante tres horas, y se están realizando entre el segundo semestre de 2019 y el primero de 2020. La tercera fase del proyecto corresponde al análisis de la información y la construcción de productos académicos.



Figura 1. Fases del Programa de acompañamiento para la Inserción Profesional de los Maestros Egresados de la Universidad de Antioquia, 2019-2020.
Elaboración propia.

Desde la primera sesión, cada participante firmó el consentimiento del proceso (Hutchinson y Wilson, 2003) en el cual, se aceptan los compromisos éticos de confidencialidad y autorización del uso de la información que se presenta en los diferentes productos del proyecto. Se hace uso de pseudónimos para garantizar el anonimato.

Todas las sesiones son registradas en video y audio, y luego transcritas, ya que este material es el insumo para el diseño de la siguiente sesión y, además, el registro para realizar el análisis de la información de manera paralela. Los encuentros se desarrollan utilizando la metodología de taller (Hernández, 2015), como posibilidad para la reflexión individual y la creación colectiva, articulando la narrativa como la estrategia que favorece la reconstrucción de los significados que las personas crean a lo largo de sus experiencias de vida.

Se privilegia la narrativa porque posibilita la construcción participativa de relatos, pero también se tienen en cuenta otras estrategias como la observación participante y la revisión documental. La razón principal para el uso de narrativas de acuerdo con Connelly y Clandinin (1995) es porque: “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas [...] es el estudio de la forma en la que experimentamos el mundo” (p. 11).

En esta experiencia, la construcción participativa de relatos por parte de los maestros principiantes, ha permitido que se dé a conocer características de sus propias prácticas y compartirlas, mejorarlas con la ayuda de los otros participantes del dispositivo y de las herramientas que aporta el acompañamiento y que incluye el trabajo con expertos de áreas específicas; por ejemplo, un taller sobre la atención a estudiantes con discapacidad.

Avances de la experiencia

La convocatoria para participar voluntariamente del programa se realizó en el mes de agosto de 2019 de manera abierta, utilizando la base de datos de egresados de las unidades académicas formadoras de maestros de la Universidad de Antioquia. Entre septiembre y noviembre de ese año, se realizaron seis encuentros con la participación de dieciocho maestros egresados de la Facultad de Educación, del Instituto de Educación Física y de la Escuela de Idiomas de la UdeA. Los otros seis encuentros se realizarán en el primer semestre del 2020.

El grupo de profesores está conformado por doce mujeres y seis hombres, egresados de los programas de Pedagogía Infantil, de las Licenciaturas en: Matemática y Física (1); Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana (1); Educación Especial (2); Pedagogía infantil (4); Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales (5); en Lenguas Extranjeras (2) y Educación Física (3). Son trece maestros los que se encuentran actualmente laborando, dos de ellos en zonas rurales de municipios alejados a la ciudad de Medellín, el resto en el área Metropolitana (en la misma ciudad o municipios cercanos); los cinco restantes están en periodo de búsqueda de empleo, que oscila entre los dos y seis meses desde su egreso.

En la figura 2, se sintetizan algunas de las actividades que se realizaron en los encuentros:

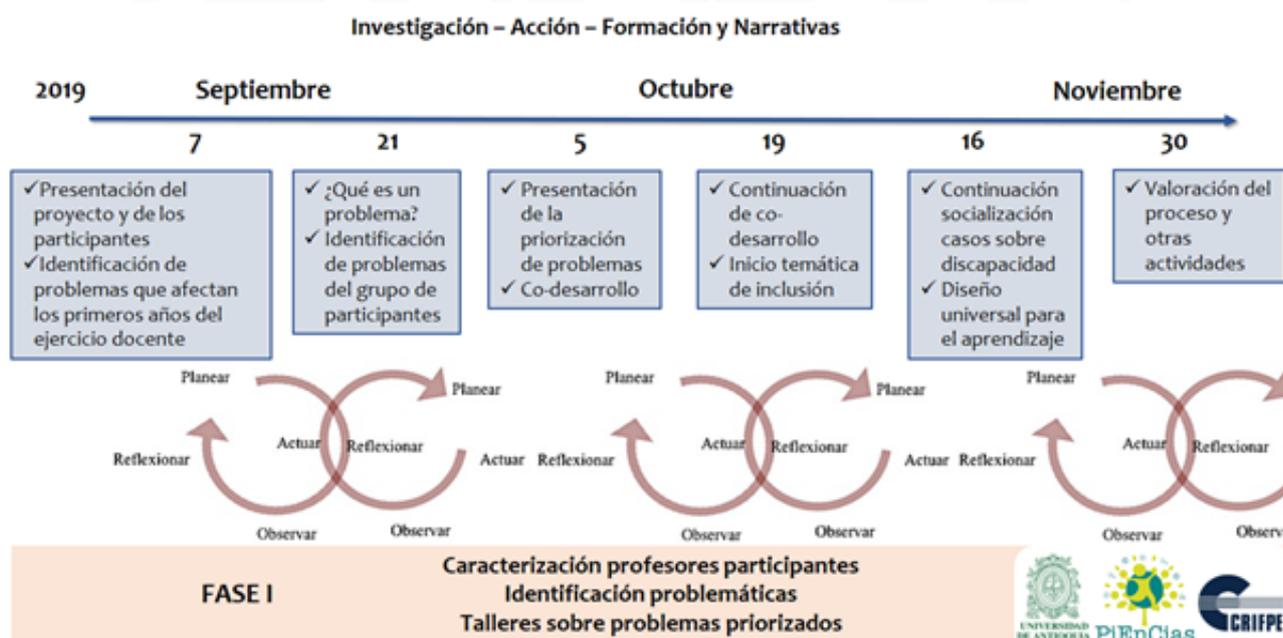


Figura 2. Sesiones del dispositivo de formación con los participantes del Programa de acompañamiento para la Inserción Profesional de los Maestros Egresados de la Universidad de Antioquia, durante el 2019.

Elaboración propia.

En los primeros encuentros se implementaron estrategias para identificar las características demográficas y laborales de los participantes, así mismo se diligenció un cuestionario para la identificación de los problemas más relevantes de este grupo de maestros principiantes; este se diseñó en formato digital y fue enviado a sus E-mail. El instrumento está basado en el que utilizó Reyes (2011) y adaptado con su autorización a las condiciones del contexto colombiano; incluye 36 ítems, los cuales, a su vez, responden a las dimensiones personal, aula, institucional y social, propuestas por Jordell (1987). La escala de valoración es de 1 a 5 para cada ítem, designando el menor o mayor grado de dificultad que vivenciaron los profesores principiantes.

En la figura 3, se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario. Entre los problemas relevantes, se encontraron: gran cantidad de estudiantes por salón, el trabajo con estudiantes con necesidades educativas, el trabajo excesivo, la poca valoración del trabajo docente, el enfrentar la realidad social del trabajo docente, mantener la disciplina en el aula, la baja remuneración recibida.

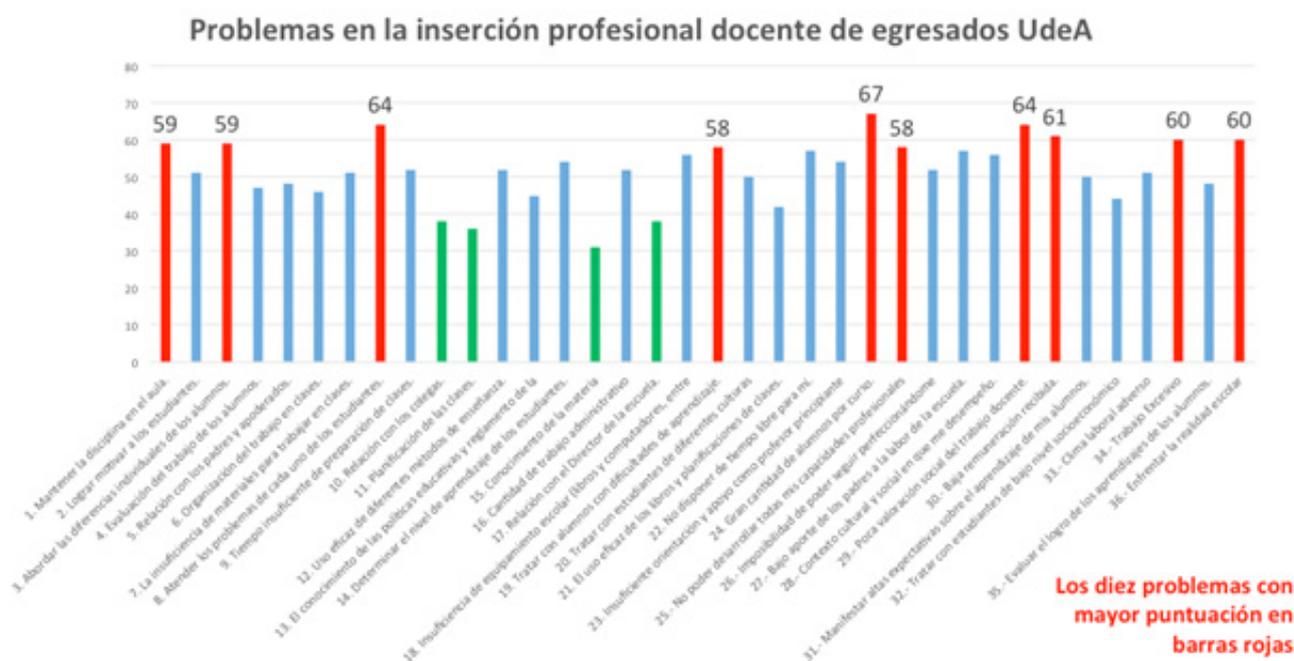


Figura 3. Principales problemas de los profesores que participan del dispositivo de formación en el Programa de acompañamiento para la Inserción Profesional de los Maestros Egresados de la Universidad de Antioquia, durante el 2019.

Uno de los participantes menciona en la sesión en que se socializaron los resultados de la priorización de problemas, que, cuando él llegó por primera vez como profesor, encontrándose aún como estudiante universitario, tenía muchas preguntas: "¿cómo hago con los niños con discapacidad?, ¿qué hago con la disciplina?, ¿qué hago con el conocimiento? ¿qué hago con lo que siento?" (R., S2). Y que, en la Universidad, se centraba en el conocimiento disciplinar más que en cualquier otra cosa y resalta que, se "enfrentó a la realidad". Este hecho es denominado por Veenman (1984), como el "choque con la realidad" y es una expresión recurrente al conversar con los profesores que están en sus primeros meses y años de ejercicio profesional.

De la misma manera, al escuchar a los participantes se menciona que el recién egresado se enfrenta a problemas de identidad profesional en la inserción docente. Tal es el caso de Shohamy, quien narró sobre sus primeros días como maestro:

Hubo un grupo de estudiantes que en esos momentos me dijo: “¿usted es el profesor?”. Era esa realidad que no sabía qué hacer, estaba abatido, y yo al final de las clases decía: ¡no, yo no sirvo para esto! Por más que planeaba y planeaba, podía cambiar mi clase hasta de diez maneras distintas y yo decía: ¡no, esto no va a funcionar! O era la niña que se corta o la que se quedaba dormida, era esa desmotivación (S., S2).

Según Veenman (1984) e Imbernón (1994), los profesores principiantes tienen una problemática muy específica y en ocasiones sienten que lo aprendido en la universidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje no es suficiente para atender la realidad difícil y compleja de la vida cotidiana de las instituciones educativas, en la cual se les exige asumir una dinámica y rutinas que desconocen, se toman decisiones permanentemente y en gran parte de ellas, no se les ofrece parámetros de actuación o directrices claras u oportunas para resolver las diversas situaciones que se presentan.

Por su parte, Polly resalta al finalizar la segunda sesión que: “lo que es la disciplina en el aula, la motivación de los compañeros, la relación con los padres, la organización del trabajo de la clase, la sobrecarga de trabajo, problemas con alumnos en concreto, insuficiencia de los materiales, entre otros” (P., S2), son los principales problemas que se reconocen de este grupo de maestros. Y Meli, complementa que,

enfrentarse al aula es un reto, como decía el compañero: es algo que nos va a tocar a todos, y enfrenta nuestros temores, nuestras inseguridades, y no es culpa solo de la academia, sino también de nosotros de construcción como ser, pero sí, la academia tiene cierta responsabilidad, que esa realidad que nos pintan, que nos dibujan cada semestre, no es acorde a nuestro contexto actual. (M., S2).

En estos primeros años se asumen y se consolidan la mayor parte de las pautas de la cultura profesional del profesorado (Imbernón, 1994), es así como tiene gran importancia la experiencia en la práctica profesional y la socialización profesional, pues se da la construcción de colegaje y por supuesto, la participación en programas de acompañamiento a la inserción profesional puede fortalecer la cultura profesional en la que se da la oportunidad de aprender con otros colegas.

Las siguientes sesiones se planearon teniendo en cuenta una priorización que el equipo de participantes e investigadores consideró más apropiado, acorde a las necesidades expuestas en el cuestionario de problemas de los profesores principiantes, así mismo, la priorización tiene en cuenta aquellos asuntos que sean factibles de trabajar desde el dispositivo. Entonces, se optó por abordar inicialmente lo relacionado con la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales o capacidades diversas, especialmente, cuando se trata de comprender la discapacidad y las posibilidades que brinda el Diseño Universal del Aprendizaje. En segundo lugar, se escogió lo relacionado con la gestión de aula, el cual incluye el manejo de grupo y control de disciplina, de igual manera esto se relaciona con los procesos de motivación a los estudiantes y aprender a manejar la gran cantidad de estudiantes por curso. El tercer problema por el momento, corresponde a enfrentar la realidad y manejo del trabajo excesivo, el cual podrá abordarse desde la gestión de emociones.

En las dos sesiones que se trabajó la problemática del abordaje de estudiantes con discapacidad, se contó con el acompañamiento de una maestra experta en el tema, que orientó el taller de sensibilización frente a los estudiantes con discapacidad, se dieron a conocer conceptos desde el marco legal colombiano, se analizaron algunos casos y se realizó la categorización de estrategias según principios del Diseño Universal

del Aprendizaje. Estos encuentros fueron valorados con positivos comentarios por parte de los participantes quienes dieron a conocer algunas de las reflexiones surgidas:

- Estos encuentros han dilucidado muchos errores que, como docentes cometemos a diario y puede que muchas veces no nos demos cuenta o no les demos relevancia, pero no debemos dejarlos pasar por alto (G).
- Más allá de un encuentro reflexivo ha sido una experiencia para aprender tanto lo formal y definido por expertos, así como en la discusión de casos particulares aprendiendo así de los otros para ser aplicado en la práctica docente (M).
- Lo mejor de todo es que me llevo una inquietud permanente de cómo voy a mejorar mis clases, mi papel como profesor y esa interlocución frente a una comunidad que tantas veces recibe atropellos por parte de nosotros mismos, desconociendo como se da el aprendizaje (C.A.).

La reflexión en las primeras sesiones y en la identificación de problemas que surgen durante la inserción profesional, llevan a algunas preguntas: ¿Qué tanto nos hemos chocado?, ¿cómo ha sido ese choque?, ¿qué tan conscientes hemos sido de lo que hacemos para superar ese momento? Parte de lo que se espera en los encuentros, es reconocer la manera cómo otros (compañeros –colegas) han podido superar el choque con la realidad, y repensar sí, ¿siempre tiene que ser tan difícil?, ¿siempre tiene que ser tan traumático? Se considera desde el equipo que los programas de acompañamiento y las estrategias de formación del profesorado principiante, aporta significativamente a la reflexión sobre su propia práctica, que lleva a un constante proceso de autoevaluación para examinar su quehacer y mejorarlo.

Es importante también señalar que los encuentros tienen una gran carga emotiva para los profesores principiantes participantes, al enfrentar sus experiencias iniciales y aportar a la resignificación de las mismas desde su ejercicio profesional y sentir vocacional, en pro del mejoramiento de sus prácticas y del acompañamiento a las comunidades educativas donde se encuentran, como lo expresan en alguno de sus relatos:

- Considero que sí hay una coincidencia entre lo que le enseñan a uno y esas realidades, pero el choque siempre va a existir (Sho.)
- Mi paso por la institución donde trabajo actualmente no ha sido el mismo desde que inicié mi vinculación al programa y que bueno poderlo manifestar!!! Y agradecer (N)
- He iniciado acercamientos con profes de la institución para acordar estrategias con aquellos estudiantes que nos convocan a una mirada más concreta, esto se ha convertido en todo un reto, pero se trata de un reto que quiero continuar asumiendo por cada uno de esos proyectos de vida que se encuentran en las aulas que acompaño (N).

A demás, el compartir las experiencias, en torno a las dificultades y las posibles estrategias de solución desde la metodología taller, ha sido la posibilidad no solo de escuchar al otro, sino sobre todo de comprender que no estamos solos, que mucho de lo que nos pasa, también les pasa a otros. Reconociendo la importancia del trabajo en colectivo, de no ser “islas”, tal y como lo expresan los participantes Escuchar las vivencias y reacciones de profesores de diferentes áreas del conocimiento, de diferentes instituciones, me hizo reflexionar sobre mi propia práctica docente (C.M.).

Lo anterior, muestra que mediante las narrativas los maestros principiantes comparten sus vivencias involucrando pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, que permiten ampliar la comprensión

de los hechos, situaciones, procesos o eventos de su vida en los primeros años de inicio en la docencia. Ha sido una posibilidad, “para que su historia gane autoridad y validez” (Conelly y Clandinin, 1995, p. 21).

El proceso de ganar confianza y complicidad en el grupo, ha suscitado que algunos tomen la iniciativa de dirigir algunos espacios en los encuentros, compartiendo su conocimiento y experiencia con sus compañeros. Esto forma parte del reto de implementar el IAF como metodología, lograr la participación transformadora de todos los involucrados.

Para los seis encuentros faltantes, que se realizarán el primer semestre del 2020, se espera abordar desde el dispositivo de formación los demás problemas priorizados asociados sobre todo a las dimensiones personal y de aula.

Lecciones aprendidas

A continuación, presentamos algunas de las conclusiones iniciales derivadas del programa de acompañamiento a egresados de las facultades formadoras de maestros de la Universidad de Antioquia:

El proceso de acompañamiento a egresados permite afirmar que la responsabilidad social que tienen las entidades formadoras de maestros va más allá de solo llevar a que los profesionales se gradúen, también implica apoyar su tránsito hacia la vida laboral, mantener espacios abiertos donde el diálogo y su participación les permita reconocerse como sujetos de la comunidad universitaria.

A través de las vivencias de los egresados, se pueden identificar las características de los contextos laborales y, por ende, las relaciones que se establecen entre el perfil ideal y el real de los programas de formación (inicial y continua) de maestros de la UdeA. Frente a esto los egresados manifiestan la necesidad de incluir en los programas de las Licenciaturas, cursos de ciertas temáticas que al parecer consideran se requieren al empezar a laborar, por ejemplo, aquellos relacionados con: legislación educativa, administración escolar, inclusión educativa, control de la disciplina y manejo del grupo, educación en contextos no convencionales, metodologías flexibles, relaciones interpersonales y política pública.

En este mismo sentido, trabajar sobre las experiencias reales de los egresados sobre lo que consideran útil, práctico, efectivo en su práctica, tomando como base lo que aprendieron durante los 5 años de formación profesional, puede servir de espejo para que los programas de formación cuestionen sus estructuras curriculares y las apuestas de formación en vías de una transformación, que permita formar egresados que puedan desarrollarse de manera más armoniosa en su ambiente laboral.

De igual manera, trabajar con los egresados favorece la identificación de las necesidades de formación, investigación y extensión que puede ofrecerse desde la UdeA, pero no solo para hacerlo de manera directiva desde el rol de institución formadora, sino con los mismos egresados, rescatando sus saberes experienciales y conocimientos que han construido en sus trayectorias de vida.

Las expresiones de los profesores principiantes son fiel reflejo de las necesidades de los maestros, pero también de las oportunidades que este tipo de programas les pueden ofrecer para fortalecer el desarrollo profesional docente.

Es importante resaltar algunas de las características de este programa de acompañamiento para su

proyección en otros procesos formativos y de investigación con profesores principiantes. Específicamente consideramos necesario resaltar que:

- El privilegiar el encuentro con otros colegas que tienen o han tenido situaciones similares, es la posibilidad para encontrar voces que les ayudara a mirar desde otros puntos de vista la misma situación. Por no decir voces de aliento para continuar y no desfallecer, es ese “choque con la realidad”.
- El taller que es la estrategia seleccionada para llevar a cabo el programa de acompañamiento, brindó la posibilidad para el trabajo individual y grupal, para el de-construir y construir.
- El respeto por el otro, el tiempo y su palabra son características fundamentales del programa, que ayudan no sólo a que todas las temáticas se desarrollen en los tiempos acordados, sino también a generar una atmósfera de respeto, confianza y tranquilidad.
- La participación de otros colegas (expertos y aliados) que desde su saber y experiencia ofrecen elementos para la formación de los maestros principiantes, es de gran valor para esta propuesta.

Finalmente, se espera además que los resultados del proyecto, ayuden a pensar estrategias sobre la responsabilidad social que tienen las universidades formadoras de maestros con los egresados, así como a dimensionar el impacto que estos pueden tener en la calidad educativa de los centros escolares en los que empiezan a laborar. Es posible que, al darle continuidad a este tipo de programas de acompañamiento a los egresados principiantes, se puedan institucionalizar y de alguna manera, mitigar los impactos sociales de esta etapa profesional.

Los resultados de este proyecto, aportan insumos para lograr la articulación entre la Universidad y la cualificación de docentes de la educación básica y media, no obstante, se requiere continuar desarrollando este tipo de experiencias que en algún momento favorezcan las decisiones y aporten a la política pública de formación de maestros de Colombia en esta etapa de su carrera profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alen, B., y Allegroni, A. (2009). Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Azevedo, A., Fernandes, C. y Bonifácio, R. (2014). Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina. En: *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 06, n. 10, p. 31-44, jan. / jun. Disponible en <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Boerr, I. –Editora- (2011). *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto. Inserción al ejercicio profesional. Metas Educativas 2021. Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura – IDIE Chile Formación Docente.*
- Calvo, G., (2006). La inserción de los docentes en Colombia. Algunas reflexiones. Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Ponencia 23 de noviembre. 13 p. Bogotá: *Conversemos sobre educación – PREAL – GTD – Universidad Jorge Tadeo Lozano.*
- Cividini, M., Jiménez, M., Mejía, L. y Morales, A. (2016). “Y llega uno y se estrella con un montón de cosas”: saberes y problemas de profesores principiantes de ciencias naturales. V Congreso Internacional

sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia. República Dominicana 6-8 junio. Recuperado de: http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=636

Cividini, M., Jiménez, M.M, Mejía, L.S., Morales, A. y Pérez, A. (2016) *Savoirs professionnels et problèmes des enseignants en sciences naturelles en processus d’insertion professionnelle*. 3e Colloque international en éducation, CRIFPE. Montréal, Québec.

Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. En: J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, M. Connelly, J. Clandinin y M. Greene. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Cunha, M. I. y Cunha, C., (2012). *O campo de conhecimento e as práticas sobre a iniciação à docência: o que revela a produção científica no II Congresso internacional sobre professorado principiante*. Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago de Chile, 29 de febrero – 2 de marzo. Universidad de Sevilla y Universidad Autónoma de Chile. Apoyo de OEI y Asociación Chilena de Municipalidades. CD-ROM.

Fandiño, G. y Castaño, I., (2008). *Problemas de enseñanza en su primer año de trabajo de las maestras principiantes egresadas del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*. Informe de investigación DPG-022-06, sin publicar.

Hernández, A. (2015). *El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas*. En L. Sanjurjo (Ed). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. (p. 71 – 106). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 4ta Reimpresión.

Higueta, M. y Díaz, A. (2015). *Docentes noveles de inglés en shock: ¿qué factores lo generan?* En: Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, v. 20, n. 2, p.173-185. doi: 10.17533/udea.ikala.v20n2a03

Hutchinson, S. y Wilson, H. (2003). *La investigación y las entrevistas terapéuticas: una perspectiva postestructuralista*. En J. Morse, (Edit.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp. 349 -366) 1ra ed. en español. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Grao.

Jiménez, M. (2006). *La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso*. Trabajo de Investigación Maestría en Educación. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. 134 p. Asesora Dr. Fanny Angulo Delgado.

Jiménez, M. (2013). *La configuración del conocimiento del profesor principiante de ciencias naturales, en la inserción profesional*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia: Medellín (sin publicar).

Jiménez, M. et al. (2018). *“Y llega uno y se estrella con un montón de cosas”*: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales. Colección investigación. Editorial Universidad de Antioquia. ISBNe: 978-958-714-812-1.

- Jordell, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching & Teacher Education*, 3, (3), 165 – 177
- L'Hostie, M., Gauthier, R., Allaire, S., Cividini, M. y Cody, N. (2011). Pour un renouvellement de la formation continue des enseignants au Québec: Le cas d'une recherche –action-formation. Dans (dir.), *Actes du VI Colloque organisé par l'ISSBA. Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Les courants de la professionalization: enjeux, attentes, changements.* (pp. 731-739).
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional. En *Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano.* Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educativo Compromiso de todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico – CEDE- de la Universidad de los Andes. Bogotá, 23 de noviembre.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante Inserción a la docencia.* Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Medeiros, A., Puccinelli, R. y Mizukami, M. (2008). Programa de mentoría online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. En: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, jan./abr., v. 34, n. 1, p. 077-095.
- Mesa, C. (2017). La socialización de un docente novato de inglés: convirtiéndose en agente de cambio. En: *HOW*, v. 24, n. 1, January/June, p. 83-100. Recuperado 4 septiembre 2019. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-59272017000100006
- Mosquera, J. y Amórtegui, E. (2017). El conocimiento profesional de docentes principiantes de ciencias naturales: un estudio con profesores del Departamento del Huila. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza.* ISSN 2027-1034 Edición Extraordinaria. p. 1403 – 1414. *Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.* Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7315>
- Nossar, K. y Sallé, M. (2017). La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones. *Consejo de Formación en Educación – OEI.* Recuperado septiembre 2018. Disponible en <https://oei.org.uy/Programa/publicaciones>
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. *Revue Canadienne De L'éducation.* 19, 3, 215 - 230.
- Pulido, O. (2011). ¿Por qué trabajar con los docentes de reciente vinculación a los colegios públicos? Asesor Proyecto "El puente está quebrado". Bogotá: IDIE Formación docentes y Educadores, OEI. *Boletín*, v. 8, p. 13 – 16.
- Quiceno, Y. (2016). (Re) constitución de la identidad profesional del profesor principiante de ciencias: una visión desde sus saberes en la etapa de inserción a la docencia (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

- Ramírez, N. (2016). El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Reyes, L.A. (2011). Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia. Preocupaciones, Problemas y Desafíos (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Rodríguez, E. (2005). La perspectiva de los docentes principiantes en educación media sobre la reforma educativa en Uruguay En: Actualidades Investigativas en Educación, v. 5, n. 2. Recuperado agosto 2008. Disponible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9151/17524/>.
- Tardif, M., (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. y Borges, C. (2013). La inserción profesional de docentes noveles: tendencias recientes y retos futuros. En E. Correa Molina, M. Cividini, R. Fuentealba y I. Boerr (Coord.), Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas para la Profesionalización Docente. (p.19-44). Santiago: Metas Educativas 2012.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), 143-178.
- Vonk, J. H. C., (1993). Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta). Recuperado de la base de datos ERIC ED361306.

Análisis de brechas como estrategia para la detección de necesidades de formación continua de la persona docente

Alicia Fonseca Elizondo

alicia.fonseca.elizondo@mep.go.cr

Carlos Olivas Gómez

carlos.olivas.gomez@mep.go.cr

Funcionarios Ministerio de Educación Pública

RESUMEN

El Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDPUGS) en el año 2019, utilizó una nueva manera para identificar necesidades de formación permanente del docente. Esta se adapta a las exigencias del sistema educativo actual y propone un trabajo integrado, en el que participaron las dependencias centrales y regionales del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP).

Este nuevo método de detección de necesidades de formación continua se implementó desde un enfoque de brechas, lo que permitió el análisis crítico de las tareas que realiza cada persona funcionaria según su puesto, las realidades que se viven en las diferentes instancias y zonas del país, según la normativa y las políticas actuales, promoviendo la generación y discusión de ideas que orientan la detección de dichas necesidades en los diversos estratos que conforman el sistema educativo costarricense.

PALABRAS CLAVES:

Brechas, detección de necesidades, formación permanente, tareas sustantivas.

JUSTIFICACIÓN

El diagnóstico de necesidades de capacitación es un ejercicio periódico y continuo realizado por el IDPUGS para todos los y las docentes del Ministerio de Educación Pública. A lo largo de una década este diagnóstico se desarrolló como una consulta dirigida al personal docente directamente, donde se enlistaban las principales necesidades definidas por el o la funcionaria con base en su experiencia, en la ejecución de sus funciones y responsabilidades, tanto pedagógicas como administrativas. Esta práctica daba como resultado una serie de necesidades sentidas desde la propia persona docente, según su criterio fundamentado en la experiencia cotidiana, lo cual es totalmente válido para definir un plan de formación, sin embargo, dicha metodología ha generado un listado de deseos de capacitación, y no un examen crítico y alineado con las exigencias del momento.

Por lo tanto, la iniciativa de llevar a cabo un análisis de necesidades basado en un enfoque de brechas, se fundamenta en el agotamiento del modelo que tradicionalmente se ha utilizado (encuestas a personal docente y funcionarios regionales), y que no permitía establecer un eje común de formación para todo el sistema. En razón a ello, se lleva a cabo un proceso de consulta por medio de talleres participativos dirigidos a personal asesor, jefaturas y directores (mandos medios), quienes tienen una visión clara de las funciones que deben cumplirse según las políticas y directrices a nivel nacional, regional y de centro educativo, sin perder la óptica de lo que sucede en la práctica docente pues están en contacto diario con ella.

La estrategia propuesta permite el análisis crítico de las tareas que realiza cada persona según el puesto, las realidades que se viven en las diferentes zonas del país y el contraste con lo requerido según la normativa y las políticas educativas actuales, permitiendo la generación y discusión de ideas que orienten la detección de necesidades de formación continua en los diversos niveles que conforman el sistema educativo. De esta manera se logra que las instancias generadoras de procesos en las oficinas centrales del MEP, puedan construir una ruta de atención a los vacíos detectados por un periodo de mediano plazo y que esté estrechamente vinculado con la política educativa y la transformación curricular vigentes.

PROPÓSITO

- El propósito de la estrategia desarrollada es:
- Detectar de manera exitosa las necesidades de capacitación.
- Evidenciar las debilidades y carencias en el desempeño del funcionario.
- Determinar las brechas o vacío entre el desempeño deseado y el desenvolvimiento actual de las y los docentes.
- Definir las áreas de formación permanente a partir de las brechas identificadas.
- Priorizar sobre cuales atender con mayor premura según las metas establecidas en el Plan - Nacional de Desarrollo y los objetivos del MEP.
- Diseñar una trayectoria de formación a 3 años.

Sin embargo, para la consecución de los objetivos se debieron delinear algunos parámetros necesarios para no caer en la rutina de enlistar una serie de expectativas idealistas de la docencia.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Aplicación de la estrategia

Se realizaron Talleres Consultivos para la detección de áreas y necesidades de formación permanente en 23 oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública, y 27 oficinas regionales, en las cuales participaron las jefaturas y los asesores de los departamentos, en el caso de las Direcciones Regionales, además, se involucró al Jefe de Asesoría Pedagógica y el Equipo Técnico Interdisciplinario Regional.

El objetivo es que, a partir del conocimiento de los asesores en las visitas que efectúan regularmente a los Centros Educativos y acompañamiento a los docentes, manifiesten aquellas áreas donde se descubran oportunidades de mejora que ayude al docente en el aula, se comentan las carencias encontradas en sus visitas técnicas y colegiadas a los Centros Educativos y se detectan las brechas.

Estos talleres consultivos se implementaron mediante un enfoque de brechas, y planificados para ser ejecutados con una agenda de trabajo de un promedio de 4 horas.

Como primer paso se realiza una introducción donde se explica las expectativas de estos talleres y también los propósitos de trabajo del taller.

Seguidamente utilizando una hoja de cálculo las jefaturas y asesorías de cada instancia, hacen una reflexión y puesta en común de las tareas que cada docente o funcionario en general asumen para que se desarrollen los procesos planteados desde la dependencia.

Instituto de Desarrollo Profesional – Uladillas Gómez Solano
Tel.: 2233-0018, 2221-27-96, ext. 4008 / Fax: 2255-4527
Edificio Antiguo CENADI, Ocosingochea
Apto. Postal: 455-2120
www.idp.mep.gub.uy
www.facebook.com/idpmep

Tareas sustantivas

Objetivo: Identificar las tareas sustantivas y cómo las realiza la persona funcionaria, según estrato laboral.

N°	¿Cuáles tareas sustantivas realiza la persona actualmente? (considerar las diferentes poblaciones meta) (Si fuese necesario se puede categorizar en grandes áreas)	¿Cómo se espera que se realicen las tareas sustantivas antes enumeradas? (Desempeño esperado)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		

Imagen 1: Tareas Sustantivas

Fuente: Departamento de Investigación, IDP-MEP

Una vez determinadas las tareas generales se realiza una separación de aquellas que son complementarias y las que son sustantivas para la consecución de los objetivos propuestos y se anotan en una de las columnas. Después de filtrar las tareas, en otra columna se procedió a realizar una descripción de logro de las mismas, en otras palabras, era necesario saber cómo se estaban realizando dichas tareas.

En una columna de al lado se determinó el ideal de cumplimiento de esas tareas con el fin de contrastar la realidad actual con la deseada, según los requerimientos del proceso.

Instituto de Desarrollo Profesional – Uladillas Gómez Solano
Tel.: 2233-0018, 2221-27-96, ext. 4008 / Fax: 2255-4527
Edificio Antiguo CENADI, Ocosingochea
Apto. Postal: 455-2120
www.idp.mep.gub.uy
www.facebook.com/idpmep

Brechas

Objetivo: Determinar aspectos deficitarios en la ejecución de las actividades, para el logro de las metas establecidas en los planes de trabajo de las dependencias del Ministerio de Educación Pública.

N°	Tarea	Describe cómo se están realizando las tareas sustantivas, antes enumeradas.	Situación deficitaria o vacío que se presenta para el desempeño esperado. (entre cómo se realiza la tarea y cómo se espera que se realice)	Categorización de la situación 1 a 3, uno la mayor urgencia
1	0			
2	0			
3	0			
4	0			
5	0			
6	0			
7	0			
8	0			
9	0			
10	0			
11	0			

Imagen 2: Brechas o vacíos

Como resultado de esta contrastación, se obtiene el vacío o brecha, la cual se anotó en otra columna, para posteriormente hacer un análisis de cuál de esas brechas requiere una más pronta atención (priorizar su atención).

En el análisis realizado las jefaturas y asesorías, no solo determinaron las brechas formativas sino, que además realizaron una propuesta de atención según su criterio, basado en las observaciones y diagnósticos realizados en ocasiones anteriores y las directrices emanadas por las autoridades del Ministerio de Educación.

Estas propuestas fueron ingresadas en un registro para cada brecha detectada y con temáticas distribuidas en tres dimensiones según los saberes: **conocer**, hacer y ser, para efectos de este trabajo el saber en la dimensión conocer se comprende como “conocimientos, metodologías y técnicas conceptuales; se evidencia en la capacidad de la persona para comunicar o expresar con claridad lo aprendido”(MEP,2014, p.24) el saber hacer corresponde a “las habilidades y destrezas, las cuales se aplican mediante métodos, técnicas y procedimientos que conllevan no solo un saber técnico sino también un saber práctico” (MEP,2014, p.25) y el saber ser se refiere a “las actitudes, las relaciones interpersonales, así como los principios éticos y el equilibrio emocional” (MEP, 2014, p.24) De esta manera los participantes lograron proponer temáticas que pudieran cerrar o al menos reducir las brechas identificadas.



Instituto de Desarrollo Profesional - Urdulaco Gómez Solano
Tel: 2233-0018, 2221-27-06, ext. 4828 / Fax: 2258-4027
Edificio Antigua CENADY, Coseviches
Apto. Postal: 455-2120
www.idp.mec.gov.ec
www.facebook.com/idpmeq

Necesidades de formación

Objetivo: Determinar las áreas y necesidades de formación permanente a partir de las brechas identificadas.
¿Qué conocimientos, habilidades y disposiciones requiere adquirir para el desempeño esperado?

N°	Brecha o vacío	Conocimientos (contenidos, temas por saber, conceptos esenciales por dominar)	Habilidades	Disposiciones (actitudes) Pueden ser transversales, generales para todos los desempeños, centradas para el docente.
1	0			
2	0			
3	0			
4	0			
5	0			
6	0			
7	0			
8	0			
9	0			
10	0			
11	0			

Imagen 3: Rutas de atención

Procedimiento de análisis

El análisis de la información se efectuó con base en la metodología de la teoría fundamentada, se analizaron los documentos obtenidos en los talleres de consulta, donde participaron las dependencias y Direcciones Regionales del Ministerio de Educación Pública.

En cada uno de estos documentos se codificaron, una a una, las aportaciones de los participantes, mediante la estrategia de codificación abierta y axial, para organizar la información identificada, a partir de lecturas cuidadosas, exhaustivas y reiteradas, según la metodología dada por Strauss y Corbin (1997).

Mediante la asociación de estos códigos o etiquetas, se realizó una búsqueda de patrones, en algunos casos, la codificación se evidenciaba de manera clara en la información y se daba bajo un modelo temático en

el cual las categorías emergen de un análisis inductivo y se fundamenta en las relaciones de enraizamiento y densidad de las categorías temáticas, para establecer sus relaciones e interacciones (Gibbs, 2007). En otros casos, la codificación siguió un modelo de organización por funciones laborales, igualmente se generan relaciones fuertes entre los aportes y la categorización obtenida.

Se generaron diversas categorizaciones y en ellas se encuentra el punto focal de la presente detección de necesidades formativas: las brechas señaladas, que indican la existencia de la necesidad formativa en las entidades consultadas.

Es importante mencionar que la organización, coordinación y ejecución de estos talleres estuvo a cargo del Departamento de Investigación y Desarrollo Educativo (DIDE) sin embargo, en la realización de cada uno de los talleres, se contó con la colaboración de los otros departamentos del IDPUGS, que se encargaron de observar y sistematizar la experiencia vivida, integrándose a los subgrupos en los que se dividió cada dependencia, para realizar el trabajo de identificación de brechas, de manera que se pudiese tener una impresión general del análisis llevado a cabo en cada subgrupo. La información obtenida en esta observación permite complementar algunas ideas que en la dinámica de subgrupo se discutieron y tuvieron relevancia pero que fueron escritas de otra forma o no se escribieron.

RESULTADOS

La ejecución de los talleres consultivos mediante la estrategia de enfoque de brechas en primera instancia, permitió que los responsables de guiar los procesos para la consecución de los objetivos ministeriales tuvieran la oportunidad de definir los vacíos que han sido observados en los procesos de asesoramiento. Además, facilitó el poder considerar en esos vacíos las nuevas directrices y fundamentos emanados desde las instancias asesoras centrales ligadas a los objetivos definidos a nivel país. Por otro lado, se logró recopilar el criterio de las diferentes regiones del país, lo que permitió elaborar una base de datos bastante amplios, pero con la particularidad de ser permeada con las iniciativas del nivel directivo central, al haber realizado el taller consultivo con las jefaturas y asesorías de cada región.

Las brechas encontradas y que luego fueran cotejadas entre las regiones que trabajaron se encontraron coincidencias comunes y recurrentes a saber:

- Desconocimiento de la fundamentación pedagógica de la política educativa.
- Práctica en el aula basada en un enfoque teórico y tradicional. Poca claridad de la metodología para el desarrollo de las habilidades y el logro de los procesos cognitivos, psicomotrices y afectivos.
- Desconocimiento de los lineamientos sobre planeamiento, mediación pedagógica y evaluación establecidos por el MEP
- Descontextualización en la planificación y ejecución de las actividades didácticas.
- Deficiente apropiación de las TIC como recurso didáctico, que permite la potenciación de habilidades y competencias en la población estudiantil.
- Deficientes procesos de evaluación diagnóstica.

Además, con el trabajo realizado en las dependencias administrativas se encontraron coincidencias significativas, que sin lugar a dudas repercuten en el desempeño del docente. A continuación, se ofrece una tabla en la cual se muestran las temáticas más recurrentes en la detección de brechas de desempeño y por lo tanto susceptibles de formación continua.

Tabla 1
Temáticas comunes en la detección de necesidades de formación permanente 2019, por dependencia del Ministerio de Educación Pública

	DAE ED	D D C	DET CE	DG DR	DG EC	D R H T	D R T	D V E	UP RE	Arch ivo Cent ral	Progra mas de Equid ad	Audit oría Inter na	CENA REC	Contra loría de servici os	Derech os Estudia ntiles	Asuntos Internaci onales	DI EE	Servi os Gener ales, Oficiali a Mayor	Educa ción Privada	DI G	D PI	Provee duría	VPI CR	CONE SUP	Tota les
Dependencias/ Temáticas																									
Administración Estratégica	3	1	1	15		4	3	3	9		3	4	3	2	2	1	1	4		4	4				67
Mejoramiento de la calidad.	3	1	3	2	2		1		2		1		1	1	2	1	2	2	1	10	5		1	1	42
Normativa y fundamentos legales.	6		5	1		3	3			1	1	1		2		1	4		3	1		2	2	2	38
Planeamiento y mediación según TC	6	12	5		6		1	2							1										33
Liderazgo organizacional.	4	1		2		6	5	2	2		1	1		2		2		1		2	2	1	1	1	31
Implementación de las TICs en el desempeño.		1	3		6	1	1			1	1	2	1				2		1	4	2	1	2	2	31
Habilidades interpersonales y de servicio al usuario.	2			2	3	10								1				1	1	3	3	1	1	1	29

Tabla 1
Temáticas comunes en la detección de necesidades de formación permanente 2019, por dependencia del Ministerio de Educación Pública

Dependencias/ Temáticas	DAE ED	DD C	DET CE	DG DR	DG EC	DR HT	DVE	UP RE	Arch ivo Cent ral	Progra mas de Equid ad	Audit oría Inter na	CENA REC	Contra loría de servici os	Derech os Estudia ntiles	Asuntos Internaci onales	DI EE	Servici os Gener ales, Oficiali a Mayor	Educa ción Privada	DI G	D PI	Provee duría	VPI CR	CONE SUP	Tota les
Contratación administrativa y gestión del presupuesto.			2	5	1	2				2	3					1	3				2	1		22
Informes (estructura y presentación)			2		1				1	2	3		1		1				1				2	14
Dominio Políticas Educativa y Curricular.	2		1	4	3									1		1		1						13
Gestión de proyectos			4	1							1				2	1	1			1		1		12
Técnicas pedagógicas para capacitación.						1			1															2
Totales	26	16	26	32	22	25	11	10	13	4	15	5	9	6	8	12	12	7	1	1	7	8	9	334

Fuente: Talleres Consultivos Ministerio de Educación Pública 2019

Fuente: Talleres Consultivos Ministerio de Educación Pública 2019



Gráfico 1: Temáticas comunes en la detección de necesidades de formación permanente 2019

Fuente: Tabla 1

Como se observa en el gráfico 1 las temáticas más recurrentes corresponden a la Administración estratégica en todos los niveles (centro educativo, circuito escolar, dirección regional y oficinas centrales), lo que nos muestra un gran vacío en esta área por lo que se requiere un mayor esfuerzo por parte de las autoridades para reducir esta brecha, y por ende mejorar la calidad de la educación en Costa Rica. Por otra parte, se nota que, tanto; liderazgo organizacional, normativa y fundamentos legales, son una llamada de atención que requiere ser atendida con prontitud, para una exitosa gestión en nuestro sistema educativo. En el caso de las temáticas: políticas educativas, implementación de las TICs, habilidades interpersonales, planeamiento y mediación pedagógica, son tópicos fundamentales para el óptimo desempeño de los docentes. No podemos dejar de mencionar, que todas las temáticas recurrentes mostradas en el gráfico, están estrechamente relacionadas con el proceso de mediación pedagógica y la calidad de la educación en nuestro país.

LECCIONES APRENDIDAS

Es importante guiar paso a paso el proceso de análisis debido a que en ocasiones se dificultó mucho poder definir cuáles eran las tareas sustantivas.

Fue necesario aclarar constantemente que la descripción de la ejecución de la tarea, debía ser en función del nivel de logro y no una descripción de proceso.

Por otro lado, se debió solicitar constantemente a los participantes, que se enfocaran en brechas que tuvieran que ver con necesidades de formación, ya que la estrategia también permitía que se detectaran vacíos en otras áreas de gestión del sistema educativo.

El taller debió plantearse con una agenda de trabajo no de 4 horas sino de 8 horas para ampliar con mejor detalle las discusiones de los participantes en cuanto a las tareas.

Se requiere que al menos un participante domine el uso de la hoja de cálculo, debido a los inconvenientes que se presentaron para el llenado de las plantillas.

REFERENCIAS

- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos en investigación cualitativa. Ediciones Morata. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=855yAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT29&dq=gibbs+analisi+de+datos+cualitativos&ots=-Jo64d80R0&sig=2qNL3tFC6EhoiXiWURsllny4LlI#v=onepage&q=gibbs%20analisi%20de%20datos%20cualitativos&f=false>
- Ministerio de Educación Pública. (2014) Detección de necesidades de capacitación del personal docente y administrativo-docente en el servicio del Ministerio de Educación Pública. San José Costa Rica.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). Grounded theory in practice. Sage. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TtRMolAapBYC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Strauss,+A.+L.,+%26+Corbin,+J.+M.+\(&ots=DAejdutGVm&sig=_y9wntK-TALljSTcoroX-BRKWQ8#v=onepage&q=Strauss%2C%20A.%20L.%2C%20%26%20Corbin%2C%20J.%20M.%20\(&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TtRMolAapBYC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Strauss,+A.+L.,+%26+Corbin,+J.+M.+(&ots=DAejdutGVm&sig=_y9wntK-TALljSTcoroX-BRKWQ8#v=onepage&q=Strauss%2C%20A.%20L.%2C%20%26%20Corbin%2C%20J.%20M.%20(&f=false)

Desarrollando el pensamiento computacional en Educación Inicial

María Lourdes Caycho Cuba

maria.caycho.c@upch.pe

Universidad Peruana Cayetano Heredia -

Facultad de Educación

RESUMEN

Desarrollé esta experiencia la como parte del curso “Recursos informáticos en Educación Inicial” desarrollado en el período 2018 II y 2019 II. Participaron en el curso estudiantes del octavo ciclo de la carrera de educación inicial (dado que el curso es parte de la malla curricular correspondiente al 8vo ciclo de la carrera). En el grupo del 2018 II se matricularon 14 estudiantes, mientras que en el grupo del 2019 II este número aumentó a 23 estudiantes matriculados.

El desarrollo del pensamiento computacional se abordó a lo largo de seis sesiones. Si bien el concepto ha sido presentado por muchos autores, hay una variedad de estrategias y pasos para desarrollarlo. Tomando en cuenta mi propia experiencia de trabajo con programación, opté por organizar el desarrollo del pensamiento computacional en cuatro pasos:

- En el primer paso se desarrolló la ubicación espacial y secuencia motora, para lo cual las estudiantes debían trabajar la conciencia y ubicación espacial siguiendo secuencias motoras;
- En el segundo paso se trabajó la lógica secuencial y lenguajes gráficos de programación, para lo cual las estudiantes desarrollaron códigos y funciones con lenguajes creados por ellas mismas;
- En el tercer paso se abordó comandos y programación gráfica, para lo cual las estudiantes desarrollaron códigos propios para movilizar objetos en un plano; finalmente,
- En el cuarto paso se trabajaron funciones a través de programación de secuencias de acciones, utilizando aplicaciones y programas.

Es recién en el cuarto paso en el cual las estudiantes manipularon robots y programaron secuencias en lenguaje de programación gráfico, ROBOID STACK, similar en comandos y funciones al Scratch, ambos de código abierto.

Estos pasos previos permitieron a las estudiantes entender conceptos de programación (código, secuencia, parámetros, funciones) y seguir una secuencia lógica. Con estos conocimientos las estudiantes pudieron elaborar su trabajo final, el cual consistió en la elaboración de circuitos con obstáculos por donde debía transitar el robot, además de escribir la programación en STACK con la que superar dicho circuito, todo esto como parte de una sesión de trabajo con niños de 3 a 4 años del nivel inicial.

PALABRAS CLAVES

Formación Inicial, pensamiento computacional, habilidades S. XXI, STEAM, pensamiento lógico, formación docente.

JUSTIFICACIÓN

En el Diseño Curricular vigente, la competencia 28 dice sobre las TIC para estudiantes: se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC, teniendo cuatro grandes desempeños: personaliza entornos virtuales; gestiona información del entorno virtual; interactúa en entornos virtuales; y crea objetos virtuales en diversos formatos (FUENTE). Sin embargo, el MINEDU aún no cuenta con una competencia digital para el docente que oriente la formación en habilidades TIC.

Para resolver esta ausencia, he tomado de referencia los marcos internacionales para apuntar hacia una competencia que señale la gestión de actividades educativas y el aprovechamiento pedagógico de las TIC de manera que se puedan implementar experiencias de aprendizaje para docentes en pleno proceso de formación acordes a los distintos contextos. Es así como se llega al ISTE.

El ISTE (2017) en sus estándares para educadores define las competencias del pensamiento computacional, la forma en la que deben integrarse en las diferentes disciplinas académicas y su transversalidad. Así, el ISTE demanda de los educadores:

- a. Establecerse metas para explorar y aplicar estrategias para integrar el pensamiento computacional (PC) en sus prácticas.
- b. Aprender a reconocer cuándo y cómo las TIC permiten enriquecer contenidos y resolver problemas de las diversas disciplinas.
- c. Integrar redes de aprendizaje sobre el pensamiento computacional.
- d. Usar una variedad de enfoques de instrucción para ayudar a los estudiantes a enmarcar los problemas y puedan representarse como pasos computacionales o algoritmos.
- e. Establecer criterios para evaluar las prácticas de PC.

Además también tomamos en consideración la definición de Wing (2008), quien propone que el pensamiento computacional es el proceso de pensamiento relacionado con la abstracción y la búsqueda de soluciones para resolver un problema. Por su parte, Barr, Harrison y Conery (2011) señalan que este proceso de resolución de problemas incluye: formular el problema de manera que una computadora puede ayudar a resolverlo; organizar lógicamente la data; representar la data a través de abstracciones o simulaciones; automatizar las soluciones a través de algoritmos; identificar, analizar e implementar soluciones que sean efectivas y eficientes; generalizar y transferir el proceso de solución a otros problemas.

Dichas definiciones se suman a mis más de 20 años de experiencia, desarrollando e implementando propuestas formativas docentes en el aprovechamiento de las TIC en el aula; además, me pareció importante tomar en cuenta el enfoque STEAM en donde se aborda de manera práctica y transversal competencias matemáticas, y donde se considera el tema de Pensamiento Computacional como un desarrollo clave. La concepción general que se tiene de pensamiento computacional está directamente relacionado a las TIC y su uso, pero no necesariamente se debe partir de utilizar la computadora para programar. A nivel internacional, se han desarrollado propuestas de abordaje del desarrollo de dicho pensamiento desde un enfoque práctico, partiendo de lo concreto y finalizando con lo abstracto.

El reto que asumí en esta práctica fue: ¿cómo desarrollar este tema con las estudiantes y romper el clásico abordaje desde la robótica del pensamiento computacional? Es por esto que la experiencia responde al eje de políticas de formación docente, formación de docentes para primera infancia, pues pretende sustentar

la propuesta de integrar el tema de pensamiento computacional como parte fundamental en la formación inicial y continua del docente. Si las docentes de educación inicial desconocen los pasos para el desarrollo del pensamiento computacional, difícilmente podrán desarrollarlo con sus estudiantes.

PROPÓSITO

El propósito de la experiencia fue el entender el proceso de desarrollo del pensamiento computacional, así como la importancia de trabajarlo desde la primera infancia, a través de ejercicios y actividades prácticas, empleando materiales de fácil acceso.

Se quiso romper con la idea común de empezar a trabajar pensamiento computacional enseñando robótica y programación, sino más bien partir por los conceptos claves, entendiéndolos en su contexto práctico, sin necesidad de acudir a las tecnologías como primer paso.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Desde mi experiencia, programar ayuda a materializar conceptos matemáticos y a aprender a resolver conflictos de manera efectiva y eficiente. Pero ¿cómo aproximarse a este concepto sin que resulte abstracto y tedioso? En mi propia experiencia, recién cuando aprendí a programar Action Script (utilizado para programar acciones en la herramienta Flash para el desarrollo de animaciones, antes que existieran Maya, Genial.ly, Powtoon, Doodly y demás herramientas) entendí la utilidad de las ecuaciones, la aplicación práctica de los logaritmos y las secuencias de comandos frente al lenguaje de programación: fue como si estuviera viendo una película y el actor principal fuera la matemática. Comprendí entonces que importa mucho cómo acercamos a los estudiantes conceptos abstractos y lo importante que es encontrar el sentido a las cosas que aprendemos para no olvidarlas y poder aplicar lo desarrollado en otros contextos.

Para efectos de la práctica, tomé en cuenta como conceptos y alcances los siguientes:



Cuadro 1: Conceptos y alcances (elaboración propia)

Decidí que lo primero era organizar las acciones que realizaría con las estudiantes. Esta fue la secuencia realizada:

Primer paso: Ubicación espacial y secuencia motora

Un primer paso para el desarrollo del pensamiento computacional es trabajar la conciencia y ubicación espacial siguiendo secuencias motoras; esto es, movilizarse dentro de un espacio y camino determinado, siguiendo secuencias de códigos de movimiento.

En los ejercicios, una de las estudiantes funcionaba como la “programadora”, responsable de dar las instrucciones y otra estudiante funcionaba como el “robot” que obedecía, pero no podía preguntar. Esto hizo que reflexionaran en la importancia de tener un código común y claro, para poder llegar al objetivo.

Para la elaboración de los mapas y mensajes de la “búsqueda del tesoro” las estudiantes utilizaron papelotes, papeles, cartulinas, plumones, colores, cinta de enmascarar, es decir, materiales fáciles de conseguir.



*Foto 1: Experiencia de trabajo de ubicación espacial y secuencia motora con indicaciones orales
Estudiantes del 8vo ciclo de Educación Inicial - 2018 II*

Fuente: Propia



*Foto 2: Experiencia de trabajo de ubicación espacial y secuencia motora con indicaciones orales
Estudiantes del 8vo ciclo de Educación Inicial - 2019 II
Fuente: Propia*

Segundo paso: Lógica secuencial y lenguajes de programación

El segundo paso fue transformar los códigos orales en un lenguaje gráfico. Para ello también se utilizaron funciones, que permiten acoplar códigos y repetirlos. Se trabajó la programación en grupos. Al final de la elaboración de las programaciones, cada grupo escribió las programaciones que el “robot” seguiría. Los grupos intercambiaron los códigos. Cada grupo tuvo que interpretar la programación. Al llevarlo a la práctica, cada grupo identificó la necesidad de mejorar el código, para que sea más efectivo (concepto de debugging). Las programaciones fueron escritas y corregidas varias veces. Esto hizo que reflexionaran en lo importante que es no suponer lo que los otros puedan entender, sino dejar claro el mensaje y tomar en cuenta cada detalle.



Foto 3: Código gráfico para seguimiento de secuencia motora
Ejemplo realizado por estudiantes del 8vo ciclo de Educación Inicial - 2018 II
Fuente: Propia

Tercer paso: Comandos y programación gráfica

El tercer paso, fue escribir un código, aún gráfico, que permitiera movilizar objetos (ya no personas). Se partió con una gráfica simple, para luego pasar a gráficas propias, hechas por cada grupo. En cada ejercicio se observó la importancia de programar cada acción, de destinar códigos para cada acción y transformar códigos en funciones, para hacer la programación más efectiva. En este paso, las estudiantes acordaban utilizar códigos comunes para poder dar lectura a las programaciones. Se utilizaron materiales comunes: tarjetas de cartón, vasos descartables, cinta de enmascarar, plumones. Con las programaciones las estudiantes debían armar torres y figuras con los vasos. En algunos ejercicios ellas proponían las construcciones y en otros la indicación de la construcción se daba para todas. En este último caso, las estudiantes podían comparar sus programaciones, eligiendo la programación más acertada y pertinente.

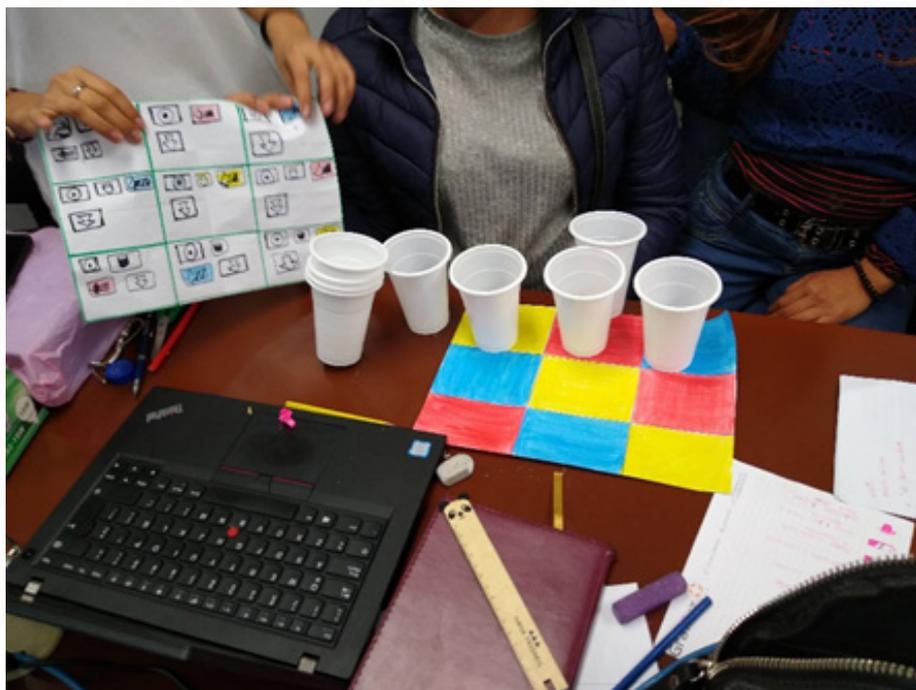


Foto 4: Código gráfico para seguimiento de secuencia motora
Ejemplo realizado por estudiantes del 8vo ciclo de Educación Inicial - 2019 II
Fuente: Propia



Foto 5: Código gráfico para seguimiento de secuencia motora
Ejemplo realizado por estudiantes del 8vo ciclo de Educación Inicial - 2019 II
Fuente: Propia

Cuarto paso: Programación de secuencias - Aplicación

En el cuarto paso, se trabajó el concepto de funciones en profundidad, programando ya no movimiento sino gráficos planos. Cada programación se traducía en un dibujo en el papel cuadriculado, entendiendo el código binario. Las estudiantes elaboraron planos con dibujos elaborados con cuadrículas y secuencias, para que los niños pudieran descubrir los códigos para crear las figuras o bien llegar a completar las secuencias.



Foto 6: Desarrollo de gráficas y cuadrículas para trabajo de código binario
Ejemplo realizado por estudiantes del 8vo ciclo de Educación Inicial - 2019 II
Fuente: Propia

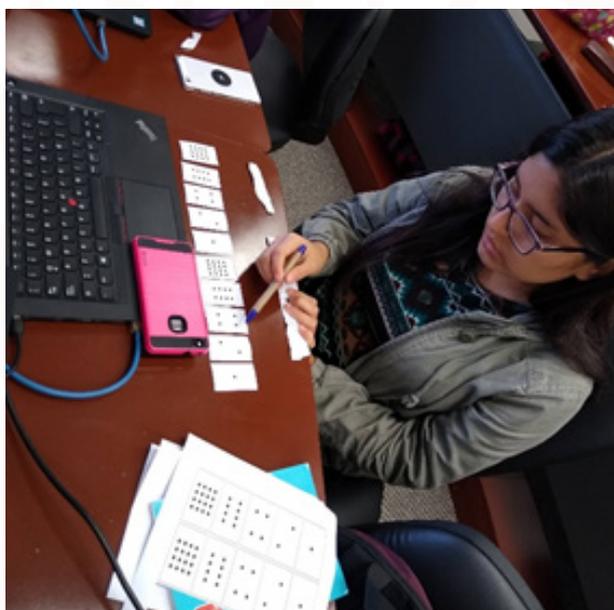


Foto 7: Desarrollo de gráficas y cuadrículas para trabajo de código binario
Ejemplo realizado por estudiantes del 8vo ciclo de Educación Inicial - 2019 II
Fuente: Propia

Las estudiantes participaron dentro de las clases en un taller de programación en SCRATCH, lenguaje de programación libre que trabaja con una interfaz bastante gráfica y un taller sobre el programa ROBOID STACK. Los ejercicios de los tres pasos anteriores sirvieron de antesala para este momento, pues entendieron perfectamente la lógica de ambos lenguajes de programación (ya habían interiorizado los conceptos claves: código, funciones, parámetros, comandos, variables).



Foto 8: Programación en código SCRATCH

Ejemplo realizado por estudiantes del 8vo ciclo de Educación Inicial - 2018 II

Fuente: Propia



Foto 9: Programación en código ROBOID STACK

Ejemplo realizado por estudiantes del 8vo ciclo de Educación Inicial - 2019 II

Fuente: Propia

Finalmente, las estudiantes utilizaron el aplicativo ROBOIT, que trabaja con comandos y funciones parecidas a las utilizadas en SCRATCH con el fin de movilizar robots HAMSTER. Las estudiantes prepararon circuitos con obstáculos donde debía pasar el robot. Primero utilizaron el control libre, sin comandos, para familiarizarse con el movimiento del robot. Luego, utilizaron el lenguaje de programación iconográfico de ROBOIT.

En cada intento de movilizar el robot, depuraban más la programación. Es en este ejercicio último del cuarto paso que las estudiantes pudieron visualizar los resultados de su programación, sin interferencia de terceros, pues el robot obedecía la programación escrita.



Foto 10: Desarrollo de programación en ROBOIT usando robots Hamster
Ejemplo realizado por estudiantes del 8vo ciclo de Educación Inicial - 2018 II
Fuente: Propia



Foto 11: Desarrollo de programación en ROBOIT usando robots Hamster
Ejemplo realizado por estudiantes del 8vo ciclo de Educación Inicial - 2019 II
Fuente: Propia

Durante este paso, las estudiantes tuvieron que resolver varias dificultades: el piso rugoso no permitía que el robot se desplazara; al vestir al robot, el peso hacía que se moviera distinto; algunas acciones no estaban incluidas en la programación y el robot no completaba la misión. Todas estas dificultades fueron analizadas por cada grupo, pues en la lógica de la programación, ante un problema, se retroceden y analizan los pasos seguidos, hasta poder depurar el error.

RESULTADOS LOGRADOS

El concepto de programación que tenían las estudiantes cambió. De las 14 estudiantes que participaron en el 2018, 9 participaron en la encuesta sobre percepciones sobre pensamiento computacional. Ante la pregunta si tenían un concepto previo de pensamiento computacional, 33% indicó que no tenía un concepto previo, 33% que coincidía con el concepto presentado y 33% indicó que tenía un concepto previo pero distinto. Esto coincide con lo observado en el aula.

En el caso de las participantes del 2019, fue muy sencillo para ellas entender la lógica del programa STACK luego de pasar ordenadamente por cada uno de los pasos del desarrollo del pensamiento computacional. Conceptos como código, función, parámetro, ya no les eran desconocidos. Además, pusieron en práctica lo aprendido en sus prácticas profesionales, observando el interés de los niños.

Tras haber probado la metodología con dos grupos, se han ajustado las secuencias de sesiones, por lo que se puede decir que en la FAEDU ya se cuenta con un proceso claro del desarrollo del pensamiento computacional.

El presente año, las estudiantes que participaron en la experiencia del año pasado, podrán ejecutar en sus prácticas profesionales sesiones para desarrollar el pensamiento computacional en los niños. Esto nos permitirá validar la propuesta en campo y realizar una investigación acerca del impacto en el desarrollo del pensamiento lógico en los niños de educación inicial.

LECCIONES APRENDIDAS

- a. Es importante organizar una secuencia clara de trabajo. Diversos autores presentan distintas formas de abordar el desarrollo del pensamiento computacional. Es importante tener claro el camino a seguir, y para ello, como futuras docentes, era importante experimentar con cada paso, para ser capaces de entenderlos. Para las estudiantes, la secuencia quedó bastante clara. De las 9 estudiantes encuestadas del primer grupo, indicaron en un 88% que la secuencia quedó muy clara, mientras que 11.1% respondió que todavía tenía dudas.
- b. Entender que el pensamiento computacional se puede y se necesita desarrollar desde el nivel inicial es clave. El desarrollo del razonamiento lógico y la habilidad de resolver problemas deben trabajarse desde pequeños, para crear la base necesaria para el pensamiento científico. El total de las 9 estudiantes, consideran que es un tema que debe trabajarse desde el nivel inicial.
- c. No es necesario tener equipos de última generación para iniciar el desarrollo del pensamiento computacional. Durante la experiencia se utilizaron mayormente materiales que se pueden fácilmente encontrar en el aula.

REFERENCIAS

- Barr, D., (Marzo - Abril de 2011). Computational Thinking: A digital age skill for everyone. Learning and leading with Technology. International Society for Technology in Education, 38, páginas 20 -23. Recuperado el 30 de Enero de 2020, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918910.pdf>
- Csizmadia, A. a. (2015). Computational thinking, A guide for teachers. Hachette UK: Computing At School. Recuperado el 30 de Enero de 2020, de file:///C:/Users/Emilio/Desktop/150818_Computational_Thinking.pdf
- INTEF. (2017). MARCO COMÚN DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE 2017. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Recuperado el 30 de Enero de 2020, de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/intef-competencia-digital-docente-2017.pdf>
- ISTE. (s.f.). Computational Thinking, teacher resources (Second edition ed.). ISTE. Recuperado el 30 de Enero de 2020, de https://id.iste.org/docs/ct-documents/ct-teacher-resources_2ed-pdf.pdf?sfvrsn=2
- UNESCO. (2016). Competencias y Estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 30 de Enero de 2020, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. Philosophical Transactions of The Royal Society A. Recuperado el 30 de Enero de 2020, de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2696102/pdf/rsta20080118.pdf>
- Zapata Ros, M. (15 de Setiembre de 2015). Pensamiento Computacional: Una nueva alfabetización digital. Revista de Educación a Distancia, 46, Universidad de Murcia. Última consulta: <https://www.um.es/ead/red/46/zapata.pdf>. Recuperado el 30 de Enero de 2020, de <https://www.um.es/ead/red/46/zapata.pdf>

Distribución temporal de las prácticas profesionales en el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán UPNFM de Honduras C.A.

Silvia Liliana Zelaya

szelaya@upnfm.edu.hn

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
UPNFM. Honduras, C.A.

Amisadai Barahona Salgado

abarahonas@upnfm.edu.hn

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
UPNFM. Honduras, C.A.

Elvia Estela Ramírez Escobar

elviaramirez@upnfm.edu.hn

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
UPNFM. Honduras, C.A.

RESUMEN

El sistema educativo de Honduras está dividido en tres niveles, Educación Pre Básica, Educación Básica comprendido en tres ciclos (primero a noveno grado) y Educación Media. El plan de estudios de la Carrera de Educación Básica está dirigido al I y II Ciclo (primero a sexto grado) de la Educación Básica de Honduras; fue rediseñado y aprobado en el año 2017, se desarrolla en 10 centros universitario de la UPNFM que atienden un total de 1,142 estudiantes.

El plan está conformado curricularmente por 50 espacios formativos que actualmente han sufrido una reorganización que responde a una reforma que implica la distribución temporal de la práctica profesional a lo largo de los cuatro años de formación docente, actualmente concentrada en los dos últimos años, con el propósito de adoptar una concepción de Práctica Reflexiva, el Modelo Clínico con una relación entre la Institución Formadora de Docentes y Centro Educativo de Práctica bajo el modelo de Resonancia Colaboradora.

PALABRAS CLAVES

Práctica Profesional Docente

JUSTIFICACIÓN

Existe una amplia literatura que discute los modelos prácticas profesionales en la formación inicial de docentes, Zeichner (citado en Medina y Carnicero, 2009), identifica dos grandes concepciones sobre la relación entre conocimiento académico y práctica docente:

a. **Practicum Técnico:** esta concepción tiene dos perspectivas. La primera se entiende que primero se adquiere el conocimiento científico y posteriormente los futuros docentes se ejercitan en la aplicación del conocimiento en situaciones reales de enseñanza, “consecuentemente el conocimiento profesional es concebido como un conjunto de hechos, reglas y procedimientos que se aplican de forma no conflictiva a la práctica.” (Medina y Carnicero, 2009, p. 122). La práctica profesional en esta concepción se planifica en el último año del plan de estudios y en un solo período académico.

La segunda perspectiva de la concepción practicum técnico, va más allá de la aplicación del conocimiento científico de manera mecánica a la enseñanza. El período de práctica profesional se planifica en el segundo y tercer año de carrera. Para Shön, (citado en Medina y Carnicero, 2009, p. 123)

Se trata de aprender a “pensar como” un docente. Aquí al futuro docente se le presentan los hechos y los patrones de razonamiento más adecuados y característicos para determinar los problemas y formular las soluciones.

b. **Practicum Reflexivo:** en esta concepción para Zeichner (p. 125) “El papel del practicum es ayudar a los futuros docentes a desarrollar habilidades para analizar, reflexionar y comprender su propia enseñanza con objeto de mejorar su práctica a lo largo de su desarrollo profesional”, también, se plantean problemas conceptuales sobre la práctica reflexiva si no se tiene claridad en su propósito. Las prácticas se realizan desde el primer año de formación y se distribuyen

temporalmente hasta el último año, aumentando gradualmente el tiempo de ejecución y complejidad de las tareas a desarrollar.

Siguiendo la idea del autor anterior, Puryear explica que para formar docentes de alta calidad es importante fortalecer el conocimiento del contenido y aumentar la práctica en el aula, ya que “Muchos se enfocan en el conocimiento académico y abstracto, a costa de la formación práctica” (Puryear, 2015, p. 5). Sobre este punto, el autor señala la idea de que la enseñanza es una profesión clínica, donde “los estudiantes necesitan practicar varias veces bajo la supervisión de expertos antes de que puedan ser responsables de un salón de clase por su cuenta”. (p. 7)

Un claro ejemplo de lo anterior, es la formación de médicos donde se hace uso del modelo clínico, con un fuerte peso de prácticas en contextos reales a lo largo de la carrera, por el trabajo de diagnóstico que sus estudiantes constantemente realizan con pacientes distintos. Este modelo se caracteriza por el establecimiento de varios años de práctica supervisada en residencia en un hospital afiliado, y otorgan certificación completa sólo cuando un estudiante aprueba exámenes orales y escritos en su especialidad.

Haciendo una analogía con el modelo clínico, los docentes en servicio según PREAL. (2004), cuando ingresan a la sala de clases desarrollan la habilidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los alumnos; deben aprender, consecuentemente, tal como los médicos deben aprender, a formular excelentes diagnósticos.

Según el mismo autor, la formación docente debería proporcionar a los estudiantes esa experiencia que les permita estudiar cómo resolver problemas educativos en aulas de clase, reconociendo que existe diferencia entre el trabajo del médico y el docente, ya que el primero trabaja diagnosticando un paciente a la vez y el segundo con un grupo de alumnos simultáneamente.

Con la concepción practicum reflexivo y modelo clínico, se hace necesario plantear una nueva relación entre el centro de práctica y la institución de formación docente. Algunos autores como Cochran-Smith, Vaillant, D. y Marcelo, C (2015). Sugieren que esta nueva relación se realice bajo el modelo de Resonancia Colaborativa.

Esta relación, nos dice Cochran-Smith (citado en Medina y Carnicero, 2009, p. 134)

...se produce cuando el practicum se constituye en el nexo de unión entre lo que los futuros docentes aprenden sobre la enseñanza en las prácticas con lo que han aprendido en el centro formativo. Se parte de la premisa que los esfuerzos conjuntos de la institución formadora y de la escuela pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje más variadas y más ricas, que las que pudiera proporcionar cada una por separado.

La colaboración que menciona Cochran, implica el trabajo conjunto de la institución formadora y la escuela en proyectos que beneficien a ambas, sobre este mismo aspecto, Carnoy, (2017) en una videoconferencia sobre la importancia de la formación docente de alta calidad, afirma que “la escuela es coautora de la formación docente (actúa como el hospital en el caso de la formación de médicos)” la relación de la escuela debe ser de colaboración con cada universidad y debe tener total alineamiento de la práctica con los principios y visión del programa de formación docente. En este modelo el profesor de la escuela que funge como centro de práctica, se convierte en mentor supervisor siendo puente entre el conocimiento que se adquiere en el centro de

formación docente y el saber práctico del aula. Los probables centros del practicum pasarán por un proceso riguroso de selección que los habilite para fungir como tales.

La actual UPNFM, ha pasado por dos grandes etapas: Escuela Superior del Profesorado (1956-1989), y Universidad Pedagógica (1989 hasta la fecha). En estas dos etapas la institución ha adoptado la concepción del practicum técnico en sus dos perspectivas, ubicando la práctica en el último año o en sus dos últimos años. El plan de estudios de la Carrera de Educación Básica, al cual se refiere esta comunicación, se ubica en la misma concepción. También se ha adoptado un modelo tradicional de relación entre universidad y centros de práctica, en donde estos últimos son entes pasivos que prestan sus instalaciones pero tienen poca o nula participación en la formación de los futuros docentes.

El plan de estudios ejecutado entre los años 2016 al 2019 tiene como ejes de formación los siguientes:

1. Formación de fundamento general, en esta sección todas las universidades que se encuentran en el país, de acuerdo a la ley, deben ofrecer a los estudiantes clases como Español, Filosofía, Sociología, Historia de Honduras, entre otras, esto representa el 14.71% del plan de estudios.
2. Fundamento pedagógico, en esta parte se ofrecen clases de carácter conceptual como psicología, pedagogía, didáctica, entre otras, y representa el 15.88%.
3. Fundamento de especialidad, integrada por didácticas de especialidad y conocimiento académico de ocho áreas curriculares e investigación, esto representa el 58.23%
4. La Práctica profesional, está integrada por cuatro momentos que inician a mitad del tercer año de carrera, permitiéndole a los estudiantes tener experiencias en los 6 grados de la Educación Básica del país, esto representa el 11.18%.

El último eje correspondiente a la práctica profesional, usando el modelo de practicum técnico ha mostrado algunas debilidades: la primera, es que se encuentra concentrada entre el tercer y cuarto año del plan de estudios, en el desarrollo de ésta se ha puesto en evidencia que hay contenidos que se llevan a la práctica de manera tardía, lo que hace necesario desarrollar etapas de refuerzo temático en los espacios de práctica. Así mismo, el llegar a la práctica profesional hasta un tercer año, obstaculiza el descubrimiento temprano de la vocación docente, competencias, habilidades docentes y dominio de contenido.

Otra dificultad, radica en que el calendario académico planificado en los centros básicos no concuerda con el calendario académico programado por la UPNFM, esta situación hace difícil coordinar entre las dos instituciones algunos momentos importantes del quehacer docente.

Se suma a esta problemática una relación desestructurada entre la universidad y los centros de práctica, que de manera tradicional no participan en la planificación y organización de las prácticas profesionales de los futuros docentes y no perciben a la formación docente como parte de sus responsabilidades, esto se convierte en una fuente generadora de conflictos por causa de intereses contrapuestos.

En este contexto, la institución asume que es el momento de moverse de una concepción técnica de la práctica a la concepción de práctica reflexiva que indica Schön y el enfoque de modelo clínico sugerido por Puryear, que lleve a iniciar la práctica desde el primer año, aumentando gradualmente su tiempo de ejecución y responsabilidad docente de aula. También se hace necesario adoptar el modelo de resonancia colaboradora que modifique la relación entre la institución formadora y los centros de práctica.

La experiencia planteada propone la distribución temporal de la práctica profesional en la Carrera de Educación Básica de la UPNFM, con ello, se pretende resolver parcialmente las dificultades encontradas. El Eje temático y tema específico al que corresponde la experiencia es Políticas de Formación Docente: Formación Inicial Docente.

PROPÓSITO

Propósitos de la propuesta:

- Mejorar la formación docente de los estudiantes en la Carrera de Educación Básica, implementando un sistema de distribución temporal de las prácticas profesionales.
- Combinar equilibradamente la formación docente en las aulas universitarias con la formación en los centros de Educación Básica que será en el futuro el centro de trabajo.
- Obtener un plan de estudios más completo y articulado con las nuevas tendencias internacionales en la formación inicial docente.
- Propósito de presentación de la experiencia en KIPUS:
- Contrastar la experiencia de distribución temporal de las prácticas con otras instituciones que poseen prácticas exitosas en América Latina, que nos permita aprender de ellas y mejorar la nuestra.
- Presentar la propuesta para revisar si la experiencia puede ser replicable en otras instituciones de formación inicial docente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Metodología

El fundamento de la experiencia es una investigación diagnóstica en proceso, de la cual se están presentando algunos resultados preliminares, que evidencian la necesidad de cambiar la concepción y modelo de la práctica profesional del plan de estudio de la Carrera de Educación Básica.

En el proceso de diagnóstico se ha entrevistado a Coordinadores de Práctica de los 10 Centros Universitarios de la UPNFM, estudiantes avanzados y en práctica profesional, se ha realizado una revisión y análisis de literatura referente a la temática y se han tenido reuniones reflexivas con docentes que llevaron a identificar las dificultades en la ejecución de la práctica profesional y posteriormente a la toma de decisiones para adoptar una nueva concepción y modelo de práctica que conlleva una nueva distribución temporal de la misma.

La Concepción de Práctica Reflexiva, Modelo Clínico y Modelo de Resonancia Colaboradora en la Carrera de Educación Básica

La experiencia implicó un cambio en la organización de los espacios formativos en el flujograma, ubicándolos de acuerdo a las necesidades de formación en cada uno de los años de estudio e integrando

los campos de la formación de fundamento general, fundamento pedagógico, fundamento de especialidad y práctica profesional. De igual manera, se han articulado pasantías en los centros educativos declaradas en 31 espacios formativos del plan de estudios con la práctica profesional, y se establecieron cuatro etapas tomando como referencia la propuesta institucional que la mesa de trabajo 6 realizó para la UPNFM, que agrupan intencionalmente espacios formativos que preparan al estudiante para alcanzar resultados de aprendizaje definidos para cada período académico, las etapas tienen un espacio formativo como eje integrador que coordina y registra la experiencia de práctica profesional. Esta dinámica exige la formación de un equipo de colaboración docente que trabaja de manera consensuada y coordinada en la preparación, ejecución y registro de la experiencia de práctica profesional de los estudiantes en formación.



Imagen No. 1

Fuente: Elaboración propia.

En las pasantías académicas de cada etapa de práctica, los estudiantes en formación docente, recogerán procesualmente desde el inicio de la carrera, experiencias reales en los centros educativos, que serán base y sustento de refuerzo para el abordaje y gestión de su aprendizaje al interior de todos los espacios formativos.

Las etapas de la práctica se han organizado de la siguiente manera:

Para cada etapa se han definido resultados de aprendizaje que se alcanzarán de manera transversal y otros que se espera que el estudiante alcance al finalizar cada período académico.

Etapas de la Práctica Profesional

Etapas de la práctica profesional

Etapas de la práctica profesional

Inicia en el primer período académico, cerrando en el tercer período. El propósito de esta etapa es que el estudiante como observador conozca el sistema y centro educativo, y la profesión docente y que a la

vez, pueda reconfirmar su interés y vocación por la labor docente, desmitificar malas prácticas y acercarse a la profesión docente.

Cada espacio formativo en los que se realizan pasantías, aporta aprendizajes que complementan al fortalecimiento de las creencias e identidad docente, haciendo 10 visitas a centros educativos seleccionados distribuidas una por semana, equivalente a 5 horas por visita para un total de 50 horas por período académico y 150 horas en la etapa I.

Los resultados de aprendizaje que se espera que el estudiante alcance en esta etapa, son los siguientes:

- Reconocer y registrar la organización, procesos, datos administrativos y estadísticos del centro educativo.
- Reconocer y registrar la diversidad de estilos y formas de docencia recibidas durante su trayectoria.
- Formular su concepción docente a partir de las experiencias educativas obtenidas.
- Definir los principios y valores que rigen su actuar como futuro profesional de la docencia.
- Comentar las experiencias significativas que han dejado sus profesores durante su proceso de formación.
- Definir la concepción de profesional docente a partir del rol que pretende desarrollar en la sociedad.
- Analizar y reflexionar sobre la realidad educativa y la docencia

Etapa 2-Iniciación a la profesión docente (cuarto, quinto, sexto y séptimo período):

Inicia en el cuarto período académico y se cierra en el séptimo período. El estudiante se convierte en un aprendiz de aula, asistiendo a docentes de grado en el centro educativo un día a la semana durante el cuarto, quinto y sexto período, siendo 12 visitas por período equivalentes a 60 horas cada uno, haciendo un total de 36 visitas en la etapa, equivalentes a 180 horas. En el séptimo período académico, además de las visitas al centro educativo, hay una pequeña intervención en la ejecución de clases que se ejecuta rotativamente y en parejas, en el I y II ciclo, desarrollando un mínimo de dos temas, los estudiantes se internan una semana en el centro educativo para hacer un total de 85 horas de práctica. En el caso de los espacios formativos de Educación Artística se ejecutarán en el período correspondiente a su posición en el flujograma.

Para esta etapa se espera que el estudiante alcance los siguientes resultados de aprendizaje:

- Reconocer las estrategias y actividades en la labor docente.
- Realizar acciones de colaboración docente, con la comunidad e interacción pedagógica en el aula.
- Valorar la importancia de la labor docente en el que hacer educativo.
- Analizar y reflexionar sobre la realidad educativa y la docencia.
- Diseñar propuestas propias, innovadoras y/o proyectos con base en la formación adquirida y experiencias aprendida.
- Colaborar con el docente de la institución en las diferentes actividades de aula.

Etapa 3-Práctica profesional intermedia: Innovación, intervención socioeducativa (octavo, noveno y décimo período):

Inicia en el octavo período académico y se cierra en el décimo período.

La etapa comienza con la Práctica Profesional para I Ciclo de Educación Básica (correspondiente al primero, segundo y tercer grado), el estudiante ejecutará su práctica durante seis semanas en el 1er grado, tres semanas en 2do grado, y tres semanas en 3er grado, equivalente a 156 horas por práctica en cada grado, haciendo un total de 12 semanas y 312 horas en el octavo período.

El espacio formativo de investigación en el aula será complemento para el proyecto de investigación, innovación e intervención en la práctica profesional durante el período académico.

Durante el noveno y décimo período académico se realizarán 12 visitas a centros educativos seleccionados.

Los resultados de aprendizaje esperados son:

- Aplicar proyectos y analizar los resultados obtenidos.
- Recoger evidencias como dar seguimiento y evaluar las acciones propuestas.
- Elaborar el informe dando a conocer los resultados de la propuesta.
- Especificar en la institución educativa, la forma de gestión, relación con la comunidad e interacción pedagógica en el aula.
- Establecer los mecanismos factibles para formar la red de colaboración profesional docente.

Etapa 4 – Práctica profesional final: (décimo primero y décimo segundo período):

Se desarrolla en el décimo primero y décimo segundo período académico, tendrá una duración de dos períodos y se ejecutará en tres fases:

Período 11:

Primera fase. El estudiante cursará el espacio formativo de Estrategias para la Enseñanza en Escuelas Multigrado y Unidocente, haciendo una pasantía un día a la semana durante 7 semanas en escuelas multigrado, equivalente a 175 horas, a través de las cuales obtendrá conocimiento científico, técnico didáctico y tendrá acercamiento al contexto multigrado real, preparatorio para la práctica profesional.

Segunda fase. Práctica Profesional en Escuelas Multigrado y Unidocente, establecida para 6 semanas, haciendo un total de 150 horas en esta práctica.

Período 12:

Tercera fase. Práctica profesional para II ciclo de educación básica, desarrollada en un período académico completo, 24 horas semanales, haciendo un total de 312 horas en el período.

Los resultados de aprendizaje en esta etapa se espera que sean los siguientes:

- Ejecutar las acciones propias de la formación docente, atendiendo su concepción profesional,

exigencia institucional y responsabilidad social.

- Ejecutar las funciones docentes, técnicas y administrativas, con responsabilidad, ética profesional y compromiso personal e institucional.
- Potenciar sus competencias profesional y perfil de egreso, a partir de la auto, co y hetero evaluación reflexiva.
- Consolidar el portafolio con evidencias de investigación, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas.



Imagen No.2

Fuente: Elaboración propia.

- Participar proactivamente en la conformación de nuevas propuestas a partir de las experiencias profesionales de aprendizaje sugeridas en la red de colaboración profesional docente.

La imagen No.2 muestra de manera general el rol del estudiante en cada momento de la práctica profesional durante los cuatro años de formación docente.

La relación temporal de la práctica muestra que el 38.56% del plan de estudios corresponde a la práctica profesional, esto equivale a 59 semanas en práctica, de las 195 semanas de estudios totales a lo largo de la carrera. Véase la tabla No. I

Año del plan de estudios	Período académico	Horas por periodo	Porcentaje de realización de prácticas en centros educativos	Porcentaje de práctica anual en centros educativos	Porcentaje por momento de práctica
Año 1	Primero	50	1.31%	3.93%	3.93%
	Segundo	50	1.31%		
	Tercero	50	1.31%		
Año 2	Cuarto	60	1.57%	4.71%	6.67%
	Quinto	60	1.57%		
	Sexto	60	1.57%		
Año 3	Séptimo	75	1.96%	11.69%	11.3%
	Octavo	312	8.16%		
	Noveno	60	1.57%		
Año 4	Décimo	60	1.57%	18.23%	16.66%
	Undécimo	325	8.50%		
	Dúo décimo	312	8.16%		
		1474 horas	59 semanas		
		Total porcentaje de práctica actual en el plan de estudios		38.56%	38.56%

Descripción de la función de los actores involucrados en el proceso de práctica bajo el modelo de Resonancia Colaboradora.

La ejecución de la práctica profesional con un nuevo modelo, implica modificar la forma de trabajo no solo al interior de la UPNFM como centro de formación docente, implica también la necesidad de establecer relaciones distintas a las actuales con los centros educativos, es decir relaciones de colaboración institucional y la definición de las funciones que cada actor involucrado asumirá en el proceso.

Para ello se vuelve necesario instituir convenios con la Secretaría de Educación y Direcciones Departamentales que creen condiciones que permitan la colaboración entre las instituciones.

De igual manera es conveniente ofrecer un proceso de inducción sobre el desarrollo de la práctica profesional a los profesores de práctica de la UPNFM, personal directivo del centro educativo de práctica, profesores tutores o mentores del centro educativo.

En el proceso de desarrollo de la práctica se incorporarán los actores de la misma, en un trabajo circular del que todos forman parte y donde todos aprenden desde su función, realizando permanentemente desde la acción-reflexión-acción la auto reflexión del trabajo propio que les permita un aprendizaje continuo, con el propósito de hacer innovaciones e investigación sobre la enseñanza.

Los actores involucrados son:

a. En la UPNFM

- Coordinador de práctica de ciclo o momento: Docente que organiza la práctica en cada ciclo o momento, coordina con el equipo de colaboración de práctica el protocolo de ingreso a los centros de práctica, la distribución de estudiantes, registro y seguimiento de los estudiantes en práctica.
- Equipo de colaboración docente de práctica: profesores de los espacios formativos que realizan pasantías en cada período de práctica profesional docente.
- Estudiante en práctica profesional: Estudiante en el plan de estudios de la carrera de educación básica.

b. En el centro educativo seleccionado:

- Director del Centro educativo: Primera autoridad en el centro educativo, responsable de su funcionamiento y organización, con la que se establecen los primeros nexos directos para coordinar la práctica profesional.
- Coordinador académico del centro educativo: Realiza un trabajo conjunto con el coordinador de práctica de la UPNFM para la distribución de los estudiantes de acuerdo al momento de práctica que ejecutarán, da seguimiento al trabajo realizado por el profesor mentor y el estudiante en práctica profesional.
- Profesor mentor: Profesor del centro educativo, que posee experiencia mínima de cinco años, que realiza buenas prácticas pedagógicas de aula, que acompaña, da seguimiento, al proceso de formación del estudiante en práctica profesional docente en el centro educativo, con el propósito de mostrar, demostrar, sugerir, aconsejar, asesorar, proporcionar asistencia, en todas las acciones y decisiones del que hacer docente que el estudiante realice en el centro educativo.

RESULTADOS LOGRADOS

La experiencia se encuentra en la etapa de propuesta, después de la aprobación por los órganos de gobierno de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, esperada para el mes de junio 2020, a partir del mes de julio del año en curso inicia la etapa de planificación y organización, para comenzar la ejecución en febrero del año 2021.

Como resultados inmediatos se encuentra lo siguiente:

- a. Redistribución de los espacios formativos del plan de estudios, con la incorporación transversal de la práctica profesional a partir del primer año, con una concepción de Prácticum Reflexivo, Modelo Clínico y una relación con los centros de práctica bajo el Modelo Resonancia Colaborativa.
- b. Definición de cuatro etapas de práctica profesional para el plan de estudios, con el alcance de resultados de aprendizaje que se espera que los estudiantes en formación inicial docente logren al finalizar cada ciclo.
- c. Identificación de los centros de práctica que fungirán bajo el modelo de Resonancia Colaborativa.
- d. Ampliación del porcentaje de la práctica profesional del 27% al 38.56% del plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica.

LECCIONES APRENDIDAS

La experiencia de práctica profesional en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica, ha demostrado que la importancia de la práctica profesional no radica solamente en implicar al estudiante en formación docente en un ambiente real para conocer el cómo se realiza el trabajo, para que ésta experiencia sea más significativa y holística, se debe poner atención en: la manera en que los docentes experimentados realizan el trabajo de acompañamiento, formas de acción en el aula, concepciones educativas de los centros de práctica.

También la investigación es un aspecto de importancia para que la práctica se realice de manera reflexiva en busca de una mayor comprensión y mejora de la propia enseñanza, bajo la idea planteada por Zeichner (citado en Medina y Carnicero, 2009, página 122).

La práctica se concibe como un espacio de formación donde se aplica el conocimiento científico en situaciones reales y se aprende el conocimiento profesional.

La relación con el centro de práctica debe ser de colaboración, donde todos los implicados en el proceso son un pilar y aprenden continuamente mediante la investigación en acción-reflexión-acción para la mejora educativa.

Los docentes tutores o mentores seleccionados deben poseer una actitud innovadora, conocimientos actualizados, con apertura al cambio y consecuentes con la institución de formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Carnoy, M. (2017). La importancia de la formación docente de alta calidad. Video conferencia, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán-Universidad de Stanford USA.
- Medina, J. y Carnicero, P. (2009). La Formación Inicial de Docentes para la Educación Primaria en la Región Centro Americana y República Dominicana: Análisis de la Situación y Propuesta para la Convergencia Regional. Colección IDER.
- PREAL. (Julio, 2004). Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas de su Formación y Desempeño. Primera edición. Edit. San Martín.
- Puryear, J. (Marzo, 2015). Preparando a docentes de alta calidad en América Latina. Inter-American Dialogue.
- UPNFM. (2016). Plan de Estudios de la Carrera de Educación Básica para I y II Ciclo en el Grado Académico de Licenciatura. Honduras.
- UPNFM. (2019). Propuesta Teórico-Metodológica para el Desarrollo de la Práctica Profesional Docente en la UPNFM. Honduras.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la Formación Docente. NARCEA. Madrid.

En los Zapatos del Otro: Una propuesta para fortalecer la Mediación de Conflictos en la Formación Docente del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico

Elisa Díaz Ubillús

elisa.ud6@gmail.com

Coordinadora del Programa de Mediación del Conflictos:
En los Zapatos del Otro
INWENT (GIZ)-Paulo Freire Institut-Berlín.

Isabel Horna (Coautora)

chorna@ipnm.com

Docente Nombrada del área de Orientación y Tutoría
Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Perú

RESUMEN

En los Zapatos del Otro, es una experiencia que consistió en la Implementación del Programa de Mediación de Conflictos y Habilidades Sociales en la Formación Inicial Docente y en Servicio del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Se sustenta en el enfoque de la Pedagogía de Paulo Freire y la cultura del diálogo de Torrego.

Los beneficiarios directos fueron: 9450 estudiantes y 3220 docentes en servicio. Se desarrolló desde el 2007 con el apoyo de la Cooperación Alemana y actualmente se ha institucionalizado en el Currículo del IPNM. Tuvo 4 fases. En la primera se realizó la formación de los docentes tutores y como resultado se incorporó la metodología al área de Tutoría y en el Centro de Extensión. En la segunda fase, se realizó un piloto con una sola especialidad (2007-2008); en la tercera, se amplió el programa a las 7 especialidades del IPNM (2009-2010). En la cuarta fase se institucionalizó el Programa de Mediación de Conflictos como un Proyecto de Innovación en el Currículo de Formación Inicial Docente, concretamente en el cartel de Tutoría, (2010).

Actualmente (2019) se sigue implementando, ya no como un proyecto, sino como parte del Currículo de Formación Docente, concretamente en el Cartel de Tutoría y Orientación Educativa (TOEIII a la V) en todas las especialidades del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Esto evidencia, cómo un proyecto de innovación puede pasar a ser parte de la vida misma de la institución y del plan curricular.

PALABRAS CLAVES

Habilidades Sociales, Mediación, Formación docente

JUSTIFICACIÓN

La violencia escolar es una realidad que se aprecia en las diversas instituciones Educativas del país y es producto de la sociedad en la que vivimos. Según el INE, el 60% de los estudiantes de instituciones estatales, provienen de familia agresivas disfuncionales y el 40% han sido víctima violencia físicas o verbales, conductas que posteriormente son repetidas en el aula.

Asimismo el Sistema Especializado en casos de violencia escolar (SISEVE) del Ministerio de Educación, afirma que solo en el 2014, se han registrado más de 1000 casos de violencia escolar solo en Lima. Estos datos invitan a reflexionar sobre la necesidad de transformar las interacciones sociales en las instituciones educativas, ya que se han convertido en focos de violencia sistemática; entendida como prácticas y procedimientos institucionalizados que se reproducen frecuentemente, provocando daños irreparables en los miembros de la comunidad educativa.

Así lo confirma Smith, (citado por Álvarez, 2008 p4.) “la violencia en la escuela puede ser entendida como producto de actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o amenaza” La escuela como institución, lamentablemente, ha legitimado estrategias violentas para lograr el control de la disciplina, no solo de los estudiantes sino también de los docentes. Desde esta perspectiva se aprecia que la violencia se ejerce no solo a nivel horizontal, entre pares, sino también a nivel vertical: de la autoridad a los subordinados y esto es lo más preocupante, ya que son prácticas institucionalizadas.

Las aulas de clase, son sociedades en miniatura en donde los estudiantes, futuros ciudadanos vivencian las normas que luego aplicarán en la comunidad en la que viven y, si en ese espacio lo que experimentan son actos de violencia, probablemente, es lo que van a reproducir más adelante.

El docente no está preparado para asumir el control del aula de manera democrática. Por lo general, impone su autoridad con agresiones verbales y burlas, ejerciendo más agresión en los estudiantes.

Esta es una realidad que el Ministerio de Educación del Perú, ha detectado a través del diagnóstico realizado por el Sistema especializado de casos de violencia escolar (SISEVE), en el que afirma que el 46% de los docentes instiga verbalmente a sus estudiantes y el 15% ejerce castigos físicos.

Frente a esta realidad el MINEDU ha implementado en las instituciones educativas la “Estrategia Nacional contra la violencia escolar: Paz Escolar” y a nivel de formación inicial docente ha incorporado en el currículo el área de tutoría, para que aborde temáticas vinculadas a la convivencia pacífica. Sin embargo, el formador de formadores no se encuentra preparado para desarrollar en esta área habilidades sociales y estrategias de mediación de conflictos; por el contrario, utiliza el tiempo destinado para ello para actividades organizativas propias de la institución.

Conocedores de esta realidad y con la intención de aportar a la formación docente, el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico de Lima en alianza con la agencia de Cooperación Alemana, desde el año 2007, incorpora en el área de Tutoría el Programa “En los Zapatos del Otro”, que consiste en el desarrollo de habilidades sociales y la vivencia de la filosofía de la mediación para lograr una convivencia pacífica dentro y fuera del aula. Hasta la fecha este proyecto forma parte del currículo de Formación Inicial Docente del IPNM

En el marco del IX Encuentro Internacional de la Red Kipus se desarrollará en el eje Formación Inicial Docente/ Modelo de formación.

PROPÓSITOS

Este proyecto se viene desarrollando desde el 2007 hasta la actualidad tuvo por objetivos:

- Fortalecer las habilidades sociales con énfasis en mediación de conflictos en los estudiantes de formación inicial del IPNM
- Implementar como proyecto de innovación la Mediación de Conflictos en el área de Tutoría y el desarrollo de habilidades sociales en el Centro de Extensión Educativa
- Potenciar la formación de los docentes tutores
- Articular la formación inicial docente y la formación del docente en servicio

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Enfoques conceptuales sobre mediación de conflictos

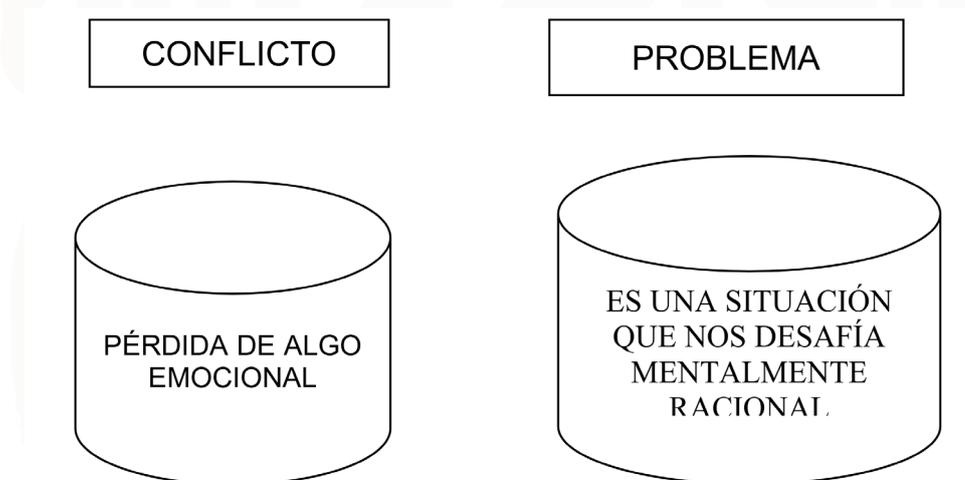
La experiencia se sustenta en el enfoque de Cultura de Diálogo de Paulo Freire quien plantea que la construcción de la democracia se realiza en interacción con el otro.

“La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye a través del diálogo y la autonomía con la edificación incesante de la justicia social”. (Freire 2004)

Considerando esta perspectiva el Programa PROCALIDAD del Paulo Freire Institut de Alemania, definió la mediación como una filosofía de diálogo que se orienta a la transformación del conflicto entre pares para encontrar alternativas de solución; es un proceso dialógico que se centra en la solución pacífica de conflictos y no en la culpa, castigo o venganza.

El objetivo es transformar el conflicto para lograr una convivencia pacífica, lo que implica una participación voluntaria de las partes implicadas.

Un requisito indispensable para iniciar el proceso de mediación es que exista un conflicto, no un problema, ambos se suelen confundir.



Se caracteriza porque: inicia cuando hay un conflicto, se desarrolla de manera voluntaria, se realiza entre pares: las partes conflictuadas y el mediador. Se enfoca al conflicto a resolver no a la culpa, castigo o venganza, ayuda a los conflictuados a encontrar alternativas de solución para su propio conflicto y también, es un proceso confidencial hasta finalizar el proceso

Según, Díaz Elisa (2007) en el proyecto “En los zapatos del otro” se contemplan cinco etapas

La introducción:

El/los mediador(es) da la bienvenida a los participantes creando un ambiente de confianza, comprensión y seguridad, posteriormente explica las 5 reglas básicas que asegurarán el éxito de la mediación:

- Estar dispuesto a transformar el conflicto.
- Decir la verdad
- Escuchar sin interrumpir
- Ser respetuoso, p.ej. no poner sobrenombres o apodos, ni pelearse
- Comprometerse a realizar lo que se acuerde.

En esta primera etapa es importante el rol del mediador, quien debe ser una persona imparcial y debe tener desarrolladas sus habilidades comunicativas.

En algunos países emplean un solo mediador, y en otros se prefiere emplear dos: uno dirigirá el proceso de mediación y el otro, colaborará con el registro de los diálogos y las reflexiones.

Percepciones, perspectivas:

Cada participante cuenta su versión de lo que ocurre y comparte sus sentimientos; el mediador en ese momento “lo refleja” es decir, parafrasea el relato de los conflictuados, así como sus sentimientos y registra sus apreciaciones.

Alternativas de transformación del conflicto:

Las partes conflictuadas plantean alternativas de solución para transformar el conflicto, pero desde un compromiso personal; es decir, deben expresar a que se compromete cada uno y no lo que la otra persona debe hacer.

El mediador, en esta etapa, continúa reflejando a los participantes y los ayuda a visualizar posibles alternativas de transformación del conflicto, pero NO debe intervenir, ni imponer sus ideas.

Transposición:

Los conflictuados, ayudados por el mediador, plantean alternativas para que el conflicto no se repita en el futuro.

Cierre

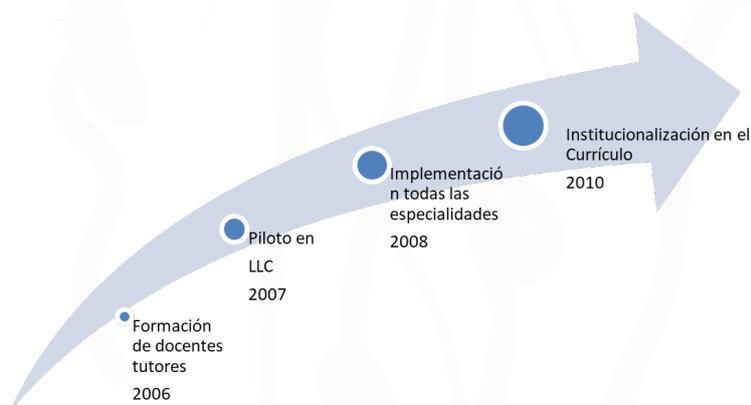
El mediador felicita a ambas partes por haber transformado el conflicto y les pide que realicen algún signo de acuerdo, puede ser: apretón de manos, abrazos o la firma de un contrato; esto varía según los conflictuados. Puede ser que estos cinco pasos no se desarrollen en una sola sesión, pueden requerirse más de una, según la naturaleza del conflicto y de los participantes en él.

Desarrollo de la Experiencia

La experiencia se desarrolló, tanto en la formación inicial docente como en la formación del docente en servicio

Formación inicial docente

El proyecto se desarrolló desde el 2007 con el apoyo de la Cooperación Alemana y actualmente se ha institucionalizado en el Currículo del IPNM. Los beneficiarios directos fueron: 9450 estudiantes y 3220 docentes en servicio. Tuvo 4 fases.



Fuente: Elaboración propia

A) Primera fase: Formación de docente tutores

La formación de docentes tutores se desarrolló en el 2006 a partir de un programa formativo que consistió en la realización de tres charlas y talleres generales y círculos de inter aprendizaje que se implementaban todos los miércoles en el horario de coordinación del área de Tutoría y Orientación.

En ese espacio los tutores de tercer año de formación docente reflexionaban sobre la lectura de Freire y Torrego y diseñaban las sesiones de tutoría en las que se implementaría la propuesta metodológica. Asimismo, se unificaban conceptos sobre habilidades sociales, conciliación, arbitraje y mediación de conflictos.

El objetivo de este espacio formativo fue formar a los docentes tutores en la filosofía del diálogo de Paulo Freire y en la técnica de mediación de conflictos. Para ello, se emplearon diversas dinámicas como:

- a) Círculo de la palmada
- b) Mirándonos en el otro
- c) Mi emoción favorita es...
- d) Técnica de la mediación

Este proceso formativo estuvo a cargo de exbecarios del Programa Procalidad de Inwent, y la colaboración de docentes alemanes del Paulo Freire Institut.

B) Segunda Fase: Piloto para la implementación de Mediación de Conflictos

En el 2007 se implementó el Programa Mediación de Conflictos en la especialidad de Lengua Literatura y Comunicación en modalidad de Piloto. En esa fecha solo se aplicaba la tutoría del 1 al 3 año de formación docente y los tutores a cargo, aplicarían lo aprendido en el programa formativo brindado el año anterior.

El Programa de Mediación de Conflictos, fue muy bien recibido por los estudiantes, ellos manifestaban que se sentían escuchados y que la mediación de conflictos contribuía a transformar los problemas del salón.

“La mediación me ayudó a mejorar mi forma de hablar y comunicar mis ideas y emociones y a ser más asertiva con mis compañeras cuando no querían desarrollar el trabajo grupal” (Testimonio de una estudiante 2006)

A nivel metodológico se identificó que para lograr la competencia de “Comunica sus ideas con asertividad para fortalecer el clima del aula” se debía primero hacer un recuerdo y vivencia de las habilidades sociales como asertividad, empatía y comunicación, para lo cual los tutores de 1 a 4 unificaron los conceptos de la siguiente manera:

- La asertividad

La palabra “asertividad” se deriva del latín asevere, assertum que significa afirmar. Así pues, asertividad significa afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo, fe gozosa en el triunfo de la justicia y la verdad, vitalidad pujante, comunicación segura y eficiente.

- La empatía (ponerse en el lugar del otro)

La empatía (del vocablo griego antiguo $\epsilon\mu\pi\alpha\theta\epsilon\iota\alpha$, ‘sufrimiento, lo que se sufre’), llamada también inteligencia interpersonal en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, es la capacidad cognitiva de percibir en un contexto común lo que un individuo diferente puede sentir.

- **Habilidad de comunicación**

Es la habilidad que tiene el ser humano para comunicar ideas, pensamientos y sentimientos en lugar determinado; para ello, entran en juego nuestra historia y la cosmovisión que tiene cada persona. El psicólogo alemán Schultz von Thun creó un modelo de comunicación denominado “las cuatro orejas” fue desarrollado a fines del siglo XX. Según este autor, un mensaje puede ser interpretado de cuatro maneras: Se transmite el hecho objetivo al receptor, el receptor interpreta lo dicho como un llamamiento, el receptor interpreta lo dicho como una revelación sobre sí mismo del emisor y el mensaje describe la relación entre los interlocutores

Como resultado del Programa Piloto se puede mencionar:

- a) Se validó la estructura organizativa del área de tutoría orientada al logro de competencias que se evidenciaban en desempeños. Detectándose que antes de abordar el tema de mediación, primero debe desarrollarse las habilidades sociales en los estudiantes.
- b) Se validó la metodología centrada en la experiencia de los estudiantes y en la biografía personal
- c) Los estudiantes mostraron interés en transformar los conflictos del aula y poco a poco aplicaban la técnica de mediación de manera autónoma
- d) Los docentes de la especialidad mostraron apertura para la aplicación del programa, demostrando articulación con la Oficina de Orientación y Tutoría
- e) Todos los estudiantes deben formarse en la filosofía del diálogo y en la técnica de la mediación y no solo un grupo de mediadores; ya que ésta fue la primera propuesta; es decir, formar a un equipo de mediadores para que intervengan y colaboren en la solución de conflictos. Esta propuesta en el piloto no funcionó porque propició distanciamiento entre los grupos de estudiantes.

C) Tercera fase: Ampliación del Programa Mediación de Conflicto a las 7 especialidades del IPNM (2008-2009).

En esta fase se incorporaron al programa de Mediación de Conflictos, los 7 programas de Formación Docente del IPNM: Inicial, Primaria, Secundaria: Lengua, Literatura y Comunicación, Idiomas, Matemática Física, Ciencias Naturales

Para ello, los tutores de tercer año de todas las especialidades fueron actualizados nuevamente en el enfoque de la cultura del Diálogo, habilidades sociales y la técnica de mediación de conflictos.

En esta etapa se contó con el apoyo de las tutoras que formaron parte del Piloto y de la Directora del Centro de Mediación de Chile (Mónica Bravo), quien brindó una charla sobre la experiencia chilena.

Como resultados de esta implementación fueron:

- a) El programa de Mediación de Conflictos se implementó al 100% con la participación de todos los estudiantes, dentro del horario de Orientación y Tutoría
- b) El 92% de los estudiantes mostraron interés y entusiasmo, ya que la técnica de mediación de conflictos les brindaba una herramienta para su desarrollo personal y social, y sobre todo les permitía abordar con mayor acierto los problemas propios de la especialidad de manera autónoma.

- c) Se realizó un trabajo articulado entre las Jefaturas de los Departamentos y el Oficina de Orientación y Tutoría.

D) Cuarta fase: Institucionalización del Programa de Mediación de Conflictos

En el 2010 se institucionalizó el Programa de Mediación de Conflictos como un Proyecto de Innovación en el Currículo de Formación Inicial Docente, concretamente en el cartel de Tutoría y figura como tema en el III y IV ciclo de todas las especialidades.

Se vinculó esta propuesta con las líneas de la espiritualidad y los ejes de la Congregación del Sagrado Corazón. A partir de ello, se concretó la propuesta en los sílabos del segundo año de formación docente, en dónde se abordaría previamente las habilidades sociales de asertividad, empatía y comunicación y en el sílabo de tercer año se desarrollaría la mediación de conflictos como filosofía de diálogo.

Actualmente (2019) se sigue implementando como parte de los cursos de: Tutoría y Orientación Educativa III y V en todas las especialidades del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Esto evidencia, cómo un proyecto de innovación puede pasar a ser parte de la vida misma de la institución y del plan curricular.

Esta experiencia se considera una buena práctica por los siguientes criterios:

- a) Cambio e innovación en la práctica del docente.- El Proyecto logró una transformación en el proceso de abordaje de los conflictos en el área de Orientación y Tutoría y favoreció la cultura de diálogo desde un enfoque freiriano
- b) Sostenibilidad.- En los Zapatos del Otro tuvo sostenibilidad en el tiempo, primero como proyecto del 2007 al 2009 con el apoyo de la Cooperación Alemana y luego como parte del Plan Curricular de Tutoría y Orientación a partir del 2010
- c) Pertinencia.- El proyecto respondió a una necesidad de “Escucha” que tienen los estudiantes para poder transformar los conflictos entre pares a partir de la técnica del diálogo.
- d) Efectividad.- La implementación de la mediación de conflictos en el área de tutoría logró transformar parcialmente el problema que lo motivó, ya que favoreció el empleo de la técnica del diálogo en el 70% de los estudiantes participantes y la creación de un centro de mediación de conflictos. Sin embargo, aún no se cuenta con un estudio de impacto que permita verificar los resultados finales.

Formación del docente en servicio

La Propuesta de Habilidades Sociales y Mediación de Conflictos se implementó también en la Formación del Docente en Servicio, a partir de los cursos y talleres que ofrecía el IPNM a través del Centro de Extensión Educativa. (CEDU)

En el CEDU se aplicó de dos formas: primero generando un eje formativo denominado Cultura de Paz, bajo el cual se organizaron talleres de habilidades sociales y metodología activa para inicial, primaria y secundaria. Asimismo, se realizó en alianza con el Paulo Freire Institut de Alemania y la Asociación Triálogo del Perú cursos sobre Mediación de Conflictos.

La segunda forma, se aplicó de manera transversal, a partir de la incorporación de dinámicas y juegos que potenciaban el desarrollo de habilidades sociales en todos los cursos, talleres y programas que implementaba

el CEDU, ya sea de manera individual o con el apoyo de otras instituciones. El ejemplo más representativo fue la aplicación de esta metodología en el Plan Lector Atocongo, realizado en alianza con Cementos Lima.

Esta propuesta se desarrolló del 2008 al 2012

RESULTADOS LOGRADOS

Como resultados finales se puede considerar:

5.1 Nivel cuantitativo

Los docentes beneficiados con esta propuesta fueron: 9450 futuros docentes formados en la filosofía de la Mediación de conflictos (2008 a la actualidad) ,34 formadores de formadores beneficiados, 3220 docentes en servicio capacitados en la Filosofía de la Mediación (2007 – 2013).

Tabla 01
Beneficiarios del Proyecto: “En los Zapatos del Otros” sobre Mediación de Conflictos

Actores	Cantidad	Porcentaje
Tutores	34	0.3
Estudiantes de formación docente	9450	74
Docentes en servicios capacitados en la Mediación de Conflictos	3220	25.7
Total	12704	

Fuente: Informe del Proyecto de transferencia en los Zapatos del Otro 2012

- b) El 100% de los estudiantes del área de tutoría que participaron en el Proyecto En los Zapatos del Otro entre 2007 y 2012 fueron actualizados en el manejo de la filosofía del diálogo y la técnica de mediación de conflictos.
- c) El 74% de los estudiantes formados en la filosofía de la Mediación aplicaron por lo menos una vez las técnicas del diálogo, empatía y asertividad con sus pares.

5.2 Nivel Cualitativo

La implementación de Mediación de Conflictos y las habilidades sociales, como filosofía de diálogo:

- a) Fortalece el conocimiento y desarrollo personal de los futuros docentes, ya que aprenden a potenciar sus propias habilidades sociales para aplicarlas posteriormente en su práctica pre profesional
- b) Brinda orientaciones sobre la incorporación de una cultura de diálogo en la formación inicial docente; a través de la descripción de la aplicación de las diversas técnicas para transformar conflictos, por parte de los estudiantes del I al V semestre académico del IPNM.

- c) Potencia la convivencia y la creación de la cultura de paz en la institución formadora de docentes, ya que favorece la resolución pacífica de conflictos entre pares

Asimismo, constituye una gran fortaleza el proceso de “institucionalización” en el Currículo de Formación Inicial Docente, como una forma de innovación. Este proceso le dio sostenibilidad en el tiempo.

La experiencia ha sido sistematizada entre los años 2007 y 2008 a partir de los informes entregados a la Cooperación Alemana y fue publicada en el resumen ejecutivo de INWENT-GIZ.

LECCIONES APRENDIDAS

Como lecciones aprendidas se pueden destacar, que el Programa “En los Zapatos del Otro” solo aborda el conocimiento personal y la mediación de conflictos en el aula y falta abordar la mediación en otros contextos como con los padres de familia de los estudiantes y en el ámbito laboral con otros colegas.

Asimismo se requiere de la creación de centros de Mediación de Conflictos en la propia institución de Formadores de Docentes, en dónde los propios jóvenes puedan asistir de manera libre para dialogar sobre sus conflictos y transformarlos en libertad.

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones que se desprenden del logro de los objetivos planteados:

- El empleo de la filosofía del diálogo y la mediación de conflictos contribuye a fortalecer las habilidades sociales en los estudiantes de formación inicial del IPNM, así como la convivencia a nivel institucional
- La implementación del Proyecto En los Zapatos del otro en el área de Tutoría y en el Centro de Extensión Educativa propicia la creación de un clima favorable para el aprendizaje en la formación de docentes
- La creación de espacios de reflexión y de diálogo en el horario académico del IPNM favorece el fortalecimiento de capacidades del docente formador, evidenciándose sus aprendizajes en la implementación de proyectos innovadores
- La práctica pedagógica del docente formador, teniendo como eje un proyecto, permite articular la formación inicial docente y la formación del docente en servicio

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hidalgo, C. G y Abarca, N. (2000). Comunicación Interpersonal: Programa de entrenamiento en Habilidades Sociales. Santiago de Chile. Universidad Católica de Chile.

Luca, C., Rodríguez, I., Sureda I. (2001). Programa de Habilidades Sociales en la enseñanza secundaria obligatoria ¿cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?. Málaga. Ediciones ALJIBE.

Luna, E. (1998). Habilidades Sociales en la Escuela. Lima. Ediciones Libro Amigo.

Monjas Casares, María Inés (2002). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid. Ed. CEPE.

Binauro J.A. y otros (2007) Educar desde el conflicto. Madrid, ediciones Ceac.

Díaz, Elisa (2007). Proyecto de Transferencia: En los Zapatos del Otro. Lima. Edit. ipnm

INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL MONTEERRICO (2003) Más allá del Conflicto. Lima Edit. ipnm

Ortega, Rosario (2008) Disciplina y Gestión de la Convivencia. Barcelona, Editorial Grao

Fraile, Antonio (2008) . La resolución de los conflictos en y a través de la educación física.

Martinez, Daniel (2005) Mediación Educativa y Resolución de Conflictos. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Fernández, Isabel (2001) Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. Barcelona, edit. Narcea.

Experiencia de buenas prácticas: proyectos basados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y la Pedagogía Ontopsicológica que cambian la realidad de las escuelas públicas en la región de la Cuarta Colonia de Inmigración de Rio Grande do Sul (Brasil)

Prof.a. Any Regina Rothmann

any@recantomaestro.com.br

Antonio Meneghetti Faculdade (Brasil)

Profa. Dra. Clarissa Mazon Miranda

miranda.clarissa@gmail.com

Antonio Meneghetti Faculdade (Brasil)

Prof. Dr. Ricardo Schaefer

coordfoil@faculdadeam.edu.br

Antonio Meneghetti Faculdade (Brasil)

Prof.a. Dra. Patrícia Waslawick

adm@faculdadeam.edu.br

Antonio Meneghetti Faculdade (Brasil)

RESUMEN

El objeto de este informe es una experiencia de buena práctica con la ejecución dos 7 proyectos educativos y sociales en las escuelas públicas de educación primaria y secundaria de las ciudades que forman parte de la Cuarta Colonia de Inmigración Italiana del Rio Grande do Sul, Brasil. Estos proyectos han sido desarrollados e implementados por la Antonio Meneghetti Faculdade con la Fundación Antonio Meneghetti, una organización de carácter consultivo especial por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ONU) desde 2018. Los proyectos de la Fundación se inspiran tanto en los principios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, así como los preceptos de la pedagogía ontopsicológica. Entre los proyectos son iniciativas concretas en la educación ambiental, la educación tecnológica, educación de la música, motivación para leer, las enseñanzas deportivas, el uso del tiempo de ocio, la apreciación de las artes, entre otros. Los proyectos funcionan de forma gratuita y se ofrecen dentro de las escuelas a las comunidades. Los maestros de los proyectos trabajan junto con los maestros de las escuelas. Las clases de proyecto son parte de las clases diarias, por lo que los temas explorados en los proyectos también pueden ser aprovechados por los maestros de las clases de primaria y secundaria. El principal resultado que se ha observado es que los proyectos han estimulado los maestros de escuela se reunieron para discutir los objetivos de desarrollo sostenible en el aula. Por lo tanto, ha habido un aumento en la conciencia ciudadana de los jóvenes y estos docentes. El enfoque permitido por la pedagogía ontopsicológica promueven la autonomía de los alumnos, enseñan a creer en sus ideas y saber cómo desarrollar las habilidades que quieren lograr sus objetivos, estimular la creatividad y la autoestima de los estudiantes. Para mostrar esta experiencia, que se entrevistó a los estudiantes de las escuelas participantes en el proyecto, la mayoría de los cuales existe desde hace más de dos años. La base teórica se concentra en Meneghetti (2013, 2014), Vidor (2014) y diferentes autores recientes que han estudiado el tema de la pedagogía ontopsicológica y los ODS. Se cree que la presentación de esta práctica docente puede ayudar a realizar iniciativas similares en diferentes países de América Latina.

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES

Objetivos de desarrollo sostenible; proyectos educativos y sociales; red pública de educación primaria y secundaria; Pedagogía ontopsicológica.

JUSTIFICACIÓN

Esta experiencia de buenas prácticas se ocupa de la ejecución de 7 proyectos sociales y educativos mantenidos por Antonio Meneghetti Faculdade y Fundação Antonio Meneghetti en ciudades de la Cuarta Colonia de Inmigración Italiana en Rio Grande do Sul, el estado más austral de Brasil. Estos proyectos fueron creados en base a las demandas presentadas por la sociedad de las ciudades que componen esta región, a saber, São João do Polêsine, Restinga Sêca, Agudo, Santa Maria, Dona Francisca, Silveira Martins y Faxinal do Soturno. De los 23 proyectos mantenido por estas entidades, la experiencia actual de buenas prácticas abordará siete más cuidadosamente, ya que son las que implican la realización en las escuelas públicas de educación primaria y secundaria. Los otros 16 proyectos de la Fundación Antonio Meneghetti involucran la participación de jóvenes y adultos en proyectos realizados en el campus de Antonio Meneghetti Faculdade. Las demandas atendidas por los 7 proyectos analizados vienen de escuelas que solicitan apoyo para ofrecer a los estudiantes conocimientos complementarios a los que proporciona el plan de estudios escolar propuesto por el gobierno. Antonio Meneghetti Faculdade y la Fundación Antonio Meneghetti llevan a cabo estos proyectos siguiendo la propuesta en el estatuto de la Fundación, es decir, la promoción de la pedagogía ontopsicológica

y los valores propuestos por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. Los proyectos se han desarrollado y creado desde la creación de la Fundación Antonio Meneghetti, en 2010. Son proyectos en las áreas de: educación musical; educación ambiental; educación tecnológica; preservación del espacio urbano; alentando la lectura y la escritura; alentando la práctica deportiva; becas para cursos en el extranjero; ocupación del tiempo libre para los jóvenes y también para apoyar la sostenibilidad de la región donde la fundación tiene su sede, apoyando la restauración y preservación de edificios, la recolección selectiva de basura, ofreciendo becas para educación superior a los jóvenes con pocos recursos económicos, etc.

La contribución que los 7 proyectos han creado es ofrecer a los niños y jóvenes de la región la oportunidad de complementar su educación a través de acciones que son capacitación ciudadana para jóvenes y niños en la región donde se encuentra la entidad. Debido a este trabajo en proyectos de apoyo educativo para la comunidad en la que opera, la Fundación Antonio Meneghetti recibió, en 2018, un estatus consultivo especial con el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Anualmente, el trabajo de los proyectos se informa en términos de números y datos cualitativos en un informe que se distribuye anualmente a la comunidad. Los proyectos involucran a maestros y educadores de toda la región para permitir la educación complementaria de niños y jóvenes, y aportan contribuciones a la formación ciudadana de estos jóvenes.

De esta manera, los proyectos desarrollados han contribuido a abrir el mercado para educadores y pedagogos, incluidos los estudiantes de pedagogía en el curso de educación superior ofrecido por Antonio Meneghetti Faculdade. Dicha acción refleja una tendencia internacional, según la cual se puede ver que el tercer sector es un camino de nueva actividad profesional para educadores y pedagogos. Además, los proyectos ayudan a la capacitación de maestros de escuelas públicas de primaria para que conozcan los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la pedagogía ontopsicológica y también puedan aplicar estos principios en sus aulas. Este trabajo es parte del IV Encuentro Internacional de la Red Kipus y es un tema de interés para el eje temático “Políticas de formación docente” con un enfoque específico en el tema “Formación inicial docente”.

PROPÓSITO

La experiencia expuesta aquí todavía está en curso, ya que constituye la actividad central de las acciones de la Fundación Antonio Meneghetti y también es el alcance de la estrategia de responsabilidad social de Antonio Meneghetti Faculdade. El objetivo de esta experiencia de buenas prácticas es ayudar a cambiar y mejorar la realidad socioeconómica en la región donde se encuentran estas entidades. La conclusión es que al ayudar al desarrollo de la región en la que se basan, estas entidades están actuando localmente para tener un efecto global, lo que contribuye al progreso de Brasil hacia el logro de los objetivos propuestos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de que el país es signatario.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La metodología utilizada varía en cada uno de los proyectos que llevan a cabo las entidades mencionadas anteriormente. Para la educación ambiental, por ejemplo, se lleva a cabo el Proyecto Oikos, que lleva clases semanales de educación ambiental a las escuelas públicas de la región. El proyecto Jovem e Tecnologia, por otro lado, tiene como objetivo difundir técnicas de programación entre los jóvenes, permitiéndoles descubrir un posible futuro área de actividad profesional. En este proyecto, los jóvenes tienen clases de programación de aplicaciones semanales en sus escuelas y participan en una importante competencia de programación al final del año. El proyecto Orquestra Jovem Recanto Maestro ofrece clases semanales de música clásica en un espacio provisto por los ayuntamientos de cada ciudad donde opera. Los sábados, los jóvenes están invitados

a participar en un ensayo orquestal con otros miembros de la orquesta en la sede de la orquesta. Para llegar allí, obtienen transporte gratuito. Finalmente, el punto común entre todos los proyectos desarrollados en esta región por las entidades mencionadas es la aplicación práctica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y la aplicación de la pedagogía ontopsicológica. Este último se refiere a un campo de la pedagogía que fue desarrollado, desde la década de 1970, por el filósofo académico Antonio Meneghetti. A partir de sus estudios, la pedagogía ontopsicológica comenzó a aplicarse en diferentes instituciones educativas de todo el mundo. En su base se encuentran los principios que se aplican en todos los proyectos que la Antonio Meneghetti Faculdade y la Fundação Antonio Meneghetti mantienen. Estos principios son: empoderamiento juvenil; ayudar a los estudiantes a descubrir su vocación valorando las habilidades y elecciones de los jóvenes; comprender a los jóvenes como ciudadanos individuales capaces de motivar y liderar cambios económicos y sociales en su región. Según Meneghetti (2014), la pedagogía es el arte de cómo ayudar o involucrar a un niño en la realización. Por lo tanto, “el alcance práctico es educar al sujeto para que se haga y se conozca a sí mismo: hacer una pedagogía de sí mismo como líder en el mundo, educar a un Ser lógico histórico con capacidades y conducta ganadoras” (p. 14).

RESULTADOS LOGRADOS

Entre los proyectos educativos llevados a cabo por Antonio Meneghetti Faculdade y la Fundación Antonio Meneghetti, seleccionamos aquellos que tienen un impacto más directo en el desempeño de las escuelas públicas en la región de la Cuarta Colonia de Inmigración Italiana de Rio Grande do Sul para que se expliquen sus resultados directos.

1) *Bola pra frente: proyecto dirigido a niños y jóvenes en la ciudad de Restinga Sêca*. El proyecto promueve diversas actividades físicas relacionadas con el fútbol, trabajando en aspectos de disciplina, valores personales, interacción entre atletas y enriquece el rendimiento escolar, ya que la educación es uno de los requisitos para la continuidad del proyecto. Las clases implican un fuerte compromiso entre padres, maestros, estudiantes e instituciones asociadas para establecer la formación integral prevista con el deporte, agregando valores, carácter, disciplina, comportamiento, desarrollo físico-motor y buena conducta en los niños. Este aprendizaje contribuye a sus formaciones individuales y sociales ya que tiene su base de capacitación derivada de las premisas educativas de las clases que realizó en el Proyecto, entendiendo la lógica meritocrática, de la recompensa que surge del esfuerzo. Otros aspectos importantes a tener en cuenta son la mejora que los jóvenes tienen en su comportamiento y responsabilidad hacia la conducta de sus vidas. El proyecto contribuye principalmente al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, es decir, “Educación de calidad para todos”. El testimonio de uno de los participantes del proyecto (Lucas Morais da Silva, 13) atestigua los beneficios que aporta a sus participantes:

Para mí, participar en el proyecto no es solo jugar al fútbol sino respetar las diferencias, tanto enseñar como aprender de los demás, ser más responsables, hacer nuevos amigos, tener más experiencias y, lo más importante, divertirnos juntos. Hace dos años conocí el proyecto y conocí a mucha gente nueva, el proyecto me ayudó tanto. El proyecto me enseñó a respetar a los demás e incluso me enseñó a disfrutar estudiar, algo que odiaba. El proyecto es lo único que me hace levantarme temprano. Y esto es bueno, aprender cosas nuevas cada semana es increíble para mí.

2) *Despertando a formação inteligente por meio da leitura*: Entende el poder del conocimiento y sabe que la literatura infantil y juvenil es, para muchos niños, la puerta de entrada al mundo del conocimiento y los estudios. Entende que cada mensaje transmitido a los pequeños, a través de los libros, es de gran importancia para que comiencen a conocer la vida, ya que traen pasajes de crecimiento y aliento, siempre transmitidos

de manera tranquila y agradable. En cada página leída, los lectores se despiertan a un mundo completamente diferente de todo lo que han visto. A través de estas aventuras, los niños comienzan a vislumbrar nuevas posibilidades e incluso a ser los autores de sus propias historias. A través de los libros, comienza a darse cuenta de que cada uno debe ser el protagonista de sus vidas y debe ser más responsable por las decisiones que toman, ya que, como sucede en los cuentos de hadas, siempre tienen consecuencias. Leer los diversos libros del proyecto ayuda a comprender quién es cada uno y cómo pueden interactuar mejor con el entorno que los rodea. En 2019, el Proyecto llegó a seis escuelas, entre tres municipios de la región, beneficiando a más de 230 niños del primer al quinto año. En promedio, cada niño conocía y exploraba al menos nueve libros nuevos. El proyecto contribuye principalmente al ODS 4 (Educación de calidad para todos). El testimonio de uno de sus participantes ilustra claramente el resultado que obtuvo:

Una de las mejores cosas fue conocer a los nuevos maestros. Ellos enseñan varias cosas. Aprendimos a ser más amigos, a leer más, a respetar a los demás, a no intimidar, a respetar y escuchar a los maestros. Otra cosa genial fue conocer nuevos libros: La fealdad, El regalo de la abuela Leda y otros. Realmente quería que el proyecto continuara. (Edna Neves Ferreira, 10 años)

3) *Orquestra Jovem Recanto Maestro* - La Orquesta está formada por más de 423 pequeños artistas cuyo propósito es expresar la música. Junto con las clases de música, los estudiantes son entrenados como protagonistas responsables, con más disciplina, enfoque y, como resultado, hay satisfacción con lo que presentan. Diariamente, entienden y experimentan lo que es la socialidad y la importancia de la responsabilidad en las relaciones. Cuando se reproduce música, debe entenderse como un medio de interacción entre el artista y el público, de modo que se construya un sentido de belleza más universal y plural a través de la musicalidad. “Tocar para ser” es la visión del proyecto, es evolución, significa ser más protagonistas, comprometidos, estéticos y responsables. La música abre puertas a los sueños y demuestra, con cada nuevo intento, que podemos ser mejores y mejores. Después de más de nueve horas de ensayo semanal, los propios alumnos se dan cuenta de que es la dedicación y el esfuerzo lo que hace que el resultado final sea hermoso y placentero. Porque durante las enseñanzas aprenden a tener más disciplina, organización y persistencia, porque necesitan ser mejores y mejores, actuando con excelencia en la vida y con la visión de lo bello a través de la estética como ética. El proyecto apoya principalmente el ODS 4, Educación de calidad para todos. El testimonio de uno de los estudiantes muestra un poco de los resultados obtenidos.

Participar en la Orquesta Juvenil significa mucho, ya que viví mucho aquí y adquirí mucha experiencia en todos los sentidos. Entonces, la orquesta es parte de mi entrenamiento. Ella me preparó y continúa preparándose para un futuro brillante, independientemente de la profesión que sigo. (Dyfer Ferrão Feldmann, 15 años)

4) *Jovem e Tecnologia* - Hay más de 200 jóvenes de escuelas públicas que, a través de clases, desarrollan habilidades de maneras muy específicas y que ya pueden lanzarse como candidatos fuertes en el mercado laboral. Abre muchas puertas, ya que da una idea práctica de cómo trabajar con la tecnología y nos hace comprender cómo usar todo nuestro potencial con mayor responsabilidad, además de siempre fomentar el espíritu empresarial de varias maneras. Los jóvenes deben mantener el control sobre la dinámica de la innumerable información e innovaciones que surgen en cada momento, como las redes sociales. Por lo tanto, los estudiantes están capacitados en todo lo que es esencial para el mundo de la tecnología y, por lo tanto, en el futuro, sabrán cómo administrar la tecnología al servicio del ser humano y no al revés. De hecho, los propios estudiantes de la Antonio Meneghetti Faculdade trabajan voluntariamente como monitores y como maestros, pudiendo replicar el conocimiento del aula de manera práctica con jóvenes de todas las edades. Los

mejores de estos jóvenes estudiantes ya están recomendados para realizar pasantías en empresas de la región, donde pueden comenzar su trayectoria profesional. Pero la gran diferencia, para todos los que forman parte del Proyecto, es la capacitación que aprenden de manera integral: cada participante está mejor preparado para ser una solución en el mercado laboral. Desde 2018, FAM ha impartido clases sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, alentando a los jóvenes a ser protagonistas. El proyecto Juventud y Tecnología contribuye principalmente al ODS 4 (Educación de calidad para todos), ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico) y ODS 5 (Igualdad de género). El testimonio de uno de los estudiantes demuestra los resultados del proyecto.

Participar en Juventud y Tecnología es darse cuenta de que hay personas que quieren cambiar el mundo contigo. Es crear vínculos y nunca deshacerlos. Está trabajando en equipo. Es muy gratificante ver el resultado y la felicidad de todo un grupo. Juventud y Tecnología me brindaron una gran reunión no solo con mis amigos sino conmigo mismo. (Roberta Nunes, 14 años)

5) Proyecto OIKOS - Oikos es un proyecto dirigido al Medio Ambiente y que vive plenamente en asociación con él. Por esta oportunidad se da a conocer la responsabilidad de cada uno de los estudiantes en la preservación y cuidado del planeta Tierra. Es en él que uno nace y crece y, por lo tanto, uno también es parte de él. En griego, Oikos significa casa y está cuidando el espacio que involucra el proyecto y la persona que construye un estilo de vida. Para tener un mundo mejor, primero se debe comenzar la educación y la responsabilidad individual. Son las personas mismas, con pequeñas actitudes individuales, las que transforman un contexto, a través del sesgo de valorar al ser humano y al entorno que los rodea. Así es como funciona Oikos, se enseña que todo es una unidad y que debe haber una gran armonía para que haya tranquilidad en la convivencia entre los seres humanos y el medio ambiente. Los resultados son explícitos en la dimensión de conciencia. Cuando hablamos de la necesidad de conservar el medio ambiente para que, en el futuro, haya un planeta aún mejor, o cuando comencemos a ayudar a los miembros de la familia en sus huertos familiares, es evidente que la semilla plantada por Oikos está germinando y listo para generar hermosos frutos en un futuro cercano. Son los niños y los jóvenes quienes luego formarán el grupo responsable del desarrollo del planeta, manteniendo la coherencia del crecimiento, respetando el medio ambiente. El proyecto OIKOS llega a alrededor de 800 jóvenes anualmente y contribuye principalmente al ODS 4 (Educación de calidad para todos) y al ODS 15 (Vida terrestre). El testimonio de uno de los estudiantes del proyecto demuestra los resultados obtenidos. “El proyecto OIKOS para mí es un proyecto que enseña muchas cosas, como, por ejemplo, cómo tener cuidado y preservar las plantas, también termina enseñando cómo trabajar en grupos, respetar y escuchar a los demás, respetar las opiniones, etc.”, Eduarda Kleinpaul, 16 años.

6) Proyecto Criare - El proyecto nació de una demanda importante en el curso de Pedagogía en Antonio Meneghetti Faculdade. La necesidad de poner en práctica las lecciones aprendidas en las aulas de pregrado. Por lo tanto, el objetivo es capacitar no solo al estudiante del Proyecto sino también a los estudiantes del curso de Pedagogía en situaciones reales dentro de las escuelas. La idea es hacer que la experiencia entre la teoría y la práctica suceda con la implementación de la Pedagogía Ontopsicológica, cuyo objetivo es desarrollar los aspectos más profundos y verdaderos de cada individuo, estimulando el crecimiento natural y de acuerdo con las potencialidades innatas de cada uno, además de estudiar el resultados de esa aplicación. Toda esta experiencia brinda un equipaje inconmensurable a los futuros maestros, quienes tienen la gran responsabilidad de mantenerse siempre en su mejor momento para poder realizar una formación humanística integral e integral a los estudiantes, y también se extiende a los padres y al personal de la escuela donde el proyecto trabaja. El Proyecto comenzó en 2018, en una escuela municipal en Restinga Sêca, y ya ha recibido solicitudes para extender sus acciones a otras instituciones. Actualmente, cuatro profesores y cuatro monitores del Curso

de Pedagogía acompañan a los estudiantes del Proyecto. El proyecto CRIARE contribuye principalmente al ODS 4 (Educación de calidad para todos). El testimonio de uno de los estudiantes ayuda a comprender los resultados del proyecto: “Me gustaron todo, aún más, las clases de baile. El proyecto significa mucho para mí. Lo que más me gusta es que aprendí mucho. Me encantó el proyecto”, Eliege Ellem Ehling, 11 años.

7) *Projeto Fanciullo* - Fanciullo es quien comienza a vivir, descubrir una vida de una manera nueva y comprender que tiene su individualidad. Los niños y los jóvenes siguen siendo proyectos de naturaleza pura, cercanos a su potencial y dispuestos a invertir en sí mismos. Creer que cada joven es una inteligencia y solo necesita ser recordado y alentado a hacerlo, es lo que impulsa todos los Proyectos de la Fundación Antonio Meneghetti. Además, la Institución cree en los pilares del estudio y el trabajo como puntos esenciales para el desarrollo de una persona responsable. Alentar, desde una edad temprana, por lo tanto, la lectura y el aprendizaje es una forma de invertir en grandes inteligencias. Fue con este objetivo en mente que surgió la Colección Fanciullo: los libros traen, en forma de boletines o historias, mensajes que permiten a los niños tomar conciencia de su papel en la sociedad, al tiempo que provocan una reflexión sobre lo que, en esencia, ella es. El primer material de la colección fue el libro de bolsillo “Consejos sobre etiqueta y comportamiento para la vida personal y profesional diaria”. El folleto tiene 27 consejos esenciales para responsabilizar a los niños y jóvenes ante el entorno en el que operan y se realizó en una circulación de 2,000 copias, para que todos los miembros de los proyectos FAM puedan tener acceso. El lanzamiento de 2018 fue “Un paseo con Gregório” y trajo el tema del medio ambiente y fue organizado por el equipo de maestros del proyecto Oikos, con la ayuda de los estudiantes. El libro presenta, a través de siete personajes, consejos prácticos sobre el cuidado del medio ambiente que se pueden hacer en el hogar y en las escuelas. Los personajes, animales nativos de la región, enseñan sobre el cuidado del medio ambiente y la consecuente apreciación personal. Este libro fue distribuido como un regalo de Navidad a 1.100 niños que participaron en el II Encuentro de Proyectos de la Fundación, en diciembre de 2018. El lanzamiento de 2019 fue una colección de historias escritas por los niños que participaron en el proyecto “Despertar la capacitación inteligente a través de la lectura”. El trabajo se distribuyó a 1.800 niños y adultos en el III Encuentro de Proyectos de la Fundación Antonio Meneghetti, en diciembre de 2019.

Resultados generales

Anualmente, los proyectos educativos y sociales desarrollados en colaboración con las escuelas públicas de la región de la Cuarta Colonia de Inmigración Italiana en Rio Grande do Sul, han servido a 2.000 jóvenes y niños en la comunidad. Los maestros, a su vez, suman un total de 320 profesionales atendidos a través de estos proyectos, ya sea como educadores que imparten las clases de los proyectos, o como maestros de las clases en las que se desarrollan estos proyectos.

En términos cualitativos, los informes anuales de Antonio Meneghetti Faculdade y Fundação Antonio Meneghetti muestran testimonios de jóvenes que son testigos de los cambios que han tenido lugar en sus vidas a partir de la libre participación en los proyectos desarrollados por las entidades. El principal resultado que se ha observado es que los proyectos han estimulado a los maestros de escuela para reunirse para discutir los objetivos de desarrollo sostenible en el aula. Por lo tanto, ha habido un aumento en la conciencia ciudadana de los jóvenes y estos docentes.

LECCIONES APRENDIDAS

A partir de la experiencia evidenciada por los proyectos llevados a cabo desde la creación de la Fundación Antonio Meneghetti en 2010, en asociación con Antonio Meneghetti Faculdade, es posible concluir que las entidades de la sociedad civil pueden y deben actuar para mejorar la educación en su región. La experiencia ha demostrado que los proyectos simples mantenidos con el apoyo de educadores profesionales disponibles en las comunidades atendidas son capaces de causar cambios en los hábitos y el comportamiento de los niños y jóvenes en las escuelas públicas. Proporcionan a estos jóvenes: expandir su capacidad de concentración, creatividad, autoestima, respeto por los demás, la capacidad de trabajar en grupos, habilidades de comunicación, desarrollar su propio potencial, descubrir su vocación y gustos, expandir el sentido de ciudadanía y expandir el sentido cultural. La realización de estos proyectos también permite la valoración del trabajo educativo realizado en las escuelas, la expansión del impacto del trabajo de los docentes y el aumento del sentido educativo que tienen estos profesionales. También se muestra que el futuro de la educación puede ir más allá con la colaboración público-privada. Se concluye que los proyectos de educación ciudadana son pasos importantes hacia la realización y construcción de una sociedad con más oportunidades para todos. Estos proyectos pueden ser replicados y conocidos en todos los países, ya que su base común implica la apreciación de la cultura local y los principios universales, como el derecho de todos a una educación de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação Brasileira de Ontopsicologia. (2015). *Cultura & Educação: uma nova pedagogia para a sociedade futura*. São João do Polêsine: Ontopsicológica Editora Universitária.
- Fundação Antonio Meneghetti. (2017). *Jovens e realidade cotidiana*. São João do Polêsine, Fundação Antonio Meneghetti.
- Fundação Antonio Meneghetti. (2017). *Ontopsicologia Ciência Interdisciplinar: vol. III*. São João do Polêsine: Fundação Antonio Meneghetti.
- Fundação Antonio Meneghetti. (2018). *Pedagogia contemporânea: responsabilidade e formação do jovem para a sociedade do futuro*. São João do Polêsine: Fundação Antonio Meneghetti.
- MENEGHETTI, A. (2014). *Pedagogia Ontopsicológica*. (3ª ed). Recanto Maestro (Brasil): Ontopsicológica Editora Universitária. (Publicado originalmente en italiano en 1979)
- MENEGHETTI, A. (2013). *Os Jovens e a Ética Ôntica*. São João do Polêsine: Ontopsicológica Editora Universitária. (Publicado originalmente en italiano en 2010)
- MENEGHETTI, A. (2013). *Psicologia do Líder*. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária. (Publicado originalmente en italiano en 2007). Nações Unidas. (2018). *Youth and the 2030 agenda for Sustainable Development*. New York: Nações Unidas.
- VIDOR, A. (2014). *Relação entre pais e filhos: a origem do problema*. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária.

Gestores en el aprendizaje de la literatura a través del pensamiento crítico

Karina Norka Tapia Diaz

ktapiad@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín

RESUMEN

Esta experiencia es el resultado de la aplicación de estrategias donde los estudiantes gestionan su propio aprendizaje a través de exposiciones escenificadas, lecturas, investigación, en todo el proceso formativo desarrollaron habilidades del pensamiento crítico como razonamiento, argumentación, reflexión, solución de problemas, toma de decisiones, entre otros. La experiencia logró espacios cuya metodología permitió fomentar autonomía, participación, creatividad e innovación. Los resultados muestran alta satisfacción por parte de los estudiantes que participaron de dicha experiencia.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento crítico, creatividad, habilidades, gestión

JUSTIFICACIÓN

Es innegable la importancia que adquiere el pensamiento crítico en la educación superior; se busca que nuestros futuros profesionales adquieran las habilidades necesarias, por ello, al explorar el constructo del pensamiento crítico se tuvo la necesidad de contribuir con la asignatura habilitando al estudiante que sea eminentemente activo, autónomo, creativo e innovador así como comprenda, reflexione y solucione problemas de manera eficiente para la mejora de sus capacidades en su vida personal, profesional y social.

Esta experiencia fue el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso de Literatura Nacional y Regional, a través del uso de portafolios, círculos de lectores y exposiciones, en este último hubo una variedad en sus formas de presentar las exposiciones, las que se dieron a través de dramatización, títeres, canciones, bailes, poemas, videos de determinados literatos.

El aporte fue, lograr que los estudiantes disfruten con un aprendizaje vivencial, entretenido y práctico a través del desarrollo del pensamiento crítico propiciando curiosidad e interés en la investigación, motivación y gusto por la lectura así como razonar, argumentar, reflexionar en todo el proceso; esto fue de mucha utilidad para el estudiante porque se enmarcó en un aprendizaje a largo plazo.

Responde al eje de políticas de formación docente: Formación inicial docente

PROPÓSITO

Se tuvo como objetivos:

- Generar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la asignatura de Literatura Nacional y Regional.
- Lograr un aprendizaje activo e innovador irrogando a la lectura e investigación de diversos textos literarios.

METODOLOGÍA

La experiencia se realizó con 139 estudiantes del primer año de educación en tres aulas; dicha propuesta se aplicó en el 2do semestre en el 2018 y 2019 de la Facultad de Ciencias de la Educación en la asignatura de Literatura Nacional y Regional.

Es una metodología de aprendizaje activo con enfoque cualitativo y cuantitativo se desarrolló a través de 3 estrategias:

- a) Exposiciones: Representaciones diversas de autores y obras de literatos nacionales y regionales.
- b) Círculos de Lectores: Equipos autónomos de lectura y aprendizaje donde socializaban y debatían sobre un determinado tópico.
- c) Portafolios: Elaboración de portafolios individuales y grupales.

Conscientes que el estudiante y su aprendizaje son el centro de interés, por el cual, formulamos la siguiente pregunta:

¿Cómo hacer que nuestra asignatura cubra con las expectativas de aprendizaje del estudiante universitario?

Nuestra interrogante, se realiza con una encuesta de una pregunta abierta y otra cerrada.

- 1 ¿Cómo crees que se desarrollará la asignatura de Literatura Nacional y Regional?
- 2 Indique su gusto por la Literatura

El resultado de esta encuesta nos hizo reflexionar y cambiar las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje; incidiendo en la importancia que el estudiante contribuye en su autoaprendizaje a través del desarrollo del pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta dicha reflexión académica, la experiencia se desarrolló a través de:

Variedad, curiosidad y asombro

Evitar que en «la enseñanza de la Literatura sea una retahíla aburrida de épocas, autores y obras que hay que memorizar y repetir en los exámenes» (Caro, 2015) Por tanto, nuestra practica pedagógica debe inducir a una «actividad educativa heurística, dialógica, dialéctica, sistemática, planificada y conducente a la comprensión de discursos y situaciones». (Cruz, 2011)

Las primeras sesiones dictadas se inician cautivando y suscitando en los estudiantes el gusto y atracción por la literatura con actividades como:

- Crean un diálogo que debaten para crear al hombre simulando ser dioses. (sesión Literatura Prehispánica)
- Plasman en un dibujo como lo hiciera iconográficamente Guamán Poma de Ayala y explicar un capítulo de los Comentarios Reales.
- Leen en voz alta una estrofa lírica y en tríos debaten que se entendió y que sentimiento despierta en cada uno de los estudiantes. (Géneros líricos de la literatura Inca)

De esta manera se concientiza a los estudiantes que las sesiones serán generadas por ellos, por tanto:

1. Se conforma los grupos para los círculos de lectores de 8 a 10 integrantes.
2. Se solicita el uso de un portafolio cuyo fin será para el acopio de anotaciones, descripciones, resúmenes, síntesis y reflexiones en su proceso de aprendizaje.
3. Las exposiciones tendrán en cada conformación de tópico un responsable o coordinador.

EXPOSICIONES

Los grupos se conforman de la siguiente manera:

Algunas veces el aula se dividía en determinados grupos para poder abarcar la vasta producción de un tópico, verbigracia: Mitos de Huarochiri de Gerald Taylor; obras de Mariano Melgar como poesía civil, poesía amorosa, poesía filosófica, traducciones, fábulas, yaravies, entre otros.

Otras veces se dividió el aula en 4 grandes grupos y cada par exponía el mismo tópico, demostrando de esta forma originalidad, creatividad e innovación uno de otro (pensamiento divergente)

Se agrupaban algunas veces por amicalidad, otras de manera alfabética y otras por el orden en que se encontraban ubicados (sentados)

El alumnado se involucró en el escenario de manera expresiva, creativa, innovadora es decir, las aulas se transformaron en verdaderos escenarios de representación teatral, dramática, musical, poética, expresión escrita, plástica logrando desarrollar en todo el proceso de aprendizaje su pensamiento crítico.

Las sesiones de clases, al promover autonomía y flexibilidad los estudiantes preparaban y exponían cada vez con mayor destreza y habilidad.

Se crea un conjunto de situaciones concomitantes al desarrollo de capacidades y destrezas literarias, el mismo que fomenta estudiantes activos y gestores de su propio aprendizaje; con iniciativa y voluntariedad en la lectura e investigación

En cada sesión de clase los estudiantes anotaban sus reflexiones sobre el avance y riqueza de su aprendizaje, asumiendo una actitud reflexiva propia del pensamiento crítico. Según Saiz (2012) «La reflexión permite crear un modo de conocimiento contextualizado y con significado a partir de los valores y de las experiencias que dan sentido a la información; un buen juicio; inferir algo o extraer algo de algo es el núcleo sustancial de la reflexión».

Finalizada la exposición se realiza un debate y preguntas para aclarar dudas, reforzar y/o ampliar conocimientos, etc.

Se realiza inmediatamente la coevaluación (entre estudiantes del grupo-clase) y la heteroevaluación (entre docente y estudiantes de la exposición) con preguntas sobre:

- o Contenido: si resaltaron aspectos importantes de manera clara y precisa, si la exposición fue atractiva, si el tiempo fue adecuado.
- o Lenguaje: si fue correcto, fluido y claro; posturas y gestos fueron adecuados.
- o Recursos: si los recursos utilizados llamaron la atención, si utilizaron tecnología para cautivar e involucraron a la audiencia con actividades específicas.

Se aplica una rúbrica de evaluación en las exposiciones

LOS CÍRCULOS DE LECTORES

Eran grupos de 8 a 10 estudiantes, estos grupos eran fijos es decir permanecían durante todo el semestre; tenían la denominación del nombre del autor nacional.

Los círculos de lectores tuvieron 03 objetivos:

Primero: Presentar 2 fichas de trabajo investigativo respondiendo a preguntas como elementos del contexto, pretextos, paratextos, del texto mismo, etc.

Segundo: Leer una obra (todos leían la misma obra) el avance se monitoreaba a nivel grupal en la escucha de sus debates, apreciaciones, juicios, ideas, etc. y a nivel personal sobre el avance de su lectura. El escucharlos y ser partícipe de sus razonamientos dialécticos frente a la obra y el autor permitía cultivar y fomentar su espíritu crítico pilar fundamental de nuestro objetivo. Paul y Elder, 2005 menciona que la base del Pensamiento Crítico es el razonamiento, constituyendo lo nuclear del pensamiento. Por tanto, «El pensamiento crítico se desarrolla durante toda la vida pero requiere ser entrenado con estrategias de razonamiento y habilidades cognitivas para su realización. Ahora bien el pensador crítico es eminentemente activo, dinámico que se refleja en el componente conductual» (Creamer, 2011)

Tercero: Prepararse para su última exposición final.

PORTAFOLIO

Se trabajó de la siguiente manera:

Portafolio individual era en físico, anotaban además de sus reflexiones la recepción de su aprendizaje a través de mapas conceptuales, síntesis, resúmenes, etc. Estos eran visados con puntos a favor a través de un sello personal de revisión.

Portafolio grupal era virtual de los Círculos de Lectores, presentado al final del semestre, este fue el acopio de los mejores trabajos de cada integrante que lo presentaron a nivel grupal.

Las estrategias de exposiciones y círculos de lectores se trabajaba simultáneamente, es decir, al mismo tiempo, combinando las sesiones para hacerlas variadas y dinámicas evitando la rutina.

La conformación de grupos para las exposiciones eran rotativas solo los Círculos de Lectores y el Portafolio virtual se mantuvo fijo.

Recursos y materiales	
Medios audiovisuales	Computadora Presentaciones en PPT Equipo de sonido Grabaciones. Aula virtual (Dutic)
Textos y obras literarias	Textos físicos y virtuales
Portafolios	Carpetas de trabajo individual (físico) Carpetas de trabajo grupal (virtual)
Vestuario	Disfraces, pelucas, sombreros, vestuario acorde al tema.
Títeres	De representación de personajes
Diseños e imágenes diversos	Carteles, afiches, trifoliados, etc.

RESULTADOS LOGRADOS

Cuestionario sobre su agrado por la Literatura

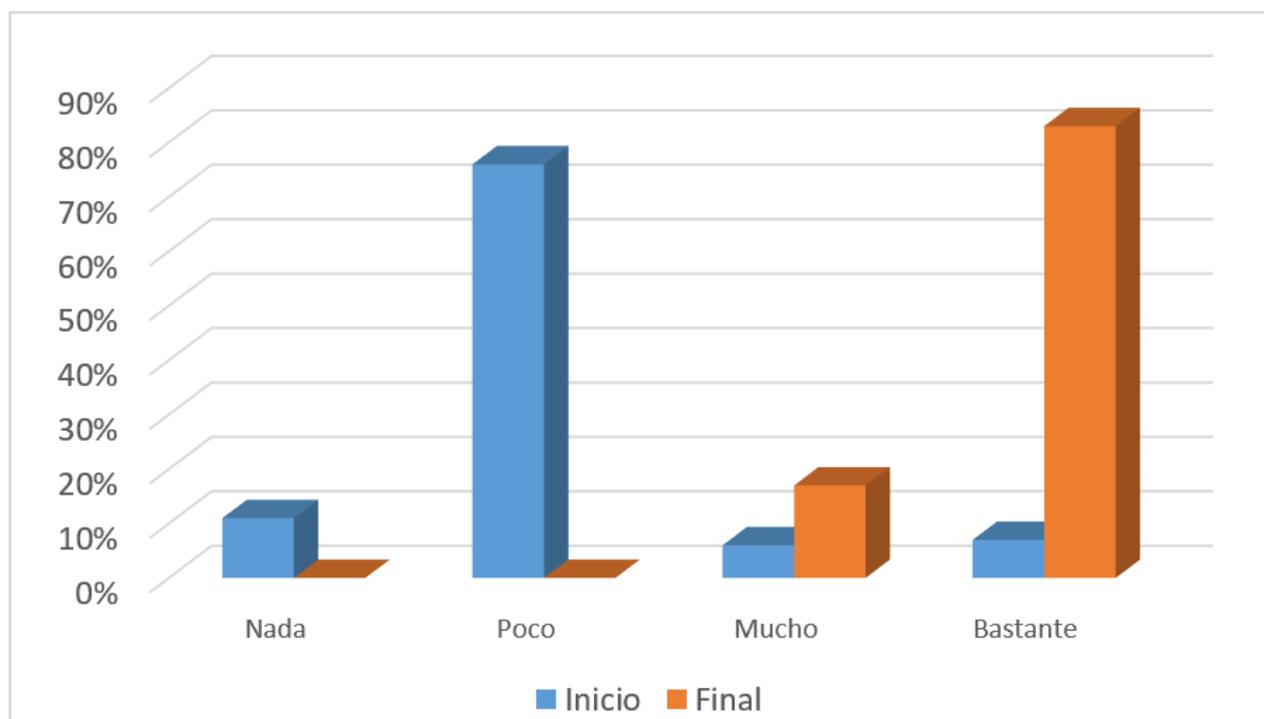
Tabla I:

Frecuencia y porcentaje de la pregunta: Indique su agrado por la Literatura Tabla I:

	Inicio		Final	
	f	%	f	%
Nada	15	11	0	0
Poco	107	76	0	0
Mucho	8	6	23	17
Bastante	9	7	116	83
Total	139	100	139	100

Fuente: Elaboración Propia

Figura 1:
Porcentaje de la pregunta: Indique su agrado por la Literatura



Interpretación

El cuestionario de inicio indica que el agrado por la Literatura no es atractivo a los estudiantes lo que implica un alto grado de rechazo al curso, sin embargo al finalizar del semestre las respuestas fueron bastante satisfactorias como observamos en la figura.

Cuestionario de valoración de la asignatura desde la perspectiva del pensamiento crítico.

Se aplicó un cuestionario y se hizo a través de preguntas abiertas con el análisis de contenido. Dicho cuestionario se usó como guía de Roca Llobet (2013)

Las categorías sintetizan la pregunta a los estudiantes sobre su valoración del pensamiento crítico

Categoría áreas del pensamiento crítico favorecidas

Tabla 2:

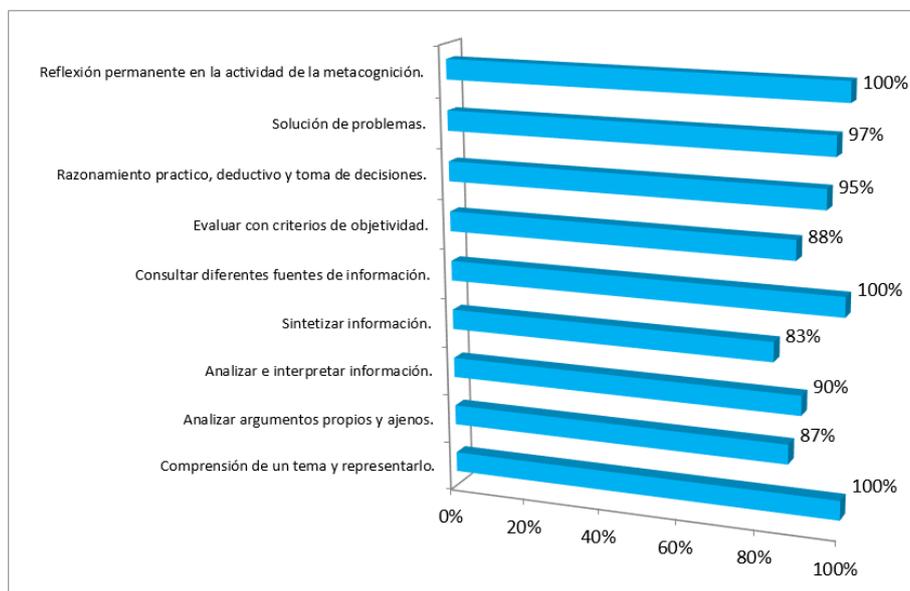
Frecuencia y porcentaje de la categoría áreas del pensamiento crítico favorecidas

		favorecidas	
Categoría	Subcategoría de resultados	f	%
Áreas del pensamiento crítico favorecidas	Comprensión de un tema y representarlo.	139	100
	Analizar argumentos propios y ajenos.	121	87
	Analizar e interpretar información.	125	90
	Sintetizar información.	115	83
	Consultar diferentes fuentes de información.	139	100
	Evaluar con criterios de objetividad.	122	88
	Razonamiento práctico, deductivo y toma de decisiones.	133	95
	Solución de problemas.	136	97
	Reflexión permanente en la actividad de la <u>metacognición</u> .	139	100

Fuente: Guía de Roca Llobet (2013)

Figura 2:

Porcentaje de la categoría áreas del pensamiento crítico favorecidas



Interpretación

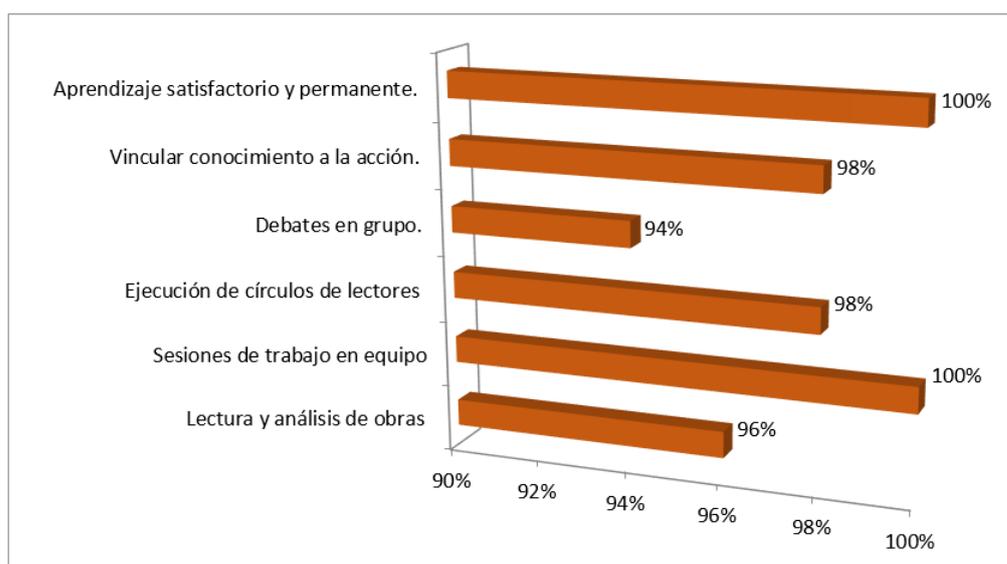
Todas las áreas que respondieron los estudiantes corresponden al pensamiento crítico, lo que demuestra que ellos percibieron su aprendizaje a través del mismo.

Tabla 3:
Frecuencia y porcentaje de la categoría utilidad y transferencia del desarrollo del pensamiento crítico

Categoría	Subcategoría de resultados	f	%
Utilidad y transferencia del desarrollo del pensamiento crítico.	Lectura y análisis de obras	134	96
	Sesiones de trabajo en equipo	139	100
	Ejecución de círculos de lectores	137	98
	Debates en grupo.	131	94
	Vincular conocimiento a la acción.	137	98
	Aprendizaje satisfactorio y permanente.	139	100

Fuente: Guía de Roca Llobet (2013)

Figura 3:
Porcentaje de la categoría utilidad y transferencia del desarrollo del pensamiento crítico



Interpretación

Los estudiantes respondieron en las actividades que se desarrollaron en las sesiones en más del 94% donde indica que fue útil y hubo transferencia en su aprendizaje.

LECCIONES APRENDIDAS

CONCLUSIONES

Se arribó a las siguientes conclusiones:

- Comprenden y organizan la información para sustentar sus ideas y argumentarlas.
- Los estudiantes muestran curiosidad por la investigación, discriminan y valoran por indagar aún más sobre el tema.
- El trabajo en equipo es más participativo y se cohesiona cada vez más.
- Emiten juicios de valor proponiendo aspectos que coadyuvan a la mejora de los demás.
- Contribuye a desarrollar la creatividad, originalidad e innovación de los estudiantes.
- Asumen autonomía y responsabilidad en el proceso de su aprendizaje.
- Aceptan la retroalimentación de los demás con objetividad y humildad

RECOMENDACIONES

Debemos admitir los cambios, admitir que el binomio docente-estudiante comparte estrategias, métodos en la enseñanza aprendizaje; la que conlleva a una flexibilidad en la asignatura, por tanto el docente está llamado a fungir como mediador en los procesos de aprendizaje y construcción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campos, Agustín (2007), «Pensamiento crítico», en Técnicas para su desarrollo, Colombia, Edición Aula Abierta.

Caro Valverde, María Teresa (2015) Didáctica de la lengua y Educación literaria Ediciones Pirámide S.A España.

Creamer, Montserrat (2011), «¿Qué es y por qué pensamiento crítico?», en Curso de didáctica del pensamiento crítico, Ecuador, Ministerio de Educación, pp. 11-22

Cruz, M. (2011). Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva, Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2920/Poligramas24%2cp.96-111.2005.pdf?sequence=6>

Elder, Linda et al. (2008), «Critical thinking: strategies for improving student learning», en Journal of Developmental Education, vol. 32, núm. 1, pp. 32-33.

Facione, Peter (2011), «Critical thinking: what it is and why it counts?» Recuperado en: http://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf (Consulta: enero de 2020)

Facione, Peter 2007 Pensamiento Crítico ¿Que es y por qué es importante? Recuperado en: <https://es.slideshare.net/juangalvezlugo/pensamiento-critico-facione-en-espaol>

- Guerrero R y Caro V (2015) Didáctica de la lengua y educación literaria. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=567977>
- López, Marco (2008), «El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta en el contexto de la educación superior», en *Tiempo de educar*, vol. 9, núm. 18, México, pp. 199-232.
- MEIRIEU P. Entrevista sobre educación y el rol docente. *Revista Ibero-americana de Educação* (ISSN: 1681-5653) Recuperado en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/Capacitacion2014/DocumentosSecundaria/CursoPreceptor/PrecepMod3y4/10.pdf>
- Roca Llobet (2013) El Desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías en enfermería. Recuperado en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/129382>
- Ruiz D, Flavia y Parrilli (2015) Sobre Flexibilidad Educativa y el Rol Docente. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales* Recuperado en: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A1.pdf>.
- Zambrano L (2010) El pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu Tres conceptos claves de su momento filosófico. Recuperado en: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/775-Texto%20del%20art%C3%A1culo-2754-1-10-20111207.pdf>

Interacción afectiva en el área de arte en la elaboración de elementos plásticos

Eugenia Josefa Huamaní Contreras

ehuamani@cbb.edu.pe

I.E. Bertolt Brecht

RESUMEN

En el proceso de enseñanza aprendizaje el clima del aula es un aspecto importante para el desarrollo del aprendizaje, los últimos temas recurrentes en la educación se refieren al aspecto de los intereses de los alumnos, su campo afectivo y su repercusión en el aprendizaje. En el área de arte el acercarnos al campo afectivo emotivo en el estudiante se vuelve imprescindible por que el elemento a trabajar es el alumno mismo; su disposición, sus afectos, emociones y vivencias entran a tallar para que el aula esté dispuesta a expresar, proponer y crear.

La experiencia consiste en la sistematización del desarrollo de las sesiones del área de arte a partir de acciones previas como el diagnóstico para poder conocer la forma de interacción en el campo afectivo entre la docente y los estudiantes. La planificación para generar estrategias dentro de las sesiones para la interacción afectiva para conocer realmente a los alumnos de manera más reflexiva, manera individual y grupal, mediante de elaboración de elementos plásticos y sobre las reflexiones realizar y continuar atendiendo este aspecto a partir de la sistematización.

PALABRAS CLAVE

Interacción afectiva-Arte-Elementos plásticos.

JUSTIFICACIÓN

Un aspecto importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje mencionada en la práctica docente es la interacción entre docente y estudiante en el marco de buscar en la escuela espacios de formación integral donde se atienda las diversas dimensiones entre ellas el aspecto conativo; la formación de sentimiento y de afectos. Además de propiciar aprendizajes significativos en la escuela nos permite como docentes un aspecto de reflexión en el constante dialogo de la práctica y teoría.

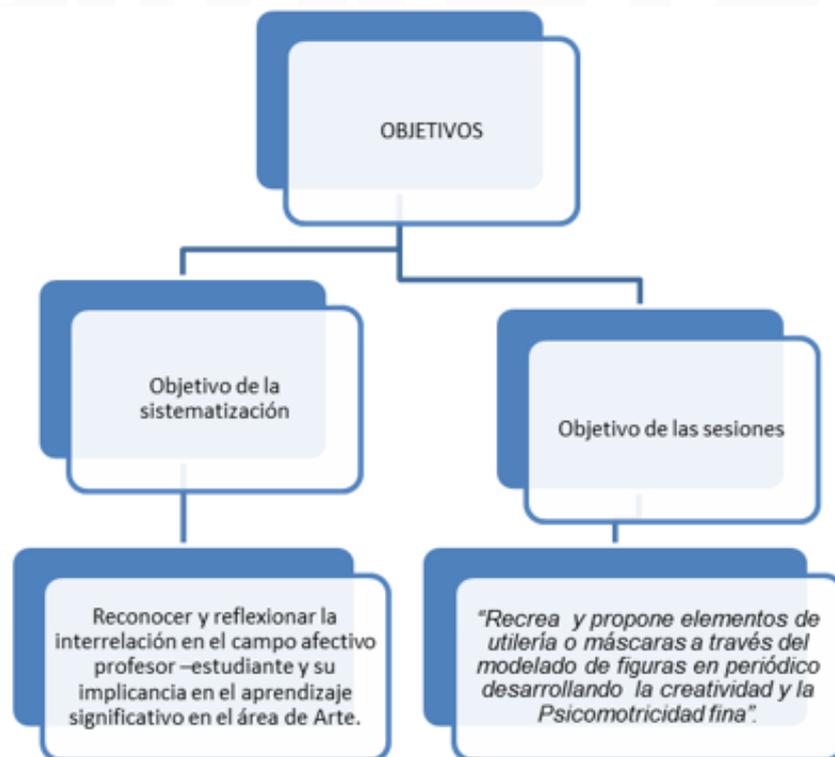
La interacción docente-estudiante es vital porque se trabaja con el estudiante ; con sus vivencias, emociones, sentimientos. Las estrategias para atender el campo socio afectivo, son pretensiones del presente trabajo al sistematizar formas de acercarnos más a los alumnos de manera más intencionada, aspectos que se puede conocer a partir de las actividades que desarrolla en el registro y reflexión de la experiencia .La experiencia da cuenta de los pasos que se realizó para de manera intencionada observar aplicar y recojer información de cómo se realiza la interacción en las de clases referidas a la elaboración de elementos plásticos.

La reflexión de la experiencia permitió tener hallazgos y trabajar sobre ellos, de utilizar instrumentos de recojo de información y hacer un seguimiento sobre lo que planteaba trabajar.

En el contexto actual donde la neurociencia cobra relevancia por su implicancia en la pedagogía confirmando que la emoción es un factor esencial en el proceso del aprendizaje, los docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior tienen entre uno de sus desafíos incluir la afectividad y las emociones en el proceso educativo “*La incorporación de la moralidad en el campo emocional nos ha permitido poner de relieve la importancia de la afectividad en un campo en el que la tradición psicopedagógica había priorizado la cognición*” (Araujo, 2018)

La convivencia democrática plantea trabajar la interacción donde se fomente un clima de confianza, que predisponga al estudiante participar del proceso creativo, la formación tradicional en las escuelas donde las estructuras de poder en el campo educativo coloca al docente como protagonista del proceso enseñanza aprendizaje y el estudiante es receptor, las relaciones interpersonales permiten el clima de confianza para tener una interacción horizontal que si bien es cierto en el presente trabajo se focaliza en la interacción docente – estudiante sin embargo es importante reflexionar sobre los otros campos de interacción en la escuela. “Resulta que para propiciar un clima democrático y equitativo en la escuela la decisión de horizontalizar las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa es una medida de real trascendencia” (Carozzo, 2017)

PRÓPÓSITOS



DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Un aspecto importante para tener un aula creativa, un aula con clima de confianza, donde el estudiante no tema participar, se encuentre motivado para participar con propuestas, dispuestos a elaborar (hacer) y sobre todo utilizar aquellos elementos imprescindibles para el trabajo en el área como son las emociones, los sentimientos, dispuestos a jugar, ser escuchados y expresarse de diversas formas.

Cuando el estudiante se siente motivado tenemos las condiciones para desarrollar un aprendizaje significativo, el cuanto conocemos sus intereses, necesidades para brindarles los niveles y estrategias de ayuda en la sesión que estamos planteando, conocer sus expectativas nos permitirán plantear retos de su interés y por consiguiente significativos.

En ese sentido era necesario conocer ¿Cómo me relaciono realmente en la práctica con mis estudiantes? ¿Cómo puedo propiciar actividades que me permitan conocer otros aspectos de mis estudiantes? ¿Cómo puedo ponerle más atención en las actividades, sus actitudes, valores aprendidas en la familia, cuáles necesitan ser mediadas conociendo que mi estudiantes provienen de estilos de vida familiar diferentes?

Se escogió una experiencia dentro de las actividades del área de Arte como es la elaboración de elementos plásticos, específicamente la elaboración de máscaras ; la actividad se eligió porque tanto para la profesora y para los alumnos era una actividad nueva, soy profesora de la especialidad de danza, digamos que en el aspecto de la interacción de espacio, tiempo y movimiento; es decir en el escenario expresivo de lo sensorio-expresivo corporal conozco de alguna manera a mis estudiantes, me ha permitido un tipo de conocimiento sus necesidades, inquietudes en ese aspecto pero al verlos realizar una actividad diferente a la que comúnmente estamos acostumbrados en clase y ver que se sienten motivados , sobre todo que disfrutaran al igual que la profesora me permitió conocer otro tipo de interacción, poder conocer aspectos de las emociones, sentimientos maneras de ser que no conocía y que podrían contribuir al desarrollo de capacidades y de actitudes .

El trabajar el arte integrado nos permite tener una visión más pedagógica del alumno atender a sus diferentes necesidades en el aspecto artístico reforzar sus habilidades y conocer otras posibilidades de poder expresar, de disfrutar y apreciar el arte.

El dictar especialidades como las artes plásticas que es uno de los puntos de partida de esta sistematización, implicaba definitivamente una capacitación en la técnica que se iba a desarrollar con los alumnos, un año anterior con otro grupo de alumnos, se había trabajado el modelado con periódico realizando esculturas, fue una experiencia interesante, en el aspecto de lograr los objetivos planteados que estaban dirigidos al desarrollo de habilidades hasta entonces no había reflexionado como interrelacionaba con mis estudiantes . De esta experiencia realizada con otro grupo de alumnos se rescató algunos puntos relacionados a la didáctica y cuestiones prácticas en el desarrollo de la clase como: participación de los alumnos de manera creativa, tener todos los materiales a utilizarse en la elaboración, todos los alumnos deben trabajar, se requiere por lo menos un numero de sesiones al inicialmente planteados sesiones, guardar en un lugar seguro y los productos deberían utilizarse en una actividad más motivadora como por ejemplo la Muestra Escolar denominada: “Shumaq Waraq”. Como se conocía la técnica se decidió trabajar con la misma técnica pero esta vez era atender otros aspectos que iban más allá de lograr el objetivo de la sesión (desarrollo de la psicomotricidad fina y la creatividad a partir de la elaboración de elementos plásticos), la idea es atender la metodología como se dan los niveles de ayuda ¿Qué tipo de niveles de ayuda requiere el estudiante para desarrollar, la psicomotricidad fina, cómo fomentar la creatividad?. Sin embargo había aspectos importantes a trabajar como las el orden, tolerancia, perseverancia y a la vez cómo me comunico con mis estudiantes como refuerzo afectos. Es decir como es la interacción del profesor – alumno, cuanto de esa interacción se relacionaba al campo afectivo, de qué manera el conocimiento de estos aspectos puedan contribuir para desarrollar de mejor manera la metodología en el área de Arte.

Actividades previas para llevar a cabo la experiencia

Primero se registró en video de las sesiones desarrolladas, se encontraba algunas cuestiones para analizar ¿Cómo se empieza la sesión? ¿Cómo es la interacción entre el profesora -estudiantes? ¿Cómo reaccionamos ante situaciones inesperadas y que sabemos que va afectar el desarrollo planteado de la sesión?

Entre algunas situaciones encontradas tenemos lo siguiente:

- La clase se había planificado de una manera pero en el desarrollo de la sesión ocurren situaciones no previstas por ejemplo: hay uno o dos alumnos que se encuentran indispuestos ya sea por malestar físico, anímicamente se sienten mal o simplemente porque no desean realizar la actividad.
- El pre-judicio que se tiene de algunos alumnos por un lado, o los cree conocer muy bien, sin embargo en ciertas actividades o conversaciones los alumnos nos pueden sorprender ya sea por cómo piensa o por la situación que están atravesando o como pueden resolver ciertas situaciones.
- Las actividades motivadoras algunas de estas actividades deben ser cambiadas por otras dependiendo de ¿Cómo se encuentre el aula? Por ejemplo se encuentra a los alumnos en algunos casos muy alborotados muchas veces tiene que ver con el horario, últimas horas, en el horario se tiene de intermedio los recreos o el tipo de actividad que antes han estado realizando.
- Es importante conocer sobre las causas que un alumno actué de una u otra forma, conocer las inquietudes, necesidades, conocerlos es observarlos y conversar con ellos, ver otros aspectos relacionados a su personalidad y su contexto.

De la sesión a la práctica

A partir de estas reflexiones recogidas a manera de diagnóstico empezó a reelaborar las sesiones, incluyendo algunas actividades y especificando de qué manera se realiza la interacción entre profesor – estudiante, los niveles de ayuda.

En las sesiones la parte inicial se propuso ver el video del Rey León “El Musical” en el video se puede observar diferentes tipos de máscaras. Sin embargo esta actividad no se desarrolló por inconvenientes con el multimedia en su lugar se llevó una máscara de venado elaborada de fibra de vidrio, se les pidió que observarán y comentaran acerca de ¿Cómo creen que fue elaborada? ¿De qué otras formas podemos elaborar una máscara? ¿Qué textura tienen? ¿Qué colores?

A continuación se les pidió a los alumnos que preparen los materiales, solicitados la clase anterior, en esta parte se les oriento acerca de la responsabilidad y de la importancia de traer o agenciarse los materiales (se registró quienes trajeron material y quienes no trajeron material).

Hasta ese momento se daba una recomendación general de la importancia de la responsabilidad y cómo nos permitía desarrollar las actividades propuestas a partir de la experiencia en las siguientes experiencias pedagógicas se buscaba espacios para identificar las causas por el no cumplimiento de materiales, es importante destacar que las situaciones son diversas un alumno me manifestaba “profesora yo desde la semana pasada le decía a mi mamá como vienen muy tarde un día no tenía sencilla para comprarme los materiales, la segunda vez verdad me había olvidado ahora no he sacado del cajero, la tercera vez llego muy tarde de esperarla me quede dormido, al día siguiente que era el día de la actividad traía el dinero pero no le dio tiempo para comprar” concerté una cita con la mamá confirmándome lo sucedido, entonces mi estudiante había tenido la preocupación, así había estudiantes que tenían los materiales pero lo habían dejado en su mesa y otras situaciones más. Detecte que había alumnos donde constantemente se tenía que trabajar en comunicación con la familia el aspecto de la responsabilidad.

Por lo general no siempre el 100% de alumnos trae materiales para el trabajo, (pudimos recolectar materiales de reciclaje; papel craf que estaban desechados, periódicos pasados del Notibrecht). Es importante que tengan todos con que trabajar, en esta etapa se trabajó de dos maneras:

Acerca de la metodología en las sesiones

Según las características de los alumnos se trabajó de manera diferente en las dos aulas de primero de secundaria.

- Trabajo cooperativo: en el Iero A se utilizó el método del trabajo cooperativo por las características del aula; compañeros que ya se conocen, las máscaras que tenían que elaborar formaban parte de una secuencia de dramatización y el tipo de máscaras que tenían que elaborar era de animales prehistóricos con cabezas grandes y el aula necesitaría un aproximado de 14 máscaras.

Cada grupo tenía que proponer la máscara del animal a elaborar: esto permitió que lleguen a concesos que al inicio fue difícil: *“teníamos diferentes ideas porque cada uno quería hacer un animal y decidimos que como el mamut estaba más cercano al animal que queríamos, hicimos el mamut”* otro alumno comenta que la actividad le enseñó: *“Tener más tolerancia con mis compañeros, poder respetar a mis compañeros”* (comentarios de la evaluación realizada a los estudiantes)



Alumnos del Iero A elaborando las máscaras

- Trabajo Individual y cooperativo: en el Iero B formarían parte de la danza la “Caza del venado” por lo tanto cada uno debería elaborar su máscara y por las características de los alumnos; se conocen poco, todavía no están dispuestos a compartir sus materiales y la necesidad de conocerlos de manera individual por ser un aula con el 100% de alumnos nuevos. Las etapas finales de la elaboración de máscaras exigieron un trabajo cooperativo sin haberlo propuesto la profesora, fue la necesidad surgida de la actividad misma que se propuso este tipo de trabajo.



Estudiantes del 1ero B en la etapa final y desarrollando el trabajo cooperativo.

Trabajando la psicomotricidad fina:

Las actividades que realizaron inicialmente se focalizó en el trabajo de la psicomotricidad fina: los estudiantes tenían que inflar el globo y amarrarlo, se tuvo un grupo de alumnos que no podían inflar globos pidieron ayuda a sus compañeros y un buen número que no podía amarrar el globo sobre todo en el 1ero A que eran globos piñata, se les pedía que lo intentaran una y otra vez.

Otro momento de la práctica de la psicomotricidad fue rasgando el papel periódico, la indicación era realizar el rasgado de forma rectangular con la mano, algunos alumnos fueron poco pacientes y rasgaban rápidamente de diferentes tamaños y formas (se desperdiciaba papel se rasgaban formas muy delgadas que no agilizaban el trabajo, otros comenzaron a utilizar las tijeras (para que se adhiriera más el periódico debería ser realizado con la mano) así que se volvió a realizar la indicación otros alumnos rasgaron el papel no de forma rectangular pero si de forma regular cuadrados, tiras, etc lo cual era totalmente válido.

En el caso del 1ero A los niveles de ayuda se realizaba pasando grupo por grupo dándoles pautas preguntando por ejemplo: ¿Qué pasa si corto con la tijera? ¿Cómo son los bordes? ¿Qué sucede si rasgo el papel, cómo son los bordes? ¿Cuál de estos bordes se adhieren más rápido? ¿Por qué? ¿Cómo diferencio una capa de periódicos en el globo de otra y poder llevar bien la cuenta?

En la actividad pude identificar alumnos que se frustraban rápidamente por no poder inflar el globo, otros cuando rasgaban el papel con la mano y no les salía las formas previstas, me acercaban y veíamos la forma de solucionarlo y se conversaba sobre sus sentimientos de frustración. Con los estudiantes que no tenían dificultad con el desarrollo de la habilidad en la elaboración se hacía la actividad con ellos y se

conversaba sobre otros aspectos como gustos, situaciones, etc. Fue un poco más complicado a veces en el grupo sólo algunos se sienten en confianza y son más comunicativos.

El 50% de alumnos llega a terminar las dos capas de periódico el otro 50% estaba en la primera capa hasta esta parte se terminó las dos horas pedagógicas de trabajo, los siguientes minutos se trabajó la limpieza, previamente se coordinó para tener los materiales de limpieza así fue en la siguientes sesiones.

Para la siguiente clase algunos trabajos estaban secos y se podía continuar otros trabajos se malograron, los globos se desinflaron o no fueron pegados bien. Inmediatamente se les dio solución se les proporciono globos y tenían que inflar los globos nuevamente dentro de las capas trabajadas, otros alumnos decidieron hacerlo nuevamente, algunos querían desistir, se les dio ánimo se converso acerca de la importancia de darle solución a determinadas situaciones y el hecho de ser perseverantes.

“Puse en práctica el orden porque cada vez que terminaba tenía que dejar todo limpio y la perseverancia por que a cada rato se me reventaba el globo y otra vez lo volvía a inflar” (Comentario de los estudiantes en la evaluación realizada).

Las siguiente semana se continuo con el trabajo el globo tenía que tener seis capas, en esta parte del trabajo a algunos les parecía sencillo mientras a otros compañeros les resultaba la parte más difícil :

“Lo más difícil fue la parte de pegar periódico, que cuando echabas goma se salía por los bordes el periódico se secaba en la mano, tenía que ser en línea recta sino no tenía forma”“teníamos que esperar mucho para que seque”“Aprendí a relajarme más porque para mí es difícil, por las tareas en ese mes, tenía muchas y comencé a relajarme y divertirme con mi compañera (Comentarios de la evaluación).

Desarrollando la creatividad:

Una vez terminada las seis en algunos casos cinco capas se realizó el modelado esta actividad permitió se hizo con periódico, maskintape, la figura de animales que se propuso en el caso del primero B era una misma figura para todos: el venado ,sin embargo la forma como cada uno proponía realizar el modelado fue diferente cada uno iba proponiendo hasta que una de las alumnas encontró una manera más efectiva para elaborar las formas del venado fue un punto de quiebre, los alumnos encontraron la forma más eficaz de realizar el modelado sin que se les indicará.

“A mí me gusto por que pudimos crear y ayudarnos entre nosotros” (Comentario).Los estudiantes reflexionan sobre la importancia del trabajo cooperativo de estar pendientes sobre el avance de sus compañeros y encuentra otras alternativas las situaciones que se les iba presentando.

En la etapa del forrar la máscara etapa se mucho más el trabajo cooperativo en ambas aulas por la necesidad de ayudarse y de compartir materiales, de buscar soluciones juntas.

Acerca de la interacción en el campo afectivo

El aula Iero A son estudiantes que se conocen desde inicial, son alumnos con los que he tenido mayor acercamiento anteriormente (se les enseñó en tres años arte) se conoce el contexto familiar, siempre se encuentra disposición por parte de los alumnos, la interrelación se dirigió más a las actitudes, a detener



la clase para reflexionar sobre la manera de actuar, muchas veces se reflexionó de manera grupal. Ejemplo : Lucía y Katty conversan demasiado la primera sesión hicieron una capa de globo, para la siguiente clase como no hicieron la segunda capa con globo se les malogro el trabajo, decidieron hacer otro así estuvieron cuando llegaron a la cuarta sesión no tenían sus capas terminadas y los demás ya estaban en el modelado . Se les pregunto: ¿Qué creen que haya pasado, porqué hasta ahora no tenían el trabajo terminado? Ellas mismas respondían que se habían distraído conversando y en otros casos se olvidaban los materiales, plantearon soluciones.

En esta etapa del trabajo, se utilizaba la música para crear un ambiente agradable, de momento inicial propuse la música (instrumental, música latinoamericana y luego danzas) por momentos uno que otro alumno se paraba y bailaba. En una clase al terminar y al estar guardando sus materiales un buen grupo de alumnos, estaba bailando Carnaval de Hualla (en este grupo hay un buen número que pertenecen al elenco de danza) fue muy divertido verlos: limpiando y bailando.

En el caso del primero B esta interacción en las primeras sesiones se dirigió más al aspecto afectivo – emotivo la conversación fue más fluida, casi con el 80% de alumnos, se conoció muchos aspectos de los alumnos que permitió un mayor acercamiento por conocimiento de sus situaciones, intereses (recordemos que el trabajo en un inicio fue individual). Ejemplo: Cuando me acerque al sitio de Gabriel tenía algo bajo las manos que rápidamente lo ocultó pero pude leer el título “la Divina Comedia” -¿Estás leyendo la divina Comedia?- le dije, lo note asustado, pensando tal vez le quitaría el libro -No creo que estés leyendo la Divina Comedia, “yo lo leí uff hace años y lo hice porque tenía que dar un examen ¡Qué bueno que lo estés leyendo!”. Al instante saco su libro y me lo enseñó, no sabía que le gustaba leer, felizmente me acordaba sobre algunos personajes un poco, le hice un paralelo con “Rosa Cuchillo” de Oscar Colchado escritor peruano, así que pudimos conversar , íbamos conversando y el preparaba los materiales para elaborar su máscara , alguna vez me dijo que no iba bailar porque no le gustaba bailar , así que siempre espere que en los ensayos generales

se retirara del grupo de baile por decisión suya, no lo hizo el día de la muestra bailo con su máscara tuvo una participación más activa también en la dramatización.

Algo que no pude lograr con Yamir , quien tenía la costumbre de golpear rítmicamente la carpeta en todo momento a veces de manera inoportuna, no trajo materiales , todos los alumnos que no traían materiales se conseguían, fue el único alumno de ambas aulas que no se consiguió, se lo trajeron sus compañeros , al inicio comenzó haciendo su trabajo con Gabriel pero definitivamente no se sentía motivado, algunos compañeros reclamaban cuando tocaba la carpeta le indique que no le íbamos a permitir que hiciera ruido, respondió que él no nos iba a permitir que dijéramos que lo que hacía no era música , inmediatamente repare en lo que dijo ,era cierto , no era ruido, era un sonido rítmico, sonreí , me acerque –El ritmo que haces cuando lo escuchamos no es ruido se convierte en ruido cuando hay música y otros dialogando .Luego conversamos acerca de que la música tenía que tener un espacio porque de lo contrario se convertía en ruido.

Ya no hacia sonidos más en las siguientes sesiones simulaba que estaba trabajando o hacia que ayudaba pero hasta el final no concluyo la actividad. Revise el cuaderno anecdotario del aula, Yamir tenía varias anotaciones, luego faltó como tres semanas, luego regreso en los ensayos generales, participo de la actividad, nunca me acerque a preguntar por qué había faltado, las actividades de la Muestra de Arte Escolar me absorbió, la atención algo que se no debe suceder pero me preguntaba ¿Cuántas veces habrá sucedido hechos similares?

En el trabajo pude distinguir un pequeño grupo de estudiantes que mostraban dependencia en el trabajo, buscan ayuda a cada momento a cada paso que se iba dando temiendo equivocarse, les dije no tuvieran miedo si se equivocan aprenderán, otro grupo de alumnos que trabajan con total independencia, observan y se arriesgaban, otro grupo de alumnos que trabajaban con tranquilidad, conversando.

La teoría acerca de la interacción docente y estudiante en el marco de la mediación.

El área afectiva -Motivacional y social es importante, fomentar actividades que permitan el logro de objetivos planteados en la sesión son las pretensiones del docente pero a la vez deben permitir acercarnos más a los estudiantes permitirnos el dialogo , el intercambio de ideas de manera más entretenida, espontánea y libre, atender a la formación de actitudes.

El aprendizaje significativo se evidencia en aspectos relacionados a las habilidades a desarrollar a repotenciar como la psicomotricidad fina, la propuesta de modelado de la máscara a elaborar es un elemento que se utilizó en la Muestra de Arte.

- Hacer entender a los alumnos que cuando se aprende es posible cometer errores con las preguntas y reflexiones consecuentemente se lleva a la retroalimentación.
- En muchos momentos hubo muestras de interés con comentarios por parte de la profesora como: “no se me hubiera ocurrido” “Que bonito está quedando” “Qué bueno que no te rindas” “Descansa un poco, relájate” “Buena idea eso nos facilita el trabajo” de esta manera se mostraba interés en el proceso.

Los alumnos reconocieron habilidades que tenían también reconocieron que había actividades que les era muy difícil pero que con la práctica podían resolverlo. “Nunca pensé hacer esa máscara porque pensaba que se

me iba a destrozar, ahora sé que puedo hacer máscaras como esta” “Al inicio parecía que no ibas a poder realizarlo porque era difícil pero conforme pasaba el tiempo me di cuenta que si me estaba saliendo bien al final el resultado fue muy bonito, ya no fue necesario alquilar una máscara o algo para la danza fue algo mejor porque fue elaborado por nosotros mismos” “aprendí a forrar, no pensé que tenía esta habilidad” (Comentarios finales de la evaluación)

RESULTADOS LOGRADOS

El trabajo ha permitido analizar algunos aspectos como el conocer mucho más a los alumnos, a conocer sus intereses, grados de dependencia, de concentración, del hecho de ser perseverantes y continuar con los trabajos realizados, aspectos relacionados a la responsabilidad con sus materiales, con la limpieza y el cumplimiento de las actividades.

Hubo actividades planteadas en la sesión de una manera y los alumnos encontraron otros resultados, mejor de los planteados. Un grupo de alumnos hicieron su máscara en clase y también hicieron otra en casa.

El registro de la experiencia respecto a los desempeños planteados permitieron reevaluar las actividades; hay sesiones que deben tener una programación más real esto permitirá el logro de objetivos y afianzar aprendizajes. Hay habilidades que deben ser reforzadas en el nivel secundario y atender a la complejidad de aprendizajes que nuestros alumnos deben desarrollar.



Alumnos del 1ero B mostrando sus máscaras terminadas.

LECCIONES APRENDIDAS

El aspecto afectivo –emotivo deben ser intencionados en la planificación, buscar estrategias como formar actitudes, recoger información y trabajar sobre esa información con los estudiantes, buscar espacios de interacción dentro de las sesiones de manera individualizada y grupal, fomentar a través de la interacción climas de confianza. La planificación del docente debe incluir estas estrategias para fomentar un buen clima, los estudiantes deben tener confianza para participar en el estudiante sin miedo al error o a los prejuicios.

Es importante hacer evidente en la planificación curricular, en el desarrollo de las sesiones ;la formación de valores, formas de relacionarnos con los estudiantes buscando la formación de los afectos.

Reflexionar sobre la forma como nos comunicamos con los estudiantes en otros niveles diferentes a la lenguaje verbal.

La sistematización es una forma de la investigación pedagógica sobre la práctica educativa que necesita de constante reflexión por que nos permite dar miradas a aspecto que los tenemos sobreentendidos o de los que no nos percatamos. Los instrumentos de sistematización como: el diario de campo, videos, fotos son instrumentos que nos pueden proporcionar información que muchas veces pasamos por alto o más aún el quehacer diario no lo registramos.

Para desarrollar la convivencia democrática en la escuela y el estudiante sea constructor de sus aprendizajes se deben dar las condiciones necesarias trabajadas desde la practica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ARAUJO, V.A. (26-27 de 09 de 2018). Moralidad, sentimientos y educación. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000094&pid=SI517-970220000020000900003&lng=en

CAROZZO, J. (2017). Dimensiones de la convivencia. Huellas, 27-42.

CUSSIANOVICH, A. (2014). La condición huamna en la interacción docente-estudiante. De Investigación En Psicología, 17, I.

MEJIA, M. R. (2010). La sistematización. Una forma de investigar las practicas. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico de San Marrcos.

Las actividades experimentales en la enseñanza del curso de Química

Nelly Reyes Vilca
nreyes@cbb.edu.pe
Colegio Bertolt Brecht

RESUMEN

Surge el cómo enseñar el curso de Química en el colegio Bertolt Brecht, sabemos que existen diversos enfoques es por eso necesario aplicar estrategias apropiadas para encontrar respuestas a las preguntas de los fenómenos y a la resolución de problemas en la actividad humana.

En razón a lo anterior, durante mi experiencia pedagógica surgen las siguientes interrogantes.

¿De qué manera se generan aprendizajes significativos en nuestros estudiantes con la aplicación de esta metodología en el dictado del curso de Química?

¿Qué genera la pregunta problemática en los estudiantes?

¿Cómo participan los estudiantes?

¿Cómo se aplica la Química productiva?

¿Cómo se realiza las actividades experimentales en el curso de Química?

Me llamo la atención sistematizar la metodología de enseñanza en el curso de química pues noté que en experiencias con estudiantes de secundaria funcionaban las estrategias que empleaba, con ellos se lograba la motivación, crecía el aprendizaje por el curso a través de la experimentación logrando la construcción activa y colectiva del conocimiento a partir de la curiosidad, la observación y el cuestionamiento que realizan los estudiantes al interactuar con el mundo.

Consideraré los siguientes aspectos:

- **Inclusión de actividades experimentales.** Ya sean experimentos demostrativos que sirvan de motivación o el desarrollo de las prácticas de laboratorio durante toda la sesión pedagógica
- **Trabajo colaborativo** Promueve y favorece la interacción aumentando el interés de los estudiantes.
- **Desarrollo de los proyectos de producción** (Química productiva)
- **La mediación** Compartir reflexiones y experiencias entre maestro-estudiante y estudiante-estudiante.
- **Desarrollo de capacidades:** formulación de hipótesis, análisis de fenómenos, discusión de resultados, muestra su creatividad al elaborar su informe. Involucra también una reflexión sobre los procesos que se llevan a cabo durante la indagación, a fin de entender a la ciencia como proceso y producto humano que se construye en colectivo.

PALABRAS CLAVE

actividades experimentales, indagación, mediación.

JUSTIFICACIÓN

La química se involucra en casi todos los aspectos de nuestras vidas, nuestra cultura y nuestro entorno; como parte integral de la actividad humana cuyo conocimiento es generado por la curiosidad de conocer nuestra semejanza y relación con el mundo natural, ya que el proceso de transformación que tiene lugar en el universo también ocurre dentro de nosotros. El curso de química suele considerarse como una materia más difícil que los demás cursos. De alguna manera esto es justificable, por una razón: la química tiene un vocabulario muy especializado. En primer lugar, estudiar química es como aprender un nuevo idioma, además algunos de sus conceptos son abstractos, incluso es necesario la aplicación de conocimientos matemáticos

es por esto necesario contextualizarlo y desarrollar actividades experimentales durante las sesiones de clase. Sin embargo, si se aplica una metodología adecuada se tendrá una motivación por este curso exitosamente y hasta es posible que los estudiantes disfruten de lo aprendido, aquí les comento mi experiencia personal que presenta algunas reflexiones que nos ayudarán a mejorar el desarrollo de las sesiones de clase.

Nos permitiría conocer cómo se da en la práctica el desarrollo del dictado del curso de Química y de qué manera se generan aprendizajes significativos a través de las actividades experimentales, en nuestros estudiantes, poder contrastar la teoría con la práctica. Además nos permitirá medir si el dictado del curso de Química responde a la propuesta de la institución del modelo pedagógico Histórico Cultural.

En el encuentro responde al Eje temático y tema: Políticas de Formación Docente- Formación inicial docente.

PROPÓSITO

Objetivo de la experiencia

- Durante el desarrollo de cada actividad experimental el estudiante manipule diversos materiales y se obtenga un producto, permitiendo el logro de las capacidades del área y que el estudiante disfrute del desarrollo del curso.
- Que los estudiantes aprendan a usar procedimientos científicos y tecnológicos que los motiven a explorar, indagar, razonar, analizar, imaginar e inventar; a trabajar en equipo y cuando se programa actividades que correspondan a la aplicación de la química productiva, los estudiantes pueden utilizar estos productos en su vida diaria.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El desarrollo de la sesión de química 5to año iniciamos con una actividad experimental para el estudio de LAS REACCIONES QUÍMICAS en nuestra vida cotidiana esta clase se inicia dialogando con los estudiantes sobre los cambios que experimenta la materia, Ir de lo más cercano a lo más lejano del estudiante, por ejemplo: ¿qué ocurre cuando respiramos? ¿Cuándo consumimos nuestros alimentos? ¿Qué ocurre cuando un automóvil está en pleno funcionamiento?, etc.

Luego los estudiantes observaran los cambios que ocurre en la siguiente reacción: se coloca en un vaso de precipitado de 50 ml un trozo de hígado y agua oxigenada.

Luego se procede al recojo de saberes previos

¿Para qué se usa el agua oxigenada?

¿Qué significa desinfectar?

¿Por qué se guarda el agua oxigenada en frascos oscuros?

Luego de realizar la experiencia demostrativa planteada: peróxido de hidrogeno con hígado de pollo, con la participación de los estudiantes surge una serie de inquietudes por parte de los estudiantes. Un estudiante pregunta ¿que tiene el hígado de pollo que provoca esta reacción? de esta manera se ha generado una motivación para el estudiante .Luego se plantea la situación problémica “la acción del peróxido de hidrogeno con el hígado de pollo” mediante una lectura. Los estudiantes realizan un análisis en parejas

compartiendo sus opiniones con otros estudiantes. Yes así como recuerdan las diferencias entre fenómenos químicos y físicos y realizan un cuadro de diferencias y plantean otros ejemplos que ocurre en su entorno de cada fenómeno. Por lo tanto los estudiantes realizan el análisis cualitativo de los fenómenos químicos que ocurren en la experiencia demostrativa planteada en la clase.

Sé le entregara una lectura: IMPORTANCIA DE LAS REACCIONES QUÍMICAS EN NUESTRAVIDA y proceden a responder las preguntas en forma grupal

Y luego los estudiantes construyen el concepto de una reacción química planteando ejemplos de la formación de una reacción, con la participación de los estudiantes

En el siguiente encuentro los estudiantes trabajan en el laboratorio proceden a plantear las evidencias experimentales en una reacción mediante un organizador visual con orientación del profesor.

Y es así como los propios estudiantes plantean las evidencias experimentales que ocurren en una reacción química contextualizando con los fenómenos que ocurren en nuestro entorno.

a). cambio de color, olor y sabor.

Ejemplo:

La putrefacción de las frutas y alimentos.

b). la liberación o absorción de energía.

Ejemplo:

-soldaduras autógenas.

-trozos de Zinc en ácido muriático.

c).desprendimiento de gases.

Ejemplo:

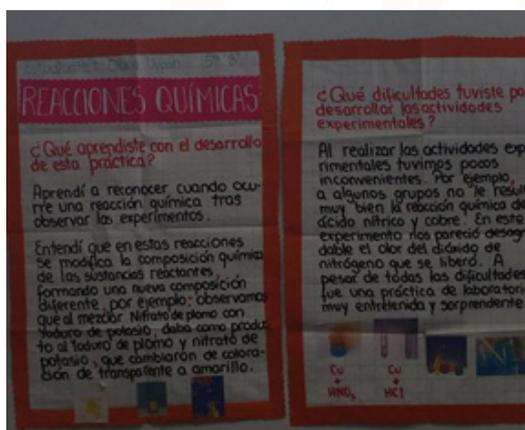
-fermentación alcohólica.

-al quemar un trozo de papel.

d). formación de precipitado

Ejemplo:

Si se combina $\text{NaCl} + \text{AgNO}_3$ acuosos, se forma $\text{AgCl}(s)$ insoluble en agua y NaNO_3 solubles en agua.



Aplicación de la metacognición en ala practica de reacciones químicas 5to año



La creatividad en la elaboración de chocotejas.

Cuando se habla de la ESTEQUIOMETRIA

- Se realiza un comentario como los supermercados (METRO, PLAZA VEA, TOTTUS) nos brindan sus productos con sus logotipos por ejemplo existe lejía METRO, papel higiénico METRO ,lavavajilla METRO, atún METRO, conservas METRO, etc.
- Y se plantea la siguiente pregunta :
- ¿Cómo hacen estos supermercados para tener todos estos productos?
- Se realizan comentarios sobre la aplicación de la estequiometria en la vida cotidiana

ELABORACIÓN DE CHOCOTEJAS

(Se entrega una ficha que se encuentra en la guía de laboratorio)

Se aplica los niveles de ayuda de parte de la maestra con las indicaciones durante la práctica de laboratorio en cada mesa agrupados en 6 grupos y al momento de pasar por cada mesa se observa como cada estudiante desarrolla las capacidades esperadas por el área como el análisis de los fenómenos y la manipulación de los instrumentos de laboratorio. También se orienta a los estudiantes que tienen dificultad para realizar los cálculos con el apoyo de sus compañeros.

Existen grupos en el que los niveles de ayuda fueron diferentes a los grupos que necesitan una mayor orientación dándoles solo las indicaciones generales, ya que en su grupo existen estudiantes que han desarrollado mejor sus habilidades y son más autónomos.

Y es así como se inicia la práctica de elaboración de chocotejas articulando con la estequiometria

¿Qué cantidad de cacao van a utilizar para la elaboración de 24 unidades de chocotejas?

¿Cuántos ml de leche se necesitan para el relleno en la elaboración de las 24 unidades de chocotejas?

Con esta actividad experimental queremos que el estudiante analice cuantitativamente los fenómenos químicos que ocurren en una experiencia demostrativa al elaborar las chocotejas y se realiza la siguiente pregunta: **¿Existen efectos beneficiosos sobre la salud asociados al consumo de los chocolates?**

Y para el desarrollo del contenido de SISTEMAS DISPERSOS:

Se recoge sus saberes previos: sobre las mezclas que conocen en su entorno y como las preparamos.

Luego recordarles los tipos de mezclas que conocen y ejemplos

Se dialoga con los estudiantes sobre la importancia de los sistemas dispersos que son mezclas que utilizamos en nuestra vida cotidiana. Llevar sustancias al aula tales como sal con agua, néctar de frutas, mylanta, gelatina, leche, vinagre, sangre, sal, etc. Tubos de ensayos o vasitos de precipitado, gradilla, bagueta, También microscopio, T.V. linterna.

El conflicto cognitivo Ir de lo cercano a lo más lejano del estudiante, por ejemplo:

¿Por qué existe en la naturaleza diferentes tipos de sistemas dispersos(mezclas) y por que todas las mezclas no son homogéneas?

¿Cómo reconocer un sistema disperso en nuestro entorno?

¿Qué características presentan?

¿Cómo crees que se puedan clasificar a estas sustancias?

¿Qué aplicaciones presentan estos tipos de mezclas?, etc.

Trabajo colaborativo.

- Luego se invita a los estudiantes en grupos de base a preparar diversas mezclas mediante el trabajo cooperativo que posteriormente lo van a clasificar de acuerdo al tipo de sistema disperso, hacer un comentario como

Por ejemplo: La célula es un sistema disperso en el cual la fase dispersa son proteínas, lípidos, azúcares, sales, vitaminas, enzimas, etc.; las cuales están repartidas en la fase dispersante constituida por el agua.

En los sistemas dispersos reconocer los solutos y solventes

Situación problémica:

- Se plantea la siguiente pregunta ¿Por qué las pastillas se tienen que tomar disueltas en agua?
- El agua es una sustancia neutra, la coca cola, la leche y el jugo tienen compuestos que pueden interferir con la absorción de la medicina, sobre todo la leche. Además, el estómago digiere mucho más rápido los líquidos, lo que nunca es bueno tomarlas sin líquido o poco líquido ya que se han dado casos que se encapsulan en las paredes del estómago y le han producido úlceras gástricas a los pacientes.

Se expresa en un cuadro los tipos de sistemas dispersos

Los estudiantes llenan los ejemplos del cuadro.

Luego se procede a explicar las diapositivas realizando preguntas a los estudiantes

Las características de los sistemas dispersos y sus aplicaciones. Se hará un análisis de sus diferencias en sus propiedades, dando diversos ejemplos en cada caso.

Desarrollar las preguntas contestando: ¿Qué entiendes por soluciones?

Con la participación de los estudiantes se plantea el concepto de soluciones,

Luego a partir de las mezclas que han preparado los estudiantes van a:

- Representar sus mezclas que han preparado.
- Reconocer los tipos de sistemas dispersos, deben de haber preparado dos coloides, dos suspensiones, y tres soluciones.

En el caso de soluciones identificar sus componentes el soluto y el solvente, Como podemos evidenciar el estudiante prepara mezclas que ocurren en nuestra vida cotidiana.

Generalmente cuando iniciamos una sesión de clase, el docente saluda a los estudiantes y los motiva a la cooperación para potenciar el aprendizaje de todos. Para el contenido de **LOS ACIDOS Y BASES en nuestra vida cotidiana.**

Se inicia la clase recogiendo sus saberes previos:

Primero mostrarles los productos que se ha llevado al aula como por ejemplo: un limón, ácido acético, una fresa, gaseosa, ácido sulfúrico, una aspirina, ácido oxálico, café, bicarbonato de sodio, hidróxido de aluminio, leche magnesita, etc.

Se dialoga con los estudiantes sobre la importancia y que características presentan estos productos en nuestra vida cotidiana. Ir de lo cercano a lo más lejano del estudiante. Recojo de saberes previos:

Recojo de saberes previos:

Estos productos, que contienen ácidos y bases ¿qué propiedades presentan?

En realidad ya tú conoces algo sobre los ácidos y bases

- ¿Que conoces hasta ahora sobre los ácidos?
- ¿Se podrá identificar si una sustancia es acida o base?
- ¿Las medicinas provocan acidez?
- ¿Cuál es el beneficio y perjuicio de los ácidos?
- ¿Qué importancia tienen las concentraciones de un ácido o una base?
- ¿Para qué me sirve conocer las propiedades de los ácidos y bases?
- ¿Cómo se pueden expresar las concentraciones de los ácidos y bases?

Situación problémica:

Pues se procede a comentar sobre el siguiente caso. Ricardito dice Soy un adicto a la coca cola y no puedo pasar sin ella después de cada entrenamiento futbol y durante las carreras, no sé si es recomendable o no, pero a mí el cuerpo me la pide. He oído y leído cosas a favor y en contra pero realmente no sé a quién creer, muchas de ellas son leyendas urbanas y no tienen demasiado rigor. Quizá la profesora de química me pueda aportar algún dato más científico acerca de los beneficios o perjuicios de la coca cola.

- El docente indica que se ha presentado en el aula un problema que tendrán que resolver:

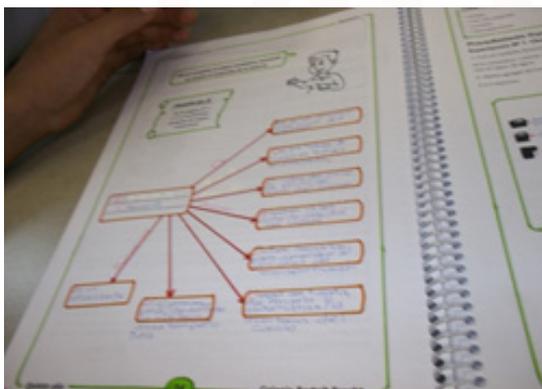
“Algunos de tus compañeros sufren constantemente de ardor y dolor en el estómago provocado por el exceso de acidez estomacal”. Su tarea será responder:

¿Qué hábitos podrán ayudar a reducir los problemas ocasionados por el exceso de acidez estomacal?

¿Qué alimentos recomendarías en la dieta para reducir la incidencia de estos problemas que afectan la salud?

¿Cuáles son las características de las sustancias que ayudan a disminuir la acidez estomacal?

- Se plantea que para cumplir el reto tendrán que formular hipótesis, organizar en una tabla los datos obtenidos de su indagación, contrastarlos con fuentes teóricas y usar las evidencias para argumentar sus conclusiones, y que la clase se titula “Los ácidos y bases en vuestro entorno”. Se les recuerda a los estudiantes el uso del cuaderno de experiencias para realizar las anotaciones correspondientes. El docente menciona a los estudiantes que deben de tomar en cuenta: el título, la fecha, los integrantes, planteamiento del problema, hipótesis, materiales, tabla, gráficos y otros registros convenientes de las observaciones, formas de control de variables para tener resultados válidos, nuevas preguntas que surgen durante la experiencia, esquemas, comparaciones, conclusiones, etc.
- Se plantean las siguientes preguntas:
 1. ¿Has tenido ardor o dolor en el estómago? ¿Cómo se manifiesta? ¿Por qué crees que ocurre?
 2. ¿Cuáles son los factores que aumenta la acidez estomacal?
 3. ¿Qué alimentos favorecen el exceso de acidez estomacal?
- Se socializan sus intervenciones en lluvia de ideas.



Elaboración de sus organizadores visuales en la guía de laboratorio. Ilustración en el cuaderno de una actividad experimental



Identifican la concentración de los productos de limpieza y luego realizan sus cálculos.



Actividad experimental: Estudio del carbono (formando modelos moleculares)

Los estudiantes redactan las dificultades que tuvieron y lo que aprendieron en la actividad experimental en la elaboración de productos de limpieza.

Los estudiantes responden agregar las sustancias, identificarlos el cómo utilizarlos cuando se le realiza la interrogante ¿qué aprendiste en el desarrollo de la práctica de laboratorio? Los estudiantes responden sobre la importancia de la concentración de una sustancia, ya que va depender de ello para obtener el producto deseado y evitar riesgos ya que si la concentración de una sustancia como alcohol u ácido es muy alta para la solución esta traerá graves riesgos.

METODOLOGIA DE LA EXPERIENCIA

- La mediación en el que el docente facilita el aprendizaje a través del desarrollo de las actividades experimentales y se atiende al estudiante según sus particularidades e. intereses .También existe un apoyo por cada grupo formado de estudiantes que participan como mediadores
- El método de la indagación ofrece al docente situaciones concretas para que los estudiantes

aprendan mediante la experimentación.

- El método científico en las actividades experimentales.
- El método de inducción y deducción.
- El aprendizaje cooperativo y por descubrimiento.



Precisión en las reacciones químicas



Química productiva: elaboración de limpiador de computadoras

HITOS DE LA EXPERIENCIA

En un primer momento se ha conocido al grupo de estudiantes realizando un diagnóstico de qué estudiantes pueden ser los mediadores en el desarrollo de las prácticas de laboratorio.

Sabemos que los estudiantes tienen una necesidad por aprender; su curiosidad, su necesidad de exploración y manipulación durante las actividades experimentales, sus constantes interrogantes, sus ensayos durante sus experimentos que en algunas oportunidades no son exitosas, revelan un afán por conocer el mundo en que habitan para poder comprender los diversos fenómenos. No podemos seguir extinguiendo estas necesidades de aprender por el hecho de solo cumplir con el desarrollo de nuestras sesiones de clases.

Los estudiantes son conscientes de que hay un proceso de sistematización en el que son protagonistas de todo este proceso. También de la forma como se desarrolla el proceso de su aprendizaje en grupos considerando sus intereses y afinidades.

El tiempo dedicado durante el desarrollo de las prácticas de laboratorio es demasiado corto y en algunas oportunidades se cruza unos minutos con el dictado de otros maestros.

LA MEDIACIÓN

El docente interviene constantemente motivando y orientando el trabajo de los estudiantes el cómo van a realizar los procesos experimentales.

Constantemente se promueve el trabajo cooperativo y el desarrollo de liderazgos, pues siempre hay estudiantes que guían al grupo de trabajo en las prácticas de laboratorio, se les da protagonismo a los estudiantes que tienen una mayor motivación por las ciencias.

El docente lleva materiales que le permita mediar los aprendizajes a los estudiantes, en algunas oportunidades realiza experiencias demostrativas.

OTROS ELEMENTOS DEL ENFOQUE

Al inicio se busca la zona de desarrollo real del estudiante que pueda dirigir la práctica experimental, según nuestra propuesta del colegio, basada en la teoría sociocultural de Vigotsky necesita plantear el concepto de la Zona de desarrollo próximo (ZDP) para explicar el concepto de la formación superior del pensamiento en una construcción socio-cultural, de la cual el individuo pasa de una apropiación externa hasta convertirla en una construcción interna.

La ZDP se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo (aquello que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz). Estos dos niveles (el real y el potencial) definen una zona de desarrollo próximo. En el proceso de desarrollo, el nivel de desarrollo potencial se convertirá, en el futuro, en el nivel de desarrollo real del alumno. Es decir, aquello que en un momento el niño solamente puede hacer si se lo ayuda, eventualmente podrá hacerlo solo. De aquí se desprende que el nivel de desarrollo real de un niño es, por decirlo en términos coloquiales, la historia de las zonas de desarrollo potencial que ha recorrido.

- 1- La Zona de desarrollo real corresponde a los conjuntos de conocimientos que posee y las actividades que el estudiante puede realizar por sí mismo sin la guía y ayuda de otras personas. Ejemplo: un ejemplo de esta zona de desarrollo es cuando un adolescente puede desarrollar ejercicios de formulación y nomenclatura inorgánica por sí mismo, es decir sin la ayuda de otros.
- 2- La Zona de Desarrollo potencial son los saberes puede realizar con la ayuda de un adulto o un compañero más capacitado.

Ejemplo: siguiendo el ejemplo anterior del adolescente cuando el profesor le plantea reglas de formulación y nomenclatura inorgánica lo cual este niño no podrá realizarlo por sí mismo. Simplemente lo podrá hacer con la ayuda de otro más experimentado (en este caso puede ser el maestro que actúa como guía) que le de las herramientas necesarias para resolver los ejercicios de formulación y nomenclatura inorgánica planteados.

RESULTADOS LOGRADOS:

Aprendizaje logrado por los alumnos

Los aprendizajes producidos en esta experiencia se orientan a conocer y estudiar la grupo de estudiantes con el cual se está trabajando, se realiza un diagnóstico, antes de realizar nuestras actividades experimentales, se considera elementos motivadores para ello, se analiza los niveles de socialización en el grupo y de forma individual en cada uno, sus niveles de desarrollo y la influencia que tiene un estudiante en la metacognición del otro y como reflexiona cada estudiante de su proceso de aprendizaje, descubrieron que las actividades experimentales son más significativas y duraderos en el proceso de aprendizaje esto generaba la capacidad de indagar sobre temas que despertaban su curiosidad.

- Los estudiantes ha aprendido a interiorizar la parte teórica comprobando con la parte experimental.
- Organizan la información teórica que se brinda dando sentido a los resultados que han obtenido.
- Mejoramiento de la capacidad de escuchar propiciándose mejoras de comunicación entre

alumno-alumno y alumno –maestro.

- Se fomenta el trabajo en equipo y permite la proyección social.
- Disminución del temor de los estudiantes por opinar, tomar la palabra y expresar sus sentimientos.
- Incremento en la participación y la integración en los trabajos grupales en los espacios del colegio.

INSUMOS DE LA EXPERIENCIA

¿Cómo se evidencia el resultado del aprendizaje al finalizar la actividad?

- La metacognición

El uso de herramientas metacognitivas que se aplicaron dos formas:

Antes de finalizar (10 minutos) cada practica de laboratorio se aplica el uso de papelotes para cada uno de los estudiantes con 2 preguntas (¿qué aprendiste con el desarrollo de esta actividad experimental? ¿Qué dificultades tuviste para poder desarrollar esta actividad experimental?). El uso de fichas metacognitivas, son preguntas guías que orientan al trabajo del estudiante durante el proceso de indagación y experimentación y la resolución de problemas, esta herramienta le permite al estudiante la retroalimentación sobre los procesos y actos cognitivos que se han llevado a cabo durante todo el proceso de las actividades experimentales. Así mismo recoge una reflexión global sobre aspectos de mayor interés en el tratamiento de la situación problemica y sobre lo que su resolución apporto en lo metodológico y conceptual.

- Se registrará como los estudiantes participan en las prácticas de laboratorio y actividades experimentales realizadas en aula.
- Video que platee sesiones dictadas.
- Entrevista de los estudiantes sobre sus impresiones con la aplicación de esta metodología.
- Informe descriptivo sobre algunas sesiones
- Presentar lo que han aprendido en la expociencia en donde se les dio la libertad de buscar un experimento motivador con un fundamento científico de acuerdo a los contenidos trabajados en clase en caso de tercer año de secundaria

ANEXOS:

- Fichas de metacognicion
- Instrumentos de evaluación

Tema: Grado: Fecha: _____

Integrantes del grupo de laboratorio	Trabaja durante la actividad experimental	Aporta Ideas para el desarrollo de la práctica de laboratorio	Integra/sintetiza (elaboración del informe de laboratorio)	Ayuda a sus compañeros de grupo (participan como mediadores)	Completa las tareas asignadas	Puntaje:

Muy bien: 4 Bien: 2 En proceso:

Estimado estudiante luego de realizar la práctica de laboratorio responde con sinceridad las siguientes preguntas:

LA METACOGNICIÓN:	RESPUESTAS PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué aprendimos hoy durante el desarrollo de la práctica de laboratorio? 	<p>.....</p> <p>.....</p>
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué materiales usaron para aprender? 	<p>.....</p> <p>.....</p>
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué dificultades tuvieron? 	<p>.....</p> <p>.....</p>
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo mejoraríamos esas dificultades? 	<p>.....</p> <p>.....</p>

LECCIONES APRENDIDAS:

¿Qué ha significado como docente la experiencia de sistematización?

En un primer momento se me hizo difícil redactar mis experiencias, pero teniendo en cuenta que estudiar química es como aprender un nuevo idioma, además algunos de sus conceptos son abstractos, incluso es necesario la aplicación de conocimientos matemáticos es por esto necesario contextualizarlo y desarrollar actividades experimentales durante las sesiones de clase.

Sin embargo, si se aplica una metodología adecuada se tendrá una motivación por este curso exitosamente y hasta es posible que lo estudiantes disfruten de lo aprendido.

Pues durante el desarrollo de las actividades experimentales les ha permitido a nuestros estudiantes lograr sus capacidades internalizando el nuevo saber a través de la elaboración de productos que utilicen en su vida diaria.

También les ha permitido a los estudiantes desarrollar capacidades en la parte formativa como la empatía, tolerancia, socialización de sus conocimientos.

La satisfacción que se tiene cuando a nuestros estudiantes se les ve activos en las prácticas de laboratorio, se analiza los niveles de aprendizaje en los estudiantes que han logrado capacidades del área como la indagación y experimentación, manejo de información científica y tecnológica, internalizando el nuevo saber.

¿Qué ha significado como persona la experiencia de sistematización?

Me ha permitido realizar los aspectos más relevantes que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje en el desarrollo de las actividades experimentales centradas en la indagación y en la aplicación de los talleres de producción, es decir durante la elaboración de nuestras sesiones de clase debemos de considerar al estudiante como agente principal de su conocimiento dirigido por un profesor no solo como un transmisor de conocimiento sino es un ejemplo a seguir y un ser sociable, innovador e investigador. Aportaría a replicar sistematizaciones en otros grados y así poder construir mejor nuestra propuesta del curso de Ciencias - Química.

En nuestras sesiones reformular las actividades experimentales de acuerdo a los resultados obtenidos, ya que en la sede de Carabayllo del colegio Bertolt Brecht se tiene todas las condiciones para desarrollar nuestras clases en el laboratorio.

Sabemos que los estudiantes tienen una necesidad por aprender; su curiosidad, su necesidad de exploración y manipulación durante las actividades experimentales, sus constantes interrogantes, sus ensayos durante sus experimentos que en algunas oportunidades no son exitosas, revelan un afán por conocer el mundo en que habitan para poder comprender los diversos fenómenos. No podemos seguir extinguiendo estas necesidades de aprender por el hecho de solo cumplir con la programación del total de contenidos en el desarrollo de nuestras sesiones de clases.

A partir de la aplicación de esta metodología me permite conocer mejor a nuestros estudiantes, la forma de cómo interactúan los estudiantes en los trabajos grupales y también mejorar la evaluación de nuestros estudiantes en el logro de las capacidades del área, básicamente lo que corresponde a la indagación y experimentación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

R. DRIVER, E. GUESNE, A. TIBERGUIEN (1992) Ideas científicas en la Infancia y en la adolescencia, edit. Morata, Madrid

D. GIL, J. CARRASCOSA, C. FURIÓ, J. MARTÍNEZ TORREGROSA (1991) La Enseñanza de las ciencias en la educación secundaria, Horsori, ICE U. de Barcelona

Masterton W.L., Hurley, C.N., 2003, Química: Principios y Reacciones. 4^a Edición, Thomsom Editores, Madrid.

INSTITUTO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, 2008 Química: Análisis de Principios y Aplicaciones. 3ª edición, Lumbreras Editores, Perú.

BURNS, RALPH A., 2011, Fundamentos de la Química. 5ª edición, Pearson Editores, México.

Ludopedia “Un lugar donde el juego sana heridas”

Alejandro Ignacio, Andrea

proyectoseducares.edu@gmail.com

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Oropeza Huaccho, Lizet

proyectoseducares.edu@gmail.com

Universidad Peruana Cayetano Heredia

Vilchez Barzola, Lucila

proyectoseducares.edu@gmail.com

Universidad Peruana Cayetano Heredia

RESUMEN

El distrito de San Martín de Porres se caracteriza por la alta incidencia delictiva, el escaso personal policial y los magros recursos preventivos. En este escenario, es mayor la responsabilidad de la comunidad en asegurar el cuidado e integridad de los niños y niñas.

El proyecto Ludopedia surge en la I.E. N° 0057 Club de Leones como respuesta a esta problemática con la convicción de generar un impacto positivo en la sociedad desde el ámbito educativo. El término Ludopedia significa de manera etimológica: Ludo es juego y pedia es estudio. Estudio del juego. Así pues, consideramos al juego como el principal protagonista en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, por lo tanto, implica concebir al juego como la necesidad vital para la expresión, autoconocimiento de los infantes que les produce disfrute y placer. Los objetivos fueron diseñar e implementar espacios de atención a niños de 3,4 y 5 años, fomentar el desarrollo de actitudes positivas en los niños y sus familias y proporcionar estrategias a los adultos para la atención oportuna del desarrollo de competencias en el área de personal social.

Ludopedia desarrollo actividades ludo- artísticas orientadas a promover en los niños interacciones positivas y fortalecer las prácticas y actitudes a favor de una buena crianza. El proyecto se sustenta en el respeto y reconocimiento al niño como un ser social, sujeto de derechos y de acción. También, promueve el juego como herramienta de aprendizaje para comunicar, conocer y formar vínculos positivos.

El impacto de la experiencia ha evidenciado:

- El fortalecimiento del desarrollo personal y social de los niños quienes han generado estrategias de resolución de conflicto aplicados en su vida cotidiana y con todos los actores de toda la comunidad educativa.
- El desarrollo del perfil profesional de la carrera de Educación, permitiendo transformar el aula en espacios de investigación, reflexión e innovación constantes con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El fortalecimiento de las capacidades, al asumir el aula con total autonomía, trabajo colaborativo, observación del contexto, planificación, evaluación, gestión en coordinación con las familias y la comunidad educativa, todo esto con pequeños grupos.

Las principales dificultades se presentaron en relación al tiempo, recursos y las actividades de la institución educativa.

Este proyecto es relevante porque permitió conocer y acompañar a un grupo de niños y niñas de una manera integral en su contexto, buscando desarrollar con mayor relevancia las dimensiones personal, social y emocional de cada uno de estos, fortaleciendo en gran medida el perfil profesional de las estudiantes de la carrera de educación inicial involucradas, las que, con ayuda de la Facultad de Educación, lograron fusionar las horas de práctica con esta experiencia enriquecedora.

PALABRAS CLAVE

Ludopedia, formación docente, juego, personal social, competencias, sujeto de derechos, familia, escuela, comunidad.

JUSTIFICACIÓN

Esta experiencia está enmarcada dentro del eje temático n° 1, Políticas de formación inicial docente y, tal como se menciona en este, las actividades que fueron parte del Proyecto Ludopedia, contribuyeron significativamente en el fortalecimiento de las competencias y capacidades de un grupo de estudiantes del último año de la carrera de Educación inicial de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, quienes implementaron dicho proyecto en un centro educativo ubicado en una zona de alto riesgo psicosocial.

Ludopedia aborda al juego como principal herramienta para el desarrollo de actitudes positivas en los niños y niñas de una I.E.I pública bajo el marco de las competencias en el área de personal social del Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (CNEB); a través de actividades ludo- artísticas y talleres con las familias y docentes de la institución educativa, en un ambiente y metodología que fue estableciéndose y tomando forma con el paso del tiempo y con la asesoría constante de la Universidad y los asesores a cargo. Así pues, en esta línea se fortalecieron los cuatro dominios del Marco del buen desempeño docente:

- **Preparación para el aprendizaje de los estudiantes:** Las voluntarias a través de las reuniones colegiadas recogían el diagnóstico de los niños y niñas (características, intereses y necesidades) para la realizar las adaptaciones curriculares correspondientes.
- **Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes:** Después de las actividades ludo- artísticas ejecutadas. Las voluntarias realizaban su registro diario en el cuaderno de campo y se analizaba para la mejora o cambio de estrategia de intervención, lo que en otras palabras refleja la práctica reflexiva como esencia en la formación inicial docente.
- **Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad:** Desde la gestión del ambiente hasta la ejecución de actividades los actores involucrados participaron de manera activa a través de actividades ludo artísticas y talleres. Puesto que al ser Ludopedia una ludoteca comunitaria e investigativa tenía las puertas para la comunidad educativa con previa coordinación.
- **Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente:** Las voluntarias se designaban roles durante la ejecución de actividades (conducción de la actividad ludo- artística, registro audiovisuales y observación del desempeño docente en base al perfil docente, registro de sus saberes y conocimientos de los niños y ayudantía), lo cual permitió un clima positivo para la coevaluación y autoevaluación en las reuniones colegiadas. Por otro lado, en trabajo de Ludopedia se sustenta bajo la convención de los derechos niño en los artículos 4, 12, 19 y 21, la observación general n° 7 del Comité de los Derechos Niño, el enfoque de Desarrollo Infantil Temprano (DIT) y CNEB.

PROPÓSITO

En principio, el proyecto se inició con estos tres principales objetivos:

- Implementar una “Ludopedia” que comprenda espacios para la atención de los niños del II ciclo de Educación Inicial y sus familias.
- Fomentar el desarrollo de actitudes positivas en niños y niñas del II ciclo de educación Inicial y sus familias, frente a situaciones de riesgo psicosocial.
- Proporcionar estrategias a los adultos para la atención oportuna del desarrollo de competencias en el área de personal social de sus niños(as).

Con respecto a la experiencia como parte de una herramienta de formación docente, concluimos lo siguiente:

- Fortalecer las prácticas docentes de estudiantes en formación a partir de experiencias pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar acciones de responsabilidad social vinculadas a su formación integral.
- Adquirir un código de ética profesional basado en la práctica de valores, la inclusión e interculturalidad.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proyecto Ludopedia inicia como experiencia piloto en su primera fase en el año 2019 - I en el mes de abril, en un colegio de gestión pública en el distrito de San Martín de Porres con el turno mañana. La cual consistió en la planificación y ejecución de dinámicas y talleres lúdicos, enmarcados en la propuesta metodológica de la Guía del uso de Ludotecas de SUMBI (Aguilar, 2015) y logro de competencias en el área de personal social (segundo objetivo del proyecto Ludopedia), dando origen a una ruta de trabajo que constaba de lo siguiente: “Organización y preparación del ambiente, reunión de encuentro, descarga emocional, relajación, actividad lúdica y despedida”. Todo esto a cargo de un equipo de voluntarias en compañía y asesoría constante con el área de prácticas pre-profesionales de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

- **Preparación y organización del ambiente:** Durante este tiempo, se realiza la limpieza del ambiente, organización de los contextos (Hogar, Biblioteca, Juegos tranquilos, Construcción, Arte y Diseño) y provocación bajo la propuesta de la cultura visual; esta consistía en un atril con la pregunta que guiará la actividad lúdica del día, la vela aromatizante y en algunos casos ciertos que guiarán la propuesta).
- **Reunión de encuentro:** Ritual en el cual los niños y niñas eran dispuestos en ronda para el intercambio de anécdotas y la expresión del estado anímico de los niños.
- **Descarga emocional:** Momento de movimiento y expresión corporal a través de canciones y danzas con telas.
- **Relajación:** Momento para llegar a la calma o quietud, a través de la meditación y cuentos de los niños con la finalidad de prepararlos para la actividad lúdica.
- **Actividad Lúdica:** Consistía en un taller (gráfico- plástico) o dinámica grupal (juegos cooperativos) donde el espacio estaba dispuesto con las provocaciones.
- **Despedida:** Momento de diálogo donde se daba la retroalimentación con la mediación de las voluntarias.

Esta intervención se realizó en dos horarios; en el primero, ingresaban los niños de tres años de 9:00 a.m. a 10:00 a.m. y en el segundo, los niños de cuatro y cinco años de 11:30 a.m. a 12:00 p.m., designado debido a previa coordinación con las docentes de cada aula. Cada voluntaria tuvo a cargo la coordinación de una edad (3,4 y 5 años). Como evidencia de las actividades ejecutadas se realizó la documentación, la cual tuvo deficiencias para la evaluación del desarrollo de las actitudes positivas de los niños y niñas. Los días de atención eran tres veces por semana (martes, miércoles y jueves).

Todo ello estuvo supervisado por la Mg. Tania Galindo González como docente de prácticas pre profesionales de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Este acompañamiento consistió en brindar asesorías y talleres acerca de la planificación y el logro de competencias bajo los enfoques transversales, los cuales se llevaron a cabo 1 o 2 veces al mes. En este mismo periodo, se realizaron talleres con las familias, los cuales consistieron en brindar estrategias para la atención oportuna del desarrollo de competencias en

el área de personal social de sus niños(as). De manera paralela, se llevó a cabo talleres con las docentes de la institución, los cuales consistieron en la integración y presentación del proyecto Ludopedia.

Ludopedia comienza una segunda fase en el año 2019 - II en el mes de agosto con los niños y niñas del turno tarde en la misma institución, esta consistió en lo siguiente:

- **Presentación del proyecto:** Este implica la entrega de la carta de presentación a la directora y docentes, así como el cronograma general del mes. Asimismo, se citó a las familias para que conozcan el proyecto.
- **Organización del ambiente:** Durante este momento se realizó la limpieza del espacio, la distribución y cambio de nombre del contexto de Juegos tranquilos por el de Concentración.
- **Diagnóstico:** En esta etapa realizamos la observación y acompañamiento a las docentes de todas las aulas que atiende la institución, cada voluntaria ingresaba a las aulas que comprendía su coordinación a cargo por edad durante tres días. Al finalizar la observación se aplicó una entrevista a cada docente de aula. La finalidad fue conocer el contexto de las familias, características, necesidades e intereses de todos los niños y niñas del turno tarde.
- **Planificación:** A partir de esta etapa las voluntarias construyeron su carpeta pedagógica de manera individual. Si bien siguieron existiendo las reuniones colegiadas, la planificación se realizó de manera independiente, pues cada una de estas conocía a profundidad las demandas, necesidades e intereses de los niños y niñas a cargo.

La metodología del proyecto Ludopedia, tuvo cambios en la ruta de trabajo: Descarga emocional y relajación se extrae debido a los nuevos horarios de ingreso (1:30 p.m. a 2:30 p.m. 5 años; 2:30 p.m. a 3:30 p.m. 3 años y 4:00 p.m. a 5:00 p.m. 4 años) y demandas de los niños y niñas. Dando origen a una nueva secuencia: “Organización del ambiente, Reunión de encuentro, Actividad ludo-artística y Despedida”. Los grupos de niños y niñas que ingresaban a Ludopedia eran de seis en su totalidad (dos por aula, solo en caso de tres años eran tres debido a que había dos aulas de atención) durante dos semanas; sin embargo, dependía del avance y progreso de los niños para extender más días, ello se conversaba con la docente de aula. Los días de atención eran todos los días de la semana. Se implementó las actividades de familias y niños, el cual consiste en acondicionar un ambiente para brindar un tiempo de calidad entre los dos actores utilizando diversas estrategias (yoga, cine, dinámicas, entre otros). Finalmente, se creó la semana de puertas abiertas a petición de los niños y niñas con la finalidad de que todos conozcan la propuesta.

RESULTADOS LOGRADOS

El primer logro como equipo fue fusionar las prácticas pre profesionales con las actividades que se iban a realizar en Ludopedia; ya que estas se asemejaban a lo que se realiza en un aula, pues la cantidad a atender se reducía a 6 u 8 estudiantes por voluntaria.

El segundo logro fue fortalecer las capacidades de gestión, pues se tramitó un espacio adecuado para la implementación de Ludopedia; el cual consistió en el diseño, remodelación de la infraestructura e implementación de mobiliario y materiales. El trabajo inició en el mes de agosto del periodo 2018 II y con la gestión de la directora de turno se dispuso realizar la solicitud para la aprobación del espacio designado (cocina de la institución). Luego de ser aprobada por un ingeniero de la Ugel n°2, se dio inicio a la obra. En enero del periodo 2019 I, se obtuvo un aula con las condiciones seguras para la atención de los niños y niñas del II ciclo. En los siguientes meses, febrero y marzo se realizó el pintado de las paredes, el diseño de cada uno

de los contextos y la implementación del mobiliario. Durante los meses de abril hasta mayo se recaudaron los materiales a través de donaciones y compra de ellos con los fondos de la oficina de responsabilidad social de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

El tercer logro se dio en el empoderamiento de las voluntarias en el trabajo con las familias, pues Ludopedia, como se ha mencionado anteriormente, articuló indiscutiblemente el trabajo entre niños y familias; así pues, se llevaron a cabo actividades que consistieron en la organización de momentos y espacios de encuentro. Cuando inició el funcionamiento de Ludopedia como tal, las familias fueron citadas en más de una oportunidad, la primera fue para darles a conocer el proyecto y cuáles eran los alcances que como equipo se quería brindar y la segunda para que firmen las autorizaciones para el uso de los registros audiovisuales sé que almacenaría en Ludopedia.

El cuarto logro es atribuido al camino que se encontró para que las estudiantes fueran autónomas y responsables de sus aprendizajes durante la ejecución de las actividades, pues aun considerando que la docente de prácticas estaba en constante comunicación con estas, se vio conveniente realizar coevaluaciones diarias entre las estudiantes, generando espacios de diálogo sobre la percepción del trabajo realizado por alguna de estas, recomendaciones, anécdotas, entre otros.

El quinto logro fue el desarrollo de habilidades sociales de los niños y niñas que ingresaban a Ludopedia, algunos que eran tímidos lograron expresarse de forma fluida y espontánea, otros tenían demanda emocional alta, de acuerdo a su ritmo se adaptaron a la ruta de trabajo e integraron en las actividades, y niños con demanda cognitiva alta potenciaron sus capacidades de paciencia, empatía, tolerancia hacia el trabajo demás.

LECCIONES APRENDIDAS

Las lecciones aprendidas han sido, identificar la importancia de articular el eje familia – escuela - comunidad. Es necesario destacar la necesidad de dar continuidad desde la escuela con una estrategia integral que permita trabajar con el niño y su familia manteniendo una comunicación permanente de cómo debe ser la organización de cómo debe ser organizada el aula, el uso de los materiales educativos, la promoción de interacciones que fomentan un buen clima en el aula, los momentos de cuidado, juego y las condiciones que facilitan la convivencia pacífica.

La gestión y liderazgo como un factor clave para la concretización del proyecto, puesto que al ir desarrollando estas competencias nos permite movilizar a los actores que son partícipes de Ludopedia en el sentido de sensibilizar, involucrar y participar de manera activa a todos los miembros de la comunidad educativa.

El trabajo con grupos en pequeña escala, ya sea con niños, niñas o familias es una buena forma de desarrollar y fortalecer competencias necesarias en el quehacer pedagógico. Pues brinda la posibilidad de que la entrevista con cada una de los involucrados se lleve en forma pertinente y significativa.

Trabajo colegiado posibilitan la construcción y deconstrucción de la practica en la mejora continua así como priorizar las competencias que se deben considerar en las intervenciones que se realizan con los niños de las aulas de 3,4 y 5 años en un marco de trabajo consensuado a nivel de institucional y del proyecto que involucra a la familia en la formación integral del niño aquello significando el punto de inicio en la mejora en la calidad de los aprendizajes.

El desarrollo de competencias del docente debe contar con la teoría puesta en la práctica de modo que genere un mayor impacto y sea consciente del desarrollo y logro de desempeños en sus estudiantes, lo cual conlleva a la investigación continua para mejorar la práctica pedagógica.

La coevaluación ejecutada después de cada práctica con los niños, niñas, familias o docentes, fortalece la autopercepción de las prácticas pedagógicas, proporcionando de tiempo para buscar y construir estrategias que le permitan una o dos horas.

GLOSARIO

Actividades lúdicas: El proceso o actividad lúdica, favorece en la infancia la autoconfianza, la autonomía y la formación de la personalidad, convirtiéndose así en una de las actividades recreativas y educativas primordiales.

Actividades ludo-artísticas: la ludoteca es: “Un espacio lúdico, un mundo real transformado cada día por la imaginación de niños jugando. La ludoteca ofrece todo de juguetes, pero principalmente, es un ambiente de libertad lúdico creativa. Las ludotecas son un espacio para favorecer la expresión de cada participante donde a través de actividades múltiples, tanto los niños como los adultos que los acompañan se divierten con toda espontaneidad, al tiempo que se descubren y estructuran como personas, son un espacio de socialización creativa.” Dinello (1988, p. 41)

Autogestión del aprendizaje: La autogestión del aprendizaje se entiende como la situación en la cual el estudiante como dueño de su propio aprendizaje, monitorea sus objetivos académicos y motivacionales, administra recursos materiales y humanos, tomándolos en cuenta en las decisiones y desempeños de todos los procesos de aprendizaje (Bandura, 1977).

Desarrollo profesional: Es fruto de la planeación de la carrera y comprende los aspectos que una persona enriquece o mejora con vista a lograr objetivos dentro de la organización. Se puede dar mediante esfuerzos individuales o por el apoyo de la empresa donde se labora.

Ludopedia: Es un proyecto cuya motivación surge durante el desarrollo de las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Carrera de Educación EBR de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, al observar el funcionamiento de las Ludotecas de la ONG SUMBI. Estas ludotecas son espacios en donde niñas y niños, mediante el juego y la interacción con pares, tienen la oportunidad de favorecer su desarrollo socio emocional, y aumentar el grado de bienestar y de autoestima. El ambiente en el que se desarrollan estos juegos, consiste en un conjunto de contextos, en donde los niños se expresan de manera libre, a través del juego imaginativo, simbólico, cooperativo, utilizando una serie de materiales estructurados y no estructurados. Además, las interacciones con sus pares, les permiten socializar, y desarrollar habilidades personales para la interacción saludable.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, R. (2015) Guía metodológica de Ludotecas. Recuperado de <http://www.sumbi.org.pe/wpcontent/themes/Guia%20Metodologica%20%20Ludotecas.pdf>

Bandura, A. (1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Dinello, Raimundo. (1989). *Expresión Lúdico Creativa*. (Temas de Educación Infantil). Montevideo: Nordan

Ministerio de Educación (2017). NORMA TÉCNICA DEL AÑO ESCOLAR 2017. Recuperado de http://hakuyacharegiones.minedu.gob.pe/sites/default/files/ppt_norma_tecnica_del_a_e_2017_dif_completo.pdf

Ministerio de Educación (2014) Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf

Robriguez, O. Molano, O y Rodriguez, S. (2015) La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa niño Jesús de Praga. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/51068415.pdf>

ANEXOS



Figure 1: El espacio destinado (cocina) para la implementación de Ludopedia



Figure 2: Remodelación de la infraestructura del espacio y pintado de paredes.



Figure 3: Diseño e implementación del mobiliario inspirado en la filosofía de Reggio Emilia.



Figure 4: Presentación del proyecto de Ludopedia a las familias



Figure 5: Implementación de los materiales en los contextos de Ludopedia: Hogar, Arte y diseño, Concentración, Biblioteca y Construcción.



Figure 6: El 24 de abril del 2019, se realizó la ceremonia de inauguración de Ludopedia, en este evento estuvieron presentes los coordinadores, autoridades y docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, además de la comunidad educativa de la I.E. N°0057 Club de Leones.



Figure 7: Trabajo con las docentes de la I.E N° 0057 Club de Leones.



Figure 8: Trabajo con familias de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años de la I.E. N° 0057 Club de Leones.



Figure 9: Reuniones colegiales entre las voluntarias, asesoría con la docente de prácticas pre profesionales, reuniones con las docentes e intercambio de ideas y reuniones con las voluntarias seleccionadas para atender en Ludopedia en este presente año.



Figure 10: Actividades con los niños y niñas de 3, 4 y 5 años del turno mañana y tarde de la I.E. N° 0057 Club de Leones.

Video de recopilación de la experiencia:

Link: <https://www.facebook.com/somosludopedia/videos/501506677158422/?t=16>

Narración de Prácticas Formativas Ciudadanas e Interculturales en el Pedagógico “Víctor Andrés Belaunde”

Sara Elisa Morena Alberca

iesppvab@hotmail.com

IESPP Víctor Andrés Belaunde. Jaén.

Zabelio Kayap Jempekit

iesppvab@hotmail.com

IESPP Víctor Andrés Belaunde. Jaén.

RESUMEN

La experiencia se realizó en el IESPP Víctor Andrés Belaunde con docentes y estudiantes mestizos y bilingües originarios de las etnias Awajún y Wampis. El colectivo priorizó dos problemáticas relacionadas con la relativa hegemonía cultural urbana/mestiza que predomina en las relaciones entre estudiantes mestizos e indígenas awajún y wampis y el débil ejercicio de ciudadanía ambiental en el entorno educativo y en el entorno social de los actores educativos y la población urbana.

La experiencia denominada **Narración de Prácticas Formativas Ciudadanas e Interculturales en el Pedagógico “Víctor Andrés Belaunde” es un proceso emergente** que se enmarca en el proyecto institucional “Salvemos nuestro río Amojú” 2018-2021 en razón a la contaminación y disminución considerable de sus aguas, principal fuente hídrica del distrito de Jaén, territorio en el que se ubica la institución formadora. El objetivo general de la presente experiencia estuvo orientado a desarrollar competencias ciudadanas ambientales e interculturales de los estudiantes y docentes del IESPP Víctor Andrés Belaunde, en favor de la recuperación y conservación de la cuenca del río Amojú. Para lo cual las actividades se organizaron en torno a tres ejes de intervención: curricular, pedagógico y sociopolítico.

Los beneficiarios directos son 355 estudiantes y 30 docentes del Instituto, las familias de las riberas del río, los escolares de la IE Secundaria Jaén de Bracamoros y la población urbana. Se destaca la alianza con la Municipalidad Provincial de Jaén en las actividades de sensibilización.

PALABRAS CLAVE

Ciudadanía ambiental, enfoque intercultural, contextualización curricular.

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, la presencia de 91 estudiantes bilingües awajún y wampis de las Especialidades de Educación Inicial y Educación Primaria EIB han generado una institución culturalmente más diversa que genera la necesidad de actuar de acuerdo a esta realidad mejorando la pertinencia de la formación. Los desencuentros en el proceso de las relaciones sociales y culturales entre los grupos mestizos e indígenas se ponen en evidencia cuando ambos grupos no buscan relacionarse, excepto en actividades deportivas, situación que se torna difícil en las actividades académicas.

Así, la perspectiva del enfoque intercultural como integral, dinámico e interactivo con el ambiente, que propone generar aprendizajes relacionando lo local-global, desarrolla un sentido de pertenencia, resignificando el ambiente como una creación cultural resultado de nuestras interacciones con la naturaleza (Chocano, 2008).

En esta dirección, el proyecto institucional Salvemos nuestro río Amojú 2018 – 2021 ha provocado un escenario favorable para atender los vacíos de la formación intercultural y de la ciudadanía ambiental de la población estudiantil, así como del entorno social. Mostrar una forma inadecuada de relacionarse con el ambiente constituye una ética cuestionable basada en percepciones, conceptos y acciones equivocadas (Novo, 1996).

Ante esta problemática se planteó desarrollar actividades formativas en los ejes curricular, pedagógico y sociopolítico.

El eje curricular consistió en que el equipo docente asumió de manera colegiada las posibilidades de contextualización curricular con enfoque de competencias buscando mejorar la pertinencia de la formación docente con la realidad cercana. Es pertinente en un contexto global de crisis climática en el que los estudiantes tienen que aprender a desarrollar aprendizajes situados en interacción con otros actores educativos y líderes sociales y políticos, así como aprender a ser promotores de cambio social y a desarrollarse profesionalmente con más autonomía.

En el eje pedagógico se privilegió la estrategia “Aula en el río” para la investigación, estudio y tratamiento interdisciplinario de la problemática; asimismo la instalación del vivero de bambú y el repoblamiento de un tramo de la cuenca media favoreció el diálogo de saberes para la comprensión y búsqueda de soluciones al problema.

En el eje sociopolítico se hizo incidencia social y política a través de campañas educativas, algunas institucionales con proyección a la comunidad y también con aliados estratégicos que fueron involucrando a los estudiantes y docentes en actuaciones en el espacio público.

Al respecto, Morachimo y Piscocoy (2004), sobre las propuestas de Frabboni (1998;1993), quien afirma que el proceso de desarrollo de la conciencia está íntimamente ligado a la formación social y política, y de Jiménez (1998), definen cinco niveles de toma de conciencia de la siguiente manera: I nivel de sensibilización, II nivel de conocimiento, III nivel de interacción, IV nivel de valoración y V nivel acción voluntaria.

Desde esta perspectiva, la experiencia ha tomado decisiones pedagógicas enfocándose en el proceso pedagógico de la problematización y en los niveles I y II eligiendo al río como contenido principal para la comprensión holística y sistémica con sus redes de relaciones generadas por la acción humana y como estrategia “aula en el río” para la investigación. Se han desarrollado conocimientos complejos al asumir posturas críticas ante la problemática, mayor sensibilidad y capacidad para afrontarla en su vida de ciudadanos (Moreno, 2019).

Con base a lo expuesto, se considera que la experiencia responde al Eje Temático Políticas de Formación Docente en tanto se ubica en el proceso de contextualización del currículo de formación docente a través del diseño, ejecución y evaluación del proyecto Salvemos nuestro río Amojú en el que se enmarca la presente experiencia como un proceso emergente.

La experiencia es útil para la formación inicial docente porque mediante la ejecución de un proyecto integrador y de largo aliento se ha logrado articular el proceso formativo con la demanda ambiental e intercultural, se ha conjugado la teoría con la práctica y se ha generado oportunidades y escenarios de aprendizaje para que los estudiantes conozcan, quieran, valoren y actúen en favor del ambiente entendido como una creación cultural, aportando al desarrollo de las competencias en las tres dimensiones del perfil: personal, profesional pedagógico y sociocomunitario; experiencia que se podría replicar en otros contextos haciendo las adecuaciones pertinentes.

Destacan los siguientes aportes:

El tratamiento interdisciplinario. El ambiente ha sido considerado como un campo de las ciencias, de la

comunicación, de la matemática, del arte y como centro de interés en el que han intervenido docentes de distintas áreas curriculares. Esta práctica es el cimiento de toda la comprensión de un nuevo método de acercamiento a la realidad, esto es, un tratamiento interdisciplinario (Chocano, 2008). El aporte práctico es que se transversalizó la educación ambiental y la interculturalidad tomando el contexto inmediato como fuente para la construcción de los sílabos que incluyen contenidos y actividades formativas pertinente a la realidad de la cuenca del río Amojú y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El cambio de percepción hacia una nueva manera de pensar desde una perspectiva de mentalidad sistémica basada en las conexiones, el contexto y las interacciones, que permite a los estudiantes hacer propuestas para conocer y resolver los problemas de su ambiente, hacer comparaciones, diferenciaciones y extrapolaciones con realidades diferentes a través de una práctica y reflexión, que los hace capaces de tomar decisiones, resolver problemas y hacerse responsables de su medio.

El énfasis en la formación de ciudadanos ambientales que hace ejercicio de sus derechos y obligaciones ambientales enmarcado en una toma de conciencia vinculada a la sensibilidad, conocimiento y acción voluntaria.

La metodología que pone énfasis en la acción-reflexión, la estrategia Aula en el río, lo transformó en escenario de aprendizaje de las visitas de estudio, el aprendizaje basado en problemas-ABP sobre los factores contaminantes, la indagación sobre las especies vegetales ribereñas, las jornadas de limpieza entre otras permitieron a los estudiantes elaborar diversos productos y desarrollar capacidades y actitudes, como parte de su formación integral.

El tránsito de la actuación institucional al espacio público con acciones de incidencia social y política. En estos dos años, los estudiantes y docentes hemos transitado de una práctica institucional a una práctica social y política al liderar iniciativas para la recuperación ambiental del río, involucrando a instituciones educativas, a otras como al Rotary Club, a las autoridades y a la población en poner atención a nuestra fuente hídrica y la emergencia del cuidado de sus aguas y de sus ecosistemas.

PROPÓSITO

Objetivo General:

- Desarrollar competencias ciudadanas ambientales e interculturales de los estudiantes y docentes del IESPP Víctor Andrés Belaunde, en favor de la recuperación y conservación de la cuenca del río Amojú.

Objetivos Específicos:

- Promover la investigación formativa en torno a la problemática del río Amojú.
- Fomentar las prácticas interculturales y el intercambio de saberes que fortalezcan la integración y el desarrollo de las identidades plurales.
- Promover la creación y difusión artístico – cultural con composiciones musicales y literarias sobre el río y cosmovisiones indígenas; y producciones audiovisuales.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia “Narración de Prácticas Formativas Ciudadanas Interculturales en el Pedagógico Víctor Andrés Belaunde” se realizó en los dos semestres académicos del año 2019 y se enmarcó en el proyecto institucional “Salvemos nuestro río Amojú 2018-2021”.

Los estudiantes de las Especialidades de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Física y Educación Secundaria (Ciencia, Tecnología y Ambiente, Ciencias Sociales, Comunicación y Matemática) tienen raíces culturales mestizas rurales y urbanas y los estudiantes de Educación Inicial EIB y Educación Primaria EIB son indígenas awajún y wampis. Todos ellos son sensibles a la problemática del río, pero muestran dificultades en la comprensión sistémica del ambiente, en los procesos investigativos y en el ejercicio de la ciudadanía ambiental e intercultural.

La experiencia se realiza con una metodología participativa, experiencial y colaborativa con el fin de alcanzar una mayor ciudadanía ambiental e intercultural.

Esta metodología se focalizó con las especialidades Educación Primaria EIB II, Ciencia, Tecnología y Ambiente VI, Educación Inicial VI y Ciencias Sociales IV. La elección se hizo tomando en cuenta que había mejores condiciones para realizar el trabajo colegiado a nivel de docentes y una mayor emoción de los estudiantes por el proyecto Salvemos nuestro río Amojú.

En el eje curricular, las actividades tuvieron una etapa inicial de planificación curricular, en asamblea de docentes y también con estudiantes se hizo el análisis de la problemática y se concertaron las actividades. La elaboración de los sílabos también es relevante particularmente en aquellos que se hicieron mediante trabajo colegiado. Fueron insertados desempeños, contenidos y productos articulados a los ecosistemas, biodiversidad, los efectos de la contaminación en los seres vivos, la calidad del agua, los niveles de caudal del río Amojú, la ciudadanía, el rol docente en el cuidado del río entre otros.

La priorización tuvo como referentes el currículo oficial de formación inicial y el proyecto “Salvemos nuestro río Amojú”. Las áreas curriculares de mayor incidencia fueron Investigación, Comunicación, Biología, Naturaleza, Sociedad y Territorio, Teoría de la Educación, Territorio, Sociedad y Cultura, Identidad, Ciudadanía e Interculturalidad en las Especialidades de Ciencias Sociales, Ciencia, Tecnología y Ambiente, Educación Inicial VI y Educación Primaria EIB.

En el eje pedagógico se privilegió la estrategia “Aula en el río” que convirtió al río Amojú en un escenario de enseñanza aprendizaje durante las visitas de estudio, la observación y problematización de los puntos críticos de contaminación y zonas vulnerables, la indagación sobre los ecosistemas y la flora ribereña de la cuenca media para el herbario, la información oral y relatos de los pobladores sobre sus percepciones y sus relaciones con el río que permitió reconstruir la historia, así también sus preferencias respecto a las especies para el repoblamiento. Aula en el río es una estrategia que convirtió al río Amojú en un escenario pedagógico a través del cual se desarrollaron indagaciones sobre sus ecosistemas como la flora ribereña de la cuenca media.

Así también, la estrategia “Aula en el río” implicó que los docentes realicemos esfuerzos para que el proceso de mediación en ese escenario se constituya en una actividad basada en el reconocimiento de la

diversidad sociocultural de los estudiantes con sus distintas actitudes, habilidades y destrezas y el fomento del diálogo de saberes. Por ejemplo, para la realización del herbario, se confrontaron los saberes de los estudiantes relacionados con el nombre común de las plantas en diálogo con el aporte científico les permitió determinar la taxonomía de las plantas recolectadas.

Esta metodología es la que ha generado el desarrollo de habilidades y actitudes investigativas y aprendizajes significativos evidenciados en productos académicos como los herbarios, ensayos, informes monográficos, discursos, afiches, spots radiales, reportajes televisivos, composiciones artísticas como la danza del bambú, poesías, canciones, bolsos ecológicos, contenedores de material reciclable, carteles alusivos al río.

Por su parte, la actividad de instalación del Vivero de bambú (Kegku) se configuró en otro escenario que fomentó en los estudiantes indígenas y mestizos rurales, portadores de conocimientos, actitudes y creencias, a poner en práctica un acercamiento efectivo a la otra cultura que tiene un conocimiento distinto de las plantas, una técnica diferente para la siembra, para hacer el tinglado y para el manejo del riego y cuidado de los plantones. Los encuentros en el Vivero dieron lugar a la empatía y entendimiento hacia el otro, también potenció el espíritu colaborativo, la organización y la toma de decisiones compartidas. Esas experiencias cotidianas fueron positivas para promover la interculturalidad.

La actividad complementaria al vivero fue el repoblamiento de un sector de las riberas del río en la cuenca media la que también fortaleció las relaciones interculturales de los estudiantes, las tres jornadas de siembra de 150 plantones de bambú en los meses de agosto, setiembre y noviembre estuvieron teñidas de laboriosidad, alegría, disfrute y profunda emoción que ha ido resignificando la comprensión del río como un ser que todavía está vivo y que hay que ayudarlo a que recupere su biodiversidad, la transparencia de sus aguas y su caudal.

Las actividades en el entorno social estuvieron constituidas por campañas educativas y acciones de incidencia política con otros actores. Entre las campañas educativas destacan:

El día de la tierra y el libro se realizó el 22 de abril en el parque principal de la ciudad con el objetivo de sensibilizar a la comunidad de Jaén llamando la atención sobre la importancia del cuidado del planeta y la lectura a través de círculos de lectura en voz alta del texto “La carta del jefe indio Seattle”. Todas las especialidades y docentes participaron en el evento que fue precedido por una movilización por las principales calles para luego realizar la actividad que culminó con una actividad artístico cultural y un mensaje a la población.

El Abrazo al río Amojú, realizada el 5 de junio de 2019 por iniciativa del Instituto en alianza con la Municipalidad Provincial de Jaén. Es una ceremonia que expresó un acto de gratitud, de amor por la naturaleza, de encuentro espiritual con el río a través de un ritual awajún, participaron tres instituciones educativas con carteles y pancartas, coro polifónico y grupos de música peruana. Los estudiantes de Ciencias Sociales asumieron el compromiso ciudadano junto a escolares de tercer grado de la IE Jaén de Bracamoros, los niños apadrinaron la siembra y cuidado de la planta en el sector del malecón. Por su parte la Municipalidad Provincial de Jaén instauró el 05 de junio como el “Día del río Amojú” mediante Ordenanza Municipal N° 011-2019-MPJ/A. Al respecto, el profesor Saúl Núñez en su artículo “Abrazo a nuestro Amojú” publicado en la Revista Jaén de Bracamoros (2019) señala:

Literalmente es imposible abrazar a nuestro río Amojú. Sin embargo, metafóricamente, la expresión, cobra un significado espiritual y educativo muy grande. El río Amojú, es la principal fuente hídrica de la ciudad de Jaén. La población bebe de sus aguas frías y cristalinas y las aprovecha especialmente para la actividad agrícola que se desarrolla en el valle, entre otras actividades económicas. Además, es un espacio de recreación sana para los niños, los jóvenes y las familias que los fines de semana lo visitan sobre todo en la parte alta de la ciudad, dónde aún no está muy contaminado. Las fuerzas de sus aguas también sirven para la generación de energía eléctrica que ayuda a abastecer la demanda energética de la ciudad. En suma, nuestro río Amojú, es fuente y es parte de nuestra vida, de nuestra historia, es generación de trabajo, es espacio de encuentro familiar y disfrute con la naturaleza. Jaén no sería lo que es, ni podría ser mejor sin el río Amojú (p. 24).

Otra de las campañas en la que también participó toda la comunidad educativa del instituto es “Un día sin motos”, la cual tiene el propósito de disminuir el uso excesivo de mototaxi y moto lineal para disminuir la huella de carbono y recuperar la práctica saludable de caminar; consiste en que un día en cada quincena el desplazamiento para ingresar al instituto se realiza caminando. La organización de la actividad es asumida por cada una de las especialidades en forma rotativa quienes hacen la difusión previa y el día programado desde muy temprano asumen la vigilancia para evitar el ingreso de los vehículos que por lo general suman hasta 40 motos. Subsisten las resistencias no solo por parte de los estudiantes sino también de docentes y padres de familia del Centro Aplicación, sin embargo, ya es una actividad institucionalizada que va por su tercer año y que desde la práctica genera sensibilización, conocimiento y compromiso con el planeta.

Las actividades expuestas fueron sistematizadas, principalmente en las Especialidades de Ciencia, Tecnología y Ambiente, Ciencias Sociales y Educación Primaria EIB (informes sobre el Día de la Tierra y el Libro, de la experiencia Abrazo al río Amojú, de las visitas de estudio, sobre la experiencia en el vivero de bambú).

En el mes de octubre el Consejo de Estudiantes y Asamblea de Delegados organizaron dos reuniones de evaluación de la experiencia en las cuales destacaron los aprendizajes que les aportó la experiencia, observaron que las alianzas deberían ampliarse a las universidades, a todas las instituciones educativas, el Ministerio de Agricultura y Asociación Local del Agua, asimismo propusieron incluir en el Reglamento Interno sanciones a quienes incumplan el Día sin motos, asimismo renovaron su compromiso con las acciones de repoblamiento que debería incluir el Bosque Señor de Huamantanga en la cuenca alta.

El 27 de noviembre con ocasión del Día de la EIB de la Amazonía Peruana, se realizó el Encuentro Intercultural liderado por los estudiantes y docentes indígenas, quienes asumieron la organización y conducción. Toda la comunidad educativa socializó la experiencia vivida a través del discurso, el teatro, la danza, el canto, la poesía y la música. Pamela, una estudiante de la carrera profesional de Ciencias Sociales, destacó en su discurso “Nuestros hermanos awajún y wampis han dejado sus familiares, sus comunidades y territorios para ser docentes, ellos vienen visibilizando su cultura y su cosmovisión en el proyecto Salvemos nuestro río Amojú, (...) con nosotros han sembrado el bambú, el maní y el cacao donde hemos intercambiado muchas experiencias y conocimientos que jamás hemos imaginado. Quedan aprendizajes y en nuestros corazones los sentimientos y las vivencias que ahora nos identifica como estudiantes interculturales”. Por su parte Isaías Mayan de Educación Primaria EIB señaló “en el vivero de bambú aprendimos a organizar, coordinar con las demás especialidades y tratar en reunión de trabajo, el intercambio de ideas de dos pueblos, juntos los apach y awajún, compartimos el conocimiento del pueblo nativo y que nos enseñen lo que ellos saben del trabajo, también aprendimos a practicar valores, el valor del bosque y de las plantas, nosotros hemos llevado la

costumbre de conservar el ambiente y la identidad, la importancia del bosque y el cuidado de la madre tierra”

Las actividades culminaron el dos de diciembre con una dinámica de sistematización a través del dibujo, participaron 73 estudiantes de las especialidades de Ciencia, Tecnología y Ambiente, Educación Primaria EIB y Ciencias Sociales. La estrategia consistió en reconstruir la experiencia vivida en grupos plurales a través del dibujo. Fue así que ilustraron con dibujos, colores y formas los momentos vividos en el río, sus aprendizajes, lo que les dijo el río durante sus interacciones y cómo lo sueñan en el futuro. Los grupos culminaron uniendo sus dibujos simulando el río Amojú.

RESULTADOS LOGRADOS

Avances en la toma de conciencia ambiental de los estudiantes en 4 de las 10 especialidades que implica el desarrollo de cuatro niveles, la sensibilización, el conocimiento, la valoración, interacción y acción voluntaria a través del ejercicio de derechos y obligaciones ambientales en cuanto a la limpieza del río, instalación del vivero y repoblamiento de las riberas, las campañas educativas a favor del río y de un ambiente saludable.

- Sílabos contextualizados en atención a la problemática socio ambiental y cultural que le otorga pertinencia al currículo de formación docente.
- Se generalizó la estrategia Aula en el río y el diálogo de saberes con el propósito de fomentar el desarrollo de las competencias ciudadanas e interculturales.
- Evidencias de los aprendizajes: herbarios con plantas ribereñas, monografías sobre la contaminación, la calidad del agua y el impacto del cultivo de arroz en el recurso hídrico, ensayos, discursos sobre el rol del maestro de Jaén en el cuidado del río Amojú, discursos sobre la experiencia intercultural mestizo-indígena, la historia oral del río basada en testimonios de los lugareños, composiciones musicales como la danza del Kegku (bambú), poéticas y teatrales, producciones audiovisuales.
- Institucionalización del Día del río mediante Ordenanza Municipal N° 011-2019-MPJ/A que declara el 5 de junio de cada año como el “Día del Río Amojú” en la provincia de Jaén.
- El involucramiento de 30 docentes con la experiencia en todas las campañas educativas y un poco menos en el proceso de monitoreo, evaluación y sistematización es un factor importante que ha fortalecido el colectivo y le otorga sostenibilidad a la experiencia.
- Las alianzas efectivas con tres instituciones: IE Jaén de Bracamoros, Municipalidad Provincial de Jaén y Rotary Club brinda la posibilidad de replicar la experiencia.

LECCIONES APRENDIDAS

Conclusiones:

El trabajo por proyectos integradores de largo aliento son prácticas formativas relevantes que conjugan la teoría y la práctica y generan oportunidades y escenarios de aprendizaje para el desarrollo contextualizado de las competencias ciudadanas ambientales e interculturales de los estudiantes.

El Aula en el río es una metodología de acción – reflexión que potenció la investigación, el diálogo de saberes y las prácticas interculturales entre estudiantes mestizos e indígenas favoreciendo la integración.

La composición artística, poética, dancística y literaria; y producciones audiovisuales sobre el río y el bambú tuvieron un gran significado para los estudiantes mostrando en ellas sus cosmovisiones y su capacidad creativa.

Lecciones aprendidas

- Los cambios articulados y coherentes sobre la base del conocimiento de las necesidades de aprendizaje y demandas del contexto llevan a configurar nuevos propósitos y desempeños a partir de procesos de deliberación colectiva y práctica colegiada.
- Se resignifica la formación inicial docente y el rol del docente cuando el currículo y las prácticas pedagógicas se diseñan y realizan desde la búsqueda de respuestas y soluciones a los problemas de la comunidad y del territorio compartido.
- Las prácticas de contextualización curricular, recupera el protagonismo de docentes y estudiantes como ciudadanos críticos, activos y promotores de cambio social.
- La investigación formativa aplicando Aula en el río como estrategia y escenario pedagógico favorecieron el desarrollo de competencias ciudadanas e interculturales.
- Las vivencias de enseñanza-aprendizaje en diversos escenarios pedagógicos fortalecen el vínculo afectivo y los aprendizajes.
- El diálogo de saberes como metodología es de gran importancia para la construcción de nuevos sentidos de interculturalidad.
- La incidencia social y política estableciendo alianzas estratégicas configuraron sinergias que favorecieron el logro de los objetivos.
- El monitoreo y evaluación aun cuando es relevante continúa siendo un proceso que muestra dificultades en su concreción de manera sistemática.

Recomendaciones

- La complejidad de la formación docente y la diversidad de los contextos regionales amerita que los centros de formación asuman la contextualización curricular como un proceso importante en tanto permite superar la tensión entre el currículo oficial fragmentado y homogeneizante y lo que demandan los estudiantes y su contexto.
- El trabajo en equipo y colaborativo entre docentes y estudiantes, donde se comparten responsabilidades, contribuye en la implementación y éxito de las actividades programadas, otorgando protagonismo a los estudiantes y favoreciendo el desarrollo de otras capacidades y actitudes que complementan su formación docente.
- El trabajo colegiado de los docentes es un imperativo porque favorece el tratamiento interdisciplinar de los contenidos, involucramiento de todas las áreas curriculares y de los docentes para hacer los reajustes y evaluación de la experiencia de manera sostenida y oportuna y analizar en colectivo las resistencias y tendencias que emergen en la dinámica de trabajo.
- Enfocar los esfuerzos institucionales en un solo proyecto para evitar el pragmatismo y saturación de tareas y responsabilidades que limita los tiempos para la sistematización periódica y reconstrucción de cada experiencia vivida.
- Establecer sinergias con los actores sociales y políticos que favorece en gran medida el logro de los objetivos.
- Resignificar el rol mediador y político del docente, partiendo desde los problemas concretos, sentidos por la comunidad, para cuestionarlos y estudiarlos, buscando respuestas y soluciones que signifiquen la ejecución de acciones concretas que cambien nuestras prácticas anidadas y la indiferencia, para producir el cambio que se busca frente a problemas concretos comunes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aiqué.
- Chocano, L. (2008). *Guía Metodológica de Capacitación para Formadores Ambientales*. Lima: Proyecto Bosques del Chinchipe.
- Cotler, H. Galindo, A. González, D. Pineda, R. Ríos, E. (2013). *Cuencas Hidrográficas. Fundamentos y Perspectivas para su Manejo y Gestión*. México: Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- Degregori, C. (2000). *No hay país más diverso*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Espinoza, O. (2005). *Prácticas de Contextualización Curricular: Una Propuesta de Definición y Esbozos de Implicancias para la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Universidad Central.
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2014). *En el Corazón de la Escuela Palpita la Innovación*. Lima: Fondep.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México. D.F. SXXI. Capítulo I: No hay Docencia sin Discencia (p. 23-46). Recuperado de: <https://bit.ly/2RMHk5G>
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Heise, M. (2001). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE.
- Ministerio de Salud (2014). *Análisis de situación de salud, provincias de Jaén y San Ignacio*. Jaén: Dirección de la Sub Región de Salud Jaén.
- Ministerio de Cultura (2015). *Diálogo Intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad cultural*. Lima: MINCUL.
- Ministerio de Educación (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2005). *Interculturalidad desde el Aula. Sugerencias para trabajar a partir de la diversidad*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Minedu.

- Ministerio de Educación (2010). Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Secundaria en la Especialidad de Comunicación. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2012). Diseño Curricular Experimental para la Carrera Profesional de Educación Primaria EIB. Lima: Minedu.
- Morachimo, L. y Piscocoya, L. (2004). Temas transversales y desarrollo sostenible. Lima: Colegio Isabel Flores de Oliva.
- Moreno, S. (2019). La problematización del río Amojú en la perspectiva de la Teoría Sociocultural, la Complejidad y la Alteridad. Revista Pionera Pedagógica -Edición 7. Jaén: IESPP Víctor Andrés Belaunde.
- Morín, E. (2011). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1999). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. París: Unesco. Recuperado de: <https://bit.ly/1QpzytX>
- Municipalidad Provincial de Jaén (2012). Plan de Desarrollo Concertado Municipal al 2021. Jaén: MPJ.
- Municipalidad Provincial de Jaén (2019). Jaén de Bracamoros. Revista Cultural Ilustrada. Jaén: MPJ.
- Naciones Unidas - CEPAL (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Novo, M. (1996). La Educación Ambiental bases Éticas y Metodológicas. Madrid: Universitas.
- Ramírez, R. (2008). La Pedagogía Crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/319360706_Aproximación_al_concepto_de_transposicion_didactica.
- Tubino, F. (2008). Ciudadanía Intercultural. Conceptos y Pedagogías desde América Latina. Lima: PUCP: RIDEL.
- Trapnell, L. y Zavala, V. (2013). Dilemas Educativos ante la Diversidad Siglos XX-XXI. Volumen 14 Colección Pensamiento Peruano. Lima: Derrama Magisterial.
- Trapnell, L. (2008). Interculturalidad, Conocimiento y Poder. Alcances de un proceso de investigación acción en dos escuelas de la Amazonía Peruana: Con Albina Calderón y River Flores. Lima: Instituto del Bien Común.
- Van Manem, M. (1998). El Tacto de la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica. España: Paidós. Recuperado de: <https://bit.ly/2RQB6SA>.
- Walsh, C. (2001). La Interculturalidad en la Educación. Lima: Ministerio de Educación.
- Zavala, V. Cuenca, R. (2005). Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el Debate. Serie: Soporte conceptual y Comunicación. Lima: GTZ - Minedu.

ANEXOS

Registros fotográficos



Estrategia Aula en el río



Diálogo de saberes en el vivero de bambú



Replamamiento con bambú de un tramo de ribera del río Amojú

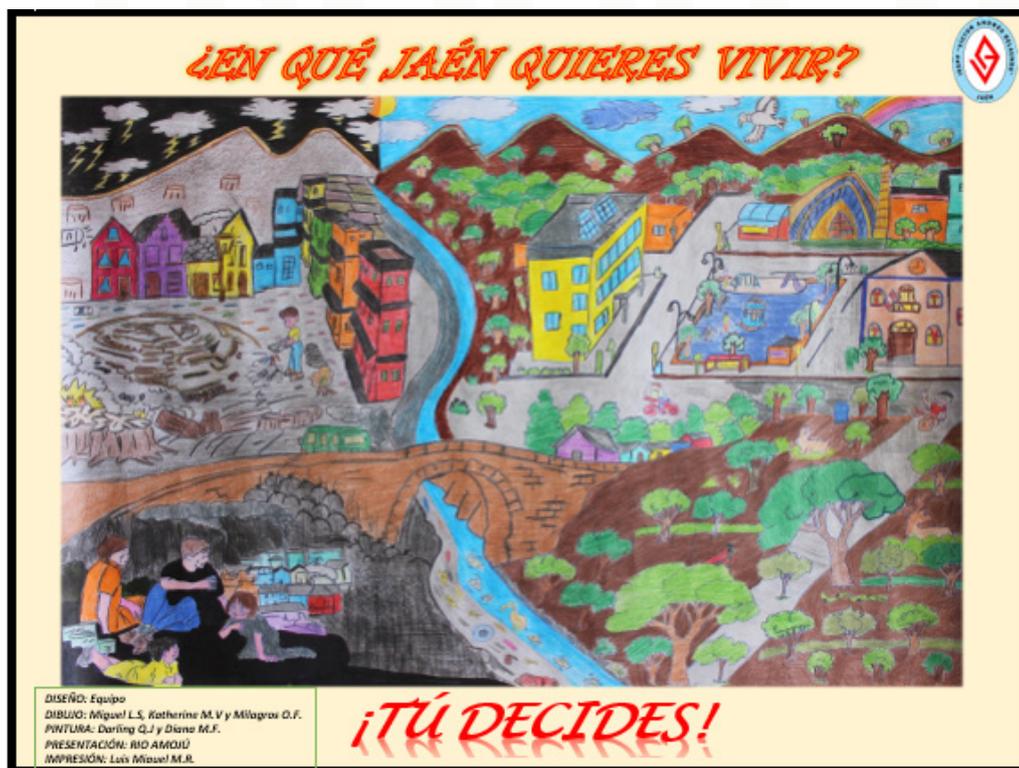


Plantación de bambú en crecimiento



Foto del círculo en el patio: reflexión sobre los aprendizajes en el río

Afiches



Noveles educadores de Uruguay: nuevos desafíos, oportunidades y roles de acompañamiento en territorio

Irigoyen Fretes, Marta

novelesdocentes@gmail.com

Planteamiento Educativo del Consejo de Formación en Educación (CFE-ANEP)

De Lema Blanco, Solange

novelesdocentes@gmail.com

Planteamiento Educativo del Consejo de Formación en Educación (CFE-ANEP)

Pérez Machado, Gabriela

novelesdocentes@gmail.com

Planteamiento Educativo del Consejo de Formación en Educación (CFE-ANEP)

RESUMEN

El Proyecto Noveles Educadores del Uruguay se desarrolla en el marco de la División Planeamiento Educativo del Consejo de Formación en Educación CFE, que entiende la formación inicial como un eslabón central dentro de la formación permanente. Durante el 2019 se puso en marcha un nuevo diseño del proyecto teniendo como premisa y desafío principal la articulación con los subsistemas de Educación Media del país (Consejo de Educación Secundaria -CES- y el Consejo de Educación Técnico Profesional -CETP-).

El objetivo fundamental que nos planteamos es acompañar a los educadores de profesorado, profesor técnico, maestro técnico y educador social en sus primeros cinco años de inserción laboral. Desde el proyecto se promovieron encuentros nacionales y regionales de formación, con el propósito de brindar herramientas teórico-prácticas, fomentar espacios de reflexión para noveles educadores y fortalecer la construcción del rol de quienes los acompañan.

Implementamos figuras de acompañamiento en el territorio denominados tutores, que son docentes de CES y de CETP que incorporamos en 30 centros educativos del país. El tutor como un actor de referencia y acompañamiento para los noveles que ingresan, que guía para transformar los problemas en desafíos pedagógicos (Alliaud, 2017). El tutor no es un asesor, sino un par para el novel, es un compañero de trabajo que tiene experiencia en el centro educativo y en la profesión.

Las estrategias de acompañamiento se realizan de manera acorde a cada centro educativo, por ello contamos con un equipo articulador de territorio que trabaja con los equipos de dirección y los tutores de los centros, pensando cuáles son las mejores estrategias para llevar adelante.

El acompañamiento se pone a disposición de todos los noveles y es voluntario. Afortunadamente la mayoría de la población de noveles se unió al proyecto. En el 2019 se acompañó a alrededor de 700 noveles educadores. Para el proyecto, novel es el educador que se inicia en el ejercicio de su profesión en centros educativos de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), en sus primeros cinco años de inserción laboral.

Algunos confunden novel con el egresado, algo que no constituye un requisito en sí mismo. En el proyecto acompañamos diferentes tipos de noveles. Están los egresados que tienen su título y, en ese sentido, hacemos hincapié en su formación permanente. También tenemos una gran parte de estudiantes del CFE que inician su inserción laboral. Cuando un estudiante de profesorado comienza a dar clases, muchas veces descuida su trayectoria estudiantil. Como proyecto nos propusimos motivar y buscar maneras para que ese estudiante no se dedique solo a la profesión descuidando sus estudios. Asimismo, hay profesores que no cuentan con una formación docente. En estos casos junto a los tutores logramos que participen en cursos de formación.

La evidencia señala que el educador novel proveniente de centros donde recibió una buena acogida, un adecuado acompañamiento inicial y dispuso de alguna figura para guiarlo y orientarlo, muestra mejores competencias y un mejor desarrollo profesional inicial (Negrillo & Iranzo, 2009). Por ello, también contamos con la figura de mentores que son docentes que los acompañan desde las instituciones formadoras.

Durante su formación de grado, los estudiantes realizan prácticas en centros con determinado contexto acompañados con un profesor de didáctica, y luego cuando eligen sus horas se encuentran solos en

centros de mayor vulnerabilidad estudiantil. Entonces es necesario brindarles otras herramientas de apoyo a través de los tutores.

En cuanto a la formación, la adecuación curricular y la atención a la diversidad son dos de los temas que los noveles más demandaron en todos los territorios. Recorrimos el país con las diferentes instancias de formación, y también apostamos mucho a que esta se genere por los propios centros educativos, algo que continuaremos promoviendo.

Los noveles destacan la importancia de tener una figura de referencia, que los acompaña. También valoraron muchísimo tener espacios de formación específicamente dedicados para ellos, porque allí se sienten más libres de preguntar y de manifestarse. Empezamos a generar espacios de reflexión sobre las propias prácticas. Un gran desafío es que los educadores sistematicen sus acciones mediante la narración de las experiencias.

Diseñamos una página web nueva, que nos permitió incluir los videos de las formaciones que realizamos con las especialistas, materiales y talleres. Asimismo, en la sección experiencias compartidas, cada centro tiene la oportunidad de subir diferentes actividades que realizan y videos donde cuentan sus experiencias del año. También tenemos una cuenta de twitter y un canal de youtube.

En el 2020 ampliamos a doce centros de Educación Media. En tanto, a lo que respecta a los centros del CFE abarcaremos todos los Institutos del país. Aspiramos a incorporar mayores espacios de mediación profesional, en los que apuntamos al abordaje de temáticas específicas. En este sentido, esperamos recorrer diferentes territorios con estos espacios y ya estamos articulando con muchas instituciones y programas para lograrlo.

Eje temático: I) Políticas de Formación Docente

Tema: Formación continua (noveles educadores)

PALABRAS CLAVES

noveles educadores, acompañamiento, territorio

JUSTIFICACIÓN

El Consejo de Formación en Educación (CFE) es el consejo desconcentrado de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP) de Uruguay, que forma a nivel terciario los educadores en sus diferentes carreras: Maestro, Maestro en Primera Infancia, Profesor de Educación Media, Maestro y Profesor de Educación Técnica, Educador Social y Asistente docente de laboratorios digitales.

Este Consejo entiende la formación inicial como un eslabón dentro de la formación continua que debe acompañar la trayectoria profesional de los educadores, donde se consideran de particular importancia los cinco primeros años del desempeño profesional, para un comienzo laboral comprometido con la comunidad educativa, con su propio desarrollo profesional, reflexionando y analizando sus prácticas cotidianas. De esta manera se potencia la formación profesional del educador repercutiendo en el fortalecimiento de las trayectorias educativas de sus estudiantes.

En este sentido, la importancia de un proyecto de acompañamiento a Noveles Educadores se fundamenta en lo que el pedagogo holandés Simon Veenman denomina “shock de realidad” haciendo alusión a la distancia que se percibe entre la teoría que se recibe en la formación inicial y la práctica que se desarrolla al iniciar la tarea de educar en contextos sociales complejos. Son instancias de intenso aprendizaje, tipo ensayo y error, regido por el principio de supervivencia y por un predominio de lo práctico. Esto muchas veces genera frustraciones y desencuentros, entre el aula real y el aula idealizada, contextos desconocidos, aumento de desafíos e inseguridades. Se produce el cambio de roles, de estudiante a profesional, destacando que hay competencias que se aprenden en la práctica.

Dado este escenario, compartimos con la Doctora en Educación argentina Andrea Alliaud, que los desafíos profesionales interpelan nuestra identidad profesional, porque se ponen en juego ciertas formas de hacer según quienes somos. Por esto muchas veces tenemos que diseñar alternativas entre lo que aprendimos que “había que hacer” y probar en el territorio profesional, motivo por el cual denomina al educador como el “artesano de la enseñanza”. Nos sugiere en esta construcción el trabajo colectivo, habilitar y habilitarnos al encuentro con otros.

El Proyecto Noveles Educadores de Uruguay funciona en el marco de la División Planeamiento Educativo del Consejo de Formación en Educación (CFE) y es articulado en forma permanente con las Divisiones Planeamiento Educativo de los Consejos de Educación Media (Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

Es liderado por una Coordinadora General, junto a un Equipo Articulador que promueve y acompaña las actividades en territorio así como las instancias de Formación. La Coordinadora y el Equipo orientan, y acompañan a las figuras de acompañamiento a Noveles en territorio:

- Mentores del Consejo de Formación en Educación, que se desempeñan en las instituciones formadoras.
- Tutores de Educación Media de los centros educativos donde se desempeñan los noveles.

Los Mentores acompañan desde la institución donde se forman/ron los Noveles, en la cual muchas veces son aún estudiantes, generando espacios de reflexión sobre sus propias prácticas, motivando y acompañando la importancia de la formación y actualización continua de ser educador.

En el caso de los Tutores las acciones a realizar son:

- una convocatoria motivadora a la participación de los noveles comunicando la importancia del proceso de acompañamiento en el desarrollo profesional del novel;
- coordinar instancias de trabajo en equipo con el Equipo de Dirección y profesores con experiencia del centro educativo así como con los Mentores del CFE.
- facilitar la inserción institucional del novel orientando su conocimiento sobre las características particulares de la institución y de su contexto.
- acompañamiento en las prácticas pedagógicas de visitas entre pares a través de observación y retroalimentación.
- escuchar y atender las necesidades del novel en relación con su práctica docente para el manejo de

los conflictos, la atención a la diversidad y a la convivencia institucional saludable.

- suscitar la reflexión y la problematización sobre los procesos pedagógicos y el saber hacer del profesor en el aula, en la institución y con la comunidad.
- atender la demanda de los temas específicos de Formación de los Noveles, generando instancias en territorio o contribuyendo con el Equipo Articulador para realizar instancias de Formación acorde al territorio.

PROPÓSITO

Contribuir a la **inserción laboral del novel**, generando dispositivos de acompañamiento que contribuyan a su integración a la institución educativa.

Acompañar a los educadores de profesorado, profesor/maestro técnico, y educador social en sus primeros cinco años de inserción laboral.

Brindar herramientas teórico-prácticas, fomentar **espacios de reflexión** para noveles educadores noveles educadores y fortalecer la construcción del rol de quienes los acompañan (Tutores y Mentores).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Implementación de figuras de acompañamiento en territorio (Tutores y Mentores) a los cuales se acompaña y orienta desde la Coordinación y el Equipo Articulador, así como se habilita un Curso semi presencial con evaluación de “Tutoría para la inserción institucional de Noveles en Educación”. En el correr del año se les brinda instancias de Formación que contribuyan al desempeño de su rol.
- Formación de Equipo articulador de formación y de territorio que trabaja con los equipos de dirección, tutores y mentores, proyectando las estrategias acordes a cada centro y planificando espacios de formación permanente.
- Página web que incluye videos de las formaciones que realizamos con los especialistas, materiales y talleres. Incluye una sección de experiencias compartidas, donde los actores de territorio pueden contar y analizar sus experiencias en los diferentes centros, con el objetivo de compartir para motivar y dar ideas a sus colegas, así como la importancia de que sistematizan y narran sus propias experiencias.
- Twitter donde se difunden actividades organizadas desde el proyecto y por otros programas con los cuales trabajamos en red y canal de youtube.
- Trabajo en red con otros programas y otras instituciones, principalmente en la articulación de diferentes instancias de Formación.
- Organización de Encuentros Nacionales y Regionales de Formación:

Lanzamiento 2019 y Primer Encuentro de Formación

Participan Equipos de Dirección, Tutores, Mentores y de Noveles de todos los centros educativos que participan del proyecto. .

Consiste en una Conferencia Central abierta: 2019 : Gabriela Augustowsky (Dra. en Educación argentina): *Habitar la enseñanza. Apuntes para un debate didáctico contemporáneo.*

Talleres que brindan herramientas teórico-prácticas donde cada uno de los actores trabaja por

separado de acuerdo a su rol, 2019: Paola Fryd (Educatora Social uruguaya) *Técnicas de mapeo como herramienta pedagógica para la construcción de pensamiento colectivo.*

Espacios de Mediación profesional

Espacios exclusivos para Noveles donde de acuerdo a su demanda trabajan en talleres de 3 horas con temáticas específicas con especialistas. Parte de estas estrategias implicaron el mapeo de inquietudes y necesidades formativas que los noveles identifican a partir de aquellos aspectos de la práctica que los interpelan, para encontrar en ellos asuntos susceptibles de ser tematizados, conceptualizados y reflexionados en instancias colectivas de intercambio. No se trata de generar eventos de presentación unidireccional de conceptos a modo de conferencias sino un ciclo de encuentros. Con modalidades variadas de consultas, se han relevado esas preocupaciones emergentes de la práctica, y atendiendo a esta demanda presentada por los noveles, se implementan. Son organizados por la Coordinación y el Equipo Articulador del Proyecto, en articulación con CES y CETP, con otros programas y proyectos del CFE, con otras instituciones según la pertinencia del tema a trabajar, y cuentan con el apoyo y aval de OEI.

Regionales

En el marco de su Plan de Formación 2019, se realizaron cuatro Encuentros Regionales, cuyo objetivo general fue brindar herramientas teórico- prácticas, que contribuyan a fortalecer y potenciar las trayectorias profesionales de los diversos actores que se desempeñan en el Proyecto (Noveles docentes, Educadores Sociales egresados del CFE, Tutores de Educación Media y Docentes Mentores de CFE) en diferentes sedes del país.

Ejes de trabajo

Tabla N° 1

Formato	Tema	Población objetivo
Conferencia central	Estrategias de Acompañamiento	Noveles, Tutores, Mentores
Espacio lúdico recreativo	Integración	Noveles, Tutores, Mentores
Taller	Construcción del rol	Tutores
Taller	Construcción del rol	Mentores
Talleres temáticos	Varía según la región	Noveles

Fuente: Elaboración propia

- Canal de YouTube: Noveles_CFE:
https://www.youtube.com/channel/UC1hz4L_STUusyLHpbSmAO8Qg

- Elaboración de video para cierre 2019 con testimonios de los actores en territorio:
<https://youtu.be/A2p5NmtPNIil>

Diseño de Protocolos de Cursos de Formación:

Formación de Tutores

- Curso: “Formación de Tutores para el acompañamiento de noveles educadores” Edición 2020

Público destinatario: Docentes de CES y CETP que se desempeñarán como Tutores de Noveles en el año 2020

Cantidad de cursantes: 30 participantes

Duración: 12 semanas Carga horaria (en horas)

Presenciales: 16 hs (en dos jornadas)

Virtuales asistidas: 60 hs Elaboración del proyecto: 30 hs

Total: 106 hs

Créditos: 7

Docentes de Universidad de Pereira (Colombia) y de Esquel (Argentina) participarán en los cursos de formación para tutores 2020 con quienes realizamos actividades de intercambio.

Formación de Mentores

- Curso: “Formación de Mentores para el acompañamiento de noveles educadores desde la institución formadora” Edición 2020.

Público destinatario:

1) Docentes de los centros del Consejo de Formación en Educación (CFE) que en el año 2019 llevaron adelante acciones relacionadas al Proyecto Noveles y no realizaron el curso en ediciones anteriores.

2) Docentes de los centros del Consejo de Formación en Educación (CFE) que en el año 2020 pretenden llevar adelante acciones relacionadas al Proyecto Noveles.

Cantidad de cursantes: 80 participantes

Modalidad: Semipresencial Presenciales: 16 hs (en dos jornadas).

Virtuales asistidas: 60 hs

LECCIONES APRENDIDAS

1. Trabajo en territorio: el nuevo diseño organizacional permite y está permitiendo un crecimiento del Proyecto noveles educadores en diferentes regiones y centros educativos de nuestro país. El entramado de roles (coordinación, equipo articulador, tutores y mentores) ha hecho posible el desarrollo de acciones locales, regionales y nacionales. La interacción ha sido constante y se buscó permanentemente que no todo quede siempre centralizado en Montevideo, en la capital de nuestro país, como suele suceder. El trabajo en territorio es clave porque fue lo que posibilitó que los propósitos del proyecto encontraran anclaje y verdaderamente las acciones encauzadas dieran respuesta concreta y cercana a los noveles educadores de los centros involucrados, e incluso a los que se fueron acercando a través de la difusión y del trabajo realizado.
2. Espacios de noveles para noveles: en dos sentidos. En un primer sentido, hablamos de espacios de noveles para noveles porque de ellos aprendimos que es necesario que tengan espacios de reflexión y formación

propios para que se puedan animar a preguntar. En las conferencias con especialistas los docentes experimentados suelen hacer preguntas e intervenciones que dan cuenta de su trayectoria como docente, esto es escuchado por los noveles y al encontrarse con otros recorridos o inquietudes, en general, optan por no hablar, por no preguntar. Cuando comenzamos a realizar las actividades para noveles comenzaron a aflorar esas preguntas mil veces censuradas por los propios noveles, por temor, por vergüenza, miedo al ridículo, etc. Y empezaron a darnos la pauta de manera implícita y explícita que querían espacios así, de noveles con noveles. A su vez, han valorado por compartir formaciones entre noveles de distintas carreras de formación docente, lo que ha permitido ampliar la mirada y el hecho de saber que unos pueden contar con los otros, que no es una profesión que se tenga que llevar en solitario.

3. El segundo sentido de espacios de noveles para noveles es una modalidad que nos hemos comprometido a desarrollar en el 2020. Los noveles educadores, además, de los encuentros con especialistas, desean contar con instancias para poder difundir y compartir sus prácticas de aula, aquellas que son motivo de orgullo y que sienten que pueden ser motivantes para otros. Esta propuesta ha nacido de planteos realizados por los noveles educadores en las actividades de cierre del año 2019, donde fueron evaluando el proceso.
4. Cursos y formación continua para los actores educativos que asumen roles claves del proyecto (Tutores, Mentores). Para asumir la responsabilidad de ser tutor y mentor los docentes interesados deben realizar los cursos antes mencionados. En lecciones aprendidas podemos destacar que los cursos han permitido formar un grupo de educadores que tienen conocimiento cabal del proyecto, al menos desde el punto de vista teórico, que luego se va ajustando a las particularidades personales de los tutores y mentores, de los centros educativos y sus contextos. Los cursos son un excelente punto de partida para un proceso que se va enriqueciendo con los intercambios entre pares, con el equipo articulador y los encuentros de formación previstos en el año. Es en definitiva acompañar a los que acompañan.
5. Trabajo en red: el Proyecto de Noveles Educadores del Uruguay también creció en el 2019 gracias al trabajo en red. En un primer momento nos acercamos a los programas, proyectos e instituciones de nuestro país que pudieran brindarle a los noveles educadores nuevas posibilidades, recursos y aprendizajes que potenciaran sus prácticas educativas. En esa línea trabajamos junto a OEI, Cineduca CFE, Red Global de Aprendizaje y Aprender Todos (Plan Ceibal), Cultura Científica y Programa de Orientación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) , y junto al Área de Cooperación internacional del CFE.
6. Como la red crece en el 2020 tenemos previsto trabajar también con Red Global en Inglés, con la coordinación de la Carrera de Maestro en Primera Infancia CFE y con la UDELAR-CICEA Proyecto MateFun (Tecnología aplicada al aula de Matemáticas).
7. En ese segundo momento del Proyecto, además de acercarnos a otros programas e instituciones, ahora se está dando otro tipo de movimiento, estamos recibiendo invitaciones para trabajar de manera coordinada con otros programas y actores sociales. Eso da cuenta de que el Proyecto está posicionándose distinto en el mapa de políticas educativas disponibles en nuestro país.
8. Hemos mencionado como lección aprendida el trabajo en red que es una forma de gestionar un proyecto abierto al trabajo con otros y eso tuvo lugar en al menos dos niveles: a) desde la coordinación y el equipo articulador y b) desde los centros educativos de la mano de los tutores y mentores que empezaron a

vincularse en sus contextos, llegando en algunos casos a gestionar actividades gracias a los vínculos que fueron estableciendo con otros colegas o programas.

9. ¿Por qué fue posible trabajar en red? Porque hubo apertura, porque se compartía territorio con los otros programas e instituciones, porque los públicos objetivos eran comunes, porque los propósitos se acercaban, porque las acciones se potenciaban si llegaban de manera conjunta a los destinatarios de las políticas educativas, y no de manera separada, y sin diálogo entre sí. La lista es larga, por eso es una de las lecciones principales, además de que el trabajo en red permite optimizar recursos económicos y humanos que el Estado destina en nuestro país.
10. La experiencia del Proyecto Noveles Educadores del Uruguay es un camino de involucramiento de y con nuestras realidades locales y nacionales, porque el contexto es matriz de sentido. Y el sentido de las acciones desarrolladas en el marco del Proyecto se construyó en gran medida a partir de la escucha de los contextos, a partir de lo que los actores tenían para decir. Así que la lección más importante de toda esta experiencia ha sido la escucha profesional, atenta, respetuosa y generadora de oportunidades para hacer los movimientos necesarios y esperados por los noveles educadores participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Negrillo, C., & Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 157-182.

Documentos

CFE. (2019). Diseño organizacional del Proyecto Noveles Educadores. Disponible en: <http://novelesuruguay.cfe.edu.uy/index.php/proyecto-noveles-del-uruguay/sobre-el-proyecto>

Olimpiadas de Atletismo Escolar

Eber Nahúm Irías Fuentes

eirias@upnfm.edu.hn

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Marvin Leonel Ulloa Baez

eirias@upnfm.edu.hn

Centro Regional Universitario La Esperanza, Honduras

RESUMEN

La experiencia “Olimpiadas de Atletismo Escolar” relaciona a estudiantes universitarios de la formación inicial de docentes, con niños de 4to, 5to y 6to grado (II ciclo de Educación Básica) en lo siguiente: organización de talleres a estudiantes universitarios en relación a normativas, técnicas y formas de desarrollar actividades de aprendizaje por medio del atletismo escolar, limitándose solamente a los eventos de lanzamiento, carrera y saltos. También se imparte un taller para la creación de recursos didácticos a partir de material reutilizable y la enseñanza del uso de estos recursos didácticos para desarrollar tales eventos, por último se utiliza la presentación de un video tutorial como estrategia de evaluación.

En la planificación de las actividades de aprendizaje se utiliza como modelo pedagógico la “Autoconstrucción de materiales”. Dicho modelo se basa en impartir la clase de Educación Física a través de materiales reutilizables que ellos mismos crean y modifican según su imaginación, siempre bajo las directrices básicas del docente (peso, anchura, altura). La intervención didáctica (clases en la escuela), tiene una duración entre 8-10 semanas, en las primeras se elaboran los recursos y se entrenan los eventos elegidos, en la penúltima semana se desarrolla una competencia a nivel intramuros para seleccionar a los competidores ganadores y en la última semana se desarrolla la competencia entre los centros educativos participantes ubicándolos por grado y sexo.

PALABRAS CLAVES

Modelo pedagógico, Educación Física, estudiantes, planificación, auto-construcción de materiales.

JUSTIFICACIÓN

La experiencia trata de mejorar, potenciar, renovar, reinventar, modernizar, y actualizar la Educación Física a través de la sistematización del modelo pedagógico de “Autoconstrucción de Materiales” y el atletismo escolar con el fin de contribuir a las sesiones de clases y así inferir en las habilidades motrices de los niños del II Ciclo de Educación Básica (4to, 5to y 6to grado); en cuanto a los aportes más significativos que se han valorado en la experiencia se encuentran cuatro componentes: social-familiar, didáctico, calidad educativa y económico (el bajo costo que representa); entre las utilidades que tiene esta experiencia son variadas y muy positivas (partiendo que en Honduras, el sistema educativo público de Educación Primaria no cuenta con especialista de Educación Física) donde este modelo es interdisciplinario ya que se puede enlazar la clase de Educación Física con las otras áreas curriculares, tomando un ejemplo que en la clase de Arte, la creatividad se utiliza mucho para la construcción de materiales, en Ciencias Naturales la importancia de cuidar el medio ambiente por mencionar algunas áreas con las que se puede enlazar la Educación Física, esta experiencia está dentro de “Políticas de formación docente; formación inicial de docentes; formación de docentes para la primera infancia”.

En conclusión, esta experiencia de Educación Física es de mucha relevancia porque brinda una nueva perspectiva al docente que la imparte la clase y los niños han encontrado una nueva forma llamativa de recibir la misma, ya que están más motivados y absorben mejor los conocimientos. Todo esto causa una diferencia de la forma popular que ha sido vista la clase de Educación física por algunos profesores (por no decir la mayoría) como un recreo más.

PROPÓSITOS

- Mejorar la sistematización didáctica de la Educación Física en los Centros de Educación Básica.
- Optimizar las habilidades motrices en los niños del II ciclo de los centros de Educación Básica.
- Incentivar al profesor que imparte la clase de Educación Física, a desarrollarla de una manera creativa y más comprensible.
- Mejorar la experiencia profesional en Educación Física, de los futuros egresados de la carrera del Profesorado de Educación Básica para I y II ciclo.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las Olimpiadas de Atletismo Escolar se realiza dentro del espacio pedagógico de Fundamentos de Educación Física, el cual se imparte a estudiantes de III año de la carrera de Profesorado en Educación Básica para el I y II ciclo en el grado de Licenciatura y tienen su base formativa en los siguientes elementos: social-familiar, didáctico, calidad educativa y económico (bajo costo). Entre los primeros pasos a seguir es desarrollar un taller sobre la elaboración de materiales reutilizables empleando lo que tenga accesible en su contexto y que sea de bajo costo; por ejemplo: Lanzamiento de martillo (bote de plástico, arena, pita y clavos), salto de altura y longitud (piezas iguales de madera, regla, lápiz y una pita), carrera de velocidad y carrera de vallas/obstáculos (cal, tubos pvc y dos piezas de madera como señal acústica).

Las base para poder calificar el proceso de enseñanza-aprendizaje del taller, se genera a través de un video tutorial, que según (Méndez-Gimenéz, 2018) "desarrolla competencias docentes, también genera inclusividad y aprendizaje cooperativo" en el cual todos los estudiantes (sin excepción alguna) deberán participar en la elaboración del mismo, para ellos se adaptó la rúbrica de evaluación encontrada en el Blog: La Profesora Carolina, la misma considera aspectos de contenido, calidad, creatividad, oralidad, edición del video, entre otros (adjuntada en anexos), por lo cual en esta parte se trabaja un elemento importante del proyecto, que es la calidad educativa.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO LA ESPERANZA Fundamentos de Educación Física y Deportes Rúbrica para evaluar video-tutorial				
Sección:	Equipo:	Observaciones: Participación de todo el equipo		
Fecha:	Valor: 10% (7% grupo y 3% individual)	Sí: 3%	No: 0% (¿Quiénes?)	
CATEGORÍA	Sobresaliente 2%	Notable 1%	Insuficiente 0.5%	Observaciones
Materiales	Respeto el formato requerido (informativo) y tiene al menos 4 disciplinas diferentes de la misma duración y calidad	Respeto el formato de calidad	No respeta el formato	Presentación física de materiales elaborados
Contenido	Cubre los temas en profundidad con detalles y ejemplos. El conocimiento del tema es excelente	Incluye conocimiento	El contenido es poco y malo	
Originalidad	El video demuestra gran originalidad. Las ideas son creativas y perspicaz	El video demuestra que es ingeniosas	Usa ideas de otras	
	Sobresaliente 1%	Notable 0.5%	Insuficiente 0.1%	
Uso del lenguaje	No hay faltas de ortografía ni errores gramaticales. El mensaje es claro.	Tres o menos faltas de ortografía y/o errores de puntuación. El mensaje es claro.	Más de cuatro errores de ortografía y de gramática. No se entiende el mensaje.	
Grabación y edición del Video. Interés.	Diferentes tomas o ángulos de cámara, efectos de sonido, imágenes, etc., proporcionando variedad al video	3-4 tomas diferentes o ángulos de cámara, efectos de sonido, imágenes, etc., proporcionando variedad al video	Poco esfuerzo para proporcionar variedad en el video.	
Grabación y edición del video. Calidad.	La calidad del video fue excelente en todas sus partes. El resultado es interesante.	La calidad fue excelente en la mayor parte del video. A veces el video es algo lento o poco interesante	La calidad del video y el resultado no son muy buenos.	
Temporalización	Entregado en plazo, completo y con versiones previas para corregir.	Entregado en plazo y completo.	Entregado fuera de plazo.	

Imagen No 1. Rúbrica de evaluación de video, modificado de blog: Profesora Carolina.

El siguiente paso es capacitar a los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del atletismo en niños, de los cuales solamente se toma en cuenta las disciplinas antes mencionadas. Cabe mencionar que esta capacitación parte de los conocimientos básicos sobre las habilidades que se van a trabajar y para ello es necesario que los estudiantes realicen simulaciones en donde sean jueces y actores principales, a esto le sumamos la socialización del reglamento a utilizar en los centros educativos.

El uso de un modelo pedagógico «Autoconstrucción de Materiales» (Fernandez-Río, Calderón, Hortiguera Alcalá, Pérez-Pueyo, & Aznar Cebamanos, 2016) es de vital importancia, ya que esta experiencia se basa en seguir los pasos que mencionan los autores, claro que estos pueden ser modificados dependiendo del contexto cultural al cual se está viviendo. Se ha trabajado con este modelo ya que en el momento histórico que se está viviendo en Honduras, encaja perfectamente con las necesidades del sistema educativo, por otro lado el modelo está relacionado con otros temas de la actividad física, pero se decidió trabajar con olimpiadas escolares por el contexto social de la comunidad.

La planificación de las clases se basa en el taller de enseñanza-aprendizaje del atletismo escolar que se impartió anteriormente, dentro del cual se tiene que trabajar y socializar los reglamentos básicos y la ejecución correcta de las diferentes disciplinas que se trabajaran con los niños en los centros educativos, en esta parte se trabaja el elemento didáctico.

A partir de estos elementos, los estudiantes realizan una intervención didáctica a niños del segundo ciclo (4to, 5to y 6to grado) de educación básica durante 8-10 semanas/ sesiones. La primera semana se ocupará para enseñar cómo crear sus materiales a partir de elementos reutilizables, en esta etapa es importante que los niños desarrollen su creatividad, el docente solamente da directrices como ser el tamaño del bote de plástico (entre 1.5-2kg), altura de las vallas (60cmLx50cmA); también se debe de asignar tarea en casa para que el padre o encargado tenga que apoyar y evaluar el trabajo del niño, a partir de aquí trabajamos el elemento de social-familiar y económico. La siguiente semana imparten juegos pre-deportivos (recreativos, competitivos y colaborativos) para la adaptación tanto del estudiante universitario como para el niño, las próximas sesiones se imparten las disciplinas (una disciplina en cada sesión); es posible reforzar alguna disciplina o darle más tiempo a una que sea más compleja que otra, todo dependerá del tiempo que se tenga y del nivel de aprendizaje de los niños. Las últimas dos semanas se realiza en dos fases; la fase final I es una competencia interna a nivel del centro para seleccionar a los ganadores de cada grado (usted elige cuantos participan por grado) y que representen a su centro educativo a nivel local frente a otros centros educativos y la fase final II es la competencia final de los centros involucrados donde compiten según la edad en un área neutral (complejo olímpico, universidad, estadio entre otros).

Para el número de sesiones, se analizó el Currículo Nacional Básico de Honduras, en el cual, un semestre dura diez sesiones de clase (2 horas de clase a la semana), es igual a 10 semanas de clase. Para reforzar la teoría, (Méndez-Giménez, 2013) realizó un estudio con materiales autoconstruidos e impartiendo clases de iniciación deportiva, dentro del cual utilizó entre 8 sesiones y sus resultados fueron atractivos, motivantes y dispuestos a prolongar la práctica de ellos durante el recreo y tiempo ocio.

Es importante mencionar que los elementos antes mencionados tienen que funcionar de manera holística ya que con un elemento que este fallando puede obstaculizar el logro de los objetivos planteados en dicho proyecto, es decir la comunidad educativa (padre o encargado del niño, profesor de clase y el niño o niña) debe de crear un compromiso en función a los propósitos que se procura alcanzar. Por otra parte

Matriz guía de la intervención didáctica			
Semanas	Actividades principales	Componente	Punto claves
1	Enseñanza de la creación de materiales a utilizar durante el semestre, los niños eligen colores, diseños, textura etc.,	Social-familiar y calidad educativa	El docente asiste y propone el peso adecuado de los materiales, deja tarea para casa. *Vallas: 60cmLx50cmA, Martillos: 1.5-2kg
2	Desarrollo de juegos adaptativos (cooperativos, colaborativos) con los materiales.	Didáctico	Cuidado del material y la seguridad del niño(a).
3	Enseñanza de Carrera de velocidad.	Didáctico	Reglamento y técnica correcta de zancada y brazada
4	Enseñanza de Carrera con vallas.	Didáctico	
5	Enseñanza de lanzamiento de martillo	Didáctico	Reglamento, seguridad al usar el material y técnica (se recomienda máximos 2 giros)
6	Enseñanza de salto alto	Didáctico	Seguridad, técnica de ataque, buen calentamiento
7	Enseñanza de salto de longitud	Didáctico	Seguridad, técnica de salto, buen calentamiento
8	Reforzamientos de las disciplinas	Calidad educativa	Optar por las disciplinas que tuvieron dificultades
9	Fase final I	Social-familiar	Apoyo docente
10	Fase final II	Social-familiar	Todos los estudiantes universitarios

Tabla No I. Fuente: elaboración propia

(Fernández-Río et al, 2016) aseguran que refuerza tres elementos básicos del constructivismo: aprendizaje activo, social y creativo.

Resultados

Dentro de los resultados cualitativos que se observaron, es la nueva valoración y estimación a la clase por parte de los docentes, ya que dentro de las semanas se hizo notar la innovación con el cual se trabajó y la disposición de los estudiantes por realizar todas las actividades, también se mejoró las habilidades motrices, en mayor medida las carreras. Otro aspecto a resaltar es el compromiso y la experiencia de poder desarrollar una olimpiada de atletismo escolar que se generó con los estudiantes universitarios que a futuro les servirá para poder montar eventos en Educación Física, también ellos experimentaron habilidades de oralidad y diseño de videos tutoriales a través del celular o computadora.

En los componentes cuantitativos se pudo determinar tiempo de carreras, distancia de los lanzamientos y alturas de los saltos que a medida se vaya desarrollando estos eventos en los centros, se podrá tener una base de datos para determinar diferencias, relaciones, correlaciones en diferentes grupos, edad, sexo, condición económica, entre otros.

LECCIONES APRENDIDAS

Las Olimpiadas de Atletismo Escolar es un proyecto que si bien es cierto, ya se ha desarrollado en otros países pero la innovación en este caso, parte de la utilización de materiales reutilizables bajo el modelo antes indicado como punto principal para el cumplimiento de los objetivos ya que esto llamará la atención de las autoridades y padres de familia por el bajo costo que genera.

La creatividad, imaginación y la interdisciplinariedad aumentará si se logra que el niño pueda trabajar de manera holística, ya que procura cargar menos al docente y facilitar el aprendizaje del niño con la evaluación de los materiales en diferentes áreas curriculares. (Irías Fuentes , 2019) menciona que “se aprende a cuidar y reutilizar materiales que dañan el medio ambiente y también se mejora la motricidad fina”. En este sentido se debe de evaluar de manera individual donde todos los estudiantes tengan sus propios materiales para el éxito de la clase, de igual forma se debe de crear una ruta de supervisión del proyecto por parte del docente. En el aspecto inclusivo se debe hacer énfasis que durante la enseñanza de las disciplinas (en horas de clase de Educación Física) se debe incluir a todos los estudiantes, ya que sigue siendo la clase propiamente dicha y por lo tanto debe de verse de forma integral.

Es importante que los estudiantes universitarios sientan un verdadero compromiso con el proyecto y para ello es necesario hacerles conciencia sobre la importancia que tiene el área de Educación Física, también calificar con un alto porcentaje en su nota final y buen cumplimiento del proyecto. Existen inconvenientes que son importantes mencionar para futuros proyectos; Irías (2019) menciona que “los pesos de los martillos deben de cambiar según edad y que la seguridad es muy importante, para lo cual debe darse una charla sobre el uso de los materiales”. La seguridad es valiosa por lo cual se debe de tener algún especialista del área médica (bomberos, cruz roja, médicos, enfermeros). A parte de ello hay centros educativos que no tienen el espacio suficiente para el desarrollo óptimo de algunas disciplinas, por lo cual la universidad puede acceder a prestar las instalaciones, algunos estudiantes de grados mayores (6to grado) ya se encuentran en proceso de desarrollo físico, por lo cual hay que poner atención a ese grupo, En la disciplina de Salto de Altura se recomienda saltar por encima de 70cm de altura por efectos de tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Fernandez, J., Calderón, A., Hortiguela, D., Pérez, A., & Aznar, M. (28 de Marzo de 2016). Revista Española de Educación Física. Obtenido de <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/425/414>
- Irías, E. (30 de Octubre de 2019). La Educación Física y su aporte al medio ambiente. La Tribuna. Obtenido de <https://www.latribuna.hn/2019/10/30/la-educacion-fisica-y-su-aporte-al-medio-ambiente/>
- Méndez, A. (Septiembre de 2013). researchgate. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/262674206_Autoconstruccion_de_materiales_para_la_ensenanza_deportiva_escolar_implicaciones_psicosociales_y_metodologicas
- Méndez, A. (01 de Marzo de 2018). Researchgate. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/325429388_El_enfoque_basado_en_autoconstruccion_de_materiales_El_video-tutorial_como_estrategia_de_ensenanza_para_futuros_docentes
- Profesora C. (28 de enero de 2019). Rúbrica para Evaluar un Video Educativo [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://profesoracarolinapr.blogspot.com/2019/01/rubrica-para-evaluar-un-video-educativo.html?m=1>

Propuesta para la formación de formadores en desarrollo infantil temprano del ISPP “Emilia Barcia Boniffatti”

Marietta Zoraida Socorro Arellano Cabo
marietta.arellano@emiliabarcia.edu.pe

María Meneses Paredes
maria.menesesparedes@emiliabarcia.edu.pe

Yolanda Pilar Robles Chávez
yolanda.robles@emiliabarcia.edu.pe

RESUMEN

Desde la valiosa experiencia formativa obtenida en el Programa de Formación de Formadores que durante el año 2012 al 2014 pudimos desarrollar con el Ministerio de Educación y el equipo de la Doctora Myrtha Chockler, asumimos el compromiso de elaborar una propuesta de formación y acompañamiento a los formadores de nuestra institución el IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” a fin de garantizar la inducción del 100% de formadores en el enfoque del Desarrollo Infantil Temprano (DIT) que conllevaría a la construcción de tres componentes articulados de la formación inicial docente: Las mejoras curriculares, las actividades formativas y el soporte a la práctica pre profesional con asistencia técnica a las instituciones con convenio a fin de promover la difusión e implementación progresiva del enfoque en la EBR.

Desde los lineamientos del DIT (D.S.N°010- MIDIS- 2016) Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano “Primero la Infancia”; y los aprendizajes adquiridos a la fecha contamos con una propuesta curricular alineada con el enfoque DIT, un sistema de acompañamiento y monitoreo a los formadores con énfasis en la práctica pre profesional así como una red de aliados de instituciones educativas y programas que sumieron el reto de mejorar sus prácticas pedagógicas en servicios de ciclo I.

El MINEDU (2019) destaca “la formación continua, es prioritaria para responder a las necesidades de mejora de la calidad de la educación”; compromiso que como institución de formación inicial docente en la especialidad de Educación Inicial asumió el IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” para ser capaces de responder con pertinencia y eficacia a este desafío.

Sacristán (2000) propone que la formación continua incluye una variedad de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes para una nueva docencia. Era indudable, por tanto, que cualquier proceso vinculado a la formación integral de nuestras estudiantes pasa por el fortalecimiento del equipo de formadores, actores fundamentales del desarrollo de los procesos formativos desde cada una de las áreas del diseño curricular básico nacional de la FID en nuestro caso de la especialidad de Educación Inicial.

Lo aprendido nos desafiaba a constituirnos en una institución inteligente que aprende de sus experiencias, pero también capaz de “deconstruir para construir” las mejoras que nuestra misión institucional nos exige como entidad formadora de las futuras docentes de Educación Inicial.

PALABRAS CLAVES

Desarrollo infantil temprano, acompañamiento pedagógico, talleres formativos, formación continua.

II. JUSTIFICACIÓN

La experiencia elabora una propuesta de formación y acompañamiento a los formadores de nuestra institución el IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” a fin de garantizar la inducción del 100% de formadores en el enfoque del Desarrollo Infantil Temprano (DIT) que conllevaría a la construcción de tres componentes articulados de la formación inicial docente: Las mejoras curriculares, las actividades formativas y el soporte a la práctica pre profesional con asistencia técnica a las instituciones con convenio a fin de promover la difusión e implementación progresiva del enfoque en la EBR.

La experiencia se desarrolló con 20 formadores del IESPP - “Emilia Barcia Boniffatti” de la formación general y especializada del I al X ciclo que totalizan 320 estudiantes.

Es sumamente importante que todas los formadores del IESPP EBB tomen conciencia y trabajemos esta nueva mirada y cada año mejoramos el trabajo desde las áreas y la práctica pre profesional desde el I al IV ciclo, siendo muy importante saber que el desarrollo infantil, es un proceso progresivo, multidimensional, integral y oportuno, que se traduce en la adquisición de habilidades cada vez más complejas, y que permite al niño y la niña una mayor autonomía y capacidad de interactuar con su entorno en pleno ejercicio de sus derechos. Por ello, el respeto por sus derechos y particularidades, la generación de entornos adecuados, la cultura, las interacciones y las experiencias, son claves para el desarrollo de cada niño y niña.

En esa línea las áreas curriculares de la formación inicial docente – FID en nuestra institución, aseguran un aprendizaje integrador basado en el respeto esencial por la persona, en este caso, el niño, su maduración neuropsicológica, singularidad y su derecho inalienable a ser protagonista de su propio desarrollo, como ser activo y único, moldeado por una realidad socio cultural.

Por ello, la propuesta **aportó significativamente** a la implementación de un nuevo sistema de actitudes y estrategias de trabajo desde los formadores, actores fundamentales de toda mejora a emprender. Se abordan significativamente los aportes de la neuropsicosociología del desarrollo, el currículo basado en competencias y la pedagogía de la ternura.

El Informe final UNESCO (2015) destaca: “La calidad de la enseñanza superior se reconoce sobre todo por el tenor de sus principios éticos y pedagógicos” (p.14)

La experiencia corresponde al eje temático: 2 - Formación inicial docente - formación de docentes para primera infancia.

PROPÓSITO:

Objetivo general

- Desarrollar las competencias de los formadores del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” empoderándolos en el enfoque del desarrollo infantil temprano (DIT)

Objetivos específicos

- Implementar progresivamente y hasta el año 2014 todas las consideraciones teórico conceptuales, formativas y metodológicas del desarrollo Infantil en los procesos de enseñanza y aprendizaje del I al X ciclo de la formación inicial docente en el IESPP-EBB mediante el programa de formación de formadores.
- Desarrollar el acompañamiento sostenido al 100% de los formadores del IESPP- EBB para su desarrollo personal y profesional desde los enfoques de competencias, pensamiento crítico, intercultural, inclusivo, neuropsicosocial y de la pedagogía de la ternura a fin de garantizar su aporte al perfil de egreso de las estudiantes.
- Articular a nivel curricular y metodológico las áreas formativas de Práctica, seminarios, interculturalidad,

estimulación oportuna, didácticas, CCSS, e investigación, optimizando el trabajo colegiado y colaborativo en los equipos de formadores del IESSP-EBB.

- Garantizar las actividades formativas y de soporte a la práctica pre profesional, la investigación, así como la asistencia técnica a las instituciones que conforman la Red de aliados (instituciones con convenio) a fin de contribuir a la difusión e implementación progresiva del desarrollo infantil temprano en la EBR.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para desarrollar las competencias de los formadores del IESPP “Emilia Barcia Boniffatti” empoderándolos en el enfoque del desarrollo infantil temprano (DIT) Se ha sustentado la propuesta en el enfoque neuropsicosocial, la pedagogía de la ternura, el desarrollo de las habilidades investigativas, el acompañamiento pedagógico y los talleres formativos que declara nuestra propuesta curricular vigente. En concordancia con Myrtha Chokler:

“La Neuropsicosociología del desarrollo se basa en una concepción de sujeto como “ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases sociales”. “Sujeto emergente de sus condiciones concretas de existencia, que se configura en una relación dialéctica mutuamente transformadora con el mundo; sujeto a la vez productor y producido.” (Pichon Rivière, 1973).

Por tanto, urge contar con adultos con capacidad para interactuar de modo sincero y abierto, flexible y profundamente respetuoso de las iniciativas del niño, disponible a dialogar, y que sabe observar, comprender, contener y sostener emocional y afectivamente esa compleja evolución que significa el desarrollo infantil.

La pedagogía de la ternura se asume como modelo pedagógico transformador que educa mediante el cariño, respeto y aceptación del “otro”, dejando fuera las imposiciones, sobre exigencia o intimidación, y privilegiando el trato afectuoso, comprensivo y amable entre quienes acompañan el proceso pedagógico.

Desde el paradigma del desarrollo infantil temprano reconocemos que el niño es un sujeto de acción y creación, por ello la actividad lúdica es una estrategia manejada por todas las áreas curriculares, favoreciendo así el desarrollo de la autonomía y el pensamiento heurístico basado en la solución de problemas y la investigación, contribuyendo así con el desarrollo integral del niño.

El currículo basado en competencias asume una orientación socio formativa que tal como Tobón (2019) destaca, responde a una necesidad transformadora de la educación superior con centralidad en la formación ciudadana, con una formación integral y alto sentido de la responsabilidad social para ser capaces de proponer y ejecutar soluciones comprometidas con el desarrollo sostenible y el buen vivir.

Para implementar progresivamente las consideraciones teórico conceptuales, formativas y metodológicas del desarrollo Infantil en los procesos de enseñanza y aprendizaje del I al X ciclo de la formación inicial docente en el IESPP-EBB mediante el programa de formación de formadores, la experiencia desarrolló las siguientes acciones:

- A nivel normativo se aprobó la propuesta como política institucional del Proyecto Educativo Institucional y su aseguramiento desde el Plan Anual de trabajo mediante Resolución Directoral a fin de garantizar

- las condiciones organizativas requeridas y la concreción de la mejora prevista y su debida evaluación.
- Su desarrollo ha comprendido la transformación progresiva y colegiada de los instrumentos de la gestión institucional y pedagógica (PEI, PCI, RI), mediante una profunda reflexión de los enfoques que sustentan nuestra labor.
 - Se instalaron círculos de estudio en reuniones semanales a lo largo del año de 2 horas, instalando nuevas miradas del modelo didáctico y metodológico, y de la responsabilidad social, a fin de empoderando a los formadores de formadores en la necesidad de una nueva docencia para promover aprendizajes situados, de análisis crítico, trabajo colaborativo, de articulación de la investigación y la práctica y sobre todo del enfoque del DIT y sus sustentos científicos, pedagógicos.
 - Nuestra experiencia, implementada desde el año 2014 a la fecha está basada en los principios rectores de los lineamientos DIT: Interés superior del niño, la integralidad, desarrollo progresivo, participación infantil, La familia como institución fundamental para el desarrollo de las personas, igualdad de oportunidades y transectorialidad.
 - La estrategia formativa comprendió un Programa de fortalecimiento en desarrollo infantil de 6 meses con 4 módulos formativos de 16 sesiones presenciales y 16 sesiones en entorno virtual, para la formación de los formadores del IESPP-EBB bajo la responsabilidad del Programa Académico de Educación Inicial a cargo de Marietta Arellano Cabo, y las co autoras de la propuesta, profesora María Asunción Meneses Paredes y Yolanda Patricia Robles Chávez, programa que a la fecha ha sido insertada plenamente en el plan de desarrollo curricular.
 - El acompañamiento pedagógico, a los formadores a lo largo del año comprendía asistencia personalizada, para análisis de sesiones de aprendizaje, portafolio, monitoreo a los centros de práctica, alcance de material bibliográfico, lectura socializadora, para la mejora continua.
 - Los talleres vivenciales constituyen experiencias vivenciales, integrales, activas, desde aprendizajes basados problemas y aprendizaje por retos. Es participativo, flexible y de integración entre los formadores motivando la cooperación, el trabajo colaborativo, interdisciplinario y la socialización de los espacios para construir conocimiento y sobre todo un sistema de actitudes a partir de la vivencia y puesta en práctica de un espíritu propio, personal y colectivo con líneas reflexivas bien delineadas. El taller formativo sensibiliza, incentiva y valora la diversidad de habilidades personales y su encuentro. Comprende experiencias interactivas, afectivas, psicomotoras, culturales y dinámicas desde la perspectiva del docente formador que luego se integra y relaciona con las experiencias del otro.
 - Cada integrante asume roles de observador, guía y coordinador, para luego desarrollar la discusión y transformación en torno a la temática de posibles formas de abordar la situación inicial descrita.

Los talleres formativos favorecen:

1. La formación y capacitación del potencial humano de los docentes formadores, como acompañantes de la práctica profesional de las estudiantes del IESPP-EBB, desde un nuevo paradigma psicosocial para la atención integral del niño a través de cuidados de calidad.
2. Afianza la capacidad de resiliencia para enfrentar nuevas concepciones y estrategias, sensibilizando, motivando y llevando a la toma de conciencia y reflexión crítica de su rol docente en la atención y cuidado infantil que involucren sus variables genéticas, factores psicológicos, emocionales y disposiciones personales y culturales
3. Permite sistematizar e integrar conocimientos, habilidades, valoraciones y experiencias en la actividad profesional creadora desde la interacción grupal.

4. Optimiza y regular el autocontrol y ajuste emocional, actitud valorativa y cultural (costumbres, tradiciones) vínculo de apego, autonomía de las docentes formadoras para un mejor acompañamiento pedagógico de las estudiantes a su cargo.

Los pasos seguidos son:

1. Sensibilización Intrapersonal: YO (Mirando a la individualidad de cada docente formador, según temas relacionados y seleccionados en función al contenido del curso a tratar. (auto concepto, autoimagen, autoconocimiento)
2. Interacción Social: NOSOTROS (Mirando hacia los demás, mi entorno, habilidades, fortalezas debilidades, patrones crianza, costumbres, expectativas)
3. Desarrollo Interactivo: (Desarrollo del tema curricular circunscrito en el curso o materia, selección de la problemática detectada y elección de una estrategia: ABP, retos, juego lúdico, aula simulada, pedagogía vínculo de apego, ternura otros.
4. Circulo de Meta cognición e integralidad: A través de diversas técnicas los participantes verbalizan y expresan que sintieron, como se sintieron, que aprendieron, como lo aplicarían en su práctica profesional. Así mismo reflexionan sobre las relaciones con otras asignaturas del mismo ciclo, creando nexos de intervención (proyectos). Permite establecer relaciones entre las asignaturas que conforman un mismo año y crear nexos interdisciplinarios entre disciplinas que coexisten en él, o que preceden o suceden a aquella que sirve como eje integrado

Se trabajaron proyectos integrados en cada ciclo de formación, generando espacios de trabajo colegiado y colaborativo de los equipos docentes liderados por formadores convocados para tal fin. Promover experiencias vivenciales, integrales, activas, basados en el ABP y aprendizaje por retos participativas y flexibles entre las formadoras de la práctica profesional, que favorezca en las estudiantes el trabajo colaborativo, interdisciplinario y la mitigación de experiencias de rechazo, y exclusión social.

RESULTADOS LOGRADOS

Desde los lineamientos del DIT (D.S.N°010- MIDIS- 2016) Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano “Primero la Infancia”; y los aprendizajes adquiridos a la fecha contamos con una propuesta curricular alineada con el enfoque DIT, un sistema de acompañamiento y monitoreo a los formadores con énfasis en la práctica pre profesional así como una red de aliados de 12 instituciones educativas y programas que asumieron el reto de mejorar sus prácticas pedagógicas en servicios de ciclo I.

Hoy en día, los procesos formativos en desarrollo infantil de las futuras docentes de Educación Inicial del IESPP “Emilia Barcia Bonifaftti”, constituyen una fortaleza que aporta al perfil de egreso y que se amplía día a día mediante el trabajo colegiado y la sostenida participación en cada espacio y experiencia vinculada a la atención integral de la primera infancia.

- El desarrollo infantil constituye un eje fundamental de nuestras políticas institucionales enmarcadas en nuestro Proyecto educativo institucional (PEI), plan anual de trabajo (PAT) Reglamento institucional (RI), reglamento de práctica e investigación.
- El 100% de los carteles de alcances y secuencias, de diversificación curricular, sílabos y actividades debidamente alineados con los enfoques citados.
- Se desarrollan proyectos integrados y actividades de las áreas de Práctica, Seminario, estimulación

oportuna, didácticas, interculturalidad, CCSS, e investigación.

- 90% de formadores de especialidad y de formación general se empoderaron del enfoque constituyendo un equipo transformador participando activamente de las actividades sistematizadas desde la práctica pre profesional, EXPO IESPPEBB, encuentros, grupos operativos talentosos, pasantías, CRAEI, proyectos de aprendizaje, trabajos de investigación, entre otras.
- Se generó la asistencia a las 12 instituciones educativas de ciclo I que conforman la Red de aliados del IESPP-EBB donde realizan Práctica pre profesional nuestras estudiantes. Cada año se incrementa este número estableciendo una sinergia de cooperación interinstitucional con las instituciones de la Educación Básica
- 14 pasantías de instituciones educativas que brindan servicios en el ciclo I, formadores de otros IESPP del país visitantes de la EXPO ISPPEI
- 06 programas de capacitación de 4 meses cada una para, directoras, docentes y auxiliares, promotoras de programas alternativos de Educación Inicial, e instituciones privadas y por convenio.
- Somos miembros del Grupo impulsor por la Educación Inicial organizando ferias con padres de familia y niños menores de 3 años difundiendo el enfoque con nuestras estudiantes a nivel nacional.

Otros resultados

- Las áreas curriculares de formación magisterial en nuestra institución, aseguran un aprendizaje integrador basado en el respeto esencial por la persona, en este caso, el niño, por su maduración neuropsicológica, por su singularidad y por su derecho inalienable a ser protagonista de su propio desarrollo, como ser activo y único, moldeado por una realidad cultural, grupal y social enmarcada por las creencias y saberes de las formas concretas de crianza y educación infantil, los mitos, ritos, creencias y valores de cada cultura.
- Las estudiantes muestran interés por realizar estudios referidos al desarrollo infantil con fines de titulación, logrando resultados muy interesantes.

LECCIONES APRENDIDAS

- Toda mejora pasa por el buen clima y disposición de trabajo colaborativo, que distingue a los formadores del IESPP-Emilia Barcia Boniffatti.
- La mejor inversión es aquella que asume al formador como el eje fundamental de las mejoras que se enriquecen con su gran potencial innovador
- El liderazgo pedagógico es fundamental para el acompañamiento, asesoría, intercambio pertinente y oportuno a la labor de los formadores y los equipos profesionales

Recomendaciones

- Que esta experiencia se extienda a otras Instituciones que tienen a su cargo el programa de educación inicial.
- Ampliar investigaciones referidas al Desarrollo Infantil Temprano a cargo de formadores y estudiantes.
- Continuar generando espacios de intercambio entre las instituciones para continuar aprendiendo unos de otros.

REFERENCIAS

- Carrera de Posgrado de Especialización en Desarrollo Infantil Temprano, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, (dictamen favorable CONEAU 2008): I.- Área de la Neuropsicosociología del Desarrollo Infantil.
- Chokler, Myrtha Hebe (2012) Organizadores del desarrollo. Ediciones cinco.
- Chokler, Myrtha Hebe (2012) Escala de desarrollo infantil. Minedu. Lima
- Chokler M. Neuropsicosociología del desarrollo, marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana., La Hamaca N° 9, Fundari, Buenos Aires, 1998. 2
- Alejandro Cussianovick (2012) Pedagogía de la Ternura. Lima.
- Gilimas Siles, Alicia María, and Luis Lutgardo Díaz Crespo. “Fundamentacion de talleres para las relaciones interdisciplinarias para la superacion de los docentes de la educacion superior.” Pedagogía Universitaria, vol. 19, no. 1, 2014, p. 69
Universidad de Pinar del Río. (hermanos Saiz Montes de Oca)
- JIMÉNEZ FALLAS, K. (1989): El taller didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje: una experiencia en la educación de adultos. Revista de la Universidad de Costa Rica “Educación” No. 1-2 1989, pág. 149-156
- Llorente, M. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. Píxel-Bit Revista de Medios y Educación, 31, 121-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36803109>
- Márquez López Mato, A. Psiconeuroinmunendocrinología PNIE, Editorial Polemos 2002
- MIDIS (2016) DECRETO SUPREMO N° 010-2016-MIDIS. Aprueba los Lineamientos “Primero la Infancia”, en el marco de la Política de desarrollo e inclusión social. Recuperado de http://www.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2019/08/DS_N_010-2016-MIDISv2.pdf
- MINEDU - DIFOID (2019). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de estudios de educación inicial. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>
- MINEDU - DIFOID (2019). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de estudios de educación primaria. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-educacion-primaria-2019/>
- Reyes Gómez, Melba. (2000). “El taller en el trabajo social. Taller de integración de teoría y práctica. Editorial humanidades. Buenos Aires. Argentina. Págs. 18-19

Ministerio de Educación. Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente Programa de estudios de Educación Inicial. Lima.

Ministerio de Educación. Perú. Dirección General de Desarrollo Docente. Dirección de Formación Inicial Docente 2019-07

UNESCO (2015) Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final (1988) París.

<http://www.hamartia.com.ar/2018/08/17/desarrollo-infantil/>

<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/difoid/>

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2943>

https://www.researchgate.net/publication/322220515_Las_Competicencias_y_el_Enfoque_Socioformativo_Competicencies_and_the_Socioformative_Aproach

Transformación humana desde la formación docente continua de pedagógica a neuropedagógica

José Wilfredo Temoche Quiroga (Autor)

Wilopoeta65@gmail.com

Universidad Nacional de Piura – Vicerrectorado de Investigación

Germán Alejandro Sánchez Medina (Coautor)

Universidad Nacional de Piura – Vicerrectorado de Investigación

Santiago Coronel Chávez (Coautor)

Universidad Nacional de Piura – Vicerrectorado de Investigación

Jennifer Ivonne Reyes Vidal (Coautor)

Universidad Nacional de Piura – Vicerrectorado de Investigación

Giuliana Santiago More (Coautor)

Universidad Nacional de Piura – Vicerrectorado de Investigación

RESUMEN

La educación requiere de cambios, es por ello, que en el año 2012 el investigador y neurocientífico, José Temoche, en el hacer de la práctica pedagógica reinventa una nueva forma de enseñar y aprender con insumos que fue hilando hasta convertirse en un nuevo paradigma de aprendizaje con patentes de la neurociencia y, la disciplina de neuropedagogía, que fueron inventados por el mencionado para tal fin. Una vez construida la ruta científica del paradigma neuroevolutivo que consiste en el marco teórico del soporte de la nueva concepción del campo de enseñanza - aprendizaje de neuropedagogía con elementos metodológicos del hacer en el aprender. Lo experimental pasó a ser formal en la práctica del docente mejorando los logros de aprendizaje con actividades y estrategias del paradigma que fue constituido en: la teoría neuroevolutiva, el enfoque de neuroaprendizaje y la metodología neurodidáctica. Se elaboró, implementó y evaluó, mediante una nueva formación del docente con conceptos nuevos en el sistema de aprendizaje y, para ello, el aporte científico se constituyó en un saber y hacer de mejora en los niveles de enseñanza de los docentes y; aprendizaje en los estudiantes.

Lo relevante de la experiencia, es que al incorporar la Curricula neurofisiológica del aprendizaje se logró revertir la debilidad del desempeño en el grado académico y en servicio de educar. Las evidencias son que al aplicar la formación neuropedagógica mediante los seminarios – talleres que contemplaba el proyecto de formación neuropedagógica a docentes de todos los niveles de la EBR de Perú y Colombia, el saber ingreso a la formación continua de nivel superior y se implementó en la Universidad Nacional de Piura y Universidad José Martí en Cuba, teniendo como resultados; bajo los objetivos del proyecto de innovación en neuropedagogía, la clara ruta de ir innovando y entendiendo la relevancia de la formación continua, que culminó con reconocimientos en proyectos innovadores que las entidades educativas lograron obtener, mediante resoluciones de resultados favorables en el campo del aprender y mejora el sistema educativo ya existente.

El logro más significativo y de impacto es que las Instituciones Educativas (docentes y estudiantes), salieron del nivel inicio de comprensión lectora a mediano y satisfactorio. Permitiéndose hoy en las prácticas pedagógicas hacerse uso de los insumos de la formación de neuropedagogía en sus Instrumentos de gestión, en los compromisos de gestión escolar, y ser docentes con un perfil acorde a las necesidades del servicio educativo de innovación y calidad. Donde los proyectos de innovación de neuropedagogía son una tendencia en la mejora de la comprensión en el aprendizaje del campo transdisciplinar donde se desarrolla el docente.

PALABRAS CLAVES

Paradigma neuroevolutivo, neuroaprendizaje, neurodidáctica, ruta científica

JUSTIFICACIÓN

La experiencia de la formación continua de pedagogía a neuropedagogía se justifica porque instala elementos de neurociencia y neuropedagogía, bajo un paradigma de neuroaprendizaje en la práctica pedagógica y, el desempeño docente por ello es conveniente su realización, también es significativo; por activar el campo de la innovación con relación a actividades neurofisiológicas y neuroacadémicas, resultando novedosa su aplicación en el aprender y, el servicio educativo, además es útil su aplicación en el sistema educativo.

La aplicación de la experiencia, tuvo como aporte, que los docentes pueda hacer uso de una Curricula neurofisiológica que incluye la parte biológica del ser humano cuando desarrolla el trabajo neurofisiológico del aprender y, activa el sistema de capacidades en actos funcionales de nivel consciente, donde pudieron evidenciar que las estrategias neurofisiológicas (oxigenación y lateralidad) y, neuroacadémicas lograban desarrollar de manera consciente el proceso de aprendizaje para el dominio de competencias en el desarrollo de la vida de los docentes y estudiantes. Siendo estos procesos neuropedagógicos innovadores en la práctica docentes.

Es de utilidad la experiencia porque activa, campos neurofisiológicos que nunca se habían atendido de manera directa en el desarrollo de las capacidades planificadas en la sesión de aprendizaje, para el logro de desempeños que busca el perfil del egreso según el CNEB.

Según la clasificación de ejes responde al de políticas de formación docente continua, donde el profesional de la educación recibe formación en función a su práctica pedagógica y, el fortalecer su desempeño docente, bajo el marco del buen desempeño docente.

PROPÓSITO

La experiencia se guio bajo un objetivo general en los proyectos de innovación neuropedagógica y tres objetivos específicos.

Objetivo general:

Implementar un paradigma neuroevolutivo a favor del sistema educativo, mediante la formación continua (proyectos de innovación neuropedagógicas) de los docentes de sedes nacional e internacional.

Objetivos específicos:

- Aplicar el fundamento del paradigma y las herramientas neurodidácticas mediante seminario – taller con una Curricula neurofisiológicos en los docentes del sistema educativo.
- Evaluar el impacto del paradigma neurofisiológico en la práctica docente y, el logro de aprendizajes sostenibles.
- Evaluar el paradigma en su vigencia como fundamentos de neuroaprendizaje y, el dominio de las herramientas usadas en la práctica docente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La metodología que se aplicó se recrea en una línea de investigación tecnológica educativa. Donde el investigador recrea su propio diseño de investigación tecnológica neuroeducativa. De enfoque de paradigma sociocrítico, donde el objetivo de la investigación es la práctica educativa neuropedagógica cuyo propósito es el fortalecer y mejora mediante la innovación de productos científicos de neuropedagogía en la educación. Al adoptar a la teoría crítica como ciencia social actúa el empirismo e interpreta las ciencias biológicas en el campo de la neurofisiología como campo de investigación explicativa, como nuevo campo de actividad neurofisiológica en los actos del aprender. Siendo la unidad dialéctica la que interpreta lo teórico y práctico

donde el paradigma sociocrítico permite la neuroreflexión de nivel consciente de la crítica de los procesos neurofisiológicos donde se impulsa el conocimiento neuropedagógico.

Por otro lado el enfoque cualitativo de la tecnología educativa en las tecnologías flexibles permite recrear los productos obtenidos de la ciencia en innovación, que permitirán mediar los métodos de recreación objetivista y subjetivista, los hallazgos neuropedagógicos. Temoche (2019)

Recursos y materiales educativos

La experiencia hizo, uso de instrumentos de recojo de información, proceso y evaluación, por ello se inició mediante un protocolo de aplicación que tuvo tres partes diagnóstico de la practica docentes y el logro de aprendizajes, reconstrucción de la practica con insumos de neuropedagogía y la evaluación de la efectividad de la tecnología neuropedagógica que permitieron los productos.

Diagnóstico de la práctica pedagógica: deconstrucción de la práctica pedagógica.

Al aplicar el Pretest de comprensión lectora en los seminarios - talleres de formación continua en las diferentes sedes con insumos de una Curricula neuropedagógica, los docentes presentaron grandes debilidades en el dominio de estrategias de atención al comprender, evidenciándose un bajo nivel técnico de estrategias y técnicas cuando opera un texto en la comprensión, de la misma manera fue de la condición en el desarrollo de respuestas a preguntas. Donde sus respuestas fueron desde su óptica de comprensión y, no desde el significado de las ideas. Los resultados macro de las diferentes sedes de los tres años transcurridos fueron, evidentes la repetición de las mismas debilidades en el manejo de la comprensión de un texto que fue el campo operante para asumir el problema del aprender de un ser (Docente). “docentes de la sede la unión al desarrollar el Pretest, el 98.83 % no comprendió las indicaciones y, uso de las técnicas para comprender un texto” (diario de campo 15/08/2019).

Reconstrucción de la práctica neuropedagógica.

Recursos

Antecedentes

Temoche (2015) en su investigación donde guía su objetivo de aplicar fundamento de neuroaprendizaje mediante la formación neuroeducativa y su propuesta neurofisiológica de aprendizaje recoge la conclusión más relevante: que el docente al recibir el aporte de Temoche mediante la teoría neuroevolutiva, la práctica pedagógica en el accionar se muestra distinta a las pedagógicas. Se pudo evidenciar el nivel consciente y evolutivo de aprendizaje sostenible.

Temoche, Sánchez, (2016) en su artículo de neuroeducación al emplear una ruta científica propuesta por Temoche en la formación continua implementa la formación neuroeducativa con insumos innovadores. Obteniendo la conclusión: que es necesaria una formación inicial y continua que cuente con elementos de innovación de atención biológica y neurofisiológica en el estimular y activar las capacidades mediante la teoría neuroevolutiva como el detonante de fundamento a la nueva práctica docente, considerando que el cerebro en este paradigma se muestra en alta demanda cognitiva a lo que denomina nivel consciente de aprendizaje a lo que le determina neuroaprendizaje.

Referencias Conceptuales

La Teoría Neuroevolutiva

Temoche (2012) considera que el aprendizaje se recrea una arquitectura neuro anatómica, donde actúan los elementos químicos y eléctricos en dimensiones plásticas hemisféricas del cerebro para activar campos neurocognitivos que se representan mediante las capacidades de nivel instintivo, emocional y de mayor grado racional con actos conscientes, reflejados en desempeños de los dominios de lo aprendido. Hace uso de tres elementos biológicos químico y eléctricos y los recrea epistemológicamente de forma transdisciplinar. Siendo el fundamento del nuevo paradigma neuroevolutivo de neuroaprendizaje. Es el saber la fuente de los conocimientos de donde parte el nuevo aprendizaje de nivel consciente.

El Enfoque Neuroevolutivo

Se permite recrear el, “como”, realizar que el fundamento actúe en la mejora de aprendizaje donde el saber se articule con la parte metodológica. Se indica que es el camino o andamiaje de hechos que fomentan el accionar de la neurometodología. Temoche (2018).

La Neurometodología

El implementar herramientas neurofisiológicas y neuroacadémicas fortalece el aprender como son las estrategias innovadoras de neuroaprendizaje y su técnica de aplicación en un campo de tecnología de neuroaprendizaje, permite decir que Temoche efectiviza su didáctica con elementos biológicos y anatómicos del cerebro en favor del aprendizaje del ser humano. Temoche (2019).

Currículo Neurofisiológicos

Los aportes de las herramientas neuropedagógicas bajo productos de neuropedagogía permiten en el ser que aprende a planificar las funciones, procesos y recursos neurofisiológicos a favor del aprender antes del aprender, en el proceso de aprender y el dominio de nivel consciente de las capacidades de logros de competencias neurofisiológicas en el cerebro ejecutivo de nivel consciente. Temoche (2019)

Acciones ejecutadas

Etapa de implementación

El aplicar un proceso flexible mediante una deconstrucción neurofisiológica en el ser humano en los talleres de formación continua, se evidenció el inicio de un diagnóstico del estado neurofisiológico de dominio de aprendizaje en el comprender, el aprender de una competencia (comunicación – comprensión lectora), se pudo identificar que el ser (docente) el cual desempeña labores de enseñanza y de aprendizaje, no cuenta, en su mayoría, con las condiciones de lector en un rango de condiciones de cerebro ejecutivo de nivel consciente, la deconstrucción se demostró los actos de nivel instintivo en las respuestas de dominio de capacidades mecánicas. Ante esta realidad de la sociedad de comunidad educadora, el registro de la investigación tecnológica neuropedagógica en distintas partes del contexto país, y del extranjero, presentan las mismas características de carencia en el proceso y técnica del comprender un texto en el proceso de la lectura. Ante esta evidencia, los productos del paradigma neuroevolutivo en su implementación, fueron recibidos como una alternativa de evolución en el proceso del aprender con tendencia neurofisiológica, teniendo en cuenta el factor directo del sistema de aprendizaje como es el cerebro del ser, que pone en función cuando aprende. Recreando

y construyendo elementos de su unidad biológica, que no impulsa y desarrolla por falta de conocimientos neurofisiológicos. Los docentes se muestran sorprendidos y reconocen que deben usar un paradigma que implique la parte neurofisiológica como el principio básico, para el desarrollo de las capacidades que operan el proceso emocional y cognitivo en el proceso de aprendizaje. Para el logro de esta etapa se realizaron, seminarios talleres gratuitos, convenios, y una etapa de sensibilización a 111 docentes de diferentes contextos de nivel nacional e internacional participando en el año 2016, en una investigación aplicada, en el año 2017, 303 docentes en una investigación aplicada y tecnológica, participan de la formación docente continua, con recursos neurofisiológicos y, en el año 2018, 100 docentes en una investigación tecnológica neuropedagógica mediante proyectos de innovación neuropedagógica implementan recursos neurofisiológicos en el proceso de aprendizaje.

Etapas de aplicación

El paradigma neuroevolutivo, permitió aplicar la ruta científica de neuroeducación mediante el uso de la tecnología de neuroaprendizaje, al ser recreadas las estrategias neurofisiológicas como proceso de nuevo aprendizaje en la neurometodología de aprender y enseñar, se instaló en 100 docentes en el año 2018 teniendo como beneficiarios a 2,640 estudiantes que hacen uso de estrategias neurofisiológicas y neuroacadémicas donde la evidencia fueron los resultados de los proyectos de innovación que registraron mejoras en el desarrollo de competencias según las pruebas ECE 2018, se logró que los seres humanos puedan estimular y, evolucionar su nivel neurofisiológicos de su cerebro instintivo emocional a racional de nivel consciente en el dominio de capacidades para lograr desarrollar, competencias que manipulen el saber a favor de la vida que desarrollan. Ya para el año 2019, 83 docentes aplican la réplica de las estrategias neurofisiológicas y neuroacadémicas y se puede evidenciar en 2,913 estudiantes que mejora y dominan capacidades en el aprender y dominio de conductas. En relación a la competencia de comunicación – comprensión lectora el ser logra instalar una cultura de nivel consciente en el proceso de comprender un texto cuando lee. Esto se media con las estrategias neurofisiológicas y neuroacadémicas como productos en la metodología de la práctica pedagógica y realizaron el uso del currículo neurofisiológico según las sesiones de neuroaprendizaje.

Etapas de evaluación

El paradigma al pasar por el tamiz de evaluación interna y externa se evidencio que muestra sostenibilidad en su estructura de teoría, enfoque y neurometodología. Y que al ser usado, logra su principio básico de activar las funciones neurofisiológicas para obtener un cerebro ejecutivo de nivel consciente en el desarrollo de capacidades, de dominio duradero en el proceso de aprender. Los logros son sorprendentes, mediante la rúbrica de progresión de neuroaprendizaje y el logro sobresaliente de dominio de competencias en comunicación y demás áreas de aprendizaje. La evaluación según el resumen de la experiencia, beneficio con este nuevo paradigma de aprendizaje a 144 instituciones educativas, en 8 contextos nacionales y 2 internacionales de la misma manera los niveles que se atendieron fueron en la educación básica regular de inicial primaria y secundaria y educación especial, en la modalidad estatal y privada donde se formaron a 597 docentes con un beneficio de 18,108 estudiantes que hoy hacen uso de los productos recurso y estrategias del paradigma neuroevolutivo.

Al aplicar el postest como resultado dio que el 90% de docentes logro transformar su manera de aprender con el uso de un paradigma neuroevolutivo que usa estrategias neurofisiológicas y neuroacadémicas

donde el porcentaje determino que domina la comprensión lectora con actividades neurofisiológicos para lograr el dominio de capacidades de nivel consciente y desempeños sostenibles en la competencias logran el perfil del egreso planteado en el CNEB. "La sistematización del Pretest y postes aplicado a los docentes de las diferentes sedes pudo determinar que las estrategias neurofisiológicas y neuroacadémicas en el paradigma neuroevolutivo, dieron un impacto en la sostenibilidad de mejora en el aprender en un 98.83% en el comprender un texto como parte del desempeño de competencias para la vida (diario de campo 10/01/2020).

RESULTADOS LOGRADOS

Datos cualitativos

Tabla 1

Pretest y Postest comprensión lectora

Años	Docentes	Nivel	Entrada	%	Salida	%
2016	111	Inicio (00 / 10)	590	98.83%	0	0.00%
2017	303	Proceso (11 /13)	4	0.67%	3	0.50%
2018	100	Logro previsto (14 /16)	2	0.34%	4	0.67%
2019	83	Logro destacado (17/20)	1	0.17%	590	98.83%
Total	597		597	100.00%	597	100.00%

Interpretación

Al aplicarse el Pretest a los docentes de comprensión lectora se ubica, el 98.83% en el nivel inicial, 0.67% en proceso, un 0.34% en logro previsto y 0.17% en nivel satisfactorio.

Al aplicar el postest a los mismos docentes de comprensión lectora, el 98.83% revistieron los problemas de comprender un texto ubicándose en un logro destacado 0.67% en logro previsto y un 0.50% en proceso. Evidenciándose que la formación continua con el paradigma neuroevolutivo que produce neuroaprendizaje, tuvo impacto con sus estrategias neurofisiológicas y neuroacadémicas.

Los resultados cualitativos:

Según el análisis documental y la triangulación de los años de aplicación de la tecnología de neuroaprendizaje a los docentes se formaron de manera continua bajo un nuevo paradigma neuroevolutivo que produce neuroaprendizaje y, se logra mediante el uso de su metodología con estrategias neurofisiológicas que estimulan al cerebro y lo llevan a nivel de cerebro ejecutivo consciente, y las neuroacadémicas que se implementa en la jornada de aprendizaje con una nueva didáctica que lleva al desarrollo de las capacidades y

logro sostenible de la competencias para la vida. Esto se registrar en los proyectos innovadores de los docentes de las diferentes instituciones educativas de ámbito nacional como en las ponencias de los representantes de nivel internacional registrados en sus ponencias.

EVIDENCIAS



Docentes en seminario – Taller, sede La Unión, Región Piura, ámbito nacional ejercitan las estrategias neurofisiológicas de lateralidad para estimular el cerebro antes del proceso de aprender y dominar comprensión lectora. (15/08/2019)



Estudiantes de la sede La Libertad – Huamachuco hacen uso de las estrategias neuroacadémicas para dominar la comprensión lectora, (22/11/2019)

LECCIONES APRENDIDAS

Se concluye:

- El paradigma neuroevolutivo produce impacto e innova la metodología del docente en el aprendizaje obteniendo desarrollo de capacidades de nivel consciente en el aprendizaje (dominio de comprensión lectora- hasta el pensamiento crítico) fortaleciendo el currículo con actividades neurofisiológicas a favor del logro de desempeños de ser humano.
- Al evaluar el impacto del paradigma neuroevolutivo en los docentes, muestran actitudes y condiciones de nivel consciente en su comunicación al desarrolla aprendizajes de comprensión de textos, ubicándose en el significado del contenido del texto. En las diferentes producciones del uso de las estrategias neurofisiológicas y neuroacadémicas
- La aplicación continúa del paradigma en los docentes, logro obtener en las evaluaciones de carácter externo (prueba ECE) un impacto sustancial en dominio de comprensión lectora de sus estudiantes y el logro de ascensos y niveles de desempeños en los docentes en su carrera profesional.
- Las evidencias de los resultados de los instrumentos de consistencia en comprensión lectora de Pretest y Postes, muestran el grado de dominio del paradigma implementado en una formación continua en los docentes de los diferentes niveles de la EBR, EBE.

Recomendaciones

Aspectos logrados o relevantes de la experiencia

- Se debe considerar los aportes de la investigación tecnológica mediante una experiencia sea tomada como un antecedente para futuras investigaciones transdisciplinar y mejora de práctica pedagógica.
- Ser ubicada como un conocimiento de mayor orden en innovación en fundamento de aprendizaje del ser y mejora de cualquier sistema educativo que atiende al ser humano.
- El nuevo conocimiento se implemente en los centros de formación inicial y continua a favor de la innovación en formación del ser en el campo del aprendizaje en la profesión de educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Temoche, J. (2016). Transformación Humana desde la Neuroeducación: “La Teoría Neuroevolutiva”, Fundamento de Neuroaprendizaje. *Biblioteca Uniss. edu. cu.*

Temoche, J. (2016). Transformación humana desde la neuroeducación: “La Teoría neuroevolutiva”, Fundamento de aprendizaje V congreso de Psicología y Educación, Instituto de Psychology Investigation, Colombia.

PONENCIAS

EJE 2:

RETOS PARA LA PROFESIÓN DOCENTE

A utilização das novas tecnologias como contribuição no ensino-aprendizagem na prática pedagógica de professores

Riciolli, Ana Maria Barbosa Varanda

anariciolli@gmail.com

Secretaria Estadual de Educação de Goiás-SEEGO

RESUMEN

Este trabalho é resultado de uma tese de doutorado concluída e que analisou o agir de duas professoras de Língua Inglesa (LI) (nomeadas de S1 e S2), da rede pública municipal de Educação Básica da cidade de Joviânia (GO). Por meio do procedimento de “Instrução ao sócia” – IS (CLOT, 2007a), foram produzidos os textos de S1 e S2 em situação de uso da tecnologia, visando investigar qual é a representação manifestada no agir linguageiro das professoras e como transferem essa imagem para sua prática pedagógica. O objetivo deste estudo foi depreender, através dos elementos linguístico-discursivos encontrados nos textos, as dimensões da gênese instrumental, quais sejam, instrumentação e instrumentalização, e da abordagem instrumental (RABARDEL, 1995, 2002; RABARDEL & WAERN, 2003). As análises se fundamentam também na perspectiva interacionista sociodiscursiva dos estudos de linguagem, compreendendo as interações humanas mediadas pela língua (BRONCKART, 2006, 2008, 2009). Os resultados da pesquisa mostram que os elementos linguístico-discursivos detectados nos textos da IS apontam que ambas, S1 e S2, estão instrumentadas, isto é, significa que a apropriação dos artefatos pelas professoras participantes de Língua Inglesa produziu e reproduziu ações, atualizou, reformulou, assimilou e transformou suas tarefas e, assim, potencializou seus esquemas mentais de uso.

PALABRAS CLAVE

Computador; internet; ensino; aprendizagem; agir docente.

INTRODUÇÃO

Há tempos a questão da inserção de novas tecnologias no trabalho docente tem sido debatida em estudos e pesquisas (LÉVY, 1997; PONTE, 2000, 2003; MORAN, 2000; ALONSO, 2008). As análises buscavam contemplar os benefícios e “modos de usar” dos artefatos disponíveis, o percurso de formação e capacitação docente num mundo em desenvolvimento, contrapondo a relação entre o real e o realizável em termos de um sistema público de ensino repleto de lacunas em infraestrutura e investimentos.

Este trabalho de conclusão de doutorado apresenta uma inovação quanto à forma de abordagem dessa importante temática. A reflexão se constrói em torno de um aspecto não investigado anteriormente, dado o contexto apresentado: a apropriação dos artefatos tecnológicos por professores, passando pelos processos de instrumentação e instrumentalização descritos por Rabardel (1999, 2000). Os estudos se fundamentam também na perspectiva interacionista sociodiscursiva dos estudos de linguagem, compreendendo as interações humanas mediadas pela língua (BRONCKART, 2006, 2008). A concepção de linguagem como atividade considera o gênero textual como objeto de análise, evidenciando as camadas do folhado textual, proposição metodológica de J-P-Bronckart.

Os artefatos tecnológicos servem para reduzir as distâncias nas situações de interação humana, eliminando a ausência física, substituindo-a por uma presença virtual. Esse processo está envolvido em uma

complexidade crescente. Esta obra também se apresenta como produto de uma análise, cujos aportes teóricos e metodológicos retomam as contribuições da Clínica da Atividade, vertente da Psicologia do Trabalho (CLOT, 2007).

Ao selecionar o contexto do espaço escolar, histórico e socialmente situado, este trabalho pretende destacar como este ambiente compõem os elementos que influenciam e organizam o trabalho do professor. As frequentes discussões sobre o excesso de burocratização da atividade pedagógica e da falta de recursos, de tempo, bem como a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores materiais mencionados como empecilhos ao trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2017). Avalie-se este aspecto no escopo do ensino de uma língua estrangeira, cujas discussões perpassam outras relevantes pesquisas.

2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O ISD originou-se de uma psicologia da linguagem que tem como princípios epistemológicos a orientação do interacionismo social. Esse interacionismo é formado por correntes da filosofia e das ciências humanas.

Bronckart (2009) pontua que essas correntes possuem propriedades específicas oriundas das condutas humanas que são produtos de um processo histórico de socialização, produtos da coletividade. Para ele, essas condutas humanas podem ser analisadas como ações significativas que têm propriedades estruturais e funcionais. No curso da evolução, o homem, evidentemente, é um organismo vivo, que tem suas propriedades comportamentais dependentes de uma herança genética e determinadas por situações de sobrevivência da espécie. Bronckart ressalta que esses comportamentos mostram capacidades novas, como as do pensamento e da consciência, “graças à liberação progressiva das restrições biológicas e comportamentais, e que continuam a contribuir para a autonomização da espécie em relação às ‘leis da Natureza’” (BRONCKART, 2009, p. 21).

É importante destacar que o interacionismo tem grande interesse pelas condições em que se desenvolve a espécie humana, sua organização social regida por formas de interação semiótica. Dessa interação semiótica, Bronckart (2009, p. 22) explica que as

Propriedades sociosemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve.

O interacionismo busca em muitos trabalhos respostas que ajudem à compreensão dos processos de hominização, para isso inscreve-se em estudos profundos de caráter dialético de desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano proposto por Hegel. Essa teoria é pautada pelo papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho, na perspectiva de Marx e Engels, cumprem na formação do pensamento consciente.

Segundo Bronckart (2006), a abordagem interacionista revela quatro principais características que compõem o ambiente humano: atividades de grupo (coletivas), formações sociais, os textos e os mundos formais do conhecimento.

As atividades coletivas gerais dizem respeito às dimensões da vida social em que um indivíduo interage e se relaciona com o outro e o meio em que vive, “organizam o essencial das relações entre os indivíduos e seu meio ambiente” (BRONCKART, 2006, p. 129).

2.1 A linguagem do ISD

O ISD é uma abordagem inscrita no movimento do interacionismo social de linguagem (BRONCKART, 2006; 2009), em que as condutas humanas são analisadas e as propriedades funcionais e estruturais são frutos da socialização.

Seu quadro epistemológico se baseia na perspectiva herdada de Vygotsky (2005, p. 23) que mostra que “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social”. Assim, “as condutas humanas” são formadas em atividades dentro de um determinado contexto histórico-social e “as condutas verbais” são elaboradas como meios de ação da linguagem (BRONCKART, 2009).

Os seres humanos mantêm sua participação numa atividade por meio das interações verbais, ou seja, a linguagem. O homem garantiu sua sobrevivência por ser biologicamente munido de fortes capacidades comportamentais em comparação aos outros animais. Por isso, os seres humanos conseguiram se sobressair nas atividades de nutrição, segurança e procriação, e, de acordo com Bronckart (2009), no princípio a forma de se comunicar desses seres humanos, ou seja, as produções sonoras, eram produzidas pela necessidade de intervenções sobre o objeto. Eles podiam produzir instrumentos para ajudá-los na precisão de sua vida diária. Para Bronckart (2009, p. 33, grifo do autor),

A linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito da uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como signos, na acepção saussureana mais profunda do termo.

De acordo com Bronckart (2008, p. 70), foi com Humboldt que se originou a mudança na forma de “apreenderem as relações entre a linguagem como capacidade da espécie humana e as múltiplas línguas naturais”. Humboldt destaca que não se devia analisar a linguagem universal primeiro, em se tratando de entendimento, o ideal é que se devam abordar, antes de tudo, as línguas naturais em sua diversidade. A contribuição desse autor sobre a linguagem para os seres humanos é de fundamental importância. Ele nos mostra que como a linguagem existe somente nas línguas naturais, só acontecem nas práticas verbais, que são os discursos.

2.2 Recursos, artefatos e instrumentos

É relevante que se esclareça aqui a distinção entre recursos, artefatos e instrumentos. É senso comum que, em todo trabalho, há a necessidade do suporte de ferramentas ou instrumentos que ajudem o homem a desempenhar determinadas atividades no seu *métier*. No que se refere a ferramentas e recursos, estes são

objetos usados para auxiliar o sujeito em determinada função no local de trabalho ou na vida cotidiana. São utensílios que colaboram com as ações de uma pessoa, promovendo estratégias que facilitam e proporcionam conforto à vida do envolvido.

Os artefatos materiais (bicicleta, livro, apagador, vaso, lápis etc.) e simbólicos (prescrições, texto ou teorias, material didático, projetos, placas de trânsito etc.) podem transformar-se em verdadeiros instrumentos a partir do momento que o sujeito se apropria deles por si e para si. Isso ocorre não somente no momento de o trabalhador explanar sua aula, mas antes, enquanto está planejando suas ações e quando entende o quanto são úteis para a efetivação de sua tarefa. A apropriação desses recursos materiais e simbólicos pelo sujeito no seu agir é o que hierarquiza o artefato para ser instrumento.

O trabalhador ao apropriar-se de um artefato, por si e para si, assevera que esse pode ser útil para o seu exercício de trabalho, para si mesmo, promovendo transformação e satisfação na sua rotina.

Enquanto os artefatos não forem incorporados de forma concreta pelo sujeito, eles não serão transformados em instrumentos, serão somente artefatos. Segundo Rabardel (2002), usa-se “o termo instrumento para designar o artefato em situação, inscrita em uso, em uma relação instrumental de ação pelo sujeito como um meio da ação” (RABARDEL, 2002, p. 39-40).

Este trabalho propõe-se recorrer à perspectiva da abordagem instrumental de Rabardel (2002), pesquisador francês cuja linha teórica enfoca as ideias de Vygotsky, destacando que um instrumento compõe um elemento intermediário que se estabelece entre as operações psíquicas e o artefato que operam sobre ele, já que é o instrumento que vai determinar a atividade humana.

Uma ferramenta ou artefato ao serem construídos pelos projetistas não recebem o *status* de instrumentos. Para Rabardel (2002) desde a criação dos artefatos pelos construtores, estes já possuem um *status* social que vai além do que o sujeito concedeu ao associá-lo à sua ação. Rabardel diz que muitas vezes os artefatos são utilizados aquém das suas propriedades e seu potencial não é realmente explorado como um todo. O artefato é estabelecido no(s) uso(s) que o sujeito efetua dele. Folcher e Rabardel (2007, p. 213) ressaltam que um novo artefato não se transforma em um órgão funcional, mas é uma potencialidade que prevê “a construção de uma articulação com a atividade do(s) sujeito(s)”.

Rabardel (2002) e Folcher e Rabardel (2007) usam o termo instrumento para designar o artefato em situação inscrita em uso, em uma relação de ação do sujeito como um meio da ação. Eles veem o instrumento como uma unidade mista composta por dois elementos. O primeiro é artefato, material ou simbólico, construído pelo sujeito ou por outros sujeitos. O segundo, para os esquemas de utilização, é produto de uma construção autônoma e própria do sujeito ou de uma apropriação de esquemas de utilização já formados.

De maneira sintética, será especificado o conceito de esquema de utilização que o sujeito desenvolve em sua ação, que Rabardel (2002) e Folcher e Rabardel (2007) dividem em três categorias: esquemas de uso (EU), esquemas de ação instrumentada (EAI) e esquemas de ação coletiva instrumentada (EACI).

EU: equivalem às atividades relativas ao nível das propriedades e características particulares do artefato;

EAI: equivalem às atividades que vão além do que é prescrito nos EU, ou seja, agrupam as características

do EU e tem os artefatos como forma de realização da atividade;

EACI: equivalem ao uso simultâneo ou combinado de um instrumento em situação de atividades comuns e coletivas.

Nesses esquemas de utilização, Rabardel (2002) mostra que o artefato é, a princípio, elaborado de acordo com as ações do sujeito e aos seus esquemas que são, progressivamente, adaptados às características dos objetos e às restrições das situações deparadas. Então, tem-se esquemas mais ou menos adaptados e mais ou menos eficazes.

2.3 As duas dimensões da gênese instrumental: instrumentalização e instrumentação

Segundo a abordagem instrumental de Rabardel (2002), que mostra a distinção entre artefato e instrumento, para o artefato ser “transformado” em instrumento, é necessário percorrer um caminho, denominado de gênese instrumental. De acordo com esse autor, a construção de um instrumento não é automática, mas ocorre por meio de seu aparecimento/nascimento. Rabardel (2002) salienta que a capacidade de fazer de um artefato (material ou simbólico) algo útil na tarefa do sujeito, em que esquemas de funções e utilizações arrolados são desenvolvidos, colabora para a construção pessoal desse sujeito. Cabe ressaltar aqui que a apropriação de instrumentos pelo homem por meio do processo de gênese instrumental resulta em duas dimensões do processo de apropriação desses instrumentos, instrumentalização e instrumentação.

Para Almeida e Oliveira (2009, p. 88),

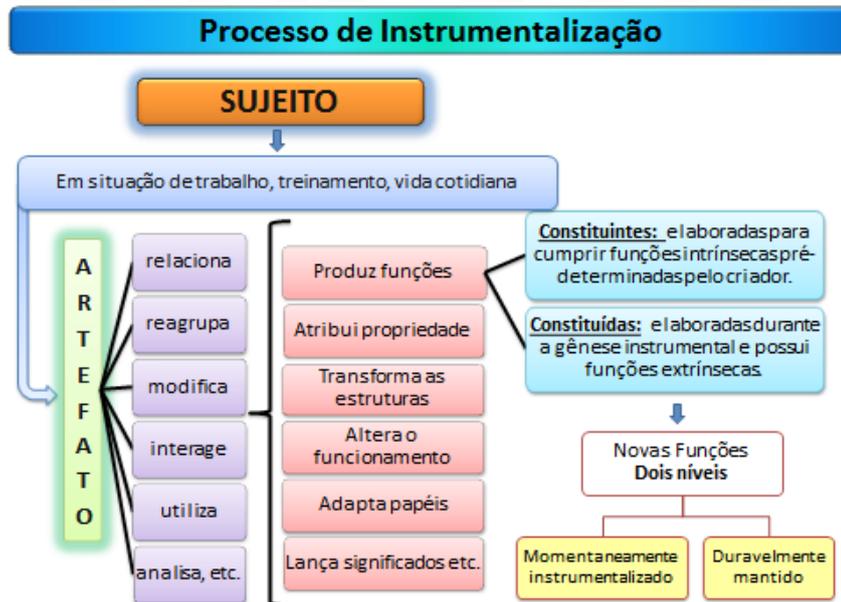
Este processo é apresentado, por este autor¹, como um duplo movimento: um movimento de instrumentalização dirigido para o artefacto (o sujeito toma o artefacto em mãos e adapta-o aos seus hábitos de trabalho) e um movimento de instrumentação dirigido para o utilizador (os constrangimentos do artefacto contribuem para estruturar a atividade do utilizador).

Essas pesquisadoras portuguesas, em consonância com os conceitos de Rabardel (2002), destacam que os processos de instrumentalização e de instrumentação encontram-se bastante interligados, o que causa um pouco de dificuldade para determinar em qual ou quais dos processos o sujeito se encontra, de acordo com a situação vivenciada. Essas duas dimensões dependem da orientação: a instrumentação, quando é orientada para o sujeito e a instrumentalização, quando é orientada para o artefato.

Tanto o processo de instrumentalização quanto o de instrumentação nascem do sujeito; “os dois processos juntamente contribuem para o surgimento e evolução de instrumentos, ainda que dependam das situações, um deles pode ser mais desenvolvido, dominante ou até um único implementado” (RABARDEL, 2002, p. 103-104).

¹ Vale destacar aqui, que as autoras fazem referência ao pesquisador francês Pierre Rabardel e a sua obra *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, de 1995.

No que se refere ao processo de instrumentalização, o autor mostra que ele é relativo à evolução de esquemas de utilização e às restrições que influenciam as ações e atividades do sujeito. Vale destacar que nesse



processo há uma evolução gradativa no uso de artefato, que o faz evoluir por adaptação, inclusão e assimilação de novos artefatos para esquemas já constituídos, potencializando os esquemas psíquicos e cognitivos do sujeito. São processos dirigidos ao próprio sujeito.



Um melhor entendimento dessas duas dimensões, instrumentalização e instrumentação, pode ser visualizado nas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Processo de instrumentalização

Fonte: Elaboração própria

Figura 2 – Processo de instrumentação

Fonte: Elaboração própria

Folcher e Rabardel (2007) enfatizam que a instrumentação constitui numa incorporação direta do artefato ao esquema de utilização e com essa incorporação há a mudança de significado do artefato. Já com a instrumentalização do artefato novas funções emergem, que podem ser duradouras ou momentâneas. Folcher e Rabardel veem essas funções, executadas no uso durante o transcorrer das gêneses instrumentais, como funções constituídas. No que se refere a isso, os autores enfatizam

As funções e ferramentas novas, resultantes das gêneses instrumentais, não são objeto de um desenvolvimento isolado. Integram-se ao resto das ferramentas do operador, assegurando assim um melhor equilíbrio do conjunto de suas ferramentas em sua globalidade. As funções novas formam um sistema de conjunto com as funções dos instrumentos anteriormente desenvolvidas (FOLCHER; RABARDEL, 2007, p. 217).

Vale destacar que os instrumentos não são isolados e cada pessoa tem uma experiência intuitiva, chamada de sistemas de instrumentos. Esses sistemas se desenvolvem, evoluem, assinalam e se distinguem de acordo com a experiência e conhecimentos dos sujeitos.

3. O TRABALHO DO PROFESSOR

O trabalho do professor é objeto de interesse de muitas pesquisas, visto que esse profissional se depara com inúmeros desafios, como a falta de infraestrutura (física e material pedagógico) e de reconhecimento da sociedade, a desvalorização salarial, a jornada excessiva de trabalho, entre outros. Conhecer e entender a profissão docente pelo viés científico é uma forma de contribuir para a melhoria da prática em sala de aula. Assim, esta pesquisa contempla tal tarefa à medida que analisa as múltiplas faces do trabalho docente, ou seja, o *métier* do professor pelo viés da linguagem, a fim de saber como se dá a gênese instrumental do professor.

O interacionismo sociodiscursivo evidencia a análise e interpretação de textos, que podem ser orais ou escritos, produzidos sobre o trabalho do professor. O professor tem um objetivo para cada aula, independente da disciplina, da grade curricular, do ano, do nível de ensino (Educação Infantil, Básica ou Superior), da escola (pública ou privada); o que é relevante é o que esse professor planejou e espera alcançar com aquela aula. Por meio dessa análise e dessa interpretação, há a compreensão do *métier* docente a partir dos textos produzidos pelo professor em situação de trabalho. Tudo o que foi dito sobre a produção de textos realizados no e sobre o trabalho por um actante pode ser traduzido, segundo Bronckart (2008) como **agir linguageiro**, em que são desenvolvidos recursos de uma determinada língua natural.

[...] o agir linguageiro se traduz em um texto, que pode ser definido como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro (BRONCKART, 2008, p. 87, grifo do autor).

Ainda, referente a textos produzidos, Bronckart (2009) ressalta que o contexto de produção possui um conjunto de parâmetros que podem influenciar a maneira como um texto é organizado. Como dito anteriormente, nesse contexto de produção, a organização dos textos se refere a parâmetros dos mundos: físico (o lugar e o momento de produção, o emissor e o receptor, a modalidade oral ou escrita), social (normas, regras, valores etc., compostos pela interação na escola, família, exército, mídia etc.) e subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir).

Para Bronckart (2008, p. 93, grifo do autor), “o trabalho é uma forma de *agir*, ou uma *prática*, que seria própria da espécie humana”. Para que houvesse a garantia da espécie humana, os membros do grupo criaram atividades coletivas organizadas. Essas atividades se tornavam diversificadas e complexas e muitas possuíam o objetivo de produção de bens materiais, denominadas de atividades econômicas.

Clot (2007a, p. 69) ressalta que “o trabalho é a atividade mais humana que existe”. Clot destaca que o trabalho tem o poder de realizar coisas úteis, de constituir e cultivar a reciprocidade entre os sujeitos.

O trabalho é sem dúvida um dos gêneros principais da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e da qual um sujeito dificilmente pode afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado, sentimento vital de contribuir para essa perenidade, em nível pessoal (CLOT, 2007a, p. 69).

Clot desenvolve duas noções: a noção de gênero e a de estilo de atividade. O gênero é tido como o sistema aberto das normas impessoais não documentadas (escritas) que determinam o uso dos objetos e a interação entre os membros do grupo. É um corpo intermediário entre os sujeitos, entre os quais há o objeto do trabalho.

Clot (2007a, p. 44) salienta que “o gênero pode definir-se como o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela” e, também, “um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-autores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira” (p. 41). O autor enfatiza que “o gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites, requer o estilo pessoal” (CLOT, 2007a, p. 49).

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho segue os pressupostos epistemológicos da abordagem teórico-analítica, no quadro teórico metodológico do ISD. Por isso, este se inscreve no campo da linguística aplicada, explorando métodos de análise dos elementos organizacionais e semânticos envolvidos nas atividades de linguagem, cujo objetivo é repensar o trabalho do professor e os meios de que se utiliza no desenvolvimento de sua atividade docente e na interação com seus alunos.

Como cenário deste trabalho foi selecionada uma escola pública do interior do estado de Goiás-BR, de Educação Básica, de 6º ao 9º ano de Ensino Fundamental (EF).

Em sua infraestrutura a escola é composta por vinte e quatro dependências, entre elas, seis salas de aula e um laboratório de informática, utilizado como telecentro pela comunidade local. Há ainda biblioteca, sala de professores e de coordenação, banheiros, depósitos, secretaria e quadra coberta.

O laboratório de informática possui nove computadores, todos com acesso à internet, e um funcionário responsável por agendar seu uso com os professores, ligar e desligar as máquinas. As professoras de língua inglesa utilizam os recursos tecnológicos (computador e internet) em suas aulas para trabalhar o conteúdo programático com os alunos, entretanto, não há computadores nem cadeiras suficientes, sendo necessário retirar as cadeiras da sala de aula e trabalhar em duplas ou trios. Mesmo diante dessas condições precárias, o laboratório de informática isola o espaço físico em que é usada a tecnologia digital.

As participantes da pesquisa são duas professoras de língua inglesa da rede pública municipal de ensino fundamental de 6° ao 9° ano, S1 e S2, que se mostraram muito solícitas quando convidadas para participar deste trabalho.

4.1 A instrução ao sócia

Para a análise do trabalho do professor em uma pesquisa, é importante um instrumento que proporcione a reflexão da ação docente e incentive o professor a estabelecer um diálogo sobre o seu agir. Para isso, esta pesquisa se apropriou de um procedimento oriundo da Clínica da Atividade proposto por Clot (2007a, p. 139), que tem a meta de criar um diálogo entre pesquisador e professor participante (sujeito), uma vez que o “sujeito põe em palavras a partir da reflexão sobre o vivido”, para, posteriormente, analisar à luz do interacionismo sociodiscursivo - ISD.

Nesse método, o pesquisador pede ao sujeito de pesquisa que lhe forneça as instruções necessárias para substituí-lo em um dia normal de trabalho, sem que ninguém perceba que houve essa troca, dando-lhe a seguinte tarefa: “*Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?*” (CLOT, 2007a, p. 144). O pesquisador/sócia deve estar “voltado mais para a questão do ‘como’ ao invés do ‘por que’” (CLOT, 2007a, p. 144). O sócia tem que tomar o lugar do sujeito e executar suas funções como se fosse ele, agindo da mesma forma.

De acordo com Clot, nessa explicação de como o sócia deve proceder, o sujeito deve refletir sobre sua forma particular de realizar suas atividades corriqueiras (CLOT, 2007a), notando o que muitas vezes parece automático, mas na verdade é de grande complexidade.

O pesquisador deve usar o pronome “eu” para solicitar as instruções ao sujeito, que deverá fazer uso do pronome “você” nas suas respostas. O uso do pronome “você” é importante para que o sujeito-instrutor reflita sobre seu próprio trabalho, se desvinculando de sua posição e permitindo que outro desenvolva as mesmas funções. Além disso, é importante que o pesquisador sinalize a ficcionalização dessa substituição, pois ela não vai ser concreta. A principal função da IS é permitir que esse sujeito-instrutor medite acerca de sua postura no ambiente de trabalho bem como sua prática.

4.2 Procedimento para coleta, análise e interpretação dos dados

Para a coleta de dados foi feita uma exploração dos possíveis sujeitos para esta pesquisa. A primeira professora escolhida, S1, atendia aos critérios de seleção pois utilizava as ferramentas tecnológicas dispostas no laboratório de informática da escola, trabalhava com a língua inglesa e lecionava em uma sala de nível avançado (9° ano). Em conversa informal, foi questionada suas atividades trabalhadas com os alunos, como

as máquinas computacionais podiam auxiliar sua prática pedagógica. Após isso, a professora foi convidada a participar como o sujeito deste estudo. Ela prontamente aceitou e assim foi o primeiro contato entre pesquisadora e colaboradora desta pesquisa.

A segunda professora escolhida, S2, trabalhava no turno vespertino e, também, utilizava o computador e a internet em suas aulas. Dessa forma, foi feita a instrução ao sócia (IS) com ambas as professoras, em dias diferentes, gravadas por aparelho próprio (gravador) para esse tipo de atividade.

Para este trabalho, a pesquisadora pediu às professoras participantes, por meio do procedimento de instrução ao sócia, que descrevesse, detalhadamente, um dia da sua prática pedagógica, em outras palavras, que o professor participante pudesse delinear sua rotina de trabalho.

No que se refere à análise dos dados verificou-se que na primeira parte, os dados foram categorizados e interpretados à luz do ISD, levando-se em consideração o contexto da sala de aula na disciplina de língua inglesa, a gênese instrumental (RABARDEL, 2002; FOLCHER, RABARDEL, 2007), a inserção dos instrumentos na prática pedagógica e a ocorrência das dimensões, quais sejam instrumentalização e da instrumentação, nos textos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Os textos gerados pela instrução ao sócia (IS) foi analisado dentro do referencial que embasa este trabalho e dessas análises obteve-se novas interpretações sobre o trabalho do professor. De acordo com Bronckart e Machado (2004, p. 135), os textos além de trazer explicações, podem contribuir “tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele”. Bronckart e Machado (2004) reforçam isso com uma citação do próprio Bronckart em outro momento, segundo a qual é pelas produções textuais que as representações são produzidas e isso possibilita se situar e apreciar a contribuição de cada indivíduo na execução de uma determinada atividade.

O trabalho do professor visto como uma atividade direcionada envolve três movimentos: em direção a si mesmo, em direção ao objeto e em direção ao outro. Nesse sentido, compreendendo o papel essencial da linguagem por meio da qual se manifestam essas relações, entende-se como o trabalho adquire significado na vida do indivíduo. Por essa razão, considera-se de grande relevância essa percepção a respeito dos artefatos (computador e internet) como recursos que podem favorecer o desenvolvimento da atividade e, por conseguinte, do seu próprio desenvolvimento.

Como explanado antes (RABARDEL, 2002, FOLCHER; RABARDEL, 2007), a gênese instrumental é duplamente orientada: para o sujeito (instrumentação) e para o artefato (instrumentalização). Acredita-se que o estudo dos textos da instrução ao sócia - IS, produzidos em situação de trabalho pelas professoras de língua inglesa no contexto do uso dos artefatos tecnológicos, possibilitou desvelar elementos linguístico-discursivos que apontam para as dimensões da gênese instrumental.

5. ANÁLISE DOS DADOS

O trabalho do professor visto como uma atividade direcionada, conforme discutido anteriormente nesta pesquisa, envolve três movimentos: em direção a si mesmo, em direção ao objeto e em direção ao outro. Nesse sentido, compreendendo o papel essencial da linguagem por meio da qual se manifestam essas relações, entende-se como o trabalho adquire significado na vida do indivíduo. Por essa razão, considera-se

de grande relevância essa percepção a respeito dos artefatos (computador e internet) como recursos que podem favorecer o desenvolvimento da atividade e, por conseguinte, do seu próprio desenvolvimento.

Como explanado antes (RABARDEL, 2002, FOLCHER; RABARDEL, 2007), a gênese instrumental é duplamente orientada: para o sujeito (instrumentação) e para o artefato (instrumentalização). Acredita-se que o estudo dos textos da instrução ao sócia - IS, produzidos em situação de trabalho pelas professoras de língua inglesa no contexto do uso dos artefatos tecnológicos, possibilitou desvelar elementos linguístico-discursivos que apontam para as dimensões da gênese instrumental.

No turno a seguir, pode-se ver um exemplo do que SI considera seu diferencial:

*T28-S1: então aí eu tenho... quando for salvar a ... minha aula... porque: **todas as escolas pressupõem-se que os professores fazem um planejamento...** a escola em que eu trabalho **TAMBÉM**... ela cobra um planejamento diário dos professores né... por aula... então a:: quando a gente faz esse planejamento quando a gente vai usar um... um recurso uma tecnologia essas novas tecnologias qualquer recurso... então **você tem que colocar no seu plano também**... né... [...]*

Na parte negritada, SI entende que não é necessário revelar seu *métier*, seu modo de agir, suas peculiaridades, adquiridas ao longo dos anos de experiência, pois encara a pesquisadora/sócia como alguém tão ou mais experiente que ela. Por isso, reforça que em toda escola (“a escola em que eu trabalho TAMBÉM”) há uma prescrição do agir docente, por meio de um planejamento, e afirma que a pesquisadora/sócia, por ser docente, sabe como fazer um planejamento. Com isso, nota-se que SI, em alguns momentos, não conseguiu incorporar a ficcionalização da IS já que ela trata a pesquisadora como uma colega de trabalho e não como uma sócia.

No entanto, no trecho “você tem que colocar no seu plano também”, SI consegue passar as instruções ao sócia, tanto que aconselha a pesquisadora/sócia a elaborar um plano de aula como ela faz. Percebe-se, portanto, que SI oscila entre o uso dos pronomes “eu” e “você” pois ora ela incorpora o procedimento da IS e dá as instruções à pesquisadora (quando usa “você”), ora ela a vê como uma colega de trabalho para quem ela não consegue passar instruções (quando usa “eu”), apenas dizer como ela faria na sua prática docente.

Em seu discurso, S2 também demonstra muita segurança e experiência ao trabalhar o conteúdo de língua inglesa.

*T58-S2: eu leio com eles... eles leem eu leio e eles repetem a palavra em inglês pra fixar a pronúncia... **terminando isso aí nós temos uma tarefa termino mais ou menos dez a quinze minutos** [...] eu avalio... **eu avalio a participação deles na aula**... dou avaliação... quantitativa e qualitativa avaliação de participação uma... **aquela avaliação contínua**... (eu fico) assim... fica dessa forma... e aí essa aula... mais ou menos uma aula e meia fica concluído essa parte do...*

Essa experiência é comprovada pelo fato de S2 conseguir realizar uma tarefa em dez ou quinze minutos, ou seja, ela tem controle do tempo necessário. Simultaneamente, avalia a participação dos alunos com uma avaliação contínua.

As enunciadoras, S1 e S2, esperavam que, com a participação neste trabalho, possam colaborar com a destinatária (a pesquisadora) ao oferecer informações de suas práticas educacionais que envolvem os artefatos computacionais. Há um processo de interação, em que as enunciadoras precisam dar instrução para a destinatária, de como deve atuar em seus respectivos lugares na sala de aula e o uso dos artefatos disponibilizados pela escola no laboratório de informática.

O processo de substituição de professor em casos que o mesmo precisa se ausentar de suas aulas por qualquer motivo encontra-se bem estabelecido na rotina escolar do município onde esta pesquisa foi realizada, por meio de prescrições veladas. O professor deixa preparado o plano de ensino correspondente àquela aula ou dias em que estará ausente (conteúdos, atividades, recursos, orientações). Embora essa prescrição não esteja oficializada nas instituições escolares, todos os professores entendem que isso é necessário e esperado pelo coletivo. Tal situação talvez possa ser motivada pelo fato de que, na maioria das vezes, quem vai assumir a tarefa do professor nem sempre é titular ou possui formação específica naquela área de conhecimento. O professor substituto é um profissional responsável por atender as necessidades de alguma lacuna das escolas, independentemente de sua formação acadêmica.

O texto do S1 aponta que só a sua fala possui 6792 palavras distribuídas em 396 turnos interacionais com a pesquisadora/sócia. Juntando a fala de S1 e da pesquisadora, o texto produzido totaliza 8404 palavras. O texto de S1 é constituído de instruções do professor-instrutor e de questionamentos da pesquisadora/

TORNOS	CONTEÚDO TEMÁTICO
T2 a T6	Contextualização da posição como titular da disciplina.
T6 a T10	Conteúdo programático e preparação do material para a aula de língua inglesa.
T10 a T14	Reserva do equipamento tecnológico.
T14 a T18	Questões gerais referentes à organização da aula.
T16 a T20	O papel das tecnologias na rotina no planejamento do professor.
T22 a T26	Os diferentes sistemas operacionais disponíveis.
T36	Plano de emergência para aula.
T36 a T354	Motivações para o uso das tecnologias nas aulas de língua inglesa.
T46 a T48 e T374	Auxílio da coordenação em relação aos alunos do laboratório de informática.
T54 a T66	Os recursos tecnológicos utilizados numa aula de língua inglesa.
T68 a T78 T116 a T266	Preparação do conteúdo programático de língua inglesa usando os recursos do computador e da internet.
T94 a T96	Fluência na língua inglesa.
T338 a T340	Problemática em relação à internet e a quantidade de computadores no laboratório de informática.
T336 a T344	Ações que realiza caso não haja problemas.
T368	Manuseio das ferramentas tecnológicas.

sócia acerca de como fazer ou agir diante das circunstâncias deparadas em sala de aula e como ser o sócia do S1 sem que ninguém note a troca. Utilizou-se a palavra “turno” visto que as formas dialogais, no discurso interativo, são marcadas pelos turnos de fala (BRONCKART, 2009).

A progressão temática de IS de S1 organiza-se da seguinte maneira:

TURNOS	CONTEÚDO TEMÁTICO
T2 a T10 T106 a T110	Contextualização da posição como titular da disciplina.
T14 a T34, T46 a T56 e T60 a T78	Uso da tecnologia na preparação do conteúdo programático de língua inglesa (filme e slides).
T40 e T98	Dificuldade/enfrentamento de problemas no laboratório de informática.
T42 a T44	Ação da professora durante a aula de língua inglesa no laboratório de informática.
T58	O agir da professora no desenvolvimento do conteúdo de língua inglesa.
T78 a T88	Diferentes sistemas operacionais (<i>Linux</i> e <i>Windows</i>).
T92 a T94	Posição dos alunos na aula de língua inglesa no laboratório de informática.
T96 a T98	Reserva do laboratório de informática.
T98 a T100	Ações realizadas para o caso de sobrar tempo na aula.
T102 a T104	Ações pretendidas para realizar pela professora titular.

Quadro 1 – Conteúdo temático do texto de S1

Em relação às transcrições o texto de S2 apresenta as mesmas características que o texto de S1, embora haja menos vocábulos, sendo que a fala de S2 tem 2134 palavras e 111 turnos interacionais. Acrescentando a fala da pesquisadora/sócia, há 2844 palavras no texto. O quadro 2 destaca o conteúdo temático de IS de S2, que é composto da seguinte forma:

Quadro 2 – Conteúdo temático do texto de S2

A contextualização da posição de professora titular da disciplina começa praticamente igual para as duas, S1 e S2. Elas cumprimentam os alunos e dizem o que vão trabalhar naquele dia. Ambas as participantes falam do conteúdo programático de língua inglesa que está preparado para que a pesquisadora/sócia assuma o seu lugar. Pelas perguntas da pesquisadora/sócia, a destinatária das instruções, verifica-se que tanto S1 como S2 preparam com antecipação as aulas de língua inglesa que terão no laboratório de informática. Neste momento, vê-se o trabalho prescrito no *métier* docente, ou seja, o trabalho planejado com antecipação sobre o que devem realizar na aula daquele dia.

Uma particularidade em comum entre S1 e S2 diz respeito ao sistema operacional que a escola possui no laboratório de informática. Nenhuma das duas se lembrou do nome do sistema operacional do laboratório (*Linux*), indicando que tem familiaridade somente com o da empresa *Microsoft Windows*; quando foram questionadas, a pesquisadora as ajudou a lembrar. Pode-se verificar isso nos excertos que seguem, entre S1 e a pesquisadora (P).

T22-S1: [...] ah:: o sistema operacional que eu uso em casa é o Windows e lá já é o::... **deixe-me lembrar... esqueci o nome...**

T23-P: Linux?

T24-S1: é o Linux... isso é o Linux... né... então às vezes o sistema...

Nesses outros excertos, S2 comete o mesmo esquecimento sobre a designação do sistema operacional:

T86-S2: não é o Windows... lá é lá é o... **gente eu nunca lembro o nome**

T87-P: o Linux?

T88-S2: é o Linux exatamente () então lá... pra abrir...

Embora elas não se lembrem do nome do sistema *Linux*, conseguem trabalhar com ele e sabem também que é preciso testar o arquivo feito em outro sistema pois muitas vezes são incompatíveis e pode haver desconfiguração dos arquivos. As duas atendem as exigências da escola sobre o monitoramento da coordenação do laboratório de informática, não “mexendo” nas máquinas para que não haja dano (o monitor já fica ligado ao computador da mesa principal que está conectado à internet e ao *Data show*). As professoras/instrutoras mostram-se incomodadas por não ter uma melhor infraestrutura no laboratório de informática, como cadeiras e computadores em número maior que consiga atender a uma turma de vinte alunos.

S1 assevera que intenciona usar mais o computador e a internet, mas nem sempre os recursos estão disponíveis. Às vezes ela quer que os alunos trabalhem com as tecnologias, mas faltam máquinas e internet, então ela manda *e-mail* para eles sobre o conteúdo.

No caso de S2 há o intuito de criar um *blog* para trabalhar com os alunos do nono ano e assim haverá postagens de atividades, entre outras coisas. S2 pretende com esse *blog* até mesmo saber se os alunos estão participando da aula de língua inglesa.

A partir da identificação do conteúdo temático dos textos produzidos por S1 e S2 em situação de IS, é possível perceber que elas planejam sua prática docente e organizam cada etapa de execução da aula com precisão. Isso acontece, pois, as professoras participantes seguem prescrições veladas, segundo as quais o professor não pode deixar os alunos ociosos e deve planejar sua aula de uma forma que desperte a atenção do aluno, visando a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. O fato de S2 estar ocupando o cargo que era de S1 demonstra que tais prescrições são próprias daquela escola.

No texto de S1, foram encontrados segmentos de discurso interativo encaixados no discurso interativo dominante, trazendo um discurso anterior para o tempo de enunciação de S1, revivendo-o. Segue um exemplo:

T82-S1: então o listening ele tá naquele CD que eu te falei o CD de áudio... aí o que que eu faço? [...] ...então... eu passo o CD pra eles então eu peço pra eles... **olha eu vou passar o:: texto eu quero que vocês façam silêncio... que vocês prestem bastante atenção** eu peço pra eles prestarem bastante atenção e sempre... falo pra eles quase que a mesma coisa todas as aulas... [...]

Nesse T82 pode-se observar em seu início a instrução de como trabalhar o conteúdo de LI com os alunos, a partir do CD, no laboratório de informática. Em seguida, ela se reporta a um outro momento, trazendo um discurso anterior como se estivesse na sala de aula com seus alunos e diz “*olha eu vou passar o:: texto eu quero que vocês façam silêncio... que vocês prestem bastante atenção*”. Há outros segmentos de discurso interativo encaixados no discurso interativo dominante no texto de S1.

A análise do plano global do texto de S2 revelou a existência de dois tipos de discurso, que aparecem encaixados. Dito em outras palavras, há segmentos de discurso interativo encaixados no discurso interativo dominante. O T98 a seguir é um exemplo:

*T98-S2: [...] ...O **Data show** e:: ligá-los são:: doze? computadores? demora bastante... demora um tempinho... gasta assim... questão de cinco a dez minutos pra... então não dá tempo... o que que a gente faz... quando termina aquela aula lá... eu chamo **vamos voltar pra sala meninos? tá faltando dez minutos vamos voltar pra sala...** eu já... já tenho em mão essa tarefa... imPRESSA... pra eles... daquele tema que nós trabalhamos... nesse caso sobre os animais... pra eles responderem na sala de aula... [...]*

Enquanto S2 está dando as instruções à pesquisadora/sócia por meio do discurso interativo dominante, ela se reporta a um momento diferente, como se estivesse no laboratório de informática, encaixando um outro discurso interativo ao discurso interativo dominante. Ou seja, S2 traz um discurso anterior para o tempo da enunciação e retrocede ao momento de uma aula, revivendo-o. Esses segmentos de encaixe de um discurso interativo ao discurso interativo dominante foram encontrados apenas três vezes na produção textual de S2.

No T98, S2 fala do tempo que sobra quando termina o conteúdo de língua inglesa utilizando os artefatos tecnológicos e ressalta que, se sobrar tempo, não pode ligar os computadores para os alunos fazerem pesquisas. Assim, volta para a sala de aula e aproveita o tempo que resta da aula distribuindo tarefas condizentes ao conteúdo. Isso pode ser visualizado na parte destacada do T98 e representa uma pós-ocupação no agir de S2.

É possível perceber ainda no T98-S2 que a professora/instrutora constrói uma representação positiva do seu agir quando enfatiza que mesmo faltando dez minutos para o término da aula, ela já possui, em mãos, uma tarefa para os alunos. Em seu discurso, ela destaca a palavra “imPRESSA” destacando que não permite que seus alunos fiquem ociosos em nenhum momento.

S1 e S2 utilizaram uma série de organizadores textuais para marcar as articulações da progressão temática em seus textos de IS no que se refere às pré-ocupações. O advérbio de tempo “já” foi muito utilizado tanto por S1 quanto por S2 ao falar de suas pré-ocupações. Ao utilizar o “já”, ambas estão construindo uma imagem de professor competente e prevenido, que “já” deixa tudo pronto. Isso mostra uma representação de professor engajado, comprometido com seu *métier*, tanto é que não deixa de se pré-ocupar com o desenvolvimento da aula que acontecerá no laboratório de informática.

Mesmo tendo reservado antecipadamente o espaço, S1 certifica-se mais uma vez se, de fato, o ambiente está disponível.

*T14-S1: isso **já verifico se realmente o laboratório está reservado pra mim** porque muitas vezes acontece de chocar uma aula com a outra... falta de de atenção do pessoal né... então eu verifico isso... bate o sinal né... a primeira aula É no nono ano... e::: então eu já vou direto pra sala de aula... chego... primeira coisa que eu faço... [...]*

Assim como S1, S2 é muito compromissada com sua turma e sua aprendizagem, tanto é que se terminar o conteúdo de língua inglesa programado para o laboratório e sobrar tempo há tarefa para complementar a

atividade trabalhada antes.

*T98-S2: [...] tá faltando dez minutos vamos voltar pra sala... eu **já... já** tenho em mão essa tarefa... imPRESSA... pra eles... daquele tema que nós trabalhamos... nesse caso sobre os animais... pra eles responderem na sala de aula... aí eles vão voltar pra sala e começar... não deu tempo de terminar geralmente eu deixo levar pra casa trazer na próximo aula*

Dentro do discurso interativo de S1, observa-se que os organizadores “mas” e “porque” são muito utilizados e acompanham praticamente toda sua progressão temática (conferir quadro 5), desde a contextualização da posição que S1 assume como titular da disciplina até a forma de manusear as ferramentas tecnológicas. Já no discurso interativo de S2, os organizadores “porque” e “como” foram muito utilizados desde a sua contextualização da posição como titular da disciplina de língua inglesa até suas ações pretendidas como professora.

Os organizadores textuais que S1 e S2 utilizam para articular suas motivações para o uso das tecnologias em aulas de língua inglesa são as conjunções subordinativas, os advérbios, as locuções conjuntivas e adversativas etc., pois desde o início do procedimento de IS até o seu final, ambas falaram sobre o uso dos recursos tecnológicos. Como diz Bronckart (2009), os mecanismos de textualização possuem a capacidade de atravessar as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que produzem o texto (no caso do procedimento de IS foi a sequência injuntiva que prevaleceu).

Um detalhe a respeito da inquietude sobre a organização antecipada da aula se refere à preparação de slides para usar no laboratório de informática e trabalhar o conteúdo programático de língua inglesa. S1 e S2 preparam seus slides em casa, mas o sistema operacional do laboratório da escola é diferente (*Linux*). Por isso S1 e S2 certificam-se que, para não desconfigurar os slides, devem testá-los antes de trabalhar com os alunos.

*T258-S1: tudo você tem que ... **você tem que testar antes né**... quando você for apresentar o: PowerPoint... seus slides devem ter sido todos testados...*

*T260-S1: se possível COM isso... primeiro né... você fez seu PowerPoint na sua casa e seu **sistema operacional é diferente... do laboratório...***

*T82-S2: outro **sistema operacional** exatamente é o outro sistema então salvando nesse abre em qualquer sistema*

T84-S2: tem que ter cuidado

*T86-S2: não é o **Windows**... lá é lá é o... gente eu nunca lembro o nome*

*T88-S2: é o **Linux** exatamente () então lá... pra abrir...*

Na preparação do conteúdo programático de língua inglesa usando os recursos do computador e da internet, o enunciador S1 empregou organizadores textuais ligados às pré-ocupações na sua prática pedagógica. Nos turnos T68 a T78 e T116 a T266 do conteúdo temático, S1 valeu-se dos seguintes organizadores textuais: já (18), mas (17), porque (7), às vezes (2) e como (8). Embora no quadro 11 tenham sido apresentados os

organizadores textuais “mesmo que”, “por mais que” e “além de”, não houve ocorrência deles nos turnos T68 a T78 e T116 a T266 do conteúdo temático de S1.

No que se refere ao uso da tecnologia na preparação do conteúdo programático de língua inglesa, os turnos que podem ser destacados no discurso de S2 são: T14 a T34, T46 a T56 e T60 a T78. Nesses turnos foram encontrados os seguintes organizadores textuais: já (10), como (2), porque (1) e mas (1). Não foi encontrada ocorrência de “às vezes” dentro destes turnos.

Ao explicar detalhadamente como construir o material, S1 sempre cita as razões e motivos para agir de tal forma. S1 e S2 demonstraram capacidade de usar os artefatos digitais (computador e internet) ao preparar seus slides, transformando esses artefatos em instrumentos na sua prática pedagógica.

T68-S1: [...] porque esse texto é preparado... ou eu gosto de usar às vezes o Movie Maker... ou o PowerPoint eu geralmente eu uso mais o PowerPoint... então eu já levo ele preparado

T78-S1: [...] ... às vezes eu coloco o texto já diretamente... e eu gosto muito mais de passar o listening pra eles ouvirem sem eles estarem lendo... porque (muitos falam) ah não entendi nada

T46-S2: o slide ele é feito no:: PowerPoint no computador no PowerPoint e vai aparecer as etapas todas pra você montar você vai é:: eu copio as imagens eu copio também da internet

T48-S2: eu eu abro o Google e põe imagens animais imagens... e clico lá aparece várias imagens... e eu vou copiar aquela que eu quero

T50-S2: copia... clica nela você clica

T52-S2: clica e aparece copiar

Diante do que foi apontado, vê-se que S1 e S2 estão mudando seus próprios esquemas de uso ao criar esquemas de ação instrumentalizada no seu agir docente, visto que os sujeitos alteram sua própria forma de agir e não as funções do instrumento. Pelo fato de S1 e S2 se encontrarem na instrumentação da gênese instrumental, elas utilizam o computador e a internet para elaborar seus slides no *PowerPoint* e saem de uma aula em que poderiam estar usando recursos como o quadro-giz ou o retroprojetor.

A respeito do agir humano e sua interpretação, a ação humana é social e é fruto de vários agentes. Cada agente interage em seu papel, diferentemente dos outros, sendo que os atos podem fugir do controle que não foi almejado. No que se refere ao agir, à atividade e ao agente em cena, foi interpretado esse agir em textos coproduzidos por S1 e S2 por meio do procedimento de instrução ao sócia - IS.

No que se refere ao agir com instrumentos (MAZZILLO, 2006), destacam-se os predicados que representam um agir individual do professor com a utilização de instrumentos materiais e simbólicos.

T36-S1: geralmente... **eu... preparo** não uma aula né eu preparo geralmente eu preparo a aula da semana

e são duas aulas... por semana né... aulas de inglês... ou **eu dou a...** a próxima aula *SE for possível né agora se for uma continuidade não tem como... mas pela minha experiência eu já tenho... o plano mais ou menos flexível e outra coisa eu faço... quando eu preciso de faltar eu tenho um plano que eu chamo de plano EMERGENCIAL.. então quando acontece isso eu uso o plano emergencial ou eu dou um jeitinho mesmo na hora ou eu... **faço aquela aula que tá no livro mesmo** do jeito que eu sempre... fazia né na sala de aula mesmo... mas sem usar outras tecnologias mais avançadas como é o caso do projetor o computador **eu uso muito o... CD... então eu tenho um:: CD Player** SÓ meu... [...] porque eu já reservei **o laboratório né...** então enquanto eu estou na sala de aula **explicando pra eles é...** que a aula hoje vai ser um pouquinho diferente vai ser no laboratório e que:: eu já combino com eles... é que eu preciso de... aulas é silêncio principalmente aulas de inglês... [...] é:: então... eu tento fazer com que eles gostem... é:: **esses recursos que eu uso é na tentativa de CHamar a atenção dos alunos... primeiro é porque eu gosto também de tecnologias... e segundo porque eu quero chamar a atenção...** eu quero fazer com que eles aprendam pelo menos o que eu sei... bom... então você... depois que você explica você pede pra eles... [...]*

Nesse longo T36, a enunciativa se diz ressentida pelos alunos não se interessarem pela língua inglesa e é importante observar que o agir de SI é representado como um agir que envolve o uso de artefatos disponibilizados no coletivo de trabalho (MAZZILLO, 2006). Quando o sujeito se apropria dos recursos tecnológicos, transforma-os em instrumentos para mediação do trabalho prescrito pela instituição em que se insere, tendo como meta cumprir o objetivo final que é ensinar a língua inglesa.

Embora SI afirme gostar de trabalhar com os recursos tecnológicos, ela aponta que a principal razão para inseri-los em seu planejamento é “chamar a atenção dos alunos”. Em outros momentos, verifica-se que SI constrói uma representação do agir empregando verbos que manifestam as ferramentas tecnológicas que ela utiliza: clico, clicou, clicar, cliquei, projetar, escanear, pesquisar, digitalizar, digito, digitando, escrevo, inserir, entre outros.

Rabardel (2002) e Folcher e Rabardel (2007) enfatizam que o uso do termo instrumento indica o artefato em situação em uso pelo sujeito como sendo um meio da ação. O instrumento é uma unidade mista composta por dois elementos, sendo o artefato (material ou simbólico), o primeiro, produzido pelo sujeito ou por outro indivíduo. Os esquemas de utilização, o segundo elemento, são denominados pelos autores de esquemas de uso (EU), esquemas de ação instrumentada (EAI) e esquemas de ação coletiva instrumentada (EACI), e a explanação de cada um encontra-se no capítulo 2, tópico 2.3.

Alguns desses esquemas de utilização que compõem a abordagem instrumental de Rabardel podem ser visualizados na produção textual realizada pelo procedimento de IS de SI.

*T70-SI: eu copio o texto... né porque eu não tenho um aparelho de **Scanner** poderia escanear*

T72-SI: né então eu copio o texto... é... a imagem né... é... às vezes eu coloco... se eu não conseguir a mesma imagem do:: livro... eu... eu coloco outra imagem parecida né... então

*T74-SI: eu copio digitando... porque muitas vezes na minha casa eu não tenho o aparelho de **Scanner**... então não tem como eu digitalizar aquele texto e às vezes também não encontra ele na internet... porque o material esse texto que você vai usar... ele é de u:: de uma coleção chamada... é... **Keep in mind**... então é dentro dessa coleção que tem esse texto... então eu copio... eu faço...*

é... eu digito eu digito o texto... é uma maneira... mais difícil né pra mim mas é o que eu tenho pra fazer quer dizer... eu gasto tempo para preparar a minha aula... é...

Pelos T70, T72 e T74 pode-se ver que S1 utiliza as ferramentas computacionais para reproduzir o conteúdo de língua inglesa que está no livro intitulado *Keep in mind*, ou seja, S1 transfere o conteúdo das páginas do livro pelos slides preparados por ela para “chamar a atenção dos alunos”. Esses slides foram elaborados com auxílio do computador e da internet e são repassados no projetor de multimídia no laboratório de informática. No que se refere à abordagem instrumental, essas ações de S1 equivalem às atividades relativas ao nível das características próprias dos artefatos, denominadas de EU (esquemas de uso), mas não é possível ver nas ações de S1 atividades que estejam além do que é prescrito pelos EU básicos.

Por esses exemplos vê-se que S1 operacionaliza os artefatos em prol da sua aula, ou seja, os utiliza para que seus alunos visualizem o conteúdo de língua inglesa nos recursos tecnológicos e em um ambiente diferente da sala de aula, de forma mais atrativa. S1 acredita que assim eles vão gostar mais de língua inglesa e, como consequência, aprender o conteúdo prescrito. Pode-se dizer por meio desses elementos que, quando S1 operacionaliza os recursos no nível das propriedades e características particulares dos artefatos de acesso, encontra-se na dimensão denominada de instrumentação da gênese instrumental.

O segundo agir proposto por Mazzillo (2006), o agir com instrumentos, foi detectado na produção textual de S2.

*T46-S2: o slide ele é **feito no**:: PowerPoint no computador no PowerPoint e vai aparecer as etapas todas pra você montar você vai é:: **eu copio** as imagens eu copio também da internet*

*T68-S2: o desenho que você **JÁ copiou** do Google já **colocou** já **arquivou** nos seus documentos nas suas imagens... você vai **abrir** essa página... **colocá-los** no Word... Word mesmo de digitação... aí de lá você vai **clicar** e **passá-los copió-los** e **passá-los** para o PowerPoint... facilita o... facilita sim...*

Esses segmentos apontam que o agir do S2 é representado como quem envolve o uso de artefato de que dispõe no coletivo do trabalho auxiliando em sua prática pedagógica. Nesse momento, S2 está instrumentada, visto que atualiza seu próprio esquema de utilização do artefato.

Há muitos verbos cuja representação do instrumento está implicada no próprio verbo, como os que foram selecionados do texto de S2: baixar, gravar, digitar, copiar, clicar, arquivar, enviar, escrever e salvar. De acordo com os esquemas propostos por Rabardel (2002), S2 utiliza os artefatos tecnológicos com esquemas de utilização (EU):

*T32-S2: **salvar** aí a hora que ele vai quando ele **baixa**... **baixa** no computador ele vai direto pro seus lá pros documentos lá pros vídeos... ele fica lá... naturalmente... fica lá... aí você vai pegar... coloca o pendrive e vai lá no*

*() nos vídeos e **baixa** pro pendrive só **enviar** pro pendrive*

Como já foi dito alhures, esses esquemas equivalem às atividades relativas dentro do nível das

particularidades do artefato e, pelo que foi visto, S2 utiliza os artefatos computacionais operacionalizando somente as propriedades particulares dos mesmos. S2 usa os recursos oriundos do computador e da internet e com o sistema operacional de que dispõe baixa filmes, salva-os, arquiva-os, envia-os para seu dispositivo de armazenamento (*pendrive*) para passar aos alunos no laboratório de informática. Depois S2 trabalha os *slides* que montou com fotos retiradas da internet e assim fixa o conteúdo programático de língua inglesa.

Não é possível que os alunos pesquisem individualmente nos computadores, pois até que o funcionário do laboratório de informática ligue as máquinas, o tempo de aula já expirou, assim, os alunos voltam à sala de aula e passam a realizar uma atividade impressa do conteúdo de língua inglesa. S2 operacionaliza as ferramentas computacionais, no entanto, não vai além do que está prescrito no esquema de uso, usando os artefatos como forma de realização da atividade.

*T44-S2: **iniciar e vai começar passar o filme... depois terminado o filme... eu faço uma:: como eles o:: tipo um debate assim... um fala (um) nome do animal o outro comenta a gente comenta se conhece ou não... [...] terminado terminado esse vídeo é mais ou menos dez minutos é cronometrado dez minutos de filme não pode ser mais não passo vídeo maior de dez minutos não... aí cronometrou o tempo terminou... esse comentário de todos os alunos... mais ou menos uns dez a quinze minutos da aula a gente começa a... já montou o slide... os slides com os nomes dos animais... só que aí em inglês***

A partir das análises das figuras representativas do agir no texto de S2, embasadas no quadro do interacionismo sociodiscursivo, vê-se que a dimensão predominante da gênese instrumental de S2 é a instrumentação. As ações de S2 ao utilizar os artefatos mostram sua adaptação às características das ferramentas tecnológicas, ou seja, ela transformou os artefatos em instrumentos na sua prática pedagógica para trabalhar o conteúdo programático de língua inglesa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo verificaram-se as representações de uso da tecnologia no ambiente escolar por meio do procedimento de instrução ao sócia, à luz do interacionismo sociodiscursivo, bem como da abordagem instrumental de Rabardel (2002). Foram analisados os textos produzidos em situação de Instrução ao sócia – IS por duas professoras, denominadas S1 e S2, que trabalham com a disciplina de língua inglesa no nono ano do ensino fundamental de Educação Básica, numa escola pública municipal no estado de Goiás.

Essas professoras, quando foram escolhidas, já trabalhavam com os recursos digitais disponíveis no laboratório de informática da escola em sua prática pedagógica. Tal escolha se deu para que fossem verificadas a representação que elas faziam das ferramentas computacionais e as dimensões da gênese instrumental, instrumentação e instrumentalização.

Este estudo se prima pelo suporte que os artefatos podem proporcionar ao professor em sua prática pedagógica e como o professor utiliza os artefatos (computador e internet) disponibilizados em seu ambiente de trabalho.

Com o advento das novas tecnologias digitais nas instituições escolares, estabeleceram-se mais formas de

aprimorar o trabalho do professor. Os artefatos tecnológicos proporcionaram outras maneiras de trabalhar o conteúdo programático. Entretanto, isso não significa que somente o contato com tais artefatos tecnológicos leva, automaticamente, ao aprendizado. Na verdade, o grande desafio é proporcionar ao professor meios de romper com as limitações que lhes são impostas, desde os aspectos individual e coletivo, de infraestrutura até questões de ordem cognitiva.

Os resultados deste trabalho mostraram que o professor precisa saber conduzir o uso das ferramentas tecnológicas durante a atividade docente, visto que o uso dessas ferramentas disponíveis na escola não é garantia de conhecimento e nem que o professor familiarizado com essas mesmas tecnologias possa fazer com que os alunos aprendam mais. É importante que, ao desenvolver suas atividades, o professor tenha liberdade e autonomia para apropriar-se dos recursos tecnológicos, embora os resultados do trabalho tenham apontado que ainda há empecilhos que impedem um agir autônomo do professor.

Os artefatos, materiais ou simbólicos, desde que sejam integralmente apropriados pelos professores, ajudam em sua tarefa como complementos ao agir do professor. Ter um instrumento como mediador num processo faz parte da atividade do professor e pode colaborar em uma determinada direção: para o próprio sujeito (instrumentação) ou para o artefato (instrumentalização).

Observou-se que tanto S1 quanto S2 se deparam com muitos obstáculos, de diferentes ordens, no que se refere à utilização das ferramentas computacionais: número restrito de máquinas e cadeiras para os alunos, espaço reduzido, sistema operacional diferente (*Linux*), desorganização no agendamento do laboratório de informática, exclusividade do funcionário para ligar os computadores, entre outros.

A função dominante do instrumento, desenvolvida por S1 e S2 no decorrer da gênese instrumental, foi orientada para elas mesmas (instrumentação). Pelos esquemas de utilização, o artefato é a princípio organizado de acordo com as ações do usuário e seus esquemas e aos poucos é adaptado às propriedades dos objetos de acordo com as situações encontradas. Cabe ao usuário ir além ou não das propriedades de cada artefato. Pelos elementos que foram apontados nos textos produzidos em situação de IS, tanto de S1 quanto de S2, pode-se dizer que o agir de ambos demonstra que estão instrumentados.

Pelo agir linguageiro de S1 e S2, percebeu-se que há muitos entraves ligados ao uso das tecnologias, computador e internet, que interferem no *métier* docente. Embora as duas professoras participantes desta pesquisa se destaquem pelas manobras que fazem para superar esses problemas, viu-se que há uma diminuição ou até a destruição da capacidade de agir (cf. epígrafe desta seção). Como elas não podem mudar as prescrições (veladas ou não) da própria escola, o contexto sociointeracional, a infraestrutura do laboratório de informática, as condições e a frequência com que usam o laboratório de informática, resta-lhes mudar a si mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br*: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. 2006. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALMEIDA, Alisandra Cavalcante Fernandes. *Programa Um computador por Aluno*: as práticas pedagógicas desen-

volvidas com o uso do *laptop*. 2014. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALMEIDA, Ana Cristina; OLIVEIRA, Hélia. O processo de gênese instrumental e a calculadora gráfica na aprendizagem de funções no 11º ano. *Quadrante*, v. XVIII, n. 1 e 2, 2009, p. 87-118.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, Eduel, 2004, p. 35-54.

ARAÚJO, José Paulo. “O Robô Ed é MEU AMIGO” – Apropriação de tecnologia à luz da Teoria da Atividade. 2013. 190 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BARALDI, Glaucimara da Silva. *Interpretações e avaliações do agir em textos de opinião*. 2006. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARRICELLI, Ermelinda. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da Educação infantil*. 2007. 323 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. *Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação infantil: um estudo do genealógico*. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BAX, S. CALL: past, present and future. *System*, v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.

BITTAR, Marilena. A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática. *Educar em Revista*, Curitiba, n. Especial 1/2011, p. 157-171, 2011. Editora UFPR.

BRASIL/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Version PDF, no site <<http://www.mec.gov.br>>. Consultado entre 28 maio a 29 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> ou <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2009.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua – homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMA-

RÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Org.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio*, v. 2, n. 2, jul./dez., 2004.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-160.

BRONCKART, Jean-Paul & PASQUIER, Amandine. Elaboration et gestion des représentations. In: Jean-Louis Chiss et al. (Ed.). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles, Duculot, 1988, p. 211-222.

BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos: desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, Ecaterina. FRISTALON, Isabelle. Agir, agentivité et temporalité dans le entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, Jean-Paul. GROUPE LAF (eds.), *Agir et discours en situation de travail*. Genebra: FAPSE, UNIGE (Les cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Théories et pratiques, 103, 2004, p. 213-262.

BUTTLER, Daniella Barbosa. *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BUZZO, Marina. *Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhante ou diferente?* 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CESARIN, Melânia de Melo. *O programa um computador por aluno (PROUCA) e a inclusão de alunos com deficiência*. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CHAVES, Eduardo O. C. *Acompanha a filosofia da Educação a tecnologia?* Campinas, 2000. Disponível em: http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/ABE.htm#_Toc485448951. Acesso em: 13 mar. 2008.

- CHIAPINOTTO, Diego. *O interacionismo sociodiscursivo em texto didático de leitura e produção de textos para a Educação superior a distância*. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 2007a.
- _____. Trabalho e sentido do trabalho. In: FALZON, Pierre. (Org.). *Ergonomia*. São Paulo: Blucher, 2007b, p. 265-277.
- _____. Comunicação oral. *Uma Psicologia histórico-cultural para a compreensão do trabalho em geral e das práticas educativas como trabalho*. (20/09/2004 a 24/09/2004). São Paulo: PUC.
- _____. Clínica do trabalho, clínica do real. *Le journal des psychologues*, Paris, n. 185, 2001. Tradução livre de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. Disponível em: <http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>. Acesso em 20 jun. 2013.
- CLOT, Yves et al. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, Paris, v. 2, n. 1, 2002, p. 1-7.
- CORREIA, Adriana Paes de Jesus. *Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs*. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- COSTA, Giselda dos Santos. *MOBILE LEARNING: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- CRYSTAL, David. *A Revolução da Linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- DAVYDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- D'ELIA, Carlo Cruz. *O inglês para negócios no Brasil: um estudo de caso do uso da escrita por e-mail*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, p. 55-80, 2004.
- FOLCHER, Viviane; RABARDEL, Pierre. Homens, artefatos, atividades: perspectiva instrumental. In: FALZON,

Pierre. (Org.). *Ergonomia*. São Paulo: Editora Blucher, 2007, p. 207-222.

FRANCO, Cláudio de Paiva. *Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade*. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski : mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas-SP : Mercado de Letras, 2012.

GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. *Docência no ambiente digital: ações e reflexão*. 2003. 246 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOMES, Kátia Diolina. *Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas*. 2011. 87 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GRADDOL, David. *English Next. Why global English May Mean the End of ‘English as a Foreign Language’*. Plymouth: The British Council, 2006. 130p.

GREGIO, Bernardete Maria Andrezza; BITTAR, Marilena. *As tecnologias no ensino da matemática nos anos iniciais. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática – IACME, Recife, Brasil, 2011*.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel. Apresentação. In: *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 9-16.

JESUS, Gilson Bispo de. *As construções geométricas e a gênese instrumental: o caso da mediatriz*. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2007.

LAMEU, Paula Cristina. *Os conflitos do discurso disciplinar pedagógico e do discurso tecnológico educacional*. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LOPES, Bruno. *Apartheid digital*. *JB ON-LINE*, 2004. Disponível em:

<<http://www.cps.fgv.br/cps/bd/MID/Site/PanoDeFundo/Internet/Internet26.pdf>>

Acesso em: 21 mar. 2008.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; BARRICELLI, Ermelinda. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. *Latudos Linguísticos*, São Paulo, 40 (2): p. 627-640, mai-ago 2011.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: José Luiz Meurer;

Adair Bonini; Désirée Motta-Roth. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. I ed. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MACHADO, Anna Rachel et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *Calidoscópio*. v. 2, n. 2, jul/dez 2004, p. 89-96.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos & CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Textos de Anna Rachel Machado e Colaboradores. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009a, p. 43-70.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores : primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos & CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009b, p. 79-99.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009a, p. 17-42.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Pierre. (Re-) Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Textos de Anna Rachel Machado e Colaboradores. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o trabalho do professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Textos de Anna Rachel Machado e Colaboradores. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, p. 117-136.

MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira; LOUSADA, Eliana Gouvêa. *Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor*. São Paulo, 2010.

_____. *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MARQUES NETO, Humberto Torres. A Tecnologia da Informação na Escola. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 51-63.

MASCANHI, Izidoro Wilson. *Análise de seqüências didáticas de gêneros direcionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna no Ensino Fundamental: aportes do interacionismo sociodiscursivo*. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística em Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

MAZZILLO, Tânia. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

- MELO, Glenda Cristina Valim de. *Um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário*. 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MENDES, Regina Maria Gonçalves. *O ensino de LI na escola pública: interação e prazer*. Disponível em: <<http://www.teachingchildren.com.br>>. Acesso em: 29 fev. 2008.
- MENEZES, Douglas Carvalho. *Desenvolvimento da cultura digital na formação inicial do professor de matemática*. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos*. D.E.L.T.A., 24:2, 2008, p. 309-340.
- MORAN, José Manuel. *Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. 2008. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/uber.pdf. Acesso em: 29 jun. 2013.
- NORMAS para transcrição do NURC. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/231609225/Normas-Para-Transcricao-NURC>. Acesso em: 23 out. 2013.
- PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. *Elaboration et gestion des représentations*. In: CHISS, J.-L. et al. (Ed.). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles, Duculot, 1988, p. 211-222.
- PIMENTA, Bruna Scheiner Gomes. *Reconstrução da prática pedagógica em uma disciplina semipresencial: uma pesquisa-ação à luz da teoria da atividade*. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- RABARDEL, Pierre. *Qu'est-ce qu'un instrument? appropriation, conceptualisation, mises em situation*. Le Mathématicien, le physicien et le psychologue. Outils pour le calcul ET le traçage de courbes. CNDP- DIE – Mars, 1995.
- _____. *People and Technology a cognitive approach to contemporary instruments* (Traduzido por Heidi Wood). 2002. 182p.
- RABARDEL, Pierre; WAERN, Yvonne. *From artefact to instrument*. *Editorial Interaction with Computers*. Elsevier, 2003. Disponível em: <http://iwc.oxfordjournals.org/content/15/5/641.extract>. Acesso em: 2 set. 2011.
- RICIOLLI, Ana Maria Barbosa Varanda. *O processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública*. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- ROCHA, Katiane de Moraes; BITTAR, Marilena. *Um estudo do processo de gênese instrumental do software Superlogo por acadêmicos de um curso de pedagogia para o ensino de matemática*. *Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 3, n. 3, 2012.

- RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. *A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças*. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SALAZAR, Jesus Victoria Flores. *Gênese instrumental na interação com Cabri 3D: um estudo de Transformações Geométricas no Espaço*. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SANTOS, Fernando Antônio Fragoso dos. *O professor de língua inglesa no audiolingual: uma abordagem sociointeracionista acerca dos textos sobre o trabalho docente*. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. A Evolução da instrução em salas de aula ricas em tecnologia. In: _____. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 46-63.
- SAUJAT, Frédéric. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle; une approche clinique du travail du professeur*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Université de Aix-Marseille I, 2002.
- _____. O trabalho do professor nas pesquisas em Educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 3-34.
- SILVA, Marta do Carmo. *Professores usuários de tecnologias: concepções e usos em contextos educacionais*. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) – Programa de Pós-Graduação em Processos Cognitivos e Ambientes Digitais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SILVA, Valéria Gomes. *Discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as tecnologias no ensino de matemática*. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão Digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003. 48p.
- SMOLKA, Ana Luiza. Prefácio. In: *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas-SP : Mercado de Letras, 2012, p.7-10.
- TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. *A reconstrução do trabalho do professor de inglês pela linguagem*. 2009. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- VALENTE, José Armando. *Diferentes usos do computador na Educação*. Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED/UNICAMP. Disponível em: <http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas.php>.

Algumas considerações sobre a construção da identidade de professores iniciantes na educação básica

Juliana do Carmo Mendonça Cota
juliana.carmo@aluno.ufop.edu.br
UFOP

Dra. Célia Maria Fernandes Nunes
celia@ufop.edu.br

RESUMO¹

O início da carreira docente é permeado por situações novas, inesperadas e por vezes desafiadoras. Para um professor iniciante nem sempre é fácil deixar de ser aluno para tornar-se professor, passando por situações de “descoberta” e de “choque com o real”. Através de entrevistas e questionários procuramos identificar e analisar a construção da identidade de professores iniciantes que atuam dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública das cidades de Mariana e Ouro Preto em Minas Gerais/Brasil. Para apoiar essa discussão utilizamos as teorias de Tardif (2012), que diz que a profissão docente tem sua inserção profissional muito antes de seu início efetivo, pois, como estudante ele já vivencia questões da profissão. Marcelo Garcia (2010) que aponta os cinco primeiros anos de exercício docente como sendo a fase de inserção profissional, etapa da carreira esta que é descrita por Huberman (2005) como sendo a “fase da sobrevivência”, período que o professor e Dubar (2005) sobre os processos de construção da identidade a partir das relações sociais. A partir desse trabalho percebeu-se a importância das relações estabelecidas na educação básica, o desenvolvimento da formação inicial e as relações estabelecidas ao ingressar na carreira.

PALAVRAS CHAVES

Professor iniciante; identidade docente; inserção profissional docente.

INTRODUÇÃO

O início da carreira docente é permeado por situações novas, inesperadas e por vezes desafiadoras. Para um professor iniciante nem sempre é fácil deixar de ser aluno para tornar-se professor. Dessa forma a construção da identidade profissional desse professor será construída tendo como base muito do que ele aprendeu e viveu ao longo de sua vida como aluno, unindo a isso aprendizados e vivências de sua formação inicial, atrelado a relação estabelecida na escola com seus pares, alunos e pais.

Investigar a construção da identidade docente torna-se relevante uma vez que nos permite conhecer e reconhecer situações de vida, pessoal e profissional, que incidem diretamente sobre a profissão docente. Conhecer um pouco mais sobre esse processo dicotômico que se desenvolve tanto nas experiências pessoais quanto mais profissionais e que tornam cada profissional único, mas que também apresenta pontos de convergência e de ações coletivas que interferem na construção de uma carreira mais estável e satisfatória.

O desenvolvimento deste trabalho se baseia na busca de resposta para responder à pergunta: como o professor iniciante atuando nos anos iniciais do ensino fundamental constrói a sua identidade profissional? Para responder a esse questionamento temos como objetivo principal identificar e analisar o processo de

¹ Este trabalho contou com apoio e financiamento da UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto e da Capes- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

construção da identidade de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública das cidades de Mariana e Ouro Preto em Minas Gerais/Brasil.

Apresentaremos neste texto um panorama da pesquisa de mestrado, que considerou como protagonistas os professores iniciantes com até cinco anos de carreira (Marcelo, 2009) que atuem no ensino fundamental I da educação básica (1º ano 5º ano) de escolas públicas de Mariana e Ouro Preto.

O estudo foi pautado em conhecer como esses professores em início de carreira, atuando nessa situação específica constroem suas identidades profissionais. Buscando compreender como as relações pessoais e profissionais juntamente com a formação inicial influenciam na construção da identidade profissional docente. Compreender como essa construção ocorre e torna-se instrumento para repensarmos políticas de apoio aos professores iniciantes, podendo também fornecer questões importantes para o desenvolvimento dos cursos de licenciaturas.

Dessa maneira pretendemos somar esforços aos estudos sobre a formação docente em especial as discussões sobre as particularidades dos professores que se encontram na fase de entrada na carreira. Buscando compreender e refletindo a partir das relações sócio históricas, pessoais e profissionais que interferem na construção da identidade profissional.

Os caminhos da pesquisa

Essa pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas e questionários para o desenvolvimento do trabalho.

A caracterização dos colabores da pesquisa foi assim estabelecida: professores iniciantes com até cinco anos de exercício na docência, período esse estabelecido em Marcelo (2009). Os professores deveriam estar atuando em uma das séries (ou anos) do ensino fundamental I, nas cidades de Mariana e Ouro Preto.

O estudo se limitou a essas duas cidades por serem área de atuação da Universidade Federal de Ouro Preto. Outra situação que nos fez focar nas duas cidades foram as dificuldades em acessar o público alvo para a pesquisa, uma vez que as secretarias e as escolas não tinham informação sobre o tempo de serviço dos docentes.

Foram contatados cinco professores que receberam os seguintes pseudônimos Montessori, Selma, Emília, Bernadete e Freire.

Quem é professor iniciante e como se caracteriza essa fase docente.

A fase da entrada na carreira docente tem a algum tempo despertado interesse de pesquisadores, buscando conhecer melhor as especificidades desta etapa profissional. No Brasil as pesquisas sobre as especificidades docentes ganharam contornos e volumes maiores a partir do ano de 2014. Sobre isso Romanowisk e Mira (2016) dizem que a preocupação com o professor em início de carreira só começa a ser área de interesse e pesquisa a partir do PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Não há consenso sobre qual o recorte temporal seria o mais adequado para discriminar como sendo o período no qual o professor poderia ser considerado como iniciante. Diversas teorias defendidas por Pacheco e Flores (1999), Huberman (1992), Gonçalves (1995), Marcelo Garcia (2009) e Reali, Tancredi e Mizukami (2010) sugerem que esse tempo poderia ser apenas de um ano até sete anos. Essa discussão é pertinente, pois a docência como uma profissão social e de grande complexidade de ser vivenciada por cada profissional de uma maneira diferente.

Utilizaremos para este trabalho a definição defendida por Marcelo Garcia (2010) que aponta os cinco primeiros anos de exercício docente como sendo a fase de inserção profissional. Esta etapa da carreira é descrita por Huberman (2005) como sendo a “fase da sobrevivência”, período que o professor enfrenta desafios e dúvidas, testando seu aprendizado e sua capacidade de lidar com as questões profissionais, práticas, enquanto desenvolver suas relações com os pares, com os pais e com os alunos.

Muitas vezes o desejo de ingressar na carreira docente pode nascer ainda na infância. Tardif (2014) diz que o professor tem a profissão de maior tempo de imersão, já que tem o contato direto com o campo de trabalho desde muito cedo. Contudo cada pessoa é impactada por essa relação educacional de uma maneira.

“Uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas) antes mesmo de começarem a trabalhar” (Tardif, 2014, p.68).

Considerando essa imersão escolar Tardif (2014) diz que a postura geralmente assumida por muitos professores iniciantes, ao se depararem com situações cotidianas para as quais eles não se julgam estar aptos a contornar, é recorrer a lembranças de práticas de seus professores. Procurando inicialmente repetir os comportamentos vivenciados como alunos, em uma tentativa de aplicar o que vivenciaram e acreditam dar certo. Assim o professor iniciante soma os conhecimentos práticos da experiência de vida com o conhecimento acadêmico adquirido na formação inicial, relacionando-os e utilizando essas estratégias na construção de sua própria identidade profissional.

Sobre a construção dessa identidade Dubar (2005) diz que esse processo se dá sob uma perspectiva de socialização, de construção de relações sociais entre os atores do processo profissional ao qual o professor faz parte. Dessa maneira podemos concluir que os processos sociais e escolares estabelecidos ao longo da vida, constitui parte importante na construção da identidade desse professor.

Considerando a ideia apresentada por Tardif (2014) sobre participação na profissão e as considerações de Dubar (2005) sobre a construção da identidade profissional, percebemos a importância das relações sociais estabelecidos ao longo de toda vida. Isso se torna mais pontual para os professores iniciantes, já que estes acabam por ter um tempo maior de contato com a educação como alunos do que como professores propriamente.

O início da carreira profissional docente é marcado pelo momento em que se deixa de ser aluno, aprendiz, para se tornar mestre, responsável por uma turma. Esse é, em muitos casos, um momento de desafios e de enfrentamento de dilemas e até de “sobrevivência” (Huberman, 1995) por parte do professor. Isso acontece mesmo quando a formação inicial é de qualidade e fornece uma boa base teórica e prática

sobre o desenvolvimento do trabalho. Evidenciando que nem sempre articular teoria e prática se mostra tarefa fácil ou acontece como uma suave transição na inversão de papéis.

Esse novo docente enfrenta desafios diários para construir sua identidade profissional e iniciar a construção de uma carreira. Papi e Martins (2010) descrevem esse período da seguinte maneira:

A fase de iniciação, em especial, tem sido privilegiada, na medida em que se percebe a necessidade constante da melhoria nos processos educativos, pois esse período se inscreve como tempo/ espaço privilegiado para a constituição da docência. Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nesta etapa do desenvolvimento profissional (p. 42).

Pimenta (2012) diz que a formação do professor é na verdade sua auto formação, já que os saberes iniciais são reestruturados a partir da vivência profissional, sendo esse processo coletivo, fazendo com que eles reflitam sobre a prática ao mesmo tempo em que a exercem.

Discutido alguns conceitos de identidade: pessoal e profissional

Pimenta (1996) aborda a construção da identidade, como sendo uma junção entre as características pessoais e profissionais que compõe o professor. Aproximando-se de tudo que lhe é significativo, seus valores, crenças, história de vida etc. Somando-se a toda essa experiência pessoal e de imersão a profissão como aluno e a efetivação na formação inicial, o futuro professor vai constituindo sua identidade profissional, agregando algumas condutas e comportamentos e negando outras à medida que aprende e se desenvolve.

A identidade profissional docente é dessa forma uma construção contínua, pois envolve todo processo social humano de aprender e desenvolver-se. Assim segundo Marcelo (2009), falar sobre a identidade docente nos permite a oportunidade de percebermos como queremos que nos vejam e deve ser pensado como um processo contínuo que evolui e se desenvolve. Para isso precisamos sempre nos atentar para nossas características individuais e como nos portamos profissionalmente.

Para Moita (2007) “a identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (p. 115). Assim podemos perceber que ao mesmo tempo que temos uma identidade individual e única, temos também uma identidade que é coletiva. Essa identidade é formada pela junção de vários fatores, vivências e experiências e faz com que nos relacionamos com determinados grupos e não com outros, possibilitando, assim o sentimento de pertencimento.

Construímos nossa identidade a partir das relações que estabelecemos com os outros, inicialmente nossa família e em seguida os espaços sociais vão se alargando e nossas interações vão nos possibilitando novas aprendizagens à medida que nos apropriamos das práticas sociais, da cultura e dos costumes.

Para Amaral (2007) *apud* Erik Erikson (1972), “identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido” (p. 05). Ainda segundo a autora a formação da identidade recebe influência direta de três fatores principais: interpessoal, intrapessoal e cultural.

O fator interpessoal está ligado às características inatas à pessoa e a outras que ele vai adquirindo ao longo da vida; o fator intrapessoal está relacionado às identificações pessoais e nas relações estabelecidas entre as pessoas próximas; e por fim os fatores culturais que envolvem as experiências, valores e aprendizagens as quais a pessoa teve contato.

Esses três elementos, são responsáveis pela construção da identidade individual e social, permitindo que o indivíduo tenha sua identidade pessoal e coletiva formada de maneira ampla e complexa. Nessa perspectiva cada fator é parte fundamental para a construção da identidade.

Esse processo de construção da identidade é formado por dualismos, pois ao mesmo tempo que construímos nossa individualidade, nossas características próprias que nos farão seres únicos, partilhamos uma parte desse “eu” com o outro, no convívio social, nas interações e relações cotidianas. Assim essas relações ao mesmo tempo que possibilitarão uma reestruturação e complementação identitária, propiciarão momentos de reconhecimento. Assim a identidade se completa e efetiva a partir das interações em um movimento permanente, estando em constante construção.

Dessa maneira a identidade não pode ser entendida como algo que em algum momento da vida estará pronta ou concluída, ao contrário está em constante transformação, influenciada por todas as relações sociais, culturais, afetivas, educacionais etc. que vivenciamos no decorrer de toda nossa vida. E como essas relações socioculturais são dinâmicas, nossa identidade pode se transformar e se reconstruir infinitamente.

Essas discussões mais amplas sobre o processo de construção da identidade nos fornecem subsídios para compreender melhor como eles ocorrem também com relação a profissão docente. Uma vez que a pessoa não se separa do profissional. Na perspectiva da construção de identidade como um processo que se desenvolve nas relações e nas interações sociais e que é construída conforme essas relações acontecem, podemos relacionar a identidade profissional que não está desvinculada do que o sujeito é ou será.

Um profissional passa por várias etapas na construção de sua identidade profissional. Momentos de construção dos saberes técnicos e práticos, do aprimoramento das relações pessoais, interpessoais e institucionais.

Segundo Jacques (1996) a construção da identidade profissional está indissociavelmente ligada à identidade pessoal, já que a pessoa é um todo, com suas especificidades. Assim pode ocorrer conflitos entre a identidade pessoal construída e a identidade profissional exigida nos locais de trabalho. Em alguns casos a identidade profissional pode ser idealizada a partir de experiências pessoais e da formação acadêmica podendo entrar em conflito com situações que não atingiram o idealizado.

Assim autores como Jacques (1996) e Dubar (2005) preferem não fazer separação entre a identidade individual e a coletiva, já que para que essa identidade seja formada o sujeito precisa passar por associações internas e externas, relacionando experiências entre si, além de compreender as relações estabelecidas entre

os outros indivíduos e instituições. Dubar (2005) ainda acrescenta a importância das abordagens culturais e econômicas no processo de construção da identidade profissional dos professores.

A identidade profissional, assim como a identidade pessoal tem uma relação de características específicas que permite tanto a pessoa quanto o profissional diferenciar-se no coletivo. Apesar dessas características próprias serem o que distingue um sujeito do outro elas são formadas e construídas no meio social, através das relações e do convívio.

A pessoa é o profissional e o profissional é a pessoa: refletindo sobre a identidade profissional docente

Entender a identidade profissional docente é uma questão relevante para entender o posicionamento e condutas dos professores perante as situações vividas no cotidiano escolar. Alguns autores trazem suas próprias definições acerca desse tema, mas alguns pontos são comuns, como a construção contínua da identidade profissional durante toda carreira docente e seu caráter social.

Pensar a identidade profissional docente como fruto de uma construção social e constante, demonstra a importância das relações de socialização estabelecidas durante o processo profissional. Durante toda carreira essa construção da identidade profissional será importante, contudo no início da carreira ela será ainda mais importante, pois será a base para o início do trabalho, podendo definir a maneira como o professor irá se portar perante a carreira.

Garcia, Hipólito e Vieira (2005) definem a identidade profissional docente como um conjunto de representações estabelecidas, apresentado formas da conduta e de postura no exercício da função dentro das unidades escolares.

Para Pimenta (1996) a significação e ressignificação social com relação a profissão, proporciona um exame das práticas, especialmente daquelas que já se consolidaram como ações reconhecidas culturalmente, sendo esses pilares fundamentais para a construção da identidade profissional. Em outras palavras, a identidade profissional assumida pelo professor lhe permitirá assumir posições diferentes, contestando ou aprovando práticas e posturas. A identidade profissional ao estar em constante construção, permite ao professor ir e vir com seu aprendizado, crenças e posturas. Assumindo para si o que lhe traz significado.

Nóvoa (1992) diz que a identidade profissional é um lugar de lutas e não um bem adquirido, um produto pronto e acabado que se forja e se enrijece, definindo-se. Mas ao contrário é um local que permite experimentar, ser e estar na profissão. Para definir isso o autor usa o termo “processo identitário”. Essa maleabilidade da construção da ou das identidades são parte do processo de construção e formação profissional de qualquer profissão, mas especialmente destacada na docência.

Esse processo de construção cíclica e constante da identidade permite que o professor se encontre e reencontre, aprenda e desaprenda, tornando-se cada dia um profissional melhor. Que constrói sua identidade na relação diária com os alunos, com os colegas, com os pais, com seus amigos e familiares e se renova a cada dia.

Sobre a construção da identidade docente Moita (2007) diz que:

É construída sobre os saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (p. 116)

A ideia defendida por Moita (2007) converge com a teoria de Dubar (2005), sobre a socialização, de ação e reação dos processos identitários. Possibilitando-nos compreender como todo o processo de construção da identidade profissional docente é parte de um longo e contínuo processo de socialização que entrelaça aspectos pessoais e profissionais, bem como sofre alterações, distorções e adaptações ao longo do tempo.

Para Dubar (1997) a identidade deve ser concebida sob uma perspectiva sociológica, pois é estabelecida na troca entre o individual e o coletivo através das interações sociais. Segundo ele:

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (p. 105).

Dessa forma a identidade profissional docente se constrói por meio da interação entre a identidade pessoal e as experiências e vivências profissionais pelas quais a pessoa participou. Tornando-se natural que as características pessoais e profissionais sejam construídas através de uma mesma base de desenvolvimento.

Assim o dicionário de verbetes da Gestrado define a complexidade do conceito identidade docente da seguinte maneira:

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente. (p. 01)

O que mais uma vez percebemos é o caráter tanto de construção paulatina, quanto transitório dos processos de construção da identidade. Não que esse conceito seja algo de menor valor, mas ao contrário, aponta o quando as interações e a socialização, que são processos constantes, são fundamentais para a construção da identidade profissional.

Tardif (2012) diz que boa parte do conhecimento do professor com relação a profissão vem de suas experiências e socializações como aluno. Segundo Tardif (2012) □ os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar e trabalho durante aproximadamente 16 anos [...] antes mesmo de começarem a trabalhar.“ (p. 68)

Em seus estudos Tardif (2012) aponta que grande parte dos profissionais do magistério, tiveram a identidade profissional docente construída ainda muito cedo, em alguns casos desde a tenra idade. Ele chama esse contato e despertar de interesse pela profissão docente de □ auto recrutamento”. Esse recrutamento, segundo ele, ocorre pela proximidade dos alunos, aos professores na escola e em especial através das relações familiares.

Esse “auto recrutamento” citado por Tardif (2012) se trata de uma aproximação maior e mais intensa a profissão docente (muito maior que na maioria das outras profissões), o que possibilitaria a percepção da profissão de maneira mais intensa e profunda. Isso poderia ocasionar um vislumbre futuro de uma profissão, da oportunidade de se elencar e perceber características pessoais que permitissem tornar a profissão pessoalmente agradável.

Em pesquisas desenvolvidas por Tardif (2014) e Lessard (1996, 2000) os autores apresentam dados que dizem que em muitos casos o interesse pela profissão docente era despertado ainda na infância, durante a convivência com parentes próximos que desempenhavam essa profissão.

Se pensarmos que a identidade é construída através das relações socioculturais e que a identidade profissional também é desenvolvida em parte por essa relação com a profissão seja essa relação formal ou não, podemos dizer que a profissão docente tem um período mais prolongado e efetivo de socialização com a profissão antes mesmo da inserção na carreira.

Contudo esse “privilegio” por estabelecer um contato maior e mais prolongado com a profissão pode em alguns casos incorrer em algumas dificuldades. Pois a pessoa pode construir previamente ao contato efetivo com a profissão, uma identidade idealizada, que poderá não se converter na identidade real ou como sugere Dubar (2005) incorrer na “identidade atribuída”.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) definem bem essa complexidade da construção da identidade docente, apontando a complexidade de fatores que interferem e agregam elementos a essa identidade.

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão “certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente”, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (p. 54).

Dubar (2005) diz que não se pode fixar a identidade pessoal a um único momento da vida, mas sim na história e nos eventos vividos. O mesmo se pode dizer da identidade profissional, pois essa faz parte do processo, da história de vida do profissional. No caso dos professores como já nos referimos anteriormente e como apresenta Tardif (2012) e Lima (1995) essa relação da construção da identidade pessoal e profissional se relacionam antes de iniciar a formação profissional. Isso permite que a identidade pessoal e profissional do professor seja mais estreita e profunda de maneira que não seja possível perceber o sujeito de maneira isolada, ambas as identidades formam o sujeito como um todo.

Algumas particularidades da construção da identidade profissional do professor iniciante

A construção da identidade profissional no início da carreira se dará através de processos de construção e reconstrução de saberes e será influenciado pelas relações sociais que o professor estabelecerá com os pares durante o exercício da profissão.

Segundo (Lasky, 2005) citado por C. Marcelo (2009) a identidade profissional pode ser definida como a maneira que os docentes definem os outros e a si mesmos. Essa construção parte de uma evolução constante da profissão, muito influenciada pela escola, pelo contexto político, pelos colegas de trabalho e principalmente pelo seu comprometimento pessoal, além disso sua disposição e disponibilidade para ensinar e aprender, suas crenças, valores e processos sociais e de interação que experimentaram e é claro seu domínio técnico/teórico acerca da profissão.

Para o professor iniciante, a realidade encontrada na sala de aula se mostra, em alguns casos, distante do imaginado e até do planejado, ocorrendo o que Huberman (1992) aponta como sendo “choque do real”. O início do trabalho docente ou como classifica o autor, a fase da entrada na carreira, pode se mostrar como um período de sobrevivência, de descobertas, entusiasmo e até de certo romantismo em relação à profissão e ao ideário construído acerca da prática docente e em especial ao perfil de aluno.

Contudo por mais que um docente iniciante seja inexperiente e demonstre insegurança em sua prática, ainda assim, ele possui um conjunto de conhecimentos que farão dele um profissional diferente de outros. Já que ele possui características pessoais e profissionais que desenvolveram sua identidade e o habilitaram a estar na escola como professor.

Cada profissional tem suas especificidades que são decorrentes de suas experiências de vida, como aluno e de habilidades construídas ao longo de sua formação inicial, no contato com outros profissionais, além de suas experiências pessoais, conforme Tardif (2014) afirma:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (p. 11)

Em muitas ocasiões o professor iniciante se verá em situações em que sua capacidade profissional poderá ser contestada (resistência dos pais, alunos diferentes do idealizado, falta de apoio dos colegas, isolamento etc.) para isso ele deverá demonstrar domínio teórico e fazer uso dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, podendo valer-se também de suas experiências como aluno ou até mesmo de situações vivenciadas no período de estágio supervisionado.

Segundo Tardif (2014), as relações que os professores estabelecem com o saber não são apenas do campo do intelecto e/ou cognitivo, ao contrário são relações construídas a partir de experiências variadas de vida e de trabalho que proporcionarão subsídios para nortear suas ações práticas e pedagógicas cotidianas.

Dessa maneira Nascimento (2007) nos mostra que essas interações sociais, pessoais e com os saberes possibilitam a construção da identidade profissional docente, já que essa dinâmica está em constante transformação. O que nos permite pensar que as relações estabelecidas entre o professor iniciante e os professores mais experientes da escola, com a equipe pedagógica, pais, alunos entre outros agentes proporcionará uma enriquecedora construção da identidade profissional.

Outra contribuição para se pensar as práticas dos professores iniciantes é oferecida por Campos (2013) que fala sobre as crenças docentes, segundo o autor as crenças são construções que os professores internalizam ainda no período como alunos. Podem ser de caráter emocional e pessoal, iniciando um processo de relação entre as ações do ensinar e o aprender. Essas experiências se consolidarão auxiliadas pela formação inicial e constituirão parte de sua identidade profissional. Muitas vezes essas crenças serão acionadas para repetir um comportamento entendido como exitoso ou para excluir ações que não agradam.

Para Dubar (2005) durante o período de inserção profissional do professor na instituição escolar, a questão predominantemente importante na socialização é a relação de negociação das identidades, permitindo ao professor iniciante coordenar a sua identidade e a identidade do outro (colegas, alunos, instituição) da maneira mais harmoniosa possível.

Dessa forma o professor em início de carreira constrói sua identidade profissional utilizando de toda sua estrutura de vida, suas experiências individuais e profissionais, sua formação básica e superior. Isso torna a identidade profissional docente um conjunto de características específicas de cada um, que lhe possibilitará ser um profissional único, ao mesmo tempo essa identidade vai se transformando e se moldando de acordo com sua prática e interações vividas.

As percepções dos docentes iniciantes

Não há maneira melhor de saber como o outro se sente sobre algo do que perguntar a ele diretamente.

A partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores iniciantes e dos questionários respondidos por eles, iniciamos uma análise sobre a construção da identidade profissional docente. As perguntas relacionam-se tanto questões voltadas para o início da escolarização e as relações familiares, passando pela formação inicial (licenciatura) finalizando com as percepções pessoais sobre as relações estabelecidas com a instituição de trabalho e seus agentes (colegas de trabalho, pais, alunos).

A partir dessas percepções de cada professor, observamos como cada um se constitui como profissional e como essas experiências foram importantes na construção da identidade profissional docente.

Tardif (2014) reflete como as relações estabelecidas na educação básica são importantes para o futuro professor, pois segundo ele muitas vezes o desejo de ingressar na carreira docente pode nascer ainda na infância. Tardif (2014) diz ainda que o professor tem a profissão de maior tempo de imersão, já que tem o contato direto com o campo de trabalho desde muito cedo. Contudo cada pessoa é impactada por essa relação educacional de uma maneira.

“Uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas) antes mesmo de começarem a trabalhar” (Tardif, 2014, p.68).

Considerando a colocação apresentada por Tardif (2014) percebemos o quão importante os processos de escolarização são importantes para a construção da identidade profissional dos professores. Sobretudo para os professores iniciantes, já que estes acabam por ter um tempo maior de contato com a educação como alunos do que como professores propriamente.

Cada professor recorda-se da educação básica de uma maneira individual, pois a experiência é única e perpassa cada um de maneira diferente (Benjamim, 1994), assim como podemos perceber nas falas dos professores abaixo.

[...] peguei também do ponto de vista pedagógico as escolas com algumas inovações pedagógicas, assim, com alguns trabalhos de alfabetização sobretudo matemática voltadas pros jogos, ne, é... voltados pra os jogos, eu lembro disso e lembro também que a minha forma de ser alfabetizar foi com o método que a gente chama de método tradicional e a minha professora alfabetizadora muito boa por sinal[...] (Professor Freire)

Lembro também que a escola tinha uma estrutura bem sistemática assim pro ensino, no sentido de organização assim, as fileiras, era a Pedagogia da nuca, um aluno atrás do outro. É e em casos muito raros que se juntavam alunos em círculo ou fazia outras dinâmicas de... sentar ou de atividades na sala de uma outra forma que não fosse um atrás do outro [...] (Professor Freire)

[...] eu iniciei na educação básica no ano de 1997, peguei a época, hoje eu sei com um olhar reelaborado e olhando para aquela época, parece que eu peguei a época do ciclo, o CBA, você tinha o ciclo, CBA, mas a estrutura ainda era de seriação, 1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série (Professor Freire)

Freire tem recordações mais técnicas de seus primeiros anos de escolarização, lembrando detalhes legais que para ele se destacaram a época. Enquanto outros professores relatam sobre a escola que estudaram, das relações afetivas que construíram e sobre as relações familiares envolvidas no processo educacional.

Estudei aqui a vida toda[...]fiz o primário aqui até o...nono ano. E tenho boas referências dos meus professores, eram professores muito bons, me ensinaram demais, foi através deles que eu quis seguir a profissão de professora. A professora minha que mais me marcou foi a professora do primeiro ano, professora Maria de Lourdes. Ela era uma professora muito boa, então até hoje eu lembro dela quando eu tô ensinando assim pros meninos. Eu lembro muito da forma como ela dava aula sabe. Claro que a gente vai aprimorando, mas a minha base foi ela, a professora Maria de Lourdes. (Professora Montessori)

[...]Ah tenho boas lembranças, estudei sempre em escola pública, Escola Municipal em Ouro Branco, então acho que eu tive boas referências. Assim...de professores lembro de

que eu perdi minha mãe quando eu tinha 13 anos, mas minha mãe estava doente quando eu tinha 11 já, então eu lembro muito da professora tendo carinho e compreensão, sabe essa questão assim, então foram coisas que marcaram positivamente tá. (Professora Selma)

Eu estudei na mesma escola quase que a vida toda e assim eu lembro muito dos professores, de que a professora ficou com a gente no 1º e 2º ano era a mesma, professora que acompanhou ela foi pro 2º ano com a gente é... do 3º até o 5º foi a mesma professora também, mudou a professora, depois ela acompanhou a gente por mais esses anos, depois entrou os outros professores das outras matérias, mas eu não me lembro do meu processo de alfabetização como foi o método e etc eu não lembro. (Professora Bernadete)

Sempre estudei aqui perto de casa, minha mãe era professora, a maioria das professoras eram parentes mesmo [pausa] e até que eu ... bomba eu acho que eu tomei uma só, foi no segundo grau, mas no começo minha mãe sempre cobrou mesmo da gente, sempre ficou no pé, aí deu pra ter uma base boa né, pra gente. (Professora Emília)

A gente sempre tinha livro, minha avó dava muito livro para gente e a gente mexia nas coisas dela né, e na escola tinha o jardim existia o pré-escolar e quando meu irmão mais velho ia para escola às vezes eu ia com ele também, o pessoal deixava eu ficar lá com ele... acompanhava. E depois foi na escola mesmo, no jardim. (Professora Emília)

Através desses relatos percebemos como cada professor se relacionou com as experiências que viveu e de certa maneira como essas foram percebidas por cada um de maneira individual.

Marcelo (2009) diz que a identidade profissional docente do professor se constrói a partir daquilo que queremos que as pessoas nos vejam sendo um processo contínuo de evolução. Isso faz com que as relações estabelecidas na educação básica sejam um forte parâmetro para a construção dessa identidade, pois são os primeiros contatos com a futura profissão que já no exercício do trabalho apontaram em alguma medida para o professor exemplos a se seguir ou a se distanciar.

Para Pimenta (1996) a construção da identidade, aproxima o professor de tudo que lhe é significativo, seus valores, crenças, história de vida etc. Essa construção se faz possível relacionando a experiência pessoal a formação inicial, dessa maneira o profissional vai constituindo sua identidade profissional, agregando condutas e comportamentos, reconhecendo posturas como não desejáveis e vai paulatinamente construindo sua identidade profissional.

Figueiredo (2008) afirma que nossa escolha pela profissão tem ligação direta com as experiências e vivências que passamos. Na docência podemos destacar a relação entre as experiências da educação básica ou mesmo no ensino superior, na condição de aluno, com a escolha para o exercício da docência.

Gonçalves (2000) acredita que as escolhas profissionais podem ser separadas em dois motivos principais que seriam de origem material ou de origem profissional, motivos esses que podem ser subdivididos em categorias menores dentro dessas.

Outras pesquisas, como as desenvolvidas por CAVACO (1999), LENGERT (2005) MIZUKAMI (2002) e VALLE (2006) apontam que a opção pela docência pode ocorrer por razões individuais de ordem estritamente pessoal, mas ao mesmo tempo de maneira altruísta. Essa escolha pode refletir a influência da família, o bom relacionamento com crianças, escolhendo essas como público com o qual deseja para trabalhar. A escolha profissional pode ainda ser influenciada por bons ou maus exemplos de professores ou ainda pelo desejo de se auto realizar através de uma profissão de impacto social.

[...] a influência mesmo foi... foi de casa mesmo, porque minha mãe é professora meu tio é professor também e meu pai também trabalha na escola. Então isso que me envolveu mais, com relação a ser estudante. A gente via né, porque acompanhava ela, mas a influência mais foi dentro de casa mesmo. (Professora Emília)

[...] trabalhando no administrativo da escola eu gosto também de criança comecei a me envolver e aí comecei a dar aula integral aí que eu fui criando gosto pela coisa mesmo. Aí resolvi fazer o curso do magistério e depois fiz... completei a graduação. (Professora Emília)

Eu acho influenciou, porque eu tive bons professores quase que a vida toda, então..., é uma outro dia eu fiz até um contato com minha professora de prezinho descobri ela pelo Instagram, aí eu fiz contato com ela contei que eu estava fazendo pedagogia, ela me influenciou muito, eu lembro dos ensaios para peças da escola, de fazer maquete igual os meninos têm feito aqui na sala eu lembrei muito de fazer maquete como criancinha e fazer com eles aqui na sala, acho que teve uma influência muito positiva na pedagogia. (Professora Bernadete)

[...] desde criança sempre gostei e sempre admirei professora sim, É acho que influenciou assim... e hoje eu me espelho nela, no trabalho com certeza (Professora Selma)

[...] eu vi que eu tinha um pouco mais de aptidão e tendência para as ciências humanas e ali eu comecei a despertar porque alguns professores me tocaram bastante isso desde a alfabetização até a... o ensino médio, alguns professores me tocaram , sobretudo professores de humanas, não sei seu eu era pior assim na matemática né, mas me tocaram bastante e ali eu comecei a amadurecer essa ideia de trabalhar com a educação (Professor Freire)

As variáveis experiências vividas e adquiridas pelos professores desde suas relações com a educação básica e com a família são acrescidas as suas experiências e conhecimento formal sobre a profissão e sobre o campo de trabalho desenvolvidos na formação inicial. A formação inicial, traça uma linha entre a trajetória escolar básica e os conceitos construídos sobre a profissão docente e a formação profissional acadêmica formal.

Após a escolha da profissão o futuro professor passará pela formação inicial, através de um curso de graduação em uma instituição de ensino superior. Essa formação proporciona contato com as ciências e com os estudos que embasam a profissão, além da possibilidade de observar e praticar as relações profissionais dentro de escolas, como estagiários ou participando de projetos.

A educação assim como os processos sociais são dinâmicos e não permanecem imutáveis por muito tempo. O que faz com que os currículos dos cursos de licenciatura estejam o mais próximo possível das demandas socioeducacionais. Para isso Gatti (2013) reforça a necessidade de cuidado e atenção as licenciaturas, especialmente no que condiz a estrutura, a dinâmica dos cursos e aos currículos. Para ela:

“A maneira como esse problema formativo vem sendo tratado nas políticas públicas denota leniência dos poderes públicos quanto aos professores da educação básica, cujo currículo formativo tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo”. (GATTI, 2013, p.56)

O que a professora Gatti, cobra em seu texto (Gatti, 2013) é uma maior flexibilização e até adequação dos currículos às novas demandas da educação. Uma reestruturação dos currículos que consigam fornecer aos professores uma formação mais próxima a realidade que eles encontrarão nas escolas que atuarão.

Para ao professor iniciante a formação oferecida pelo currículo da formação inicial será sua ferramenta formal para realização do seu trabalho, nessa etapa da vida profissional o professor ainda não dispõe de muitos mecanismos de apoio para desenvolver suas aulas e realizar outras tarefas da profissão. A formação inicial é o que indicará a este professor iniciante que nem todas as experiências educacionais que ele viveu como aluno na educação básica são passíveis de serem replicadas.

Tedesco e Fanfani, (2002) lembram que os professores precisam reinventar sua prática e se adequar às novas tecnologias e metodologias para que consigam alcançar e despertar a atenção de seu aluno. Dessa maneira se faz ainda mais importante o compromisso das instituições de oferecer uma formação inicial integral. O professor precisa concluir a licenciatura e sentir-se seguro para realizar o trabalho para o qual dedicou tempo e esforço.

[...] (a formação inicial) me ajudou a ter uma visão mais crítica assim da escola né porque não sei se por eu ter estudado na faculdade pública. Talvez isso influencia sim de ter uma visão mais crítica mesmo de não simplesmente chegar e seguir o sistema à risca, é assim tem que fazer e tal e às vezes repensar algumas coisas que acontecem na escola [...] (Professora Selma)

É eu acho que assim pra montar as aulas eu uso um pouco que aprendi (formação inicial) por exemplo de trazer a realidade dos alunos, de trazer temas por exemplo em ciência eu tive uns projetos que eu quero aplicar aqui [...] Por exemplo a disciplina de Ciências, que eu quero fazer acabo me espelhando em coisas que eu vivi lá, já peguei práticas de artes que a gente utilizou lá com o professor [...] (Professora Bernadete)

[...] a formação inicial ajudou a entender o espaço escolar, desde sua estrutura burocrática sua estrutura física, relação com os, com os.... (Como que fala) com os profissionais com os alunos, então me ajudou assim, dessa vivência que eu tive, os processos de formação, ajudou demais, agora na formação acadêmica eu acho que minha formação foi muito teórica, acho que faltou um pouco mais de experiência, às vezes nem tanto pela academia, mas de participar de mais palestras de mais eventos de oficinas práticas, agora eu, a reflexão docente a minha formação ajudou bastante. (Professor Freire)

Sobre as dificuldades relacionadas a educação básica os professores apresentam algumas situações vivenciadas por eles nesses primeiros anos de docência. Tais como falta de ferramentas para realizar tarefas como, montar planejamentos ou referências para trabalhar assuntos ou tópicos específicos, além das questões de transpor a teoria a prática.

Acho que faltou um pouco mostrar um pouco mais na prática, sim ter aulas mais relacionadas com isso as vezes, igual por exemplo, planejamento, eu nunca vi isso na faculdade, assim fazer um planejamento para uma semana, eu nunca tive contato com essas coisas. [...] (Professora Selma)

É tipo assim, onde buscar as coisas... o material... eu acho que podia ter uma orientação melhor quanto a isso. (Professora Emília)

A primeira vez que eu dei aula, nossa, foi complicado, a impressão que eu tive é que é bem diferente, a gente vê na faculdade assim a faculdade dá uma visão, mas o tópico assim, mais crítica, a gente vai para o campo da prática, assim eu acho e é difícil mostrar a prática para o outro assim. (Professora Selma)

Há ainda por parte dos professores uma necessidade de aprofundar alguns pontos específicos da formação, que para eles, deveriam ter a carga horária ampliada ou a oferta de um número maior de disciplinas que tratassem desse assunto. De maneira específica duas questões importantes são destacadas, a alfabetização e a educação inclusiva. Para elas as disciplinas que constam no currículo não são suficientes para preparar os professores para os desafios do processo de alfabetização e tão pouco para as demandas da educação inclusiva.

Acho que não, é que alguma coisa faltou, é que certas coisas eu não me aprofundei ou não foi aprofundado pela universidade, como por exemplo, a alfabetização. (Professora Bernadete)

[...] faltou sabe o por quê, porque com essa coisa de formação inclusiva, educação inclusiva, na faculdade tinha libras, né. Eu praticamente não aprendi nada porque infelizmente, o professor eu não posso falar mal dele né, mas com relação ao ensino dele foi muito fraco, [...] (Professora Montessori)

[...] pelo menos ter uma base né a gente deveria ter tido, a gente não teve isso e eu vejo que hoje faz falta porque aqui tem aluno surdo mudo. Então você quer comunicar e não sabe como, por mais que você pode fazer uma especialização depois, a faculdade tinha que dar uma base [...] (Professora Montessori)

Noventa por cento do que eu tenho aqui é o que eu aprendi na universidade, mas eu ainda tenho essas barreiras, por exemplo durante a graduação a gente tem duas disciplinas de alfabetização e se acaba que não é tanto, não acho que seja suficiente, as outras são eletivas, obrigatórias são duas só. Por exemplo a disciplina de Ciências, que eu quero fazer, acabo me espelhando em coisas que eu vivi lá, já peguei práticas de artes que a gente utilizou lá com o professor, agora de Ciências eu quero fazer com eles que foi uma coisa que eu fiz na universidade, mais ou menos isso. (Professora Bernadete)

Assim, tipo, sabe não tinha essas disciplinas, algo que se ajudasse dessa forma, a verdade tudo é na prática que a gente aprende na teoria tem que ter prática para saber lidar com a situação ação não é tão simples assim [...] (Professora Montessori)

O estágio curricular obrigatório e o PIBID “Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência são dois pontos considerados importantes pelos professores para a formação inicial. Eles apontam como o estágio que faz parte do currículo e o PIBID que é um programa oferecem oportunidades de aprimoramento dos conhecimentos bem como de ter contato com a escola em uma posição diferente. Experimentando de certa maneira a docência, mas sem ainda assumir a responsabilidade de profissão.

Sobre o estágio Fontana (2013) nos diz

“[...]que o objetivo fundamental do estágio, como atividade acadêmico formativa, é promover um alargamento da compreensão da cultura escolar em suas práticas e apreciações valorativas, pelo cotejamento das diversas concepções de educação, ensino, escola e docência presentes no processo de formação profissional” (p. 143)

Lima (2004, p. 47) diz que “a prática sempre esteve presente na formação do professor”. Podemos ainda reforçar lembrando que não há prática profissional docente sem o desenvolvimento da teoria.

Então é sempre o que é importante mesmo é estágio. Acho que eu não dediquei tanto aos meus estágios, então eu acho que por isso que eu senti uma boa dificuldade mesmo em fazer o planejamento, essas coisas. Então é importante muito... o estágio é muito importante tem que dedicar mesmo. (Professora Emília)

Tudo me ajudou muito, os estágios que eu fiz né. Trabalhar atividades com os alunos. Como a gente tinha estado lá praticamente desde o primeiro período, então assim foi o primeiro, segundo, terceiro, fui aprendendo nos estágios como que eu fazia as atividades, como lidar com criança com dificuldade de aprendizagem, com crianças que estão no primeiro, segundo, terceiro, então eu soube lidar com isso então quando eu cheguei na sala de aula pra poder cuidar de uma turma eu achei difícil, assustei, mas eu peguei muita coisa que eu aprendi no estágio para fazer na sala de aula também. (Professora Montessori)

O que me ajudou muito na universidade, no processo de formação, foi os estágios, porque o estágio, você ainda aluno, mas no estágio... você está numa condição, por mais que você ainda é aluno na universidade. Eu inclusive quando eu fazia Pedagogia eu fazia um outro curso técnico, pós médios, você ser aluno e no estágio você sai da condição de aluno e vai pra condição de docência por mais que o estágio é muito pouco, né, você começa... sabe tipo assim você começa a entender melhor a fronteira, onde sai a condição de aluno, pra condição de professor embora eu acho ainda que a gente continue aprendendo[...] (Professor Freire)

Fontana (2013) traz uma importante reflexão sobre as experiências práticas ainda nos cursos de formação. Essa afirmação da autora nos faz refletir sobre a importância de se realizar um estágio de qualidade e das contribuições que programas como o PIBID podem trazer a formação.

Nas salas de aula e em outros espaços da escola, ele vive episódios inesperados e se vê diante de modos de ensinar e de conduzir as relações de ensino que evidenciam escolhas e julgamentos, por parte dos professores em atuação e dos gestores das escolas que os recebem, que escapam aos modelos pedagógicos estudados, suscitando indagações e buscas de explicação. (p. 153)

Os professores participantes da pesquisa também apresentaram discussões sobre a relação estabelecida entre os professores mais experientes da escola, a relação com os pais. Compartilharam ainda suas primeiras impressões sobre a docência, situações que se apresentaram como desafiadoras e outras que eram momentos de entusiasmo com a profissão.

Eu, é...esse contato de ajuda me ajudou bastante porque foi muito material que eles (professores) me deram, matriz de atividade exemplo de planejamento isso foi muito bom receber da professora da educação infantil e da do 2º na o que estava se aposentado (Professora Bernadete)

Na sexta-feira a gente se junta senta e faz o planejamento da semana seguinte baseada na matriz curricular que a gente tem que seguir né, e dentro daquilo que a gente tem dado dentro da sala de acordo com o tempo que a gente tem. (Professora Montessori)

Para Mizukami et al. (2002) o processo de aprender a ser professor não tem começo nem fim estabelecidos, sendo um processo contínuo de aprendizagem e construção de uma identidade profissional. Veenman (1988) caracteriza essa etapa inicial da carreira como “choque de realidade” e Huberman (2005) diz que nesse período o professor se pergunta: “estou a me aguentar”, caracterizado pelo período da sobrevivência, mas ele também diz que o professor pode ter momentos “descobertas” e que esse último muitas vezes sustenta a permanência na carreira.

Já Marcelo García (1999) caracteriza esse período como sendo cheio de tensões, desafios e aprendizagens, para ele nessa etapa é importante que o docente tenha equilíbrio pessoal e dedique-se para aprimorar seu conhecimento profissional.

Esses sentimentos, dúvidas, medos estão presentes nas falas dos professores colaboradores

Então acaba que eu fui me formando entendeu eu não cheguei de primeira assim, fui me formando, e me formando fui me encaixando. (Professor Freire)

[...] foi um susto assim de ver, eu tinha uma noção da falta de estrutura, do tanto de que o professor trabalha. Eu tinha noção, mas eu acho que ainda assim tomei um susto quando eu vi professora e vi a falta de apoio para quem está começando. Porque eu não tive nenhum apoio, assim... pouco né, uma pessoa outra que viu que eu estava passando aperto e dava umas dicas assim, mas não tem ninguém que vai sentar e falar aqui vou te ensinar (risos) como é que fala então você vai aprendendo nos erros mesmo no início. (Professora Selma)

Agora sim agora eu tenho mais firmeza né do que eu tô fazendo. Eu tenho uma noção mais ampla, outra visão no começo eu tinha receio, tinha medo. A será que vai dar certo, será que não vai, como que vai ser, agora eu comecei a dominar um pouco, mas isso é todo dia vai ser um novo aprendizado né, vai ser o resto da vida. (Professora Emília)

Eu acho que pontos positivos é que por exemplo por mais que haja a desvalorização da profissão atualmente eu me sinto valorizada. Quando eu converso com os pais, quando a gente vê o corpo escolar aqui, a gente vê que a gente tem uma posição aqui dentro que

por mais que tenha toda essa de sucatear o ensino e o professor não vale nada quando eu converso com os pais, principalmente com os pais, eu ainda me sinto no lugar que professor é uma figura, entendeu. É um personagem ativo na evolução do ser humano, eu me sinto valorizada quando eu converso com os pais e quando eu converso as vezes com outros professores você desanima, você só vê reclamação, mas os pontos negativos eu acho que ainda é esse sucateamento do ensino, por exemplo, a gente fica aqui horas seguidas e tem dia que não tem nem um café para você tomar, ai você fica assim, gente de Deus o que eu to fazendo aqui. Mas é meio que a valorização e desvalorização ao mesmo tempo. (Professora Bernadete)

Quando você ver que... você mostrou para eles uma coisa que eles não conheciam e que eles aprenderam. Então isso é muito gratificante eu acho isso muito grandioso, é prazeroso. (Professora Emília)

É mãe é professora é psicóloga, é um pouquinho de tudo porque a dificuldade de aprendizagem, claro que tem os problemas cognitivos e tal, mas muito se dá pela falta de participação dos pais, estão deixando os meninos muito para que a escola dê conta e isso está muito triste porque eles percebem essa falta essa ausência dos pais sabe e ai chega aqui carente, com raiva quer descontar na sala e a gente tem que saber lidar com isso. (Professora Montessori)

Sendo as relações humanas e sociais uma constante na vida, a aprendizagem e o desenvolvimento humano também é constante, assim a identidade é entendida como construção, pois faz parte dessa complexidade humana e profissional. A identidade profissional está inserida na cíclica de aprender, refletir, agir e ressignificar.

Esse processo de construção da identidade é de reconhecimento de suas características e marcas de sua trajetória de vida e profissional ao mesmo tempo que é de identificação de características comuns e outras distintas dentro dos espaços escolares de trabalho.

Para o professor iniciante essa diferenciação entre o profissional e o pessoal, entre o individual e o coletivo ainda está em construção, assim como sua identidade profissional. Mas as relações sociais e profissionais que ele estabelecerá com todos permitirá que cada vez mais ele reconheça seu espaço e perceba que a identidade é uma construção individual, com inúmeras variações dentro da identidade coletiva da profissão docente.

Algumas considerações

Este trabalho nos permitiu a partir das reflexões trazidas pelos autores, compreender que a construção da identidade docente possui contornos que remetem aos primeiros contatos com os processos educativos.

A partir da análise das entrevistas percebeu-se que os professores constroem sua identidade profissional em grande parte a partir das experiências como aluno ainda no início da escolarização, repetindo em muitos momentos posturas e comportamentos de seus professores. Considerando essa relação com as experiências da educação básica na construção da identidade profissional, percebemos que essa relação estabelecida durante a educação básica poderá ser relevante para a escolha da profissão.

O estágio obrigatório aparece como um marco na vida profissional de destaque, já que através desse estágio os futuros professores puderam ter contato com a instituição de ensino ainda como alunos, com uma participação restrita, podendo conhecer melhor o campo de trabalho antes de iniciar como professor regente de fato. A relação estabelecida no estágio curricular apresenta-se como parte importante na formação docente, oferecendo subsídios práticos e de conhecimento das relações sociais que ocorrem dentro da escola.

A pesquisa revelou também a importância de programas de estímulo à docência como o PIBID - (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), os professores iniciantes que participaram desse programa disseram sentir-se mais seguros na condução da sala de aula e mais preparados para os desafios da profissão.

Outro ponto abordado pelos professores colaboradores como relevante para o desenvolvimento do trabalho foi a boa relação estabelecida entre eles, iniciantes, e os professores mais antigos da escola. Segundo os professores essa relação de apoio e suporte da equipe escolar, faz com que eles se sintam mais seguros e dispostos a exercer a profissão, sabendo que tem a quem recorrer em caso de necessidade. Confirmando o que Papi e Martins (2010) dizem que professores que tem apoio dos colegas de trabalho tem uma inserção profissional mais tranquila.

A dificuldade em transpor a teoria desenvolvida na formação inicial em prática efetiva na sala de aula, também mereceu destaque. Segundo os professores colaboradores essa dificuldade foi minimizada com o apoio de professores mais experientes que auxiliavam com orientações, materiais e outros aportes.

Por fim percebemos que a identidade profissional docente que pode ter início na educação básica, tomará contornos mais concretos a partir da entrada na formação inicial e com o início da carreira docente e continuará se construindo ao longo de toda vida profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Vera Lúcia do. *A formação da identidade: alteridade e estigma*. Natal: EDUFRRN, 2007.

BENJAMIN, Walter, (1991). El narrador. In: *Para uma crítica de la violencia y otros ensaios*. Madrid: Taurus, p. 111 e ss. (Ou, na edição brasileira: (1994). *Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura*. In: *Obras escolhidas*. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I).

CARDOSO, S. *Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência*. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campo. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre: ESEF/UFRGS, v. 14, n. 1, p.85-110, jan./abr., 2008

FONTANA, Roseli. O estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental-Apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 1, n. 1, p. 141-162, 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, Mar. 2005.

- GATTI, Bernadete Angelina. *Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, N. 57. p. 24-55, jan/abr, 2014. Acesso em 07 de fev. 2018. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>
- GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. *Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência*. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.
- JACQUES, Maria da Graça C. Identidade e trabalho: uma articulação indispensável. In: TAMAIO, Álvaro; BORGES-ANDRADE, Jairo E.; CODO, Wanderley. *Trabalho, organizações e cultura*. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1996. cap. 2.
- LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação (Lapedoc)*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCIA, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Espanha, v. 13, n. 1, pp. 1-25, 2009a. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev13IART1.pdf> Acesso em 02 de janeiro de 2019.
- MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira Sobre Formação Docente, Belo Horizonte*, v. 2, n. 3. p. 11-49, ago/dez. 2010.
- MARCELO GARCÍA, C. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. 2006. Disponível em: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf. Acesso em: 15 maio 2018
- NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
- NUNES, Célia; CARDOSO, Solange. Professores iniciantes: Adentrando algumas pesquisas brasileiras. *Formação docente, Belo Horizonte*, v. 05, n. 09, p. 66-80, jul./dez. 2013. Disponível em <http://formacao-docente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 28 de jul, 2017.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, Dec. 2010
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. *R.Fac. Educ.* São Paulo, v.22, n2 p.72-89, jul./dez. 1996.
- REALI, A. M. M.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009 Acesso em: 15 de julho de 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.215-233, 1991.

VIEIRA, H. M. M. Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campo. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre: ESEF/UFRGS, v.14, n.1, p.85-110, jan./abr., 2008

FONTANA, Roseli. O estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental- Apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 1, n. 1, p. 141-162, 2013.

As novas formas de controle sobre o trabalho e identidade docentes: da base neoliberal para a emergência conservadora

Lucas Felicetti Rezende
lucasfelicetti@gmail.com
– UFMG –

Lívia Maria Fraga Vieira
liviafraga59@gmail.com
– UFMG –

RESUMO

Desde a década de 1980, uma lógica neoliberal tomou espaço como força primeira na construção das políticas educacionais e na transformação de seus sujeitos e instituições, sejam alunos, escolas ou trabalhadores docentes. O trabalho docente, enquanto central para o engendramento neoliberal sobre a educação, é reconfigurado segundo parâmetros mercadológicos e novas identidades são criadas, na medida em que os professores são “retrabalhados” pela cobrança por boas performances. Ao longo da década de 2010, novas formas retrógradas e moralistas de delimitar o trabalho docente ganharam força. Esse novo controle neoconservador tem se mostrado como importante força na delimitação sobre o trabalho e identidade dos professores, por atrelar a performance docente a parâmetros morais conservadores. Tal realidade é perceptível nas ações do movimento Escola sem Partido (ESP), que procura produzir sujeitos docentes promotores de uma visão de mundo neoliberal e defensores de valores tradicionais. Assim, o presente trabalho pretende investigar como o controle neoliberal sobre o trabalho docente possibilita o surgimento de um neoconservador. Este estudo tomará como objeto as ações e proposições do ESP. A metodologia se dará pela análise de aportes teóricos e coleta de dados sobre o ESP, a partir de investigações sistemáticas em suas redes sociais digitais.

PALAVRAS-CHAVE

Neoliberalismo; Neoconservadorismo; Trabalho docente; Escola sem Partido.

INTRODUÇÃO

Durante as duas últimas décadas do século XX uma nova forma de estruturação do sistema capitalista, o neoliberalismo, ganhou espaço e se consolidou como força primeira na ordenação das esferas econômica, social e política. Promovendo a reconstrução de subjetividades e instituições a partir da prevalência de uma lógica de competição e de mercado, o neoliberalismo ganha ressonância mundial graças ao fenômeno da globalização que, como um conjunto de dispositivos para a organização da economia global, se articula para uma constante manutenção e expansão do capitalismo (DARDOT; LAVAL, 2016; DALE, 2001).

A disseminação e promoção da nova lógica capitalista em âmbito global se articulam a fenômenos de reestruturação dos diversos sistemas escolares nacionais. A educação, antes submetida a forte delimitação estatal e com reconhecimento da autonomia profissional docente, agora faceia grande influência de interesses privatistas e mercadológicos sob suas estruturas. As transformações dos sistemas e políticas educacionais também se reverberam em grandes efeitos para uma reestruturação do trabalho docente. Diante das novas demandas do mercado, os trabalhadores docentes são submetidos a novas formas de controle e cobranças sobre seus trabalhos, para que atendam a crescentes metas de produtividade, eficiência e performance (desempenho). Os docentes, não mais autônomos diante do próprio labor, têm alteradas suas formas de trabalhar, suas subjetividades e identidades profissionais para agirem em conformidade com as novas demandas e discursos neoliberais, enquanto empresas de si próprios (BALL, 2002; MAROY, 2011).

O estabelecimento e constante ascensão do controle neoliberal sobre sujeitos e instituições tem se constituído como solo fértil para a emergência de novas formas de controle social. Ao longo das primeiras décadas dos anos 2000, uma racionalidade moralista e conservadora, que visa o fortalecimento de valores

religiosos e o apagamento de diferenças culturais, tem ganhado ressonância em diversas sociedades. Fortemente atrelada a valores neoliberais, como o endossamento ao livre mercado, livre iniciativa e economização de todas as esferas da vida, esse controle neoconservador impõe sua ênfase moralista nos mais variados contextos políticos, sociais e culturais (BROWN, 2019).

As novas formas de controle neoconservador têm se feito cada vez mais presentes e enfáticas sobre o cotidiano laboral dos trabalhadores docentes. Para além da perene preocupação em alcançar metas produtivas e intensificar suas performances, os docentes precisam se atentar para não transgredirem os limites morais e religiosos que agora lhes são impostos. Exemplo contumaz desse fenômeno é o relevante movimento brasileiro Escola sem Partido (ESP), que visa instituir formas de controle cada vez mais intensas sobre os docentes, para que não reproduzam o que esse chama de “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero”, sempre de acordo com valores tradicionais, religiosos e familiares (KATZ; MUTZ, 2018; PENNA, 2016; 2017).

O presente artigo busca evidenciar como a forma de controle neoliberal abre espaço para que o controle neoconservador se torne também força delimitadora sobre o trabalho docente. Será feito esforço em demonstrar como ambas as formas de controle se interseccionam na reestruturação dos docentes, de suas subjetividades, identidades profissionais e no próprio fazer docente. Para tal, serão investigadas as redes sociais digitais e site do movimento ESP, a fim de perceber como as lógicas neoliberal e neoconservadora se confluem em seu discurso.

As seções seguintes do artigo abordarão, respectivamente: uma contextualização sobre a reestruturação de caráter neoliberal do trabalho docente ocorrida nas últimas décadas e como ela impõe certas formas de controle sobre os professores, além de dar espaço para o surgimento de outras; formulações teóricas sobre os pilares, antagonismos e interpelações das racionalidades neoliberal e neoconservadora; uma análise empírica sobre a história e atuação do movimento ESP e como o neoliberalismo e neoconservadorismo são presentes em seu discurso, em especial no trato sobre as questões relativas aos docentes; e uma breve seção contendo as considerações finais.

O trabalho docente pela ótica neoliberal

O avanço do neoliberalismo, enquanto investida atual do modelo capitalista, tem importantes aspectos redistributivos, mas também tem forte ênfase na criação de categorias, termos e ideias que contornam o mundo e constroem realidades que são subjetivadas pelos indivíduos. Pela defesa de discursos, noções de mundo e formas de controle sobre estes, o neoliberalismo se consolida como racionalidade que impõe diversas transformações a sujeitos, relações sociais e instituições, sempre na primazia pela defesa dos ideais de livre mercado, liberdades individuais e livre iniciativa (DARDOT; LAVAL, 2016; SILVA, 2015).

As reformas neoliberais dos sistemas educacionais e do trabalho docente catalisam os processos de mudanças subjetivas e institucionais em torno do discurso mercadológico. A padronização e massificação das formas de administração dos sistemas escolares e de suas estruturas pedagógicas passam pelo argumento da ineficiência estatal e da necessidade de adoção de soluções técnicas para a resolução de problemas. O endossamento da liberdade de escolha da escola no sistema público, a descentralização de poder do Estado para demais atores sobre a governança educativa e o instaurar de uma cultura de avaliação/ranqueamento são reflexos políticos do engendramento neoliberal na educação, como soluções

para os problemas da escola pública. E como ápice de todo esse fenômeno está a atribuição do docente como principal responsável pelo desempenho discente e escolar (OLIVEIRA, 2004; 2005; NORMAND, 2008).

A cobrança por metas/notas proveniente da consolidação de uma cultura de avaliação escolar reverbera seus efeitos como cobranças e controle sobre a performance do trabalhador docente. Podendo ser assimilada como desempenho profissional, a performance se caracteriza como:

“[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ [...]” (BALL, 2002, p. 4).

Tidos como grandes responsáveis pela boa qualidade da educação, os docentes são requeridos a prestar conta de suas performances e a se empenharem para uma constante melhoria das notas de seus alunos. A eficácia de suas performances laborais passa a ser elemento relevante para se atestar o “sucesso” ou “insucesso” escolar de seus alunos, condições que são resumidas a notas, dados a serem mensurados. Tais resultados avaliativos servem como instrumentos de governação, indicando a qualidade da educação de um determinado sistema escolar. A medição e controle de suas performances é elemento importante na condução de sistemas educacionais a partir da visão neoliberal (NORMAND, 2008).

A criação de novas subjetividades docentes permeadas pelos sentidos do neoliberalismo se sustenta pela cobrança por determinadas performances. Os professores são reconhecidos como sujeitos empresariais, empreendedores de seu próprio labor, e que devem sempre melhorar sua capacidade produtiva e qualidade do trabalho. O pessoal docente, dessa maneira, interioriza as formas de controle impostas sobre seu trabalho, reproduzindo uma automonitorização em consonância com o sistema de regras, avaliações e metas que lhe é cobrada. O sujeito docente é desvalorizado e gradativamente esvaziado, o que abre espaço para a objetividade empresarial que visa sempre melhorar e intensificar a performance laboral. A subjetividade do docente é modulada, sua identidade profissional é retrabalhada aos moldes de uma empresa (BALL, 2002).

A imposição do controle dos docentes a partir da cobrança por certas performances é atrelada ao que se estrutura como sendo o melhor para as necessidades das escolas, levando em conta o mercado educativo. Dentro dos processos desse mercado (tanto os mercados privados, quanto os quase-mercados públicos), a medição da performance docente é essencial para o sustento de informações que embasam as escolhas dos consumidores (NORMAND, 2018; BALL, 2002). A consolidação da cultura de avaliação propicia (e é propiciada por) uma aceitação da cobrança por performance como um pacto que, se devidamente cumprido, possibilita recompensar e reconhecer os docentes de bom desempenho. Tal fenômeno condiciona os trabalhadores docentes a exercerem seus ofícios em contextos de baixa autonomia profissional, além de constituir solo fértil para novas formas de controle sobre seus trabalhos e subjetividades (NORMAND, 2018).

A restrição da autonomia do docente sobre seu trabalho é ponto nevrálgico para a modulação de sua subjetividade e para a subordinação a outras formas de controle. Entendendo a autonomia como “condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (Oliveira, 2004, p. 1132), percebe-se, então, a gestão do trabalho docente a partir da cobrança por certas performances como meio de limitar a capacidade dos docentes em participar da delimitação de suas funções profissionais. A necessidade de

cumprir determinadas metas, de melhorar os números nas escalas de avaliações estudantis, traz contenções à liberdade do docente na construção do trabalho pedagógico (MAROY, 2011; NORMAND, 2018). A ênfase dada à eficácia e performatividade do trabalho docente:

“[...] acompanha uma desconfiança aumentada com respeito à autonomia profissional do corpo de ensino, se não ‘enquadrada’ por novos sistemas de avaliação de suas práticas e resultados. A confiança no profissionalismo se racha e a autonomia profissional não parece mais uma garantia suficiente da qualidade do serviço educativo oferecido” (MAROY, 2011, p. 34).

A defesa da autonomia do trabalhador docente é, por vezes, antagônica ao movimento de defesa da autonomia escolar, fenômeno este caro às reformas neoliberais na educação. Em sintonia com os processos de descentralização das políticas educacionais, a autonomia escolar, por uma lógica de mercado, é bem quista por facilitar a construção dos mercados educativos, dada à possibilidade de entrada de atores privados na condução de instituições e estruturas escolares. A autonomia escolar, por uma lógica sociocomunitária, favorece uma perspectiva de construção coletiva do fenômeno pedagógico em ambiente escolar, o que abre espaço para decisões de caráter mais democrático e participativo. Já em uma lógica corporativista, a autonomia escolar é vista como problemática pelo seu potencial limitador sobre a autonomia docente, dado ao fato de aumentar o número de atores não docentes com poder de participar da concepção e organização do trabalho docente, seja pelo viés de mercado ou comunitário (BARROSO, 2004). Não importando o contexto justificante da imposição heteronômica sobre a organização do trabalho docente, quanto mais impossibilitados os professores são de participar das definições do próprio trabalho, mais eles se encontram submetidos a outras formas de delimitação e coerção de suas atividades laborais (MAROY, 2011).

Antagonismos e correlações entre o Neoliberalismo e o Neoconservadismo

Pierre Dardot e Christian Laval (2016) constroem uma interpretação do neoliberalismo, sob as lentes da biopolítica foucaultiana, como sendo uma nova racionalidade dominante, razão basilar das relações sociais. Para os autores, o neoliberalismo transcende da concepção de um mero modelo econômico ou ideologia política e se consolida como um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (2016, p. 14). O neoliberalismo, enquanto uma racionalidade dá a forma da existência humana, impondo uma lógica de competição generalizada que é refletida na construção de subjetividades e nas relações sociais. Os indivíduos, então transformados pela dinâmica de mercado, são governados por múltiplas formas de regência e coerção, por vezes sutis ou naturalizadas, de suas condutas. Os sujeitos aprendem a pensar, a agir e a se verem, não mais como subjetividades autônomas dotadas de direitos, mas como forças geradoras de capital, como empresas.

O controle sobre os indivíduos a partir desse processo de subjetivação sob uma visão empresarial se reflete de forma contundente no mundo do trabalho. Professores, trabalhadores da educação, assim como demais sujeitos dependentes da renda proveniente do trabalho convivem com crescente cobrança pela intensificação de sua produtividade, melhoria de suas performances e incremento em suas capacidades laborais para alçarem metas cada vez maiores. O sujeito, enquanto sua “própria empresa”, produz capital a partir de seu trabalho, dessa forma, melhorar sua capacidade laboral é intensificar os ganhos produtivos de “sua empresa”. Suas características, próprias e adquiridas que propiciem a produção de renda são tidas como

“capital humano” que, dentro de uma lógica econômica, quanto mais se investe (se aperfeiçoa, se esforça, busca produzir com maiores metas), mais se pode ganhar (FOUCAULT, 2008).

Essas múltiplas formas de controle que condicionam as subjetividades e ações à visão empresarial, e que induzem, inclusive, a um autocontrole dos indivíduos, são reconhecidas como uma governamentalidade neoliberal. Essa se sustenta em um quadro normativo mais amplo, de caráter global, na justificativa de defesa das liberdades individuais. Em maior ou menor grau e com especificidades locais, as formas de governo neoliberal sobre os sujeitos são norma no mundo globalizado. E a perene transformação dos indivíduos em empresas de si mesmos é processo concomitante à transformação de instituições políticas e sociais, como o Estado e o modelo democrático de governo institucional. O Estado, como elemento chave no processo de difusão da nova razão de mundo, é também submetido à lógica de concorrência e tem suas estruturas retrabalhadas a partir de moldes mercadológicos (DARDOT; LAVAL, 2016). Apesar de sofrer ataques e ser reestruturado, o Estado, de forma geral, permanece como ator relevante nos processos políticos, até para o engendramento neoliberal, para uma colaboração entre esferas pública e privada ou para seu uso com fins particulares. As estruturas das democracias liberais e constitucionais, por sua vez, são esvaziadas de sua substância política, permanecendo apenas as vestes processuais e dispositivos técnicos. O caráter dialógico, coletivo e público das democracias é transformado no sentido de adequação à nova racionalidade imperante, dando valor à normativa neutra de competição e individualidade. O valor de desigualdade, subjacente à lógica de competição, substitui a noção de igualdade, elemento caro ao caráter político das democracias liberais (BROWN, 2015).

O fenômeno de esvaziamento da qualidade política da democracia e de valorização de um modelo essencialmente desigual, nomeado pela filósofa Wendy Brown (2006) como desdemocratização, catalisa a emergência de novos grupos e racionalidades nos embates por poder. Segundo a autora, que baseia seus estudos na realidade estadunidense, esses novos discursos e sujeitos são igualmente contrários ao político, igualitário e coletivo das democracias, não devido a uma concepção amoral da normatividade competitiva, mas por valores moralistas, tradicionais e, em geral, com forte apelo religioso. Ganha espaço uma nova racionalidade, a neoconservadora, que intenta nortear a sociedade para valores morais ligados ao cristianismo, supremacia do ocidente e com ênfase na defesa da instituição familiar tradicional. O neoconservadorismo representa a privatização da sociedade em valores morais.

A amoralidade competitiva e de satisfação dos desejos pelas conquistas de mérito individual, própria da racionalidade neoliberal, é antagônica à ordem repressiva e de sublimação da racionalidade neoconservadora. Contudo, as consequências da governamentalidade neoliberal para as estruturas democráticas possibilitam que formas de governo neoconservador se tornem força relevante e que ambas se interseccionem e se reforcem. Tanto o neoliberalismo, quanto o neoconservadorismo produzem e se alimentam da desvalorização da autonomia política dos sujeitos; da individualização de problemas sociais, com soluções não mais dialógicas e coletivas, mas prontas e padronizadas pelo mercado; da produção de um consumidor-cidadão submetido a um alto grau de governo e controle de suas ações e; da legitimação do estadismo aos moldes de uma empresa, o que facilita as ações do Estado direcionadas para fins privados econômicos e/ou morais (BROWN, 2006).

Os entrelaces neoliberal e neoconservador na educação e o movimento Escola sem Partido

A partir de uma análise centrada no contexto das políticas educacionais que emergem nos Estados Unidos ao final do século XX – mas que também é perceptível em um contexto global –, o educador Michael Apple (2000; 2003) se atenta para as confluências e fortalecimento recíproco de forças neoliberais e neoconservadoras nos conflitos políticos em torno da educação. O autor identifica que essa “aliança” é constituída por diversas forças políticas, que apesar de orientadas para a direita no espectro político ideológico, são, por vezes, antagônicas entre si. Contudo, unem-se em prol de um projeto comum norteado para a construção de uma hegemonia política e econômica sobre a sociedade, em detrimento de tendências progressistas. Apple dá o nome de “modernização conservadora” para o conjunto de pautas promovidas por essa aliança.

Composta por grupos neoliberais, neoconservadores, fundamentalistas religiosos e tecnocratas públicos representantes da “nova” classe média, essa aliança conservadora impõe e publiciza proeminentemente suas pautas de valorização da esfera privada, de valorização dos preceitos bíblicos adotados pelos familiares na educação e de uma ofensiva a professores e sindicatos. Especificamente quanto aos trabalhadores docentes, a atuação dessa aliança conservadora tem favorecido o:

[...] crescimento da regulamentação estatal no que diz respeito aos professores. Tem havido uma guinada cada vez maior da ‘autonomia permitida’ para a ‘autonomia regulamentada’ à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e ‘policiado’. [...] Em condições cada vez mais frequentes de autonomia regulada, os atos dos professores agora são sujeitos a um exame muito mais rigoroso em termos de processo e resultados. [...] Não seguir esses métodos ‘apropriados’ especificados coloca o professor em risco de sofrer sanções administrativas. Esse regime de controle não se baseia na confiança, mas numa suspeita profunda das motivações e da competência dos professores (APPLE, 2003, p. 62).

A construção de uma ordem hegemônica, para além do aumento do poderio econômico dos grupos fomentadores da modernização conservadora, é objetivo fundamental da aliança (APPLE, 2003). Assim, “[...] o controle do aparato cultural da sociedade, tanto das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quanto dos atores que trabalham nelas, é essencial na luta pela hegemonia ideológica” (APPLE, 1989, p. 32). Fundamenta-se, desta forma, as constantes imposições contrárias à liberdade de atuação dos professores no construir de um currículo democrático e emancipatório, para fins de manutenção do *status quo* de dominação da aliança conservadora na sociedade, por via das estruturas escolares. Por conseguinte, a aliança conservadora tende a promover “[...] ataques cada vez mais diretos ao currículo escolar – e aos professores –, por seu viés supostamente antifamília e antilivre empresa, por seu ‘humanismo secular’, sua falta de patriotismo e sua negligência em relação aos ‘valores’ e à ‘tradição ocidental’” (APPLE, 2000, p. 155). As pautas defendidas pela aliança, que são acompanhadas de uma estrutura discursiva e justificante de defesa da liberdade, neutralidade política, proteção dos sujeitos discentes e qualidade da educação, de fato, não desafiam desigualdades sociais profundas, mas as acentuam sempre no objetivo de aumento do controle político e econômico da educação e de suas instituições e sujeitos (APPLE, 2015).

Apple (1989) reconhece que, por meio da constituição de um currículo pretensiosamente “neutro” e na retirada de autonomia dos trabalhadores docentes para sua legitimação, sistemas de dominação e exploração

se perpetuam na sociedade, de forma que os sujeitos envolvidos no processo não tenham, necessariamente, consciência dos preceitos ideológicos que sustentam tais sistemas opressivos. Vale ressaltar que, muitas vezes, a agregação de grupos e indivíduos ao movimento em prol das pautas da modernização conservadora se consolida, não por um posicionamento firme e bem definido diante a ideias liberais ou conservadores, mas pelo medo de mudanças, receio do diferente. Nem todos que apoiam, direta ou indiretamente a investida conservadora são, de fato, sujeitos na luta por uma uniformidade de pensamento. Muitos são pais que não foram atendidos em suas demandas e questionamentos pelas instituições educacionais, profissionais da educação e poder público, mas tiveram seus interesses acolhidos e agregados no processo em prol de uma transformação reacionária (APPLE; OLIVER, 1997). Assim como Dardot e Laval (2016), com seus apontamentos sobre as transformações subjetivas pela governamentalidade neoliberal, Apple (1993) mostra como as forças da direita conseguem se mobilizar conjuntamente para alterar a compreensão do cotidiano, reestruturar o senso comum dos sujeitos sobre os mais variados aspectos da vida humana, a partir de suas constelações de interesses comuns que giram entorno da valorização das liberdades individuais e do livre mercado, em detrimento de construtos coletivos, igualitários e políticos.

O movimento ESP é importante exemplo brasileiro da consolidação desse fenômeno interativo entre neoliberalismo e neoconservadorismo no interior das estruturas educacionais e sobre seus sujeitos constituintes. Fundado em 2004, pelo advogado e ex-procurador paulista Miguel Nagib, o ESP define-se como uma “*iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior*” (ESCOLA SEM PARTIDO, n.d.). Partindo da premissa de que o sistema educacional brasileiro é fortemente afetado por forças progressistas e de esquerda no espectro ideológico, muitos professores seriam militantes políticos “infiltrados” dispostos a propagar suas visões de mundo e, assim, doutrinar ideologicamente os estudantes para fins fisiológicos. Dessa forma, o movimento luta pela predominância dos valores de uma suposta neutralidade política no ambiente escolar, mas partindo de um posicionamento assumidamente conservador (PAULINO, 2018; MACEDO, 2018).

Na defesa de ideais conservadores e moralistas, o ESP busca promover a primazia de interesses privados, em detrimento de concepções públicas e coletivas da educação. Neste sentido, Penna (2017) entende o movimento como chave de leitura para a compreensão das recentes transformações sofridas na educação. Para o autor, essa chave de interpretação apresenta quatro características essenciais: 1) o movimento promove uma concepção específica de escolarização, ligada à transferência de conteúdos neutros, sem valorização política ou ideológica. A educação, compreendida como construção moral e subjetiva dos indivíduos é de responsabilidade única da família, sendo a escola apenas espaço de transmissão de conteúdos; 2) há um reiterado esforço de desqualificação dos professores, tidos como agentes doutrinadores que aproveitam do ambiente cativo da sala de aula para divulgar suas perspectivas ideológicas; 3) na defesa de seus ideais, o ESP adota práticas discursivas fascistas, como a criação de um inimigo que precisa ser combatido e a valorização de preceitos morais e familiares; 4) e como ápice da lógica privatista, há uma defesa do poder total dos pais sobre seus filhos, como propriedades. O Estado, por meio de professores doutrinadores, estaria infringindo o direito à propriedade dos pais, quando são trabalhadas temáticas que vão de encontro às suas perspectivas políticas e visões de mundo.

As ações do ESP visam impor novas formas de controlar as políticas educativas, desde perspectivas amplas e normativas da educação nacional, assim como a atuação e relação dos sujeitos nos espaços nucleares das instituições escolares e salas de aula. Suas proposições, de acordo com Macedo (2017), foram precursoras na defesa de demandas conservadoras nos debates das políticas educacionais no país, a exemplo

dos processos de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Anteriormente os embates se referiam às demandas por justiça social em contraponto às políticas neoliberais de *accountability*. Após certo fortalecimento do ESP na agenda pública da Educação, interesses moralistas passaram a ser força delimitadora nas diretrizes do documento, muito atrelados aos interesses de mercado. Isso já começava a ocorrer no bojo dos debates presentes na elaboração dos planos estaduais e municipais de educação desde 2014.

A entrada das demandas conservadoras no jogo político sobre a educação nacional não se deu ao acaso. Desde 2004, Nagib atua de forma constante para denunciar o que ele considera como abusos da liberdade de ensinar por parte de professores militantes. Sua primeira forma de atuação foi por meio da criação de um site – ainda em funcionamento (<http://www.escolasempartido.org/>, recuperado em 28 de janeiro, 2020) – no qual o líder do movimento divulgava denúncias recebidas e escrevia sobre suas percepções sobre a educação, docência e política (ROMANCINI, 2016). Ao se ater sobre a emergência do movimento ESP, Miguel (2016) percebe as confluências de forças antimarxistas, primeira frente de atuação movimento, com perspectivas liberais – muito associadas às relações entre Nagib e importantes instituições privadas de disseminação de ideias neoliberais como livre mercado, competição e liberdade econômica – e de fundamentalistas religiosos, na valorização dos interesses familiares e numa visão inatista, repressiva e naturalizante sobre sexo e sexualidade. Essa ampliação temática do leque de suas defesas aumentou exponencialmente a ressonância dos discursos do movimento.

Como resultado da formação dessas alianças políticas, começaram a emergir diversos Projetos de Lei (PL) em inúmeras casas legislativas pelo país – em municípios, estados e Congresso Nacional – propondo a institucionalização dos preceitos do movimento e uma militância contrária à diversidade sexual. Essa frente de atuação do ESP busca transformar o que se entende como o direito à educação no país, e ela se dá em três níveis: realizar alterações no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); aprovar o máximo de PLs nos entes federados e; estimular o litígio aos professores (XIMENES, 2016). Os primeiros dois PLs foram apresentados, em 2014, por Flávio Bolsonaro, à época deputado estadual do Rio de Janeiro, e Carlos Bolsonaro, vereador do Rio de Janeiro, filhos do atual presidente da República, Jair Bolsonaro. O próprio Miguel Nagib os redigiu a pedido do clã Bolsonaro e disponibilizou um modelo online para que fosse reproduzido por todo país (PAULINO, 2018).

O primeiro PL de relevância nacional foi o 867/2015, já arquivado, do ex-deputado federal Izalci Lucas. O PL propunha alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (9394/1996), no qual se pretendia retirar o dispositivo que assegura a liberdade de ensino, sob a justificativa de que não há liberdade de expressão no exercício da atividade docente; buscava estamentar a neutralidade política, ideológica e religiosa como princípio da educação nacional; e proibir a “doutrinação político-ideológica” em ambiente escolar. O PL também visava à institucionalização de um canal de denúncias anônimas nas secretarias de educação relacionadas a possíveis infrações a esta lei. Como corolário, o PL impunha que fossem afixados, em todas as salas de aula das instituições de ensino, com exceção às de educação infantil, cartazes contendo os “deveres dos professores” de acordo com o programa Escola sem Partido:

1 - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

2 - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3 - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4 - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5 - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (LUCAS, 2015).

Ponto importante que sustenta as proposições do movimento é o controle sobre a autonomia docente. No ímpeto de impedir a tão temida doutrinação ideológica, o ESP visa condicionar mais ainda o trabalho docente a uma lógica de heteronomia sobre sua definição e organização. Os ditames contidos nos “deveres dos professores” contemplam essa forte prerrogativa, como efetivas formas de controle sobre a liberdade pedagógica e didática docentes. Dentro do ambiente “cativo” de sala de aula, os professores devem se atentar às ínfimas possibilidades de “abusar” ideologicamente seus alunos, o que tende a condicionar intensamente os seus discursos. Pelo receio de lesar a educação moral familiar dos estudantes, ao possivelmente apresentar versões conflitantes com suas perspectivas culturais e morais, os docentes são limitados de levantar certos debates e indiretamente coagidos a abordarem determinados assuntos/temáticas/linhas de pensamento que vão de encontro com certas construções pedagógicas. A potencialidade de ser reconhecido enquanto doutrinador é elemento condicionante ao autogoverno de suas ações enquanto trabalhador, condição essa que é favorecida pela pouco objetiva definição de ideologia, doutrinação ou propaganda político-partidária apresentada pelo ESP. Quanto mais abstratos forem tais conceitos, mais amplo é o controle sobre os sujeitos docentes e, por conseguinte, mais fácil e profícuo é o aproveitamento sobre seus trabalhos.

O condicionamento da autonomia docente está presente nos PLs do ESP, mas também é constantemente reforçado em suas redes sociais digitais. Como forma de propagar seus ideais e angariar apoio nas empreitadas políticas, o movimento compartilha seus discursos sobre questões políticas, educação e, principalmente denúncias e proposições a respeito dos trabalhadores docentes. Assunto recorrente em suas mídias digitais é a contrariedade a respeito da liberdade de expressão durante o fazer docente:

NÃO EXISTE LIBERDADE DE EXPRESSÃO NO EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE. [...] Liberdade de expressão é o direito de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto, independentemente de censura ou licença. É a liberdade que se exerce nas redes sociais. [...] Se o professor desfrutasse dessa liberdade em sala de aula, ele não seria obrigado a dar aula: poderia passar o tempo todo de todas as aulas falando qualquer coisa sobre qualquer assunto (religião, sexo, política, futebol, novela, gastronomia, vida privada etc.) (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

O embate jurídico relativo liberdade de expressão na docência e liberdade de cátedra é muito caro para o ESP, possivelmente graças à formação acadêmica em Direito e histórico profissional como procurador de Estado do seu fundador e líder centralizado, Miguel Nagib. Segundo uma interpretação peculiar sobre a Constituição Federal e a LDB, o ESP defende que a liberdade de cátedra se limita ao ensino de conteúdos ditos como estritamente escolares e, se ultrapassados os limites do que se pode considerar como pedagógico na

visão do movimento há o abuso da liberdade de expressão (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020). Tal posicionamento reflete o que Penna (2017) evidencia sobre a concepção de escolarização do movimento, que deve ser estritamente conteudista e dissonante dos aspectos sociais e políticos do fenômeno educacional. O professor doutrinador, pela ótica do ESP, não deve ter autonomia para a organização, constituição e regência do próprio labor, para que se evite o abuso da liberdade de expressão na atividade docente e, como possível consequência, a ocorrência de doutrinação ideológica. Como forma de assegurar determinada performance docente, o ESP propõe, inclusive, uma forma de controle mais extensiva: a possibilidade jurídica de gravar aulas como material para denúncia de casos de doutrinação (KICIS, 2019).

A performance laboral dos docentes a partir da perspectiva do ESP ganha novos contornos em relação à percebida por Ball (2002) e Normand (2008; 2018) no contexto das reformas neoliberais da educação. A cobrança por desempenho ascendente de notas/metras dentro da cultura de avaliação permanece – e ganha cada vez mais robustez – nesse contexto de emergência neoconservadora, mas agora os docentes devem se atentar para uma performance de acordo com determinados ditames morais, culturais e religiosos. Torna-se parte de uma educação de qualidade não apenas o alçar de objetivos em forma de notas e medidas avaliativas, mas também respeitar as imposições morais dominantes da modernização conservadora. Em artigo de opinião compartilhado no site institucional do ESP, em abril de 2013, o autor justifica a má performance do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) pelo o que ele chama de “ideologia da inclusão”:

Nos testes educacionais internacionais, o Brasil disputa o último lugar com países muito mais pobres. No ano passado, por exemplo, no índice de qualidade do ensino elaborado pela empresa Pearson, o Brasil aparece em penúltimo lugar da lista, à frente apenas da Indonésia, entre os 40 países pesquisados, liderados pela Finlândia, Coreia do Sul e Hong-Kong, os três primeiros. [...] No Pisa, teste internacional de avaliação estudantil da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ficou em 53º lugar, numa lista de 65 países. Isso porque as escolas privadas brasileiras, mesmo contaminadas pela ideologia da inclusão e não do mérito, evitaram que o país ficasse em situação pior. Se fossem avaliadas apenas as escolas públicas, o Brasil cairia para a 60ª posição, atrás do Cazaquistão (SILVA, 2013).

A divulgação do resultado do PISA 2018, no ano de 2019, gerou novamente manifestações de indignação por parte do ESP. Em sua conta oficial no *Twitter*, o movimento divulgou o seguinte texto de manifestação:

É aí que entram em cena os profissionais da militância e do aliciamento. Como bactérias oportunistas, eles se aproveitam dessa vulnerabilidade dos alunos, p/transformar todas as aulas em agradáveis “rodas de conversa”. O problema é que no PISA não tem roda de conversa... (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

As racionalidades neoliberal e neoconservadora se conectam e se fortalecem reciprocamente nos discursos do ESP. O intento de controlar e subjugar cada vez mais o labor docente catalisa a emergência de novas formas de governo sobre este. Ancoradas na governamentalidade neoliberal que, por meio da defesa de ideais de livre mercado e liberdades individuais, limita a autonomia do trabalhador e impõe demandas progressivas de produtividade, as formas de controle neoconservador expandem a heteronomia sobre o trabalho docente e requisitam performances mais delimitadas. A construção didática e de conteúdo das práticas pedagógicas devem, agora, a partir das interligações entres essas formas de controle, se estruturar dentro dos requisitos por produtividade e com performances que atendam, simultaneamente, aos interesses do mercado e os da moral conservadora dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das explicações realizadas neste artigo foi possível evidenciar o panorama do trabalho docente diante das demandas neoliberais por produtividade em atenção às necessidades do mercado. O controle sobre a autonomia docente e a cobrança por boas performances também foram percebidas como formas de governo sobre os professores, retrabalhando suas identidades profissionais e subjetividades a tons empresariais, além de torna-los suscetíveis a novas formas de controle. A governamentalidade neoliberal constitui solo fértil para formas cada vez mais intensas de controle dos sujeitos.

Houve o exercício teórico de apontar as dissonâncias e complementaridades entre as racionalidades neoliberal e neoconservadora. Pôde-se compreender como discursos, relações sociais e condições institucionais embasados em uma lógica neoliberal dão sustentação à ascendência neoconservadora a partir, em especial, da valorização do privado e ataque ao público e seu caráter político e coletivo.

Por fim, foi apresentada parte do construto teórico de Michael Apple como forma de elucidar as interpelações entre forças neoliberais e neoconservadoras no contexto das políticas educacionais e seus efeitos sobre os trabalhadores docentes. A fim de exemplificar as relações entre tais forças no controle sobre o trabalho e subjetividades dos docentes, foram apresentadas a história, formas de atuação e diretrizes discursivas do movimento ESP. Por meio de análise de suas proposições legais e materiais divulgados em suas redes sociais digitais e site institucional, percebeu-se como o controle da autonomia sobre o próprio trabalho e a cobrança por determinada performance laboral docente, elementos fortes do controle neoliberal, eram reproduzidos e fortalecidos pela frente neoconservadora. O controle sobre o trabalho e subjetividades docentes se aprimora a partir das bases neoliberais e passa a exigir consonância à moralidade retrógrada que emerge como importante força discursiva e política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1989). Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. (2003). Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez.
- Apple, M. (1993). Official knowledge. New York: Routledge.
- Apple, M. (2000). Política cultural e educação. São Paulo: Cortez.
- Apple, M. (2015). Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. Linhas Críticas, Brasília, vol. 21, núm. 46, p. 606-644.
- Apple, M. Oliver, A. (1997). Indo para a Direita: a Educação e a formação de movimentos conservadores. In Gentili, P. (Org.). Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes. p. 270-303.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23.
- Barroso, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. Revista de Educación, n. 333, p. 117-140.

- Brown, W. (2006). American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and DeDemocratization. *Political Theory*, vol. 34, n. 6, Dec, p. 690-714.
- Brown, W. (2019). *In the Ruins of Neoliberalism: The Rise of Antidemocratic Politics in the West*. New York: Columbia University Press.
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.
- Dale, R. (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, p. 133-169.
- Dardot, P. Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.
- Escola sem Partido [@escolasempartid]. (18 de dezembro, 2018). **NÃO EXISTE LIBERDADE DE EXPRESSÃO NO EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE. 1 - Liberdade de expressão é o direito de dizer qualquer coisa sobre qualquer assunto, independentemente de censura ou licença. É a liberdade que se exerce nas redes sociais. 2 - Se o professor desfrutasse dessa liberdade em sala de aula, ele não seria obrigado a dar aula: poderia passar o tempo todo de todas as aulas falando qualquer coisa sobre qualquer assunto (religião, sexo, política, futebol, novela, gastronomia, vida privada etc.).** Recuperado em 28 de janeiro, 2020, de <https://twitter.com/escolasempartid/status/1075098754905239552>.
- Escola sem Partido [@escolasempartid]. (3 de dezembro, 2019). **É aí que entram em cena os profissionais da militância e do aliciamento. Como bactérias oportunistas, eles se aproveitam dessa vulnerabilidade dos alunos, p/transformar todas as aulas em agradáveis “rodas de conversa”.** O problema é que no PISA não tem roda de conversa.... Recuperado em de 28 de janeiro, 2020, de <https://twitter.com/escolasempartid/status/1202027533144936448>.
- Escola sem Partido [@escolasempartid]. (6 de janeiro, 2020). A liberdade de ensinar coexiste perfeitamente com os princípios e garantias constitucionais aplicáveis ao serviço educacional prestado pelo Estado por meio dos professores. O mesmo evidentemente não ocorre com a liberdade de expressão. Será que desenhando fica + fácil de entender?. Recuperado em de 28 de janeiro, 2020, de <https://twitter.com/escolasempartid/status/1214360344132489220>.
- Escola sem Partido. (n.d.). Quem somos. [Weblog]. Recuperado em 28 de janeiro, 2020, de <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Katz, E. P. Mutz, A. S. (2018). Construção de uma identidade docente desejável no discurso do movimento Escola Sem Partido. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 118-129.
- Kicis, B. (2019). Projeto de Lei n.246 de 2019. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Recuperado em 20 de janeiro, 2020, de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>.

- Lucas, I. (2015). Projeto de Lei n.867 de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Recuperado em 20 de janeiro, 2020, de <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>.
- Macedo, E. (2017). As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 38, n.º. 139, p. 507-524.
- Macedo, E. (2018). Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, v. 37, p. 1-15.
- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In Oliveira, D. A. Duarte, A. (Orgs.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento* (p. 19-46). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Miguel, L. F. (2016). Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, vol. 7, n. 3, p. 590-621.
- Normand, R. (2018). A modernização “eficaz” da profissão de professor confrontada às novas políticas de accountability. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador*, v. 27, n. 53, p. 18-29.
- Normand, R. (2008). Mercado, performance, accountability. *Dois décadas de retórica reacionária na educação*. *Revista Lusófona de Educação*, n. 11, p. 49-76.
- Oliveira, D. A. (2004). A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade, Campinas - SP*, v. 25, n.89, p. 1127-1144.
- Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade, Campinas - SP*, v. 26, n.92, p. 753-775.
- Paulino, C. (2018). O impulso neoliberal e neoconservador na educação brasileira: a imagem do “professor doutrinador” e o projeto “Escola sem Partido”. *Revista Educere Et Educare*, vol. 13, n. 28.
- Penna, F.A. (2017). O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In Frigotto, G (Org.). *Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ.
- Penna, F.A. (2016). O ódio aos professores. In *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa.
- Romancini, R. (2018). “Vamos tirar a educação do vermelho”: o Escola Sem Partido nas redes digitais. *E-com-pós, Brasília*, v.21, n. 1.
- Silva, J. M. (2013, 30 abril). A fanática ditadura da educação [Weblog]. Recuperado em 28 de janeiro, 2020, de <http://www.escolasempartido.org/artigos-e-videos/a-fanatica-ditadura-da-educacao/>.
- Silva, T.T. (2015). A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In Gentili, P.A. Silva, T.T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (p. 9-30). 15 ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes.
- Ximenes, S. (2016). O que o Direito à Educação tem a dizer sobre “Escola sem Partido”. In *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa.

Desarrollo de la competencia digital en la formación inicial docente

Jessica Graciela Zavaleta Morales
jessica.zavaleta@emiliabarcia.edu.pe
IESPP Emilia Barcia Boniffatti

Carmen Mejía Solano
cmejias@pucp.pe
PUCP

Francisco Ignacio Revuelta Domínguez
fird@unex.es
Universidad de Extremadura

RESUMEN

Este artículo proporciona un análisis de los retos en el desarrollo de la competencia digital en formación inicial docente. Esta etapa formativa es de gran importancia, puesto que se requiere que los futuros docentes desarrollen prácticas, reconstruyan experiencias en escenarios tecnológicos y las valoren, con la finalidad que logren modificar sus acciones, sus vínculos sociales, y las formas de enseñar y de aprender. Por ello, la competencia digital es importante pues promueve el perfeccionamiento de ciertas habilidades de orden superior y la adopción de estrategias colaborativas (Haddad, 2003; Necuzzi, 2013). Para realizar este estudio, se recogió información de seis planes de estudio de universidades e institutos de formación pedagógica en Lima correspondientes al año 2019 para analizar los retos que presenta el desarrollo de la competencia digital en la formación inicial docente. Este análisis reveló que existe una necesidad de concretizar la propuesta del desarrollo de la competencia digital, puesto que se requiere una nueva generación de docentes que sean capaces de utilizar las tecnologías digitales para mejorar su productividad y sean capaces de comprender la importancia de incorporarlas e integrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES

Formación inicial docente, competencia digital, propuestas curriculares.

INTRODUCCIÓN

El avance científico y tecnológico ha transformado nuestra sociedad en muchos aspectos, así tenemos, que se han producido cambios en: las formas de comunicación e interacción, las formas de aprender y lo que hay que aprender; las formas de representar, construir y comunicar el conocimiento; y la actuación de los individuos dentro sociedad, entre otros aspectos. Es por ello que, las instituciones formadoras no pueden vivir alejadas de esta realidad, ya que se requiere formar docentes competentes para un mejor desenvolvimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La competencia digital forma parte de las competencias básicas para el desarrollo de todo ciudadano (Ala-Mutka, 2011); por ello, es indispensable y necesaria en la formación de los docentes y los aspirantes a docentes, dado que necesitan adquirir competencias, habilidades y destrezas en tecnologías digitales para un óptimo aprovechamiento de estos entornos en su práctica pedagógica y para poder desenvolverse a lo largo de la vida (Almerich, Orellana, Díaz-García, 2015).

En los últimos años, las instituciones formadoras han intentado de integrar en el currículo, los medios que adopta la sociedad. La inclusión de las tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC) en los planes formativos está estrechamente vinculada al desarrollo de las habilidades para el siglo XXI. UNESCO (2010) sostiene que existe la necesidad de impulsar el desarrollo de dichas habilidades, de manera prioritaria, en los docentes en general, pues no se debe buscar solo la transmisión de conocimientos sino el desarrollo de distintas habilidades en los estudiantes. Además, los futuros docentes deben involucrarse en el proceso de pensamiento; por lo tanto, el docente no solo debe dominar la tecnología sino también la metodología.

Por su lado, Voogt y Pareja (2012) analizan las principales propuestas alrededor del mundo en las cuales se formulan cuáles son las habilidades requeridas para los ciudadanos en el siglo XXI, y concluyen que, a pesar de la diversidad de modelos y enfoques al respecto, todos convergen en que las TIC son un eje primordial, puesto que son un factor de cambio del entorno, que justifica en sí mismo la definición de nuevas destrezas y, al mismo tiempo, son recursos que puede apoyar la adquisición y evaluación de estas prácticas.

De esta manera, el aprovechamiento de estas tecnologías digitales constituye una competencia requerida para diferentes propósitos y una herramienta altamente valorada que agrega un significado para la competitividad. Las TIC en educación no son solo un recurso sino constituyen un medio poderoso para el aprendizaje autónomo, pues son parte de los entornos formales e informales de todos los ciudadanos. Ellas exigen un adecuado nivel de formación para que no solamente sean usadas mecánicamente, sino de manera inteligente y crítica.

Para asegurar el desarrollo de las competencias digitales en el ámbito educativo, algunos países han desarrollado estándares profesionales para la formación inicial y en servicio. Estos estándares se sustentan en un conjunto de conceptos fundamentales, conocimientos, destrezas y actitudes para un uso y aplicación pertinente de las tecnologías. Algunas de estas políticas formativas se han traducido en planes de estudio, en los cuales se privilegian el empleo de las herramientas digitales para fines pedagógicos. Sin embargo, en algunos países de América Latina, las políticas relacionadas con las TIC, no han tenido el éxito esperado; pues algunas propuestas no han sido planteadas a largo plazo ni han apuntado a atender las necesidades y demandas de los docentes y su contexto.

Almerich, Suárez, Belloch y Bo (2011) sostienen que la mayoría de estos programas se han centrado en el desarrollo de competencias digitales instrumentales; es decir, se ha privilegiado el dominio de los recursos tecnológicos, lo cual ha traído como resultado: una escasa formación de las competencias pedagógicas y didácticas con tecnología, un deficiente ajuste de los programas de formación y una falta de tiempo para que estas se traduzcan en innovaciones.

En general, conforme a Vaillant (2013) las políticas educativas en relación a las competencias digitales están vinculadas con los Planes de Acción sobre la Sociedad de la Información y las Metas 2021 (OEI-CEPAL, 2010). Nuestro país como miembro de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), suscribió un documento denominado “2021 Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, en ella se consigna que la temática para la enseñanza debe fundamentarse en “incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia”. Además, se plantea la necesidad de integrar las tecnologías digitales, evaluar su impacto, capacitar a los docentes y difundir prácticas pedagógicas innovadoras.

En nuestro contexto, las tecnologías son un componente necesario en las políticas nacionales y para el desarrollo de la sociedad del conocimiento (Agenda Digital 2.0), en la que se requiere el desarrollo de las competencias para que los ciudadanos accedan y participen en esta sociedad (Objetivo 2). Esta exigencia implica el establecimiento de una política educativa para proporcionar dichas competencias a toda la población, en otras palabras, el desarrollo de procesos de alfabetización digital orientados desde el sector educativo, en correspondencia con la Ley de Promoción de la Banda Ancha y Construcción de la Red Dorsal Nacional de Fibra Óptica, N° 29904 (art. 23) y su reglamento (art. 44).

Por otra parte, también tenemos los lineamientos denominados “Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica”, los mismos que proponen pasar de la concepción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramientas, a la adopción progresiva de un enfoque más sistémico y holístico, el cual contempla las competencias, las experiencias, las prácticas, las actitudes, los valores y la cultura del mundo digital emergente. Asimismo, plantea desarrollar una inteligencia digital en el ecosistema educativo peruano, entendiéndose por inteligencia digital “la suma de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que permiten a los individuos enfrentarse a los desafíos y adaptarse a las exigencias de la vida digital” (Ministerio de Educación, 2016, p. 3). Esta estrategia propone hitos para alcanzar la inteligencia digital hasta el 2021.

Además, el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016) incorpora las TIC como una competencia transversal (competencia 28), bajo la denominación: “Se desenvuelve en entornos virtuales”, para todos los egresados de la Educación Básica Regular. Esta competencia promueve el aprovechamiento responsable de las TIC en la vida personal, laboral, social y cultural. Esta demanda se recoge en función al marco normativo del sector, la Ley General de Educación N° 28044, la cual señala como uno de los objetivos de la Educación Básica el desarrollo de aprendizajes que “permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías” (artículo 31, inciso c.). Esta competencia se desarrolla en todas las instituciones educativas de educación básica regular en función a cuatro capacidades: personaliza entornos virtuales, gestiona información del entorno virtual, interactúa en entornos virtuales, y crea objetos virtuales en diversos formatos. Posee estándares por niveles educativos y desempeños por grado.

Otro aspecto a resaltar es el Proyecto Educativo Nacional, este propone que el aprovechamiento permita “optimizar los aprendizajes” y “haga más efectivo el trabajo pedagógico en el aula” al ser realizado de manera “eficaz, creativa y culturalmente pertinente” (Política 7.4); de esta manera, las TIC favorecen a estimular una actitud innovadora y promueven los cambios sociales y culturales. Además, en el mismo documento, se indica que el aprovechamiento o uso óptimo de las TIC son una necesidad para la renovación de la carrera docente sobre la base de méritos (Política 22).

Es necesario precisar que, en nuestro contexto, la función docente está unida a la carrera magisterial y, por ello, las competencias digitales deberían formar parte del desarrollo docente y enmarcarse en el marco del buen desempeño docente (en adelante MBDD). Actualmente, el MBDD plantea como misión contar con educadores que preparen a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad futura y cambiante aún en construcción, pero no especifica ninguna competencia específica vinculada con las tecnologías, tan solo se hace una breve mención al uso de TIC en el desempeño 23: “Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje”. Este desempeño se encuentra alineado con los procesos de las distintas direcciones del Ministerio de Educación y ayudan al desarrollo del perfil del docente de nuestro país.

En cuanto a la situación y actuación de los aspirantes a docentes; se dice que los estudiantes son “nativos digitales” (Prensky, 2010), pero este concepto ha sido excesivamente usado y no bien aplicado. La idea de “nativo digital” es aquella persona que nace rodeada de las tecnologías, no obstante, esto no está relacionado a tener un mejor dominio o que la puedan utilizar adecuadamente desde el punto de vista académico (Castañeda y Soto, 2010). Por lo tanto, generalmente los “nativos digitales” no tienen un conocimiento sustentado o reflexivo de las tecnologías, y solo se puede decir que tienen un uso estimulado por el contexto. Algunos aspirantes a docentes se encuentran en esta situación, dado que han asumido prácticas de aprendizaje con las tecnologías como: el ensayo y error o la asesoría por parte de otro compañero. Por otra parte, solo emplean

las tecnologías para obtener resultados inmediatos y en función de sus procesos de socialización (Ministerio de Educación, 2016). De esta manera, ellos deben replantear su manera de aprender e interactuar en estos entornos.

En nuestro país, el Ministerio de Educación (2017) propuso una competencia digital docente¹ para todos los niveles educativos, la cual se define como: “Gestiona actividades educativas y su desarrollo profesional, a través del aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales para implementar experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades, intereses y contextos socioculturales de los estudiantes, permitiendo el desarrollo de su identidad, creatividad y emprendimiento digital”. Esta fue definida en función a los estudios e informes nacionales e internacionales en esta materia², se encuentra alineada al MBDD y a los distintos los procesos de las direcciones del Ministerio de Educación, con el fin de desarrollar un perfil docente acorde a las necesidades del país.

Esta competencia digital docente planteaba siete desempeños, como son: (1) gestión de la información académica, (2) gestión de Información, (3) participación en entornos digitales colaborativos, (4) diseñar actividades de aprendizaje, (5) conducción de la experiencia de aprendizaje, (6) evaluación del proceso y logro de los aprendizajes e (7) incorporación de entornos virtuales como recurso y estrategia para el aprendizaje. Al mismo tiempo, cada uno de ellos tenía tres niveles: inicial (manejo básico y compromiso en el uso de tecnologías digitales), experimentado (incorporación de las tecnologías digitales en sus planificaciones, utilizando estrategias y propuestas didácticas en su uso cotidiano) y destacado (diseña, implementa y evalúa propuestas de tecnologías digitales adaptadas al contexto y propósito). No obstante, a la fecha esta propuesta aún se oficializa.

Por otra parte, las instituciones formadoras; es decir, los institutos pedagógicos aún se rigen por el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) correspondiente al año 2010. En este documento, no se indica el desarrollo de la competencia digital, pero si existen áreas de trabajo en los cinco primeros ciclos de formación. En tanto que, las universidades, ya sean públicas o privadas, poseen autonomía al plantear sus propuestas curriculares.

Para el año 2019, el Ministerio de Educación ha formulado un nuevo diseño curricular para los niveles inicial, primaria e intercultural bilingüe, aplicable en los institutos o escuelas de educación superior pedagógica. En este documento se propone en el dominio 4, correspondiente al desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente, la competencia 11, menciona: “Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa” (Ministerio de Educación, 2019, p. 26). La propuesta plantea capacidades, niveles, estándares y se brindan orientaciones técnico pedagógicas. Asimismo, se propone un trabajo transversal de la competencia; es decir, todos los docentes formadores, sin excepción, deben incorporar estrategias formativas para su desarrollo a través de las distintas disciplinas.

1 Sulmont, L. (2017). Definición de la Competencia Digital Docente y propuesta de formación.

2 Los estudios recibidos como referencia por parte de la MINEDU - DITE: Balbín, A. (2015) Sistematización de evidencias y estudios sobre aprendizaje electrónico a nivel nacional e internacional, Lima, Rivero, C. (2016). Marco conceptual y referencial: Competencias Digitales Docentes, Lima, Suárez, C. (2015) Marco operativo para la evaluación de la Competencia Digital Docente (CDD), Zavaleta, J. (2015) Sistematización de evidencias y estudios sobre Formación Docente y Acompañamiento en TIC para los Lineamientos de Formación en TIC, Lima.

Con este escenario formativo tan diverso, se planteó la siguiente pregunta: **¿Cuáles son los retos para el desarrollo de la competencia digital en los centros de formación inicial docente?** Es decir, a partir de este estudio se identificarán los principales desafíos en la formación inicial docente en relación a la competencia digital; haciendo un análisis de las propuestas curriculares de las instituciones formadoras de la ciudad de Lima en una primera fase. Esta investigación es documental y se encuentra concluida; posteriormente, se podría hacer otros tipos de estudios para realizar un análisis más exhaustivo de esta variable.

DESARROLLO

Desde finales de la década de los noventa, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó el Proyecto de Definición y Selección de Competencia (DeSeCo), con el objetivo de proporcionar la base conceptual requerida para identificar las competencias que las personas necesitan adquirir para estar preparadas ante los desafíos de la vida. Con una sociedad tan cambiante y en constante evolución, las competencias que los ciudadanos necesitan para alcanzar sus objetivos se vuelven más variadas y complejas, requiriendo cada vez más que el dominio de múltiples habilidades. Estos también pueden incluir demandas individuales como son: la empleabilidad y el desarrollo personal, y colectivas como: equilibrar el crecimiento económico con la sostenibilidad ambiental y la prosperidad con equidad social.

Con la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998), se señala que la educación superior tiene como reto enfrentar una formación basada en las competencias, pues los planes y programas de estudio deben estar constantemente adaptados y alineados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad; por ello, se requiere realizar diagnósticos oportunos para obtener una mejor articulación con las necesidades sociales y del mundo laboral.

Desde entonces, la formación por competencias es un enfoque empleado de manera extendida por las diferentes propuestas curriculares de educación superior. Especialmente, bajo el contexto del Proyecto Tuning en América Latina (2007), se encuentra como base de las propuestas curriculares de formación docente en diferentes países.

En nuestro país, el modelo formativo por competencias tiene como fundamento el Marco del Buen Desempeño Docente (2012). Este marco define el enfoque de competencias, de la siguiente manera:

La capacidad de resolver problemas y lograr propósitos, ella supone un actuar reflexivo que a su vez implica una movilización de recursos tanto internos como externos, con el de generar respuestas pertinentes en situaciones problemáticas y la toma de decisiones en un marco ético. La competencia es más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de unos fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones (Ministerio de Educación 2012, p. 20).

En ese sentido, los modelos nacionales, tanto para la Educación Regular Básica (EBR), como para la formación docente inicial y continua, se encuentran alineados bajo un enfoque de formación por competencias, sin embargo, cada sistema tiene como reto su implementación de acuerdo al tipo de competencias y el contexto en el cual se desarrolla.

En el caso de la formación inicial docente conviene enfatizar que se trata de un contexto formativo para el desarrollo de competencias profesionales, por lo tanto, se ubica en un marco de educación superior, con metodologías y sistemas de evaluación, en línea con los marcos normativos correspondientes a dicho nivel.

Por otra parte, UNESCO define el Marco de competencias de las TIC para los docentes desde el 2011; no obstante, estas no son suficientes para adquirir competencias para enseñar tecnologías a los estudiantes, se necesita también que el docente se apropie e interiorice este trabajo, pues ello facilitará la adquisición de las competencias necesarias para promover autonomía en el aprendizaje.

La última década se ha visto un mayor interés en el concepto de competencia digital, esta viene a ser aquella que se emplea para describir las habilidades relacionadas con la tecnología. Según el Instituto de Tecnologías Educativas (2011):

La competencia digital consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes (p. 2).

Por su parte, Ferrari (2012) también define la competencia digital y señala que esta es:

El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes (incluidas las habilidades, estrategias, valores y conciencia) que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas; resolver problemas; comunicar; gestionar información; colaborar; crear y compartir contenido; y construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento. (p. 30)

Ambas definiciones ilustran una inclusión integral de numerosas habilidades y destrezas, con un significado general y un alcance para ser discutido desde el ámbito educativo.

Asimismo, la Comunidad Europea plantea que la competencia digital es una competencia básica y se relaciona con:

El uso crítico y seguro de las tecnologías de la información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades [en el uso] de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de internet. (MECD, 2017, p. 8)

Luego, se puede afirmar que la competencia digital forma parte de las competencias necesarias para el aprendizaje permanente de cualquier profesional y es indispensable en la formación y la actividad del docente en la actualidad (Suarez, 2015). Es decir, esta competencia es clave para ejercer la función docente hoy en día, dado que está relacionada con una buena comprensión de las tecnologías digitales y con la toma de conciencia de cómo estas pueden impactar en las estrategias de enseñanzas y aprendizaje.

Además, Marzal y Cruz (2018) sostienen que las competencias digitales en la formación de ciudadanos proporcionarán perspectivas de empoderamiento con respecto a aspectos sociales intrínsecos como la política, la economía, la empleabilidad, así como los aspectos de las nuevas tendencias culturales y de entretenimiento en este siglo. Desde el punto de vista educativo, ellas promueven el desarrollo de actitudes, conocimientos y procesos; la transferencia de distintos saberes y la innovación. Durán, Gutiérrez y Prendes (2016) afirman que un docente competitivo con respecto a las TIC, debe superar la concepción estrecha que se limita al desarrollo de habilidades técnicas o con respecto a una especialidad desarrollada por él.

Por ello, se puede aseverar que la competencia digital es una competencia genérica, la cual es entendida como aquella que “identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc.” (Tuning 2007, p. 37). Estas competencias genéricas en el currículo, se plantean de manera transversal y son transferibles a lo largo de la vida, a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales. Suelen estar vinculadas al desarrollo de procesos cognitivos y afectivos de demanda alta, como el pensamiento crítico y reflexivo, la toma de decisiones, el ejercicio del liderazgo, la resolución de conflictos, etc.

La transversalidad de las competencias digitales significa que toda actividad formativa debe realizarse en función a estos entornos virtuales, es decir, no significa una transversalidad de contenidos sino de procesos (Castells, 2009), de formas de actuar e interactuar. Esto significa que las tecnologías proponen un entorno ubicuo, donde el aprendizaje se realiza de manera invisible, es decir, en actividades no planificadas ni evidentemente educativas. La ubicuidad de los entornos virtuales y el potencial de la cultura digital para enlazar y organizar todo tipo de aprendizajes hacen realidad el aprendizaje continuo, el desarrollo del pensamiento, la configuración y planificación de tareas personales o colectivas y las capacidades para aprender a aprender.

Por otra parte, los programas de formación en competencias digitales en América Latina han cobrado especial notoriedad dado que estos entornos pueden promover una mejor calidad educativa, facilitar el aprendizaje y contribuir a la reducción de la brecha digital. Para impulsar esta dinámica y para garantizar un óptimo desarrollo de la competencia en la formación docente, un buen número de países han desarrollado estándares profesionales o niveles de desarrollo. Asimismo, varios autores y estudios han intentado aproximarse a las distintas dimensiones de competencia digital.

No obstante, en nuestro contexto aún no se encuentran criterios educativos claros, apropiados y formales que definan la competencia digital. Por ello, tomamos como referencia propuestas como las de Quintana (2000), quien sostiene que los docentes deben adquirir competencias digitales en tres niveles:

1) Las competencias digitales instrumentales, las cuales están relacionadas con el empleo de los equipos, algunos programas y estrategias orientadas a la búsqueda de la información;

2) Las competencias digitales cognitivas, las cuales implican una actitud crítica y reflexiva ante la incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3) Las competencias digitales didácticas – metodológicas, las cuales están relacionadas con los procesos de integración de las tecnologías al quehacer pedagógico.

Vaillant (2013) coincide con esta postura y sostiene que la formación de competencias digitales en formación inicial docente debe desarrollar: una competencia básica en el manejo de la tecnología, la actitud con respecto a su incorporación y el uso pedagógico apropiado de la tecnología.

Otra propuesta más actual es la de Fernández y Fernández (2016), en la cual se menciona que las competencias digitales abarcan tres niveles, y son: (1) comprensión e integración de competencias tecnológicas, (2) aplicación de los conocimientos tecnológicos a la resolución de problemas reales y concretos y, (3) producción de nuevos conocimientos a partir de los ya generados.

En las dos primeras posturas, se observa que la formación de competencias básicas o instrumentales son el pilar para alcanzar otros niveles superiores de la competencia. A este nivel se denomina como: alfabetización digital, en la propuesta de Fernández y Fernández, está relacionada con la comprensión de la competencia tecnológica **básica**. Este nivel es imprescindible pues facilita que los futuros docentes adquieran conocimientos básicos para el uso adecuado de las tecnologías digitales para desarrollo personal y profesional; Cabero (2004) refiere que toda persona tiene que estar alfabetizada para interactuar y comunicarse con las nuevas tecnologías, ya que estas son las herramientas primordiales de intercambio de información en el siglo XXI.

Gutiérrez y Tyner (2012) señalan que la alfabetización digital, también denominada alfabetización mediática o educación para los medios, no simplemente debe basarse en una simple capacitación del uso de los medios como recursos didácticos, sino que debería, comprender algunos de los aspectos clave de la alfabetización exigibles en la escolaridad obligatoria a cualquier persona; eso quiere decir, los futuros docentes deberían alcanzar **mínimamente las competencias tecnológicas básicas de la formación básica regular**; es decir, según el currículo nacional, deberían encontrarse en el nivel destacado.

Hoy en día, una persona alfabetizada es aquella que además de leer y escribir textos impresos, debe ser capaz también de:

interactuar y navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, conocer los mecanismos y procedimientos para grabar imágenes, procesarlas y difundirlas en un sitio web, poseer las destrezas para buscar y encontrar en la red aquel dato o información que necesita para resolver un problema, saber discriminar y otorgar significado a las numerosas informaciones que llegan diariamente por múltiples medios, escribir un documento y enviarlo por correo electrónico o por SMS, participar en un foro expresando su opinión, y, en fin, subir fotos, videos o presentaciones para compartirlos con otras personas en una red social, etc. (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012: 20).

De esta manera, la alfabetización digital no es un proceso netamente técnico ni operativo que supone solo aprender a manejar aparatos o un determinado software, involucra actuaciones e interacciones sociales, las cuales pueden modificarse de acuerdo a las necesidades de cada persona o grupo social y está condicionada por las características y el contexto donde se desarrolla.

Según la Ley General de Educación del Perú en su Art. 9, la alfabetización digital es un derecho de todo ciudadano, siendo uno de sus fines de la educación, la promoción del desarrollo de sus capacidades y habilidades de la persona para vincular su vida con el mundo del trabajo y afrontar los cambios en la sociedad y el conocimiento. De esta forma, las tecnologías deben formar parte de los contenidos curriculares y el Estado tiene la misión de garantizar el aprendizaje y la utilización de los nuevos lenguajes digitales, mediante nuevos procesos educativos formales e informales en todas sus modalidades de formación.

Existen investigaciones que señalan que esta primera fase es esencial en la formación inicial docente. Chai, Koh y Tsai (2010) evidenció que los futuros docentes luego de participar en cursos de formación **técnica** o instrumental, valoran más la importancia de las tecnologías en su práctica profesional. De la misma manera, encontraron que los cursos de tecnología con instrucción directa en el uso de las herramientas tecnológicas, ayudaron a aprender a utilizar las tecnologías como herramientas de apoyo y, en consecuencia, se evidenció una actitud más favorable. Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2013) sostienen también que un amplio dominio en competencias tecnológicas o instrumentales influyen en tener mejores estrategias metodológicas.

De todo lo anterior, se desprende que la alfabetización digital es trascendental en la formación inicial pues promueve ciertas habilidades como: el desarrollo del juicio crítico, búsqueda de información fiable, autonomía en el aprendizaje, interiorización de la relevancia de aprender a construir conocimiento y gestión de los entornos virtuales; es decir, busca la implementación pertinente del entorno virtual y la apropiación de dicho entorno. Además, es clave para la inclusión y reducción de la brecha digital.

Un segundo nivel viene a ser la dimensión cognitiva o la incorporación de la tecnología en el contexto educativo, bajo una postura crítico – reflexiva (Quintana, 2000, Valliant, 2013) o de aplicación, según la propuesta de Fernández y Fernández (2016). En este nivel, el futuro docente debe estar en la capacidad de diseñar y gestionar entornos mediados por las tecnologías digitales, ejecutar estrategias de trabajo colaborativo y desarrollar estrategias de evaluación. Además, debe de analizar, comprender y recrear la enorme cantidad de información existente.

Este nivel facilita a que los actores educativos puedan desenvolverse eficazmente en los entornos virtuales conforme a sus características, funciones y necesidades. En función a este nivel, se pueden diseñar los distintos programas de formación, promoviendo siempre que el docente asuma un rol más activo y reflexivo acerca de la incorporación de las tecnologías digitales a su quehacer cotidiano.

Para un desarrollo **más sólido y** efectivo de la competencia digital en este nivel, también se deben promover acciones positivas hacia el empleo de las tecnologías. Esta disposición es un factor condicionante para el aprendizaje (Zavaleta, 2015); así que cuando los futuros docentes están más abiertos de aprovechar las tecnologías en su práctica, tienden a desarrollar un enfoque más centrado en el estudiante, lo cual puede conllevar a mejores resultados en los logros de aprendizaje.

Gargallo, Suarez y Almerich (2006) también recomiendan que los programas de formación de docente deben incluir un bloque temático dedicado al cambio de actitudes ante las tecnologías. Al mismo tiempo, se debe proceder a estudiar las actitudes y su evolución en diferentes situaciones y tomando en consideración la perspectiva compleja de sus relaciones con otros indicadores, los cuales son clave para alcanzar el siguiente nivel.

El tercer nivel de esta competencia debe estar asociada con la integración de estos entornos en el aspecto pedagógico. Según Quintana (2000) este vendría a ser el aspecto didáctico y metodológico, lo cual significa el aprovechamiento pedagógico efectivo con las tecnologías digitales, el cual debe estar asociado con la creación y producción con las tecnologías digitales (Fernández y Fernández, 2016).

En este nivel, los futuros docentes deben ser capaces de diseñar, emplear, crear en estos entornos digitales para apoyar el logro de competencias, generar conocimiento, investigar, explorar, reflexionar, analizar y comprometerse decididamente con el aprendizaje constructivo.

El Gobierno de Cataluña (2018), plantea cinco dimensiones, para el desarrollo de este nivel, las cuales son:

1) **Diseño, planificación e implementación didáctica:** El cual involucra la selección, uso y evaluación de las tecnologías digitales como soporte y su respectiva implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de manera interna como fuera del aula, con la finalidad de optimizar los procesos de planificación curricular y la organización de las experiencias de aprendizaje, y para facilitar la colaboración y la interacción entre los distintos actores de una comunidad educativa.

2) **Organización y gestión del entorno escolar y los recursos educativos:** Esta dimensión está relacionado con la capacidad para gestionar las tecnologías de manera comprometida y sostenible, con la finalidad que se facilite y / o se mejore las condiciones de trabajo, tanto en términos de gestión educativa, así como a nivel docente.

3) **Comunicación y colaboración:** La cual está relacionada con los conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias requeridas al emplear las tecnologías para comunicar, colaborar, crear y compartir un determinado contenido, construir conocimiento, implementar o evaluar una acción educativa entre docentes y estudiantes.

4) **Ética digital y ciudadanía:** Esta dimensión está relacionada con las implicaciones derivadas del uso de las tecnologías respecto a los temas de legalidad, seguridad y identidad digital.

5) **Desarrollo profesional:** Viene a ser la práctica reflexiva sobre la actividad docente en relación a los desafíos planteados por la sociedad actual. También involucra la participación en entornos educativos virtuales, en los cuales los docentes gestionan y comparten recursos profesionales y educativos de manera permanente.

Este nivel de competencia conlleva a promover una mejora continua y la participación en actividades colaborativas e interdisciplinarias; por ello, los aspirantes a docentes deben asumir un compromiso para reflexionar y estar preparados ante los constantes cambios que demandará la sociedad y su contexto: aprendizaje continuo (lifelong learning). El aprendizaje continuo, según Claxton (2001) es:

la capacidad de comprometerse inteligentemente con la incertidumbre y persistir frente a la dificultad cuando ello importa. Se trata de decidir qué invitaciones del aprendizaje hay que aceptar y cuáles hay que rechazar, basándose en una valoración sagaz de los propios objetivos y recursos, y no en la inseguridad y dudas sobre uno mismo. (p. 30)

Además, un amplio dominio de esta competencia conlleva a que se produzcan procesos de innovación.

Area, Gros y Marzal (2008) sostienen que los docentes deben ser capaces de crear y orquestar ambientes de aprendizajes complejos, involucrando a los estudiantes en actividades apropiadas con el fin que lograr una mejor comprensión del material de estudio y acompañándolos en todo este proceso. En este sentido, el futuro docente debe manejar una variedad de estrategias diferenciadas de acuerdo a los intereses particulares y necesidades de su contexto. A continuación, los autores proponen una serie de actividades, de las cuales se han rescatado aquellas que se adaptan a la formación inicial, y son las siguientes:

Tabla N° 1: Actividades con tecnologías digitales para el desarrollo de competencias en formación inicial

	Actividad pedagógica	Recurso digital
Actividades con tecnologías digitales para la gestión de la información	Realizar búsqueda de la información	Buscadores, enlaces especializados
	Acceder a base de datos	Sitios Web especializados
	Almacenar información	Almacenamiento en la nube, portafolios electrónicos
	Sistematizar información	Mapas conceptuales o mentales
	Obtener información de instituciones	Sitios Web institucionales
	Curar contenidos	Espacios especializados como: Pinterest, Paper.ly, etc,
	Realizar proyectos de búsqueda y análisis	Webquest
	Realizar entrevistas en línea	Redes sociales y servicios de mensajería
Actividades con tecnologías digitales para la comunicación e interacción social	Intercambiar información de manera formal o informal	Correo electrónico, servicios de mensajería
	Propiciar debates	Foros
	Desarrollar proyectos colaborativos	Foros, wikis, aulas virtuales
Actividades con tecnologías digitales para crear y producir conocimiento	Redactar trabajos personales	Procesador de textos
	Crear presentaciones efectivas	Presentadores de diapositivas y/o plataformas en línea para hacer estas presentaciones
	Elaborar un cuaderno de campo para sistematizar experiencias	Blogs o procesadores de texto
	Elaborar entornos multimedia	Software de edición de video e imágenes, creación de historietas digitales
	Publicar y difundir trabajos	Blogs, sitios web personales, redes sociales
	Exponer un proyecto	Pizarras digitales
	Programar	Software especializado: Scratch, Geogebra

Fuente: Adaptado de Area, Gros y Marzal (2008)

La adquisición de competencias digitales supone el diseño de metodología de trabajo que intentan ofrecer una alternativa a la enseñanza tradicional. Area, Gros y Marzal (2008) sostienen que los enfoques constructivistas y socioculturales proponen modelos de aprendizaje basados en experiencias reales, en los cuales destacan las metodologías participativas, como son: los métodos centrados en la solución de problemas, casos y proyectos; y las metodologías basadas en la construcción colaborativa del conocimiento: investigación práctica, indagación, cuestionamiento progresivo.

Un papel importante en el desarrollo de las competencias digitales en la formación inicial docente, lo cumplen los docentes formadores, los cuales conforme a Tejada (2002) deben de poseer un perfil específico, el cual deberá incluir:

una serie de capacidades, habilidades o destrezas y actitudes: conocimiento del entorno, capacidad de reflexión sobre la práctica, actitud autocrítica y evaluación profesional, capacidad de adaptación a los cambios, flexibilidad, tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad, capacidad de iniciativa y toma de decisiones, poder de autonomía para intervenir, trabajo en equipo, voluntad de autoperfeccionamiento y compromiso ético profesional. (p. 25)

Asimismo, Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) sostiene que un formador competente es quien no solo tiene dominio de la materia sino también actitudes para la enseñanza, capacidades de comunicación y habilidades para la integración de grupos; por ello, se requiere que el docente formador sea polivalente en sus funciones y que tenga capacidad de sistematizar y consensuar a partir de las necesidades de su contexto educativo.

Finalmente, en todo programa de desarrollo de competencias digitales en formación inicial docente se debe estimular a un cambio de paradigma y se debe de promover que el futuro docente se apropie de los entornos virtuales no solo para la integración en su actividad pedagógica, sino también para la optimización de sus distintas actividades diarias. Se deben emplear las tecnologías de manera que el estudiante aprenda haciendo con ellas; es decir, se deben organizar actividades de aprendizaje, de manera individual o colectiva, para que el estudiante desarrolle tareas con las tecnologías digitales de naturaleza diversa. Además, estas actividades deben apuntar al desarrollo de las competencias propias de áreas y el logro de sus desempeños; en otras palabras, el uso de las tecnologías no debe considerarse como una acción ajena a la planificación o separada del proceso de enseñanza.

De esta manera, el desarrollo de la competencia digital debe optimizar otro tipo de habilidades como son: la investigación, indagación, análisis crítico de las prácticas individuales e institucionales, así como el replanteamiento disciplinar, pedagógico, conceptual y metodológico del currículo.

En la cuestión de la metodológica de la investigación, este estudio es cualitativo de tipo documental pues está basado en la búsqueda, recuperación, análisis e interpretación de datos obtenidos y registrados en fuentes documentales (Hernández, Fernández Collado y Baptista, 2010), con la finalidad de identificar los retos en la formación inicial docente en relación a las competencias digitales y analizarlos a la luz de la literatura. Para ello, se tomó como muestra seis planes estudio de universidades y/o institutos de formación pedagógica de la ciudad de Lima correspondientes al año 2019. También, se vio por conveniente evaluar el Diseño Curricular Básico Nacional elaborado por el Ministerio de Educación (2019) con la finalidad de identificar algunos desafíos en la implementación de la competencia digital.

En el análisis documental, el instrumento que facilitó el recojo de información y el análisis de contenido de los planes curriculares, fue la matriz de análisis, la cual se estructuró en función a los niveles de la competencia digital identificados en la literatura; es decir, los propuestos por Quintana (2000), Valliant (2013) y Fernández y Fernández (2016) con la finalidad de precisar el alcance de la competencia, para luego identificar algunos posibles desafíos.

El recojo de información se inició con la búsqueda de los planes de estudios y la selección de cursos relacionados con el desarrollo de la competencia digital en las distintas instituciones de formación docente seleccionadas correspondientes al año 2019. Estas propuestas curriculares han sido elaboradas por las mismas instituciones en la mayoría de casos. Para los institutos de formación docente, ellos adoptan el diseño curricular planteado por el Ministerio de Educación (2010). Toda esta información se encontró, en las páginas Web de las respectivas instituciones.

Sin embargo, para realizar una mejor precisión en el análisis de la variable, y dado que algunas áreas o cursos tienen denominaciones muy genéricas, fue necesario la revisión de las sumillas y/o sílabos, elaborados por los docentes formadores de estas instituciones.

La información procesada se pudo resumir en la siguiente tabla.

Tabla N° 2: Matriz de análisis de la competencia digital en formación inicial docente

	Niveles de la Competencia Digital			
	Áreas o cursos dentro del plan de estudios	1) Competencias instrumentales/ técnicas Alfabetización digital	2) Competencias cognitivas/ incorporación de las tecnologías	3) Competencias didácticas/ integración de las tecnologías
Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Educación Inicial Emilia Barcia Boniffatti – Público	Tecnologías de la Información y Comunicación I – IV Inicial	X		
	TIC aplicadas a la Educación Inicial V Inicial		X	
Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Manuel González Prada” Público	Tecnologías de la Información y Comunicación I – IV Inicial/Primaria/Secundaria	X		
	TIC aplicadas a la Educación V Inicial/Primaria/Secundaria		X	
Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico Público	Tecnologías de la Información y Comunicación I Inicial – Primaria – Secundaria	X		X
	Tecnologías de la Información y Comunicación II (VI) Inicial – Primaria – Secundaria		X	X

	Niveles de la Competencia Digital			
	Áreas o cursos dentro del plan de estudios	1) Competencias instrumentales/ técnicas Alfabetización digital	2) Competencias cognitivas/ incorporación de las tecnologías	3) Competencias didácticas/integración de las tecnologías
Universidad Nacional Mayor de San Marcos Público	Multimedios y Educación (VIII) Curso general	X	X	X
Pontificia Universidad Católica del Perú Privada	TIC y aprendizajes en educación inicial (V) Inicial		X	X
	Educación y medios de comunicación (VI) Inicial		X	X
	Recursos Educativos para la Enseñanza (VIII) Primaria		X	X
	Recursos educativos TIC para la enseñanza aprendizaje en secundaria (VII)		X	X
Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle Público	Informática (I) Inicial / Ciencias / Ciencias Sociales y Humanidades / Agropecuaria y Nutrición/	X		
	Software educativo Solo en la especialidad de Matemática (VI)		X	
Universidad Cayetano Heredia Privada	Informática II Inicial – Primaria	X		
	Creación y aplicación de software educativo V Inicial – Primaria		X	X

Fuente: Elaboración propia

A continuación, podemos detallar algunos resultados, a partir de esta información:

Se observa que la progresión del desarrollo de las competencias digitales no es homogénea, pues esta responde al marco normativo del sector, a las políticas institucionales y al modelo pedagógico adoptado. No obstante, se puede apreciar que, en todas las instituciones de formación inicial docente, se desarrolla algún nivel de la competencia digital; existiendo un predominio en el desarrollo de la competencia relacionada con la incorporación de las tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre las demás. Esto acaba con el "mito" de que los docentes solo conocen el manejo instrumental de las tecnologías digitales y; por lo tanto, no se encuentran preparados para integrarlas en su práctica pedagógica; y con ello alcanzar un nivel superior.

Dado que los institutos pedagógicos responden al modelo de desarrollo profesional planteado por el Diseño Curricular Básico Nacional (2010), en el cual se establecen las áreas y competencias a desarrollar según los ciclos, se observa que en su mayoría los futuros docentes alcanzan hasta el segundo nivel de la competencia; es decir, solo desarrollan competencias instrumentales y/o técnicas e incorporan algunos entornos a su práctica profesional (Quintana, 2000, Fernández y Fernández, 2016). No obstante, este criterio no es generalizable dado que se evidencia que al menos una institución formadora promueve el desarrollo de la competencia didáctica y metodológica; es decir, apunta hacia la formación en la integración de las tecnologías a la práctica docente.

Por otra parte, las universidades, por ser autónomas, definen su propia propuesta curricular; por ello, se evidencia que en su mayoría promueven el desarrollo de la competencia didáctica o de integración, dando por hecho que sus estudiantes ya poseen una alfabetización digital. También, se resalta el hecho que, una de las universidades en estudio solo desarrolle cursos de informática básica y luego se deje de lado el desarrollo de otros tipos de competencia.

Estos contextos formativos tan diversos resultan una desventaja competitiva para los estudiantes, pues se encontrarán en niveles desiguales cuando se inserten en el ámbito laboral, algunos van a requerir complementar su formación con cursos de capacitación y/o especialización. Además, toda esta realidad podría conducir a generar algunos problemas de aprovechamiento de las tecnologías y de cambio personal hacia la innovación en el futuro. Este escenario debe ser tomado en cuenta cuando se diseñen las propuestas formativas para los programas de formación en servicio.

También, para identificar algunos desafíos a futuro del desarrollo de la competencia digital, se tuvo por necesidad analizar el nuevo Diseño Curricular Básico Nacional pues entró en vigencia en el segundo semestre del año 2019 en los institutos o escuelas de educación superior pedagógica. Esta propuesta considera una competencia relacionada con la competencia digital (competencia II) denominada “Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa”, la cual forma parte del dominio 4: Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente (Ministerio de Educación, 2019, p. 26).

Esta competencia supone que el futuro docente debe ser capaz de llevar a cabo con responsabilidad las distintas actividades dentro de un entorno virtual (Area, Gros y Marzal, 2008). La competencia digital no se enseña transmisivamente, sino se practica. Por lo tanto, se deben promover situaciones de aprendizaje contextualizadas que fomenten interacciones con la tecnología. Además, todo futuro docente debe saber crear, producir, orientar, sistematizar y valorar sus creaciones (formatos digitales), participar en actividades de manera colaborativa o en red para dar forma a su visión personal y profesional.

Esta competencia propone un trabajo un trabajo transversal y articulado a nivel de todas las áreas formativas; se han planteado capacidades, niveles y estándares, pero no desempeños. Así tenemos:

Tabla N° 3: Competencia transversal en formación inicial docente– Gestiona en los entornos digitales

Dominio	Competencia	Capacidades	Niveles	Estándares
Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente	Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa	Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad.	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética en su vida privada y para su formación profesional y es consciente de la importancia de administrar su identidad digital y de proteger su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Identifica las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales en términos de acceso a la información, y su valor como herramientas para mediar el aprendizaje. Explica y justifica cómo facilitan su propio proceso de aprendizaje y reconoce la importancia de utilizarlas con responsabilidad, ética y sentido crítico. Valora el papel de las tecnologías para la comunicación, para la generación de espacios de colaboración entre los miembros de su comunidad educativa y para el desarrollo del pensamiento computacional.
		Gestiona información en entornos digitales, con sentido crítico, responsable y ético.		
		Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes.	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética, tanto en su vida privada como profesional. Incorpora políticas de seguridad en la red y cuida de su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina, e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.). Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para el quehacer docente, y la importancia de utilizarlas con sentido crítico. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Accede a plataformas donde los docentes intercambian contenidos y opiniones. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y valora el papel de las tecnologías en el desarrollo del pensamiento computacional.
			Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética, tanto en su vida privada como profesional. Incorpora políticas de seguridad en la red y cuida de su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina, organiza convenientemente, e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.), combinando pertinentemente las tecnologías digitales de las que dispone. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse, colaborar e intercambiar información con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y sabe cómo aplicar el pensamiento computacional para analizar problemas.

Fuente: Adaptación de Ministerio de Educación (2019)

Estas progresiones, ejecuciones o descripciones presentes en el Diseño Curricular Básico Nacional a través de los estándares son holísticos y proponen en referencia a la articulación de las capacidades; no obstante, conviene que estas sean más específicas y se planteen en forma de desempeños. Estos son necesarios, pues se precisa identificar cuando se alcanzará el nivel esperado de la competencia o cuando ha logrado un determinado nivel. Los desempeños pueden referir: la participación en espacios o actividades virtuales, el desarrollo de estrategias de aprendizaje con tecnologías digitales y la aplicación y/o experimentación de materiales educativos.

Además, este currículo propone orientaciones básicas para que los docentes formadores incorporen estrategias para el desarrollo de la competencia digital en sus disciplinas. Estas pautas están dadas en función de: la gestión de la información en los entornos digitales, el empleo de herramientas y recursos en los entornos digitales, el empleo de herramientas de evaluación y el uso de las redes digitales, las cuales deberán diversificarse según los contextos de su uso.

CONCLUSIONES

Tomando como un aspecto fundamental el alineamiento con los marcos normativos internacionales existentes, prioridades y lineamientos de la educación nacional, la coyuntura actual amerita que las tecnologías digitales sean incorporadas como una competencia *per se* para la formación docente; es decir, la formación de las competencias digitales de los docentes debe ser un proceso integral y continuo, que surja desde la formación inicial y se extienda a la formación en servicio. Por ello, se requiere una formulación de una competencia digital docente, la cual debe ser planteada en función de nuestro contexto y acorde a las demandas y necesidades formativas; de manera que, se necesita una fundamentación más amplia. Para esto, es preciso realizar estudios diagnósticos para saber en qué nivel se encuentran los docentes.

La tecnología, inicialmente, fue considerada como una simple herramienta de apoyo para las actividades individuales estrechamente relacionadas a un contenido específico de una área curricular o un curso; empero, las investigaciones y las experiencias realizadas destacan que estos entornos facilitan la colaboración de una tarea, favorecen los procesos de discusión, la colaboración y la toma de decisiones, fomentan la participación, facilitan la planificación de estrategias y la gestión de la información; por lo tanto, la inclusión de tecnologías en las propuestas formativas implica la adquisición de una serie de competencias, habilidades y actitudes y no se limitan a un trabajo específico; en este sentido, estamos frente al desarrollo de competencias transversales que deben trabajarse con contenidos variados.

Actualmente, se tiene como reto contar con una nueva generación de docentes que sean capaces de gestionar conocimiento, diseñar ambientes de aprendizaje con capacidad para rentabilizar los diversos espacios donde se produce el conocimiento, utilizar la tecnología para mejorar su productividad y comprender la importancia de incorporarlas e integrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello conlleva a un replanteamiento continuo de las propuestas curriculares en la formación inicial docente, dado que los futuros docentes necesitan desarrollarla de manera integral. Asimismo, los docentes del futuro deben adquirir la capacidad de reaprender constantemente y adaptarse a los cambios y tecnologías que van transformándose a gran velocidad: aprendizaje continuo.

Por otra parte, se considera un verdadero reto que la competencia digital se trabaje de manera transversal en la formación inicial docente, puesto que para ello es necesario contar con una plana de docentes

formadores experimentados, altamente calificados en el empleo tecnologías digitales y comprometidos a realizar un trabajo holístico. De esta manera, los formadores de formadores no pueden mantener los mismos esquemas de actividad docente que eran permitidas en años anteriores, pues la sociedad ha cambiado las experiencias y formas de conductas de los estudiantes. Cuando un docente decide emplear las tecnologías digitales en su actividad pedagógica, se está planteando nuevos retos y desafíos en su profesionalidad. Este proceso de innovación de las prácticas pedagógicas no resulta de manera espontánea ni se logran en tan poco tiempo.

Asimismo, el trabajo transversal de la competencia digital exige que los docentes incrementen la complejidad de la planificación, gestión y desarrollo de la clase, pues se requiere proponer un trabajo articulado, integral y coherente; además, se infiere que, a un mejor aprovechamiento, habrá una mejor incorporación e integración de las tecnologías en el quehacer pedagógico. Para esto, se recomienda diseñar y ejecutar propuestas formativas destinadas a cubrir las necesidades y demandas de los docentes formadores.

En este tratamiento transversal de la competencia, no se debe descuidar el desarrollo de las competencias digitales instrumentales o técnicas, que se debe dar en una primera etapa de formación, dado que, en algunos casos, los futuros docentes no poseen un conocimiento sustentado de las tecnologías. Este nivel es de gran importancia pues facilita la adquisición, dominio de los demás niveles y la incorporación e integración reflexiva de las tecnologías digitales en los diferentes procesos didácticos; para ello se sugiere la aplicación de enfoques centrados en el estudiante como son: el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en casos y el aprendizaje basado en proyectos. En estas metodologías de trabajo, el estudiante pone a prueba todo tipo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes. Asimismo, es necesario que en todo momento se promuevan espacios de compromiso y reflexión sobre el rol docente, sus actitudes y creencias sobre la aplicación de las tecnologías digitales y sus implicancias pedagógicas, si se quiere que los programas de formación sean realmente eficaces.

El desarrollo de una competencia digital no supone privilegiarla sobre el aspecto pedagógico; por lo tanto, cuando un docente planifique debe tener en mente los desempeños que espera lograr, qué es lo que deben aprender sus estudiantes y en qué medida la tecnología mejora los procesos de enseñanza que realiza. La tecnología en sí misma no tiene un efecto mágico sobre el aprendizaje, ni genera necesariamente innovación.

Otro desafío podría considerarse el aspecto de evaluación de la competencia digital en formación inicial, para ello son necesarios los niveles y estándares (los cuales ya se encuentran definidos), pero estos también deben ser complementados con los desempeños pues se necesita precisar el alcance puntual de la competencia. Estos desempeños servirán para la construcción de instrumentos que faciliten esta medición de los niveles. Este dominio requiere que el actor educativo sea consciente de la diversidad y oportunidad de estas actividades y del nivel de logro alcanzado a través del registro y revisión de las actividades, de sus resultados y consecuencias.

Estudios cuantitativos o mixtos acerca del desarrollo de la competencia digital en la formación inicial docente en función a su avance, sería un aporte significativo para complementar este trabajo. Se puede incluir estudios más amplios y profundos de los usos sociales, actitudes y valores asociados de las tecnologías en formación inicial docente.

Finalmente, la intención de este artículo ha sido generar una fuente de conocimiento e información sobre los retos que presenta la competencia digital en el contexto educativo de la formación inicial docente, que contribuya con el conocimiento útil tanto para futuras investigaciones como para la toma de decisiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence Towards a Conceptual Understanding*. Recuperado de http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf
- Almerich, G.; Suárez, J.; Belloch, C. y Bo, R. (2011). Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad. *RELIEVE*, 17(2), pp. 1-28. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm
- Almerich, G., Orellana, N., y Díaz-García, I. (2015). Las competencias en TIC en el profesorado en formación y su relación con las creencias pedagógicas, la autoeficacia y la percepción del impacto de las TIC en la educación. *Investigar con y para la sociedad*, 2, 589-598.
- Area, M., Gros, B., y Marzal, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. España: Síntesis.
- Area, M.; Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Colección Fundación Telefónica. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (2), pp. 11-24. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/18866/18839>
- Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía. Tecnologías y recursos didácticos*, 195(2004), 27-31.
- Castañeda, L. y Soto, J. (2010). Crear entornos de aprendizaje personales mediante el uso y la combinación de herramientas de TIC de una manera profesional. *Digital Education Review*, 18(1), pp. 9-25
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press
- Chai, C., Koh, J. y Tsai, C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Educational Technology and Society*, vol. 13, pp.63-73. Recuperado de http://www.ifets.info/journals/13_4/7.pdf
- Claxton, G. (2001). *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós
- Durán, M., Gutiérrez, I., y Prendes, M. (2011). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15 (1), 97-114. Doi : <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>
- Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>

- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Recuperado de <https://www.ifap.ru/library/book522.pdf>
- Gobierno de Cataluña (2018). *Teachers' Digital Competence in Catalonia*. Recuperado de http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/competencia-digital-docent/Competencia-digital_angles_web.pdf
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39.
- Haddad, W. (2003). *Is instructional technology a must for Learning?* Recuperado de http://www.techknowlogia.com/TKL_Articles/PDF/455.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto de Tecnologías Educativas (2011). Competencia digital. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf
- Llorente, M. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, 31, 121-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36803109>
- Marza, M., y Cruz, E. (2018). Gaming como Instrumento Educativo para una Educación en competencias Digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*, 28(2), 489-506. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60805>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte-MECD (2017). *Marco común de competencia digital docente V 2.0*. INTEF. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación (2019). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de estudios de educación inicial. Recuperado de <http://www.Ministerio de Educación del Perú.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>
- Ministerio de Educación, Dirección de Innovación y Tecnologías Educativa- DITE (2016). “Estrategia Nacional de Tecnologías Digitales en la Educación Básica (2016-2021), De las TiC a la Inteligencia Digital”. Recuperado de <http://repositorio.Ministerio de Educación del Perú.gob.pe/bitstream/handle/MINISTERIO DE EDUCACION DEL PERÚ/5937/Estrategia%20nacional%20de%20las%20tecnolog%C3%ADas%20digitales%20en%20la%20educaci%C3%B3n%202016-2021%20de%20las%20TIC%20a%20la%20inteligencia%20digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2016). Marco del buen desempeño docente. Recuperado de: <http://www.Ministerio de Educación del Perú.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional. Recuperado de <http://www.Ministerio de Educación del Perú.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación (2010). Diseño Curricular Básico Nacional. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-2010-primaria/>

- Ministerio de Educación – Consejo Nacional de Educación (2007). Proyecto Educativo Nacional: la educación que queremos para el Perú. Recuperado de <http://www.Ministerio de Educación del Perú.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment, *Computers & Education* 37, 163–178. Recuperado de http://users.ntua.gr/vvesk/ictedu/article5_pelgrum.pdf
- Prendes, M., Martínez, F. y Gutiérrez, I. (2017). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED Revista de Educación a Distancia*, 56. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/56/prendes_et_al.pdf
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora Sek.
- Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download-List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Proyecto Tuning (2007) *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Universidad de Destuo. Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Quintana, J. (2000). Competencias en tecnologías de la información del profesorado de educación infantil y primaria. *Revista Interuniversitaria de Tecnología*. Recuperado de <http://www.ub.edu/ntae/jquintana/articles/competicformprof.pdf>
- Revelo Rosero, J.E., Revuelta Domínguez, F.I. y González Pérez, A. (2017). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática: Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, 7 (1), 196-224
- Suárez, C. (2015) *Marco operativo para la evaluación de la Competencia Digital Docente (CDD)*, Valencia
- Sulmont, L. (2017). *Definición de la Competencia Digital Docente y propuesta de formación*. Documento de trabajo.
- Suárez, J., Almerich, G., Gargallo, B., y Aliaga, F (2013). *Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886003.pdf>
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.
- Vaillant, D. (2013). Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNESCO (2010). ICT transforming education—A regional guide. *Anderson, Jonathan. Thailand*.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. En: http://www.UNESCO.org/education/educpr og/wche/declaration_spa.htm

Voogt, J., y Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.

Zavaleta, J. (2015) *Sistematización de evidencias y estudios sobre Formación Docente y Acompañamiento en TIC para los Lineamientos de Formación en TIC*, Lima.

Desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior: um estudo comparado de ações no Brasil e na Argentina

Juliana Santos da Conceição

julianasantosc@yahoo.com.br

Universidade Federal de Ouro Preto

Júlio Emílio Diniz-Pereira

julioemiliodiniz@yahoo.com

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Esta investigación tem como objetivo geral analisar e comparar as ações formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas de ensino superior no Brasil e na Argentina. Especificamente, pretendemos caracterizar as ações formativas nesses países; identificar e analisar as concepções de formação docente que orientam essas ações e as percepções dos participantes envolvidos (coordenadores dos programas, professores formadores e professores participantes). Como aporte teórico, trabalhamos o conceito de desenvolvimento profissional docente por meio dos estudos de Imbernón, Day e Diniz-Pereira. O percurso metodológico adota uma abordagem qualitativa atrelada aos princípios da pesquisa comparada. Nosso campo de investigação consistiu na análise de duas experiências formativas. No Brasil, nosso objeto de estudos foi o “PerCurso Docente” da Universidade Federal de Minas Gerais; na Argentina, analisamos o curso de formação denominado “*Carrera Docente*” nas Faculdades Farmácia e Bioquímica, de Odontologia e de Direito, da Universidade de Buenos Aires. Concluímos que não existe um único caminho formativo a percorrer, os trajetos são múltiplos e têm relação direta com os contextos dos campos em que cada ação está inserida, bem como a cultura, as condições de trabalho, os contextos políticos e as bases teóricas. Todos esses elementos oferecem recursos necessários para análise de cada experiência.

PALAVRAS CHAVE

ações formativas; docência universitária; desenvolvimento profissional docente

INTRODUÇÃO

Esta investigação foi realizada no Doutorado Latino-americano em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e tem como objetivo geral analisar e comparar as ações formativas de desenvolvimento profissional realizadas em universidades públicas de ensino superior no Brasil e na Argentina. Especificamente, pretendeu-se caracterizar as ações formativas nesses países; identificar e analisar as concepções de formação docente que orientam essas ações e as percepções dos participantes envolvidos (coordenadores dos programas, professores formadores e professores participantes).

Para alcançar aos objetivos propostos, nos apoiamos em um referencial teórico que nos ajudou a compreender conceitualmente o termo “desenvolvimento profissional docente”, por entendermos que ele amplia a concepção fragmentada de formação inicial e formação continuada. Assim, autores como Imbernón (2011), Day (2001), Diniz-Pereira (2010; 2019) e Veiga (2012) nos auxiliaram no entendimento desse termo, o que permitiu conceituá-lo como um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou a revisão de concepções e práticas pedagógicas. Além desse termo, buscamos sustentação teórica em autores como Cunha (2006; 2009; 2016), Isaia (2006a), Pimenta e Anastasiou (2011), Zabalza (2004) e Lucarelli (2015), entre outros, que discutem a docência e a Pedagogia Universitária.

Para responder as questões iniciais e alcançar os objetivos pretendidos, utilizamos, como estratégia metodológica, a abordagem da pesquisa comparada tendo como campo de pesquisa a Universidade Federal de

Minas Gerais no Brasil, em que analisamos a ação de desenvolvimento profissional docente chamada “PerCurso Docente” e na Universidade de Buenos Aires na Argentina analisamos a *Carrera Docente*, desenvolvida pelas assessorias pedagógicas de três faculdades da UBA: *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, *Facultad de Odontología* e *Facultad de Derecho*.

Ao longo deste artigo serão apresentados os fundamentos teóricos utilizados e os resultados alcançados pela pesquisa com destaque às concepções de formação que orientaram as ações de desenvolvimento profissional analisadas no Brasil e na Argentina.

O desenvolvimento profissional docente e a Pedagogia Universitária

O desenvolvimento profissional docente é um termo que vem ganhando espaço no campo das pesquisas sobre a formação de professores. Esse termo surge em uma perspectiva mais ampliada, ao buscar superar a dicotomia entre formação inicial e formação continuada. Nosso propósito, nesta discussão teórica, é problematizar esse conceito, tendo em vista seu caráter processual e contínuo e sua relação inerente com outros termos, como formação e trabalho docente.

A compreensão conceitual de Desenvolvimento Profissional Docente é defendida por autores como Imbernón (2011) e Marcelo Garcia (1999; 2009) “porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo ‘desenvolvimento’ sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Diniz-Pereira (2010; 2019) defende que o termo desenvolvimento profissional docente tem o potencial para avançar na concepção de formação de professores se atrelado ao princípio da indissociabilidade entre a formação e o trabalho docente, ao superar a descontinuidade das ações de formação ofertadas pelas instituições ou redes de ensino. Nas palavras desse autor,

em contraposição a essa situação de descontinuidade das ações de formação, discute-se hoje na literatura especializada a ideia do “desenvolvimento profissional” dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente. Sendo assim, ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 2).

Dessa maneira, Diniz-Pereira (2010; 2019) conclui que, se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas.

Nessa mesma direção de compreender o desenvolvimento profissional docente como algo que não se dissocia das condições do trabalho docente, Imbernón (2011) acredita que a profissão docente se desenvolve por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, a formação permanente que o professor realiza ao longo da sua vida profissional. Para esse autor, “essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Para nossa investigação acadêmica, entendemos desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou a revisão de concepções e de práticas pedagógicas. Rudduck (1991), citado por Veiga (2012), refere-se ao desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente de indagação, de questionamento e de busca de soluções para questões complexas que emergem no exercício da docência.

Ou seja, o desenvolvimento profissional docente traz uma concepção mais ampliada de formação de professores, ao romper com a ideia de formação apenas como um aperfeiçoamento para sanar alguma dificuldade dos docentes. Assim, o desenvolvimento profissional docente tem seus princípios na coletividade e na ideia de desenvolvimento ao longo da carreira, atrelado à trajetória profissional e pessoal dos profissionais da educação.

Day (2001) corrobora com essa perspectiva ao tratar o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo que se manifesta de maneira individual e coletiva. Ele defende, assim, que o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e dos contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente. Desse modo, o autor destaca que

a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda carreira, mas ressalta que as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, em algumas vezes, é natural e evolutiva, em outras, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação (DAY, 2011, p. 16).

Sendo assim, o desenvolvimento profissional docente é algo dinâmico, processual e contínuo, e sua evolução se dá desde o momento de inserção na carreira e vai se ampliando no decorrer da trajetória profissional e pessoal do docente. Por se caracterizar como um processo intencional, ele vai ser influenciado pela forma como a instituição se organiza e oferece condições para que esse processo se efetive, como se dão as relações entre os pares, como o sistema valoriza e dá suporte ao professor, como as suas condições de trabalho se apresentam e se impõem no cotidiano, ou seja, o exercício da docência é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam.

Dessa maneira, entendemos que os programas ou as ações de formação propostos pelas instituições participantes desta investigação acadêmica, tanto no Brasil quanto na Argentina, se configuram como um dos espaços que impulsionam a aprendizagem docente visando ao crescimento e ao desenvolvimento profissional.

Vaillant (2009), em seus estudos sobre as políticas de desenvolvimento profissional docente na América Latina, destaca a complexidade das situações que esses programas exigem, ao ressaltar que os processos de formação das políticas devem ser os mais integrados possíveis, ao considerar as variações impostas pela decorrência do tempo, das influências culturais e da variedade de situações que impactam cada atuação. Assim,

si buscamos promover un desarrollo profesional docente con impacto en las aulas, hemos de preguntarnos cómo hacer para que el mismo tenga éxito. Tres procesos son fundamentales: una buena propuesta de innovación o idea, un adecuado respaldo a las transformaciones que se realizan, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Todo esto acompañado de voluntad política y de

consensos. No olvidemos que los tempos políticos son más cortos que los pedagógicos, por eso la importancia de los consensos y de la continuidad de los equipos (VAILLANT, 2009, p. 35).

Ao corroborar com esse princípio de desenvolvimento profissional, Veiga (2005) destaca que o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente, e se constitui como um ato político. Para a autora, a formação do professor é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, a autora destaca que, em nenhum momento, se assume a visão dicotômica da relação teoria-prática. Em suas palavras, “a prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática é receptáculo da teoria” (VEIGA, 2005, p. 6).

Embora Veiga (2005) destaque a prática pedagógica como um dos elementos constitutivos da formação docente, Imbernón (2011) ressalta o cuidado de não podermos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e à compreensão de si mesmo, e ao desenvolvimento cognitivo e teórico. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente “é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira” (IMBERNÓN, 2011, p. 45).

Portanto, o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Os estudos de Cunha (2009) sobre o campo da Pedagogia Universitária, a autora destaca que é uma preocupação recente profissionalizar a universidade e desenvolver a formação profissional dos professores universitários, especialmente no Brasil e no restante da América Latina. De alguma maneira, esse movimento reflete iniciativas que se inspiraram nos acontecimentos dos anos 1960, na França, e na perspectiva norte-americana, de matriz pragmática. Para ela, “há muito pouco tempo, percebia-se a docência universitária exclusivamente estabelecida a partir de saberes dos campos profissionais e científicos dos professores que, baseados nas representações tradicionais de suas trajetórias enquanto estudantes, forjavam o seu modo de ensinar” (CUNHA, 2009, p. 349).

A Pedagogia Universitária pode ser definida, conforme assinala Cunha (2006, p. 351), como:

um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior. Reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. (CUNHA, 2006, p. 351).

Ao considerarmos esse campo polissêmico da Pedagogia Universitária e os desafios de articular os vários saberes e as dimensões de atuação do professor universitário, percebemos a formação desse docente

dentro de uma perspectiva de desenvolvimento profissional como uma temática importante a ser investigada. Nos debates atuais sobre a docência universitária, muitos questionamentos referentes a quem são, o que sabem esses professores e como vem sendo constituída a formação desses professores têm nos acompanhado em nossa prática profissional e de pesquisa. A literatura especializada da área, como Cunha (2014) e Isaia et al. (2012), dentre outros, ressalta que não há uma formação voltada para questões pedagógicas para os professores que irão atuar nas universidades, e que muitos se tornam professores a partir da experiência e das tentativas de ensaio e erro, uma vez que seus cursos de formação, em nível de pós-graduação, não ofereceram uma formação pedagógica.

Estudos brasileiros como o de Anastasiou (2005), Pimenta e Anastasiou (2011) e Chamlian (2003), dentre outros, abordam a importância e a necessidade do desenvolvimento das competências pedagógicas para os professores da educação superior. Nessa mesma direção, a pesquisadora argentina Elisa Lucarelli apresenta, em seus estudos, a questão da Pedagogia Universitária, ao enfatizar a importância de se discutir essa temática no espaço institucional. Lucarelli (2006) destaca que os aspectos pedagógicos e seu papel dentro da universidade não são tão reconhecidos para a formação dos docentes da educação superior, diferentemente do que ocorre com os professores de outros níveis de ensino. A autora ressalta que:

La situación no está tan claramente reconocida en el caso del docente universitario, en especial en lo referente a cuál es la práctica profesional que define su situación en la institución: ¿la práctica de enseñar? ¿La práctica específica para cual fue formado en su campo particular? (LUCARELLI, 2006, p. 275).

Ao considerarmos a Pedagogia Universitária como um espaço de pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características (CUNHA, 2006), compreendemos que a docência universitária abrange atividades orientadas para a preparação de futuros profissionais. Isaia (2006b) ressalta que tais atividades são regidas pelo modo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter às dimensões pessoais do professor. Assim, para essa autora, “a docência superior apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles” (ISAIA, 2006b, p. 374).

Desse modo, ao considerar que a formação pedagógica do professor universitário é um dos aspectos importantes para seu desenvolvimento profissional, a literatura especializada nos revela que formar professores reflexivos sobre sua prática educativa pode ser um aspecto importante para garantir a melhoria do ensino universitário, o que, por sua vez, pode ampliar as possibilidades de sucesso para os alunos na graduação. Isaia (2006a) defende que a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, desenvolverá novas maneiras de atuação docente, em termos individuais ou coletivos, e se tornará, assim, uma condição de formação e de desenvolvimento profissional.

Nesse processo de desenvolvimento profissional, um dos desafios que encontramos na educação superior refere-se à construção da identidade docente, uma vez que a maior parte dos professores vem de outras carreiras profissionais, que acabam sobressaindo sobre o exercício da docência. Ou seja, ao perguntar para um engenheiro, um advogado, um médico etc., qual é sua profissão, um número significativo não responderá

que são professores, e a identidade profissional predominante ainda será a da sua formação na graduação. Essas discussões giram em torno da necessidade de se construir uma identidade docente na universidade e na definição de saberes inerentes à profissão de professor. Assim, Lucarelli (2006, p. 276) enfatiza que

el docente universitario se reconoce a sí mismo por su profesión de origen y se identifica con el título otorgado por la unidad académica donde se graduó. La legitimidad profesional de sus prácticas como médico, ingeniero, bioquímico, contador es indiscutida, se origina en un saber acreditado escolarmente y cuenta con mayor o menor grado de aprobación, según cómo se hayan dado las negociaciones y las luchas curriculares, en el seno de la comunidad profesional respectiva. Poder y prestigio no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado.

Compreende-se, portanto, que pensar em uma formação para a docência universitária supera a ideia simplista de que o conhecimento aprofundado em uma área científica e a habilidade como pesquisador são suficientes para a docência na educação superior. Os estudos citados apontam para a necessidade de um conhecimento pedagógico que vai além de dominar algumas metodologias de ensino. É preciso perceber os alunos e suas especificidades. Os professores devem ser capazes de entender seu papel ético, político e social, ao buscarem a reflexão constante sobre sua prática.

Percurso Metodológico

O percurso metodológico adota uma abordagem qualitativa atrelada aos princípios da pesquisa comparada. O argumento principal da pesquisa comparada é que ela interpreta e constrói fatos, e não se limita a descobri-los ou descrevê-los.

As análises comparativas devem levar em conta um conjunto de métodos e disciplinas para se construir considerações que consigam algum grau de generalização. Sem a pretensão de caráter universal, as proposições originadas das análises comparadas devem pretender um pouco mais, para além dos casos analisados. Assim, buscamos realizar um estudo comparado de duas experiências formativas desenvolvidas por instituições de educação superior no Brasil e na Argentina de modo a contribuir com as discussões sobre a docência universitária e o desenvolvimento profissional docente.

Nosso campo de investigação consistiu na análise de duas experiências formativas desenvolvidas por instituições de ensino superior: no Brasil, nosso objeto de estudos foi o “PerCurso Docente” ofertado pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, o GIZ, da Universidade Federal de Minas Gerais; na Argentina, analisamos o curso de formação denominado “*Carrera Docente*” nas *Facultades Farmacia y Bioquímica, de Odontología e de Derecho*, da *Universidad de Buenos Aires*. Como instrumento de coleta de dados utilizamos observações, análise documental, questionário e entrevistas semi-estruturadas, foram realizadas 21 entrevistas no Brasil e 14 na Argentina.

Para análise dos dados, utilizamos a técnica de análise temática proposta por Minayo (2010, p. 316) que, em síntese, “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. utilizamos, como variáveis teóricas,

os indicadores de análise de programas de formação docente propostos por Cunha (2014). Procuramos, assim, analisar as ações formativas ao tomar como referência os três modelos de formação desenvolvidos por essa autora, que os organizou em ordem decrescente de centralização: a) modelo de centralização e controle das ações; b) modelo parcial de descentralização e controle das ações; e c) modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações.

As análises nos permitiram caracterizar os dois programas formativos, destacando as percepções dos sujeitos envolvidos e a estrutura da carreira docente nos dois países, o que influencia diretamente o desenvolvimento profissional dos professores universitários.

A ação de desenvolvimento profissional docente na UFMG/Brasil

Criado em 2008, a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, o GIZ, iniciou-se como um projeto dentro do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), que visou não só a expansão das vagas por meio de metas quantitativas, mas também de metas qualitativas, como a flexibilização curricular, a renovação de práticas pedagógicas e o uso de tecnologias de apoio à aprendizagem (BRASIL, 2007).

A UFMG buscou institucionalizar um espaço voltado para a docência, com o objetivo de aprimorar as práticas de ensino na graduação, ao apoiar a implantação dos cursos REUNI com as novas propostas curriculares. O projeto do REUNI, no que se refere à formação docente, previa a

adoção de metodologias de ensino mais aptas ao trabalho com turmas de tamanho variado. Estas metodologias demandam a formação de equipes didáticas mistas, encarregadas das atividades curriculares, sob a liderança de professores e integradas por docentes, estudantes de pós-graduação e bolsistas de pós-doutorado. (UFMG, 2010, p. 5).

Conforme explicitado, a formação de equipes didáticas mistas seria um diferencial no projeto pois, conforme destaca Coelho (2014), essa proposta contempla a desejável integração da graduação com a pós-graduação, e possibilita a inserção dos mestrandos e dos doutorandos na prática do ensino superior, ao contribuir para a sua preparação como docentes, além de pesquisadores.

Seguindo o REUNI, as primeiras ações do GIZ constituíram-se na assessoria pedagógica aos cursos de graduação que estavam sendo implantados, em oficinas de formação para professores, além da implantação do curso de Formação em Docência do Ensino Superior oferecido aos alunos de pós-graduação. Com a institucionalização e a visibilidade do trabalho promovido pela diretoria, novas demandas e novas ações foram desenvolvidas ao longo dos anos, e a equipe de trabalho também foi ampliada com a inserção de novos servidores concursados, além de um grupo grande de bolsistas de graduação e de pós-graduação que atuam nas diversas ações como tutores.

Atualmente, a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino atua em cinco ações, sendo algumas exclusivas para os docentes e os estudantes da UFMG e outras abertas ao público externo à instituição. Trata-se das seguintes iniciativas: i) PerCurso Docente; ii) Revista Docência do Ensino Superior; iii) PerCurso Discente Universitário; iv) Congresso de Inovação e Metodologias; e v) Repositório de Recursos Educacionais.

Além dessas cinco ações, que são periódicas, previstas e fixadas no calendário acadêmico, ocorrem, em fluxo contínuo, as assessorias pedagógicas por demandas espontâneas dos cursos e docentes da universidade.

Dentre as diversas ações do GIZ, o foco da nossa pesquisa esteve em analisar o programa de formação docente “PerCurso Docente” que apresentaremos a seguir.

O PerCurso Docente: formação em docência do ensino superior

O PerCurso Docente constitui uma iniciativa voltada exclusivamente para os docentes e pós-graduandos da UFMG, com oferta semestral de 120 vagas, sendo reservadas 60 vagas para docentes e 60 para pós-graduandos. Funciona mediante a disponibilização de um leque de atividades formativas que visam ampliar as estratégias de mediação da aprendizagem e colaborar para a construção de uma rede de compartilhamento de experiências do corpo docente da universidade.

A inscrição no PerCurso é voluntária, e os docentes e estudantes podem participar repetidas vezes e compor diferentes percursos.

A metodologia é considerada flexível, pois o “percursoista” tem a possibilidade de traçar seu próprio caminho a partir de suas escolhas e seus anseios pessoais. Dessa maneira, a partir de um leque de temas, cada participante poderá escolher a oficina que mais se aproxima de suas demandas. O PerCurso tem uma duração de quatro meses, com uma carga horária de 60 horas, e certifica os participantes que concluem 60% das atividades propostas, sendo que o plano ou o registro de ação final tem uma porcentagem maior na compilação das atividades. Para os pós-graduandos, essa certificação pode ser aproveitada como crédito no mestrado ou no doutorado, e também conta como pontuação em concursos para docente.

O PerCurso Docente sempre se inicia com uma aula inaugural, organizada no formato de palestra, em que são convidados professores da própria instituição e professores externos para falar sobre temáticas ligadas à docência universitária. Esse momento serve como um motivador para o início do PerCurso e da reflexão sobre suas práticas.

Mediante inscrição, os participantes são orientados presencialmente a montar seus planos de estudos. Em grupos de três a quatro pessoas, com a mediação da equipe técnica do GIZ e dos tutores (alunos bolsistas de pós-graduação), cada professor irá escolher quais oficinas deseja participar ao longo do seu percurso. Isso possibilita, a cada docente, apresentar seus anseios e suas dificuldades para tentar se aproximar da oficina que, naquele momento, possa melhor dialogar com os desafios que esteja vivenciando e contribuir com sua prática. Essa proposta de planejar seu próprio percurso foi muito ressaltada durante a entrevista com os gestores do programa, pois rompe com a ideia de um curso linear em que há um conteúdo homogêneo ofertado a todos os participantes.

O PerCurso corresponde a uma carga horária de 60 horas, estruturado na modalidade a distância e com alguns encontros presenciais e atividades on-line. Os encontros presenciais são: a aula inaugural; a reunião para elaboração do plano de estudos; a Semana de Feedback (que ocorre ao final das oficinas), que tem como objetivo avaliar as atividades do PerCurso e esclarecer dúvidas sobre a elaboração do plano de ação; e o seminário de apresentação dos registros e planos de ação. Esses encontros do Feedback ocorrem com grupos

de três a quatro cursistas, com a mediação da equipe do GIZ e dos tutores. Além dessas atividades, que são direcionadas tanto para docentes quanto para os pós-graduandos, são oferecidos dois encontros temáticos presenciais com temas direcionados aos alunos da pós-graduação, sendo facultada a participação ao docente. No PerCurso em que foram realizadas as observações desta pesquisa, abordou-se, no primeiro encontro, o tema “prática pedagógica e inovação” e, no segundo, o tema “planejamento e avaliação”.

As atividades on-line consistem em oficinas gerais que propõem uma formação teórico-prática que possibilita a ampliação e a consolidação de metodologias de ensino e de recursos tecnológicos adotados na mediação da aprendizagem, nos diversos contextos e áreas do conhecimento, as oficinas contextualizadas visam socializar experiências de ensino desenvolvidas em uma determinada disciplina ou curso, que podem ser adaptadas e adotadas em outros contextos e áreas de conhecimento e fóruns temáticos. O PerCurso encerra-se com o seminário final, que é presencial e tem o objetivo de socializar os planos e os registros de ação elaborados pelos cursistas.

Análise do Programa de Formação Docente GIZ

Ao utilizar os indicadores de análise de programas de formação docente propostos por Cunha (2014), procuramos analisar as ações do GIZ ao tomar como referência os três modelos de formação desenvolvidos por essa autora, que os organizou em ordem decrescente de centralização: a) modelo de centralização e controle das ações; b) modelo parcial de descentralização e controle das ações; e c) modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Esses modelos foram analisados a partir de quatro dimensões que serão descritas a seguir. Ressaltamos que não temos a pretensão de realizar um enquadramento definido, mas essa categorização nos auxilia no exercício de análise das prioridades e dos pressupostos que sustentam o desenvolvimento profissional docente e as estratégias de assessoramento pedagógico nas universidades investigadas.

No que se refere aos pressupostos e às características das ações desenvolvidas pelo GIZ, os dados revelaram que o PerCurso Docente possui características que perpassam os três modelos de formação, e suas ações estão mais concentradas no modelo parcial de descentralização e controle das ações, na medida em que oferece processos de formação diversificados, ofertados a grupos de docentes em razão dos interesses e necessidades, conforme podemos notar na estrutura do PerCurso Docente e nas assessorias pedagógicas oferecidas a professores e a coordenadores de cursos.

Por outro lado, há momentos em que o desencadeamento dos processos de formação é proposto pelo próprio grupo de docentes participantes da formação, e se aproxima do modelo descentralizado, como destacado pela ex-diretora do GIZ: “à medida que as pessoas fazem o percurso, elas próprias vão alimentando o percurso e criando uma autonomia... de não depender de um modelo, de um formato... as pessoas vão gerando as próprias redes” (Trecho da entrevista com a ex-diretora do GIZ, realizada em 22/05/2017). Essa concepção do GIZ como uma rede colaborativa de formação está presente desde o momento de sua concepção, o que é perceptível na fala dos gestores, que destacaram a flexibilidade do PerCurso Docente e as várias possibilidades de trajetórias formativas.

Nessa perspectiva de formação, a partir da ideia de rede, as decisões sobre os formatos são propositivas, tomadas no órgão gestor, mas a partir da perspectiva multirreferencial e da escuta dos docentes envolvidos no processo.

A localização temporal, em períodos previamente definidos no calendário acadêmico, é outra característica do modelo parcial de descentralização e controle das ações. As ações de acompanhamento do PerCurso, como a Semana do Feedback, são mais uma característica presente nesse modelo, no qual é possível fazer uma avaliação do processo formativo realizado pelos docentes.

Na dimensão sobre a compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente, os dados nos remetem a uma concepção na qual a formação decorre das trajetórias e da reflexão do docente a partir de sua prática, cotejada com a teoria.

Essa concepção de formação considera o envolvimento e a mobilização interna, sem desprezar os estímulos externos decorrentes do projeto institucional. Para os gestores do GIZ, além do PerCurso Docente, há várias ações que estimulam a reflexão sobre a prática docente, como o Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino, promovido pela diretoria.

Além da mobilização interna, permeada pelos projetos institucionais, um elemento importante dentro do modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações é a autogestão dos processos vividos. Esse aspecto pode ser evidenciado na concepção do PerCurso Docente, uma vez que permite aos professores escolherem sua trajetória de formação, o que torna o PerCurso um espaço de formação permanente. Observamos relatos de professores que fizeram o PerCurso Docente mais de uma vez, sempre em busca de temáticas diversificadas que atendessem aos seus anseios profissionais em um dado momento.

Essa compreensão de formação em redes de desenvolvimento de práticas e/ou trajetórias de formação, destacada por Cunha (2014), decorre do entendimento de que o desenvolvimento profissional é uma condição da profissionalização e faz parte da carreira de todos os que estão diretamente relacionados com um objeto de produção. Nessa perspectiva,

parte do pressuposto de que a formação continuada é um direito e também um dever. Mas também assume que os sujeitos precisam atribuir sentido aos seus processos formativos para que estes resultem em qualificação de suas ações profissionais e de seu bem-estar como pessoa [...] é preciso que haja possibilidade de opções para que as pessoas escolham e até proponham e organizem seus processos de formação (CUNHA, 2014, p. 53).

O modelo parcial de descentralização e controle das ações considera a docência como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem. Os relatos encontrados na pesquisa revelam uma relação colaborativa entre os gestores/assessores pedagógicos e os docentes participantes, o que faz do GIZ um espaço institucional de referência na formação docente dentro da cultura da universidade, em que o papel dos formadores, dos técnicos em Assuntos Educacionais e dos tutores se concentre na mediação do processo formativo. Nos depoimentos dos gestores, percebemos uma referência importante quanto ao vínculo colaborativo estabelecido nas relações com os professores participantes das ações do GIZ. Eles destacam que não há um vínculo competitivo, pois os professores consideram muito os saberes desses profissionais, que acabam se tornando referência no diálogo sobre a docência universitária. Outro ponto de destaque é a ideia de que os professores formassem outros professores e que a troca de experiências e de saberes entre eles constituíssem novos saberes, novas práticas, novas experiências.

Na dimensão que se refere aos formatos usuais das estratégias de formação, o GIZ realiza o PerCurso por meio de oficinas e palestras oferecidas para todos os professores, ao conjugar oficinas teóricas e práticas que, segundo os entrevistados, auxiliam a pensar em estratégias pedagógicas. A diretoria oferta, ainda, Oficinas Contextualizadas, que são desenvolvidas e pensadas pelos próprios professores que passaram por alguma

ação do GIZ, em um formato de relato de experiência e que cria um espaço de trocas a partir de temas que são demandados pelos próprios proponentes. Como já mencionado, as ofertas consideram a possibilidade de escolhas, dentro de uma diversidade de alternativas. Essas são características do modelo de centralização e controle das ações.

Essa característica de acompanhamento das atividades ofertadas aproxima-se do modelo de supervisão clínica que dispõe de estratégias de acolhimento de demandas individuais ou coletivas dos docentes ou da gestão. Essa modalidade “muitas vezes se assemelha a um estudo de caso, onde o assessor constrói partilhadamente com os coletivos implicados, a análise da situação e as possibilidades de encaminhamento” (CUNHA 2014, p. 51), uma estratégia muito presente em uma das ações do GIZ: as assessorias pedagógicas.

Em um primeiro momento, ao propor uma avaliação mais formativa do PerCurso, por meio das reuniões semanais da equipe de gestão, que buscam monitorar todas as atividades desenvolvidas e acompanhar a participação dos “percursoistas”, bem como a Semana de Feedback, que proporciona uma escuta dos participantes e propõe uma autoavaliação da sua trajetória formativa, e do seminário final, em que são apresentados os planos ou registros de ação, iniciativas que se configuram em um marco importante na formação dos docentes, percebemos uma preocupação com a avaliação do nível de satisfação dos envolvidos, característica que se enquadra no modelo de descentralização de acompanhamento e de controle das ações. No entanto, a maneira centralizada de controle ainda é muito presente, pois identificamos a avaliação formal por indicadores de presença e controle das atividades realizada por meio dos relatórios, em formato de planilhas, que aprova ou não os cursistas ao considerar a presença e a realização das atividades.

Ao considerar a dimensão dos formatos avaliativos, o estudo de Cunha (2014) destaca que incentivar o interesse em pesquisa e a socialização dos resultados como forma de autossustentação do grupo levaria o programa a se aproximar, consideravelmente, do modelo descentralizado de controle das ações, uma vez que permitiria aos docentes pesquisar a sua própria prática e publicizar sua experiência entre seus pares. Apesar do GIZ ter criado o espaço da Revista Docência no Ensino Superior e o Congresso de Inovação e Metodologias para tal fim, não podemos afirmar sua efetividade, pois não temos dados que nos permitem analisar se as publicações nessas duas vias de divulgação têm um alcance entre os professores que passaram pelo PerCurso Docente.

A ação de desenvolvimento profissional docente na UBA/Argentina

Na UBA, as assessorias pedagógicas datam do início da década de 1980, período de redemocratização do país. Nessa ocasião, foram criadas comissões de assessores compostas por licenciados em Ciências da Educação e psicopedagogos, entre outros profissionais, com o intuito de apoiar os docentes no que se referia às revisões dos currículos dos cursos, após a recuperação democrática, e acompanhar os docentes universitários. Além disso, as assessorias tiveram também, como demanda inicial, ajudar a resolver problemas de orientação vocacional, de aprendizagem dos estudantes e o elevado índice de repetência e abandono nos cursos de graduação. Segundo Volpato (2015, p. 153), “a relação com a formação dos docentes e a pesquisa sobre os problemas de aprendizagem dos estudantes estavam fortemente presentes no momento de implantação das assessorias, o que coincidiu com o compromisso da universidade para todos”.

Embora tradicionalmente a formação para o ensino universitário seja realizada junto ao trabalho desenvolvido nas “cátedras”, sob a tutela e a orientação dos professores mais experientes, o Estatuto

Universitário da UBA prevê uma atenção especial para a formação de professores assistentes que, por meio de estudos sistemáticos, recebem o diploma de docente autorizado, reconhecido pela Resolução do Conselho Superior de cada faculdade. Além disso, algumas faculdades contam com programas de atualização, que oferecem seminários ou oficinas destinados à formação de professores. Durante a última década, foram criados, em quase todas as universidades nacionais argentinas, estudos sistemáticos voltados à formação dos docentes universitários, como mestrados, cursos de especializações e programas de atualização.

Cumpramos ressaltar que as assessorias pedagógicas na UBA estão organizadas por unidades acadêmicas (faculdades), ou seja, a criação das assessorias está atrelada ao grau de importância que os gestores dessas faculdades dão a esse tipo de atividade e à formação para os seus docentes. Na pesquisa realizada por Volpato (2015), uma das entrevistadas que desempenha o papel de assessora destaca que há um desejo da secretaria acadêmica da UBA em ter alguma linha de ação comum para a formação docente, porém não há nenhum tipo de normativa nem de marco regulatório da assessoria nas universidades argentinas. Em cada faculdade, a assessoria pedagógica tem uma inserção institucional distinta.

A função de assessor pedagógico é afetada por uma tensão proveniente do seu pertencimento a um campo disciplinar diferente ao âmbito da faculdade em que atua. O desconhecimento, por parte do assessor, dos saberes próprios dos docentes com os quais interagirá, assim como de suas diferentes formas de produção e compartilhamento, constitui barreiras a serem superadas. Hevia (2000, p. 89) argumenta que *“el necesario acercamiento a la ‘outra disciplina’ constituye un desafío prioritario de difícil resolución, ya que implica el mutuo reconocimiento, la aceptación y la negociación constante”*.

Ainda no que se refere à formação dos assessores pedagógicos, uma outra barreira, apresentada por Volpato (2015), recai sobre a baixa titulação acadêmica. Muitos assessores não possuem o mestrado em docência universitária (oferecido, muitas vezes, pelas próprias instituições em que atuam), o que gera certa resistência a participar e a valorizar as atividades e propostas pedagógicas ofertadas pela assessoria por parte dos docentes de outras áreas, principalmente, por aqueles que possuem maior experiência e/ou maior titulação acadêmica.

Para Faranda e Finkelstein (2000), a assessoria pedagógica supõe um intercâmbio cujo processo se vincula a sujeitos de diferentes campos disciplinares que estabelecem determinadas relações de conhecimento. No imaginário de alguns professores, a figura do assessor surge como um avaliador e regulador do trabalho desenvolvido em sala de aula. Nessa posição, os professores acabam por não demonstrar suas dificuldades ou fragilidades em relação às práticas pedagógicas, o que dificulta o trabalho do assessor em identificar as reais demandas para o desenvolvimento de suas ações.

Uma outra tensão presente na carreira do assessor diz respeito à concepção predominante entre os professores de que, para ensinar, basta dominar o conteúdo. Essa compreensão, segundo Faranda e Finkelstein (2000), acaba concentrando as demandas nos aspectos técnicos instrumentais, na busca por fórmulas perfeitas de como ensinar, e ficam excluídas as discussões mais voltadas para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Como já mencionado neste trabalho, temos, como campo de pesquisa, a análise das ações de desenvolvimento profissional docente em três faculdades da UBA: a *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, a *Facultad de Odontología* e a *Facultad de Derecho*. Apresentaremos a seguir as atividades formativas ofertadas em cada uma dessas faculdades.

Carrera Docente na Facultad de Farmacia y Bioquímica

A Área Pedagógica da *Facultad de Farmacia y Bioquímica* foi criada no início da década de 1990. No entanto, desde o início da década de 1980, havia algumas iniciativas voltadas à formação docente na faculdade, data que coincide com a redemocratização do país e com o acesso irrestrito às universidades públicas. Nessa conjuntura, seguindo a política de Estado estabelecida pelo governo de Raúl Alfonsín, de incentivo à implantação das assessorias pedagógicas na UBA, a *Facultad de Farmacia y Bioquímica* criou sua área pedagógica para atuar nas questões ligadas ao ensino dos cursos de graduação vinculados a essa unidade acadêmica. O trabalho de formação docente iniciou-se assim que se estabeleceu a assessoria que dava apoio às cátedras, com a oferta de cursos e oficinas isoladas. Não havia um currículo estruturado. Eram ações esporádicas direcionadas aos docentes interessados em discutir questões pedagógicas, conforme nos relatou um dos entrevistados. Mais tarde, em 1994, criou-se o Programa de Capacitação Docente que ainda não era estruturado como a Carrera Docente e não outorgava nenhum título aos docentes participantes, mas já se configurava como um programa de formação. Nessa época, o público atendido era de professores mais experientes, que desejavam discutir aspectos pedagógicos da docência, e o papel dos assessores era tentar validar um conhecimento sobre a Pedagogia Universitária nesse espaço de formação.

Após quase 10 anos dessa experiência do Programa de Capacitação Docente, foi criado oficialmente, em 2001, o curso de formação Carrera Docente, modelo ainda hoje ofertado pela *Facultad de Farmacia y Bioquímica*. Assim, atualmente, a Área Pedagógica da faculdade está organizada em três grandes frentes de trabalho: a formação docente, por meio da Carrera Docente; o assessoramento pedagógico; e a realização de pesquisas sobre práticas docentes.

As assessorias estão pautadas em apoiar as atividades da Secretaria Acadêmica da faculdade e das cátedras. Nesta última, o trabalho está focado em pensar práticas pedagógicas com o auxílio da tecnologia, especialmente o uso do ambiente virtual de aprendizagem UBATIC. Embora o uso da tecnologia seja uma das demandas mais frequentes, outras questões voltadas para aspectos ligados às técnicas de ensino, às maneiras de atuação docente, surgem no cotidiano da assessoria, que busca transformar tais questões em temas mais pedagógicos, reflexivos, que fujam das “receitas” prontas sobre modos de ensinar.

A pesquisa foi outra ação destacada pelos gestores como uma das frentes de trabalho da Área Pedagógica. Toda a equipe do setor se envolve em investigações ligadas às práticas pedagógicas e ao ensino na área da Saúde, e consideram que as pesquisas qualificam o trabalho desenvolvido nas assessorias.

A Carrera Docente, como citado anteriormente, foi criada em 2001, por meio da Resolução nº 5.243, do Conselho Superior da *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, e tem como princípio ajudar a melhorar a relação entre a formação pedagógica e as áreas disciplinares específicas.

Atualmente, a Carrera Docente está organizada em quatro semestres letivos e tem seu currículo dividido em quatro trajetórias de formação: a) trajeto estruturado; b) trajeto de observação e análise da prática docente; c) trajeto de especialização acadêmica; e d) trajeto não estruturado. Segundo a resolução que alterou a estrutura da Carrera Docente, em 2010, a organização em trajetórias permite conceder uma adequada organização e sequenciação de diversos espaços curriculares em que se organizam dispositivos diferenciados de formação.

Dessa forma, se desenvolvem distintas ações vinculadas à formação e ao aperfeiçoamento. Cada trajeto tem sua especificidade e permite o aprofundamento de temáticas e estratégias necessárias para desenvolver as competências no que se refere à formação de um profissional docente universitário (UBA, 2010, tradução nossa).

O trajeto estruturado compõe-se de cinco disciplinas obrigatórias (Bases Didáticas; Tecnologia Educativa; Avaliação da Qualidade Educativa; Políticas de Educação Superior e Ações Científico-tecnológicas; e Didática e Epistemologia das Ciências da Saúde), que se desenvolvem ao longo dos quatro semestres letivos, e totalizam 142 horas.

O trajeto de observação e análise da prática docente se desenvolve a partir da reflexão sobre os diferentes momentos do trabalho docente, seus principais condicionantes, as diferentes dinâmicas que são geradas a esse respeito e os resultados dela. Essas atividades são realizadas em três sessões de seis horas cada, distribuídas nos três primeiros semestres letivos. No quarto semestre, é ofertada a disciplina Prática Docente Supervisionada, com carga horária de 24 horas.

O trajeto de especialização acadêmica compreende as instâncias que credenciam a formação e o conhecimento da disciplina específica de intervenção no ensino, com carga horária de 42 horas.

O trajeto não estruturado tem caráter flexível, o que permite ao docente, aluno da *Carrera Docente*, selecionar uma oficina de 18 horas em qualquer dos quatro semestres letivos. São disponibilizadas cinco oficinas para escolha do docente: oficina de investigação em didática das ciências experimentais; metodologia de investigação; metodologias de ensino; ensino em ambientes virtuais de aprendizagem; e problemática do conhecimento em novos cenários culturais.

A *Carrera Docente* tem carga horária total de 264 horas, cursadas em dois anos, de forma presencial. Para aprovação, o docente precisa ter 75% de frequência e ser aprovado nas avaliações em todas as disciplinas. Uma vez concluída a *Carrera Docente*, os professores recebem o título de docente autorizado, que pode ser utilizado como pontuação para concursos que visam a progressão na carreira. Cabe destacar que o ingresso na *Carrera Docente* só é permitido para os graduados da Facultad de Farmacia y Bioquímica, ou de cursos afins, que possuem algum cargo docente na instituição, em qualquer de suas categorias e dedicação.

Assim, foi possível identificar que a *Carrera Docente* da Facultad de Farmacia y Bioquímica trabalha com componentes curriculares que possibilitam aos docentes conhecerem aspectos pedagógicos em nível teórico e prático. Um ponto interessante de se notar é a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos do objeto de ensino, pois há uma preocupação em se trabalhar a didática e a epistemologia do ensino na área da Saúde. Essa possibilidade de atuar na área de conhecimento específica dos docentes apenas foi permitida em razão da estrutura da *Carrera Docente* por unidade acadêmica, pois assim é possível trabalhar questões da formação docente voltadas para as especificidades da área de atuação dos professores.

A Carrera Docente na Facultad de Odontología

A Área de Educação Odontológica e Assistência Pedagógica (AEOAP) foi implantada na Facultad de Odontología, da UBA, em 1985, data que coincide com a redemocratização do ensino superior do país e com

a abertura desses setores de assessoria pedagógica em diversas unidades acadêmicas da UBA. É nessa mesma data que se cria o programa de formação docente *Carrera Docente* na *Facultad de Odontología*. Embora o programa de formação tenha se constituído em 1985, antes de sua criação, o trabalho de formação docente era realizado no interior de cada cátedra, pelos próprios professores.

A Área de Educação Odontológica e Assistência Pedagógica da *Facultad de Odontología* atua, hoje, com duas grandes áreas de trabalho: a assessoria às cátedras da faculdade e à Secretaria Acadêmica; e a formação docente por meio do Programa de Formação *Carrera Docente*. Paralelamente a essas duas atividades principais, a área acadêmica da faculdade apoia as demandas de avaliação e de gestão docente e o processo de acreditação da universidade.

As assessorias às cátedras fundamentam-se no auxílio à incorporação da tecnologia nas práticas de ensino, às questões ligadas à avaliação, como instrumentos e modalidades, bem como na revisão dos currículos.

A *Carrera Docente* da *Facultad de Odontología* se estrutura como um programa de formação voltado exclusivamente para os docentes da faculdade, o que permite um intercâmbio entre os membros das distintas cátedras e um reconhecimento das características e da cultura da instituição. São disponibilizadas 30 vagas anuais, sendo uma vaga por cátedra. Para ingressar, o docente precisa ter dois anos de experiência na docência universitária.

Dentre os objetivos da *Carrera Docente*, destacam-se:

capacitar e aperfeiçoar os participantes em métodos didáticos, técnico-pedagógicos e de investigação, no grupo de disciplinas nas quais exercem ou se propõem a exercer suas atividades; desenvolver nos participantes o interesse pela extensão das atividades universitárias à comunidade, a importância da investigação e a necessidade de uma educação contínua (UBA, 1991, tradução nossa).

Visando à articulação entre a teoria e a prática por meio de trabalhos de campo, a *Facultad de Odontología* elaborou um desenho curricular, conforme explicitado na Resolução no. 1.596/1991, que está organizado em dois níveis de formação desenvolvidos ao longo de dois anos, com uma prática supervisionada de seis meses no intervalo dos níveis. Ou seja, o tempo para conclusão de todo o curso é de dois anos e meio. No nível I, trabalha-se com as disciplinas: 1) Metodologia de Ensino I; 2) Metodologia da Investigação; e 3) Administração e Organização de uma Cátedra. O nível II está organizado em: 4) Metodologia de Ensino II; 5) Estatística; 6) Funcionamento Institucional da Faculdade e Universidade; e 7) Oficina de Reflexão sobre a Articulação Docente-assistencial (serviços de saúde). Além da integralização de todas essas disciplinas, o docente participante da formação deve realizar seis meses de práticas supervisionadas, que são feitas com o auxílio de um tutor, professor da cátedra. Como ferramenta para atualização e desenvolvimento profissional, o currículo da *Carrera Docente* inclui o credenciamento de conhecimentos e habilidades básicas para a compreensão e a tradução de textos científicos na língua inglesa. Cumpre ressaltar que não encontramos, nos documentos oficiais, sua carga horária total e a de cada disciplina. Uma das gestoras entrevistadas informou que o curso tem em torno de 250 horas de atividades.

Para concluir a *Carrera Docente*, os professores necessitam ser aprovados em um trabalho final, que busca articular as disciplinas cursadas e sua prática docente. Ao concluir, o professor recebe o título de docente autorizado, o que possibilita uma pontuação para concursos de progressão na carreira.

A Carrera Docente da *Facultad de Odontología*, atualmente, se articula com o mestrado e com a especialização em docência universitária da UBA, mas os gestores acreditam que manter o formato do programa atendendo aos docentes da *Facultad de Odontología* é de extrema importância, pois consideram que esse curso possibilita a formação mais pontual para os professores da faculdade, ao atender à especificidade de seus alunos e atuar com a característica de suas disciplinas.

No conjunto, é possível notar que a Carrera Docente ofertada pela *Facultad de Odontología* adota um modelo que busca a integração das áreas do conhecimento pedagógico e científico conduzido por uma equipe interdisciplinar de professores formadores. O enfoque didático está muito presente ao longo do curso. No entanto, destaca-se, ainda, um currículo que se preocupa em discutir aspectos da pesquisa, por meio da disciplina *Metodología de la Investigación*, e da extensão, por meio de disciplinas como *Taller de Reflexión sobre Articulación Docente Asistencia*, que aborda questões da assistência odontológica da faculdade para a comunidade.

Formação docente na *Facultad de Derecho*

Na *Facultad de Derecho*, da UBA, a preocupação por estruturar um espaço de formação docente iniciou na década de 1980, com a aprovação da Resolução nº 469/1980, que regulamenta a carreira docente e que estipula, em seu art. 12, que os docentes auxiliares deverão participar de cursos de formação docente ofertados pela faculdade, ao trabalharem com os seguintes temas: Pedagogia, Teoria Geral do Direito, Investigação e Ética. Diferentemente das demais faculdades em que os cursos de formação são chamados de Carrera Docente, na *Facultad de Derecho*, esse termo é usado para designar o modo como os professores progredem na carreira. Não há um nome específico para o curso de formação ofertado pela *Facultad de Derecho*. Assim, nesta pesquisa, o chamaremos apenas de Formação Docente.

Relatos mostram que esse espaço de formação docente surge em um momento em que os professores sentiam necessidade de um diálogo, pois o país acabava de sair de um período duro de ditadura.

Nessa ocasião, na década de 1980, a oferta da formação estava a cargo da Direção de Carreira e Formação Docente. Mais tarde, esse setor foi desmembrado em dois órgãos: um dedicado aos concursos e responsável pela progressão dos professores; e outro, o Centro para o Desenvolvimento Docente, que atua na assessoria pedagógica e com a formação docente. Cabe destacar que esse setor não possui um assessor pedagógico, como tradicionalmente há nas faculdades da UBA. O setor é composto por profissionais de diferentes áreas de formação. Há também os licenciados em Educação, mas não são maioria. Sua direção está a cargo de um bacharel em Direito.

Atualmente, o Centro para o Desenvolvimento Docente é responsável pela gestão e desenvolvimento de cinco ações: i) Formação Docente; ii) *Programa Discapacidad y Universidad*; iii) Jornadas de Ensino do Direito; iv) Programa de Acompanhamento Pedagógico às cátedras; e v) edição da Revista *Enseñanza del Derecho*.

O curso de formação docente já passou por vários formatos, mas sempre foi organizado em módulos formativos. Hoje, regido pela Resolução nº 3.481/2007, está estruturado em quatro módulos de formação chamados de Talleres Pedagógicos: Módulo I – Pedagogía Universitaria; Módulo II – Didáctica General; Módulo III – Didáctica Especial de la Disciplina; e Módulo IV – Práctica de la Enseñanza. Cada módulo tem uma carga horária de 52 horas e ocorre de modo presencial. Somente o Módulo IV inclui, além dos encontros presenciais, as observações e a prática docente em contextos reais de aula.

Conforme especificado na Resolução nº 3.481/2007, a proposta curricular contempla uma série de módulos que abordam tanto aspectos pedagógicos relacionados à formação docente para o nível superior, quanto as dimensões específicas de cada uma das disciplinas e da formação interdisciplinar necessária para a compreensão dos vários contextos de ensino no nível superior e que, por sua vez, atravessam o desenvolvimento das disciplinas científicas e das profissões contemporâneas (UBA, 2007).

Dentro dos módulos de formação, é ofertada pelo menos uma aula com a temática sobre a inclusão na universidade. Essa classe, geralmente, é conduzida pela professora responsável pelo *Programa Discapacidad y Universidad*.

As atividades avaliativas estão presentes em todos os módulos. Como os módulos são independentes, o docente pode receber a certificação a cada *taller* realizado. Aquele que concluir todos os módulos recebe um diploma de conclusão do curso de formação, que pode ser utilizado em concursos para progressão na carreira. Os módulos têm duração de um semestre, ou seja, para concluir todo o curso, o docente levará dois anos, sendo que as aulas são ofertadas uma vez por semana, com duração de duas horas. Os professores formadores são oriundos de diversas áreas de formação. Há os licenciados em Educação, advogados, antropólogos, licenciados em letras etc. A maioria são professores da própria *Facultad de Derecho* e da *Facultad de Filosofía y Letras*, da UBA.

São ofertadas cerca de 400 vagas por ano para os docentes auxiliares interessados em participar dos cursos, que não têm caráter obrigatório, mas grande parte dos professores iniciantes participa. A *Facultad de Derecho*, da UBA, tem cerca de 30 mil alunos matriculados, com um montante extraordinário no que se refere ao número de professores inscritos para a Formação Docente. Por ser tão grande, os gestores não conseguem precisar quantos professores já passaram pela Formação Docente e têm dificuldade de avaliar possíveis efeitos na prática docente, uma vez que nunca realizam esse tipo de análise.

Uma característica dos docentes da *Facultad de Derecho* destacada nos relatos é o número reduzido de professores com dedicação exclusiva, pois grande parte tem a profissão liberal como a atividade principal. Essa característica pode ser um fator que leva os professores a terem pouco tempo para se dedicarem às questões ligadas à docência, o que se torna um limite para seu desenvolvimento profissional.

Embora os professores tenham essa característica de não trabalharem em dedicação exclusiva, outro depoimento destaca que os docentes participantes dos módulos de formação são interessados nos temas debatidos e veem a formação como uma ferramenta para seu desenvolvimento profissional. Oportuno ressaltar que, em muitos casos, são professores *ad honorem*, que exercem a docência de modo voluntário, sem recebimento de salários, em troca apenas do prestígio social.

A Formação Docente da *Facultad de Derecho*, diferentemente das experiências relatadas por outras instituições desta investigação acadêmica, não aponta para nenhuma articulação com os cursos em docência universitária em nível de especialização ou de mestrado. Assim, notamos que, apesar de ser um curso que iniciou na década de 1980, sua articulação com outros cursos para ampliação dos estudos sobre a temática e a promoção do desenvolvimento profissional docente ainda é limitada ao que a faculdade oferece. Outro aspecto que difere em relação às outras faculdades investigadas é o formato da formação na *Facultad de Derecho*. O curso é organizado em módulos independentes e não confere o título de docente autorizado, e se assemelha à Carrera Docente apenas no que se refere aos estudos sobre os conhecimentos pedagógicos e ao conhecimento da didática específica para área de formação.

Análise dos Programas de Formação Docente na UBA

Ao utilizar os indicadores de análise de programas de formação docente propostos por Cunha (2014), assim como na análise do programa no Brasil, procuramos analisar os programas de desenvolvimento profissional docente das três faculdades pesquisadas da UBA.

Em relação à primeira dimensão, pressupostos e características das ações, as três faculdades se aproximam do modelo de centralização e controle das ações na qual a formação adota uma perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes. Observamos que as propostas formativas desenvolvidas na *Facultad de Farmacia y Bioquímica*, na *Facultad de Odontología* e na *Facultad de Derecho* têm, como base, um curso de formação estruturado em módulos ou em disciplinas formativas dentro de um currículo pré-estabelecido. Somente na *Facultad de Farmacia y Bioquímica* foi possível identificar uma proposta um pouco mais flexível por meio do “trajeto não estruturado”, no qual os docentes participantes podem escolher as disciplinas em um leque de opções. Esse trajeto formativo proporciona processos de formação diversificados oferecidos a grupos de docentes em função dos interesses e das necessidades, e apresenta grande similaridade com o modelo parcial de descentralização e controle das ações. Uma outra característica que se assemelha ao modelo descentralizado é a localização temporal, uma vez que os cursos são ofertados em períodos previamente definidos no calendário acadêmico. As três experiências formativas analisadas na UBA já têm um trabalho sólido de décadas, que oferecem, de maneira regular, as ações de formação aos docentes da instituição e se configuram como uma experiência duradoura e consolidada na organização das faculdades.

A partir dos dados coletados, não nos parece que seja possível controlar os resultados das ações de formação implementadas em duas das experiências analisadas. Somente na *Facultad de Farmacia y Bioquímica* houve uma iniciativa de avaliação da *Carrera Docente* pelo setor responsável. Nas outras duas faculdades, de Direito e de Odontologia, os relatos nos mostram que não é possível mensurar o envolvimento dos participantes, pois não existe nenhum instrumento avaliativo que analise, de maneira qualitativa, as atividades desenvolvidas e o alcance das ações na prática docente, essas características pertencentes ao modelo de centralização e controle das ações.

Assim, somente na *Facultad de Farmacia y Bioquímica* identificamos uma iniciativa da gestão da área pedagógica que havia aplicado um questionário com objetivos mais qualitativos sobre as ações de formação. No entanto, não tivemos acesso ao questionário nem aos seus resultados, uma vez que ainda estavam em processo de análise.

Quanto à dimensão da compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente, observamos que o modelo de formação adotado nas três faculdades privilegia atividades que integram a formação teórico-prática e a condução de práticas supervisionadas. Esse é um exemplo no qual a formação decorre das trajetórias e da reflexão do docente, e se desenvolve a partir de sua prática, cotejada com a teoria. Essas práticas reconhecem que os professores são portadores de saberes e é sobre eles que o desenvolvimento profissional se alicerça, sendo tais características do modelo parcial de descentralização e controle das ações. Nesse modelo, a docência é vista como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem.

Na terceira dimensão, formatos usuais das estratégias de formação, a estrutura da *Carrera Docente* na UBA, nas três instituições observadas, se assemelha ao modelo de centralização e controle das ações, pois adota

estratégias de formação estruturadas em um currículo único para todos os professores. A escolha dos temas é realizada pelo órgão gestor a partir das demandas atuais sobre estudos na área da docência universitária e outros temas específicos da área de atuação de cada faculdade. Como sinalizamos anteriormente, apesar de um currículo estruturado e fechado, somente na *Facultad de Farmacia y Bioquímica* há a possibilidade de escolhas de temas no trajeto não estruturado, dentro de uma diversidade de alternativas, o que não ocorre nas outras duas instituições analisadas, *Facultad de Odontología* e *Facultad de Derecho*.

Na última dimensão analisada neste estudo, sobre os formatos de acompanhamento e avaliação, percebemos, mais uma vez, características do modelo de centralização e controle das ações em todas as iniciativas observadas, uma vez que a avaliação é feita de maneira formal por indicadores de presença e controle das ações. Ao final das disciplinas ou dos módulos propostos, os docentes são avaliados por meio de atividades individuais. Cumpre ressaltar que as atividades supervisionadas foram as que mais se assemelharam a um acompanhamento mais próximo aos docentes, mais preocupado com o nível de satisfação dos envolvidos, ao tomar como referência os objetivos traçados.

Em síntese, a análise das três experiências de formação docente da UBA, a partir dos indicadores propostos por Cunha (2014), nos mostra que o modelo de centralização e controle das ações foi o que predominou em três das quatro dimensões analisadas. Embora esse modelo tenha se mantido dominante, aspectos ligados à dimensão da compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente se aproximaram do modelo parcial de centralização e controle das ações, na medida em que as ações decorrem de trajetórias formativas que buscam valorizar a reflexão da prática a partir do vivido, articulado com a teoria. A valorização do campo disciplinar atrelado aos saberes pedagógicos são fatores que apareceram como um diferencial na formação desenvolvida na UBA, uma vez que a organização da Carrera Docente por unidade acadêmica e áreas do conhecimento possibilitou uma atuação mais próxima aos docentes, de maneira a valorizar as várias dimensões das práticas, as vivências e os saberes docentes da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparada nos permitiu identificar as semelhanças e as diferenças apresentadas em cada uma das ações. A implantação de cada uma das experiências formativas ocorreu em tempos históricos distintos e respondeu a exigências diferentes, o que acarretou ações formativas com características distintas. Na UFMG, vimos um curso mais centralizado, desenvolvido e pensado por um núcleo único na instituição, ofertado anualmente, com duração de quatro meses. Na UBA, por outro lado, pela própria configuração institucional por faculdades, cada unidade acadêmica tem autonomia para desenvolver suas ações de acordo com a característica do lugar de formação, ao adotar um modelo mais descentralizado. Isso proporcionou a organização de ações de desenvolvimento profissional distintas, que não estão concentradas em um único local, como acontece na UFMG. As formações na UBA são mais extensas, com duração média de dois anos.

No que se refere aos conteúdos, identificamos que o modelo descentralizado de formação da UBA permite a inclusão de culturas acadêmicas próprias, com forte apelo à característica profissional do lugar em que atuam. As experiências formativas das três faculdades analisadas, *Odontología*, *Derecho* e *Farmacia y Bioquímica*, apresentam um curso com interfaces entre os saberes pedagógicos gerais e os saberes pedagógicos do conteúdo, e este último é o diferencial em relação à experiência brasileira que, por ser um programa mais centralizado, não permite trabalhar as especificidades de cada área do conhecimento.

Vimos que, apesar das ações de desenvolvimento profissional pesquisadas (PerCurso Docente e Carrera Docente) trazerem formatos e tempos diferenciados, a concepção de formação das duas experiências formativas é centrada em uma formação que busca articular a teoria e a prática docente, pautada na reflexão sobre a prática, ao valorizar a experiência dos professores.

Assim, esta pesquisa nos mostra que não há um modelo único e “ideal” de formação. Os contextos sociais, culturais e políticos e a configuração de cada campo universitário influenciam as características de cada iniciativa. Vimos que as ações de desenvolvimento profissional investigadas no Brasil e na Argentina são ações consolidadas que se configuram como uma política de formação em cada uma das instituições, e também como um lugar legitimado de formação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, L. das G. C. (2005). Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 9-22.
- BRASIL. (2007). Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Apoio e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: MEC.
- CHAMLIAN, H. C. (2003). Docência na universidade: professores inovadores na USP. São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 118, p. 41-64.
- COELHO, M. L. (2014). O Programa Reuni na UFMG: contexto, adesão, implantação, criação do GIZ e suas ações formativas. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 4, p. 3-46, out.
- CUNHA, M. I. (2006). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). *Enciclopédia da Pedagogia Universitária Glossário*. v. 2. Brasília-DF: INEP/MEC, p. 349-406.
- CUNHA, M. I. A. (2009). Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 349-376.
- CUNHA, M. I. (2016). Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores. In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Orgs.). *Desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: Ed. UTFPR, p. 63-78.
- CUNHA, M. I. (2014). Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, Brasil: Junqueira & Marin.
- DAY, Christopher. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. (2010). Formação continuada de professores. En: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, Brasil: UFMG.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. (2019). Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORNTUNATO, I. (Orgs.). *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. 1. ed. São Paulo: Edições Hipótese, v. 1, p. 65-74.

- FARANDA, C.; FINKELSTEIN, C. (2000). Hacia la construcción del rol del asesor pedagógico en la universidad. In: LUCARELLI, E. (org). El asesor pedagógico em la universidad: de la teoria pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Editorial Paidós, p. 133-154.
- HEVIA, I.A. (2000). El asesor pedagógico en la formación del docente universitario. In: LUCARELLI, E. (Org.). El asesor pedagógico em la universidad: de la teoria pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Editorial Paidós, p. 83-108.
- IMBERNÓN, F. (2011). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Brasil: Cortez.
- ISAIA, S. M.A. (2006a). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). Docência na educação superior. Brasília: INEP, p. 63-84. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5)
- ISAIA, S. M.A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P.V. (2012). Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da educação superior. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. (Orgs.). Qualidade da educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo. v. 5. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p. 167-188.
- ISAIA, S. M.A. Docência superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). (2006b). Enciclopédia da Pedagogia Universitária Glossário. v. 2. Brasília-DF: INEP/MEC, p. 374.
- LUCARELLI, E. (2006). Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan./jun.
- LUCARELLI, E. (2015). Las asesorías pedagógicas universitarias en la Argentina. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 99-113, jul./set.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 272p.
- MARCELO GARCÍA, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr.
- MINAYO, M. C. de Souza. (2010). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Brasil: Hucitec.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. da G. C. (2011). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 279p.
- UBA. (1991). Resolución Consejo Superior n°. 1.596. Aproba la reglamentación de la Carrera Docente de la Facultad de Odontología. Buenos Aires.
- UBA. (2007). Resolución Consejo Superior n°. 3.481. Aproba la estructura de cargos y el programa de formación y actualización docente continua del régimen de la carrera docente de la Facultad de Derecho. Buenos Aires.
- VAILLANT, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. (Orgs.) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI- Fundación Santillana, p. 29-38.

VEIGA, I. P.A. (Org). (2012). Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate. Araguara, SP: Junqueira&Marin, 208p.

VEIGA, I. P.A. (2005). Docência universitária na Educação Superior. In: SIMPÓSIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 6., 2005, Brasília. Anais... Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

VOLPATO, G. (2015). A formação dos professores universitários na Argentina: o papel das assessorias pedagógicas. Educar em Revista, Curitiba, n. 57, p. 149-170, jul./set.

ZABALZA, M.A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 239p.

Dos Trios de Forró aos Trios dos Berçários: rotina de trabalho de professoras de bebês

Dra. Maria das Graças Oliveira

Marieduc2013@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande-UFCG

Dra. Inês A. Castro Teixeira

inestei@uol.com.br

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

RESUMEN

O trabalho apresenta descobertas e análise da pesquisa em andamento cuja temática é a docência com bebês nas instituições de educação infantil. Parte-se do pressuposto de que a formação de professores inicial e continuada deve se aproximar do cotidiano das instituições educativas, para que seja significativa. A pesquisa indaga acerca dos modos de exercer a docência com bebês e sobre os significados que as professoras atribuem à experiência de compartilhar a regência da turma do berçário entre si. Pretende-se compreender como elas vivem essa experiência profissional coletiva nesses espaços. Trata-se de uma investigação qualitativa, realizada em uma turma de berçário da rede pública municipal da Cidade de Campina Grande – Paraíba, Brasil. A observação direta e a entrevista narrativa foram as estratégias para a recolha de dados empíricos, registrados no caderno de campo e por meio de gravações em áudio e vídeo. Participam desta investigação quatro professoras. Os referenciais teóricos do estudo situam-se nos marcos dos estudos sobre docência e sobre os(as) sujeitos socioculturais professores(as) na educação infantil. As primeiras aproximações analíticas indicam que a docência coletiva nos berçários compõe-se de três dimensões: das prescrições advindas da legislação federal e municipal, da gestão da instituição e do labor cotidiano das professoras.

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES

Docência em Trios; Trabalho Docente com Bebês; Educação Infantil; Professoras de Bebês

Prelúdio

“A gente trabalha igual Trio de Forró: três professoras dividindo suas tarefas com os bebês”.

Profa. Teresa

Em suas rotinas de trabalho de segunda a sexta feira, do amanhecer do dia ao final da tarde elas, lá estão elas, professoras. Em sua quase totalidade, mulheres, em suas lidas com os bebês que acolhem nos berçários. Dividindo entre si e afinando as tarefas para que seja bela a melodia, sincronizando ritmos e tarefas distintas e complementares, elas se dividem, ao mesmo tempo em que se multiplicam em pequenas-grandes tarefas da rotina do trabalho docentes entre bebês, nas creches.

Observando essas cenas e enredos, essas melodias e ritmos, lembrando o cancionero dos forrós, formulamos a **questão da pesquisa que** interroga as rotinas de trabalho de professoras de berçários, que trabalham coletivamente, em trios, com o objetivo de analisar e melhor compreender a docência neste segmento da Educação Básica de modo a reunir elementos para a formação destas profissionais, entre outras possibilidades, inclusive de subsidiar a formulação de políticas públicas para a docência na educação infantil.

Participaram da pesquisa quatro professoras com a idade entre vinte e cinco e cinquenta anos, casadas, três delas são mães, uma tem duas filhas adolescentes, a outra tem um filho adotivo adulto que tem deficiência, por isso ela tem um horário especial no trabalho e a terceira tem uma filha de seis anos. Quanto à formação

profissional, todas tem curso superior, sendo três Pedagogas e uma é licenciada em Letras. O período de tempo de suas experiências profissionais com turmas de bebês varia de seis meses a dez anos. Pode-se dizer que esse grupo tem um “equilíbrio” por ser composto por professoras iniciantes no exercício docente com os bebês e professoras mais experientes. Para elas esse é um dos destaques do trabalho porque podem trocar ideias umas com as outras, aprendendo e ensinando sobre os modos de regência da turma, as especificidades das crianças.

A observação direta e a entrevista narrativa foram as principais estratégias para a recolha de dados empíricos, registrados no caderno de campo e por meio de gravações em áudio e vídeo. A turma do berçário em que foi realizada a observação compunha-se de vinte e duas crianças, sendo que dezenove eram frequentes. Dessas, eram doze meninas e dez meninos que à época da coleta de dados mostravam-se interessados pelas atividades propostas pelas professoras, eram calmas, gostavam de brincar com os brinquedos e com os objetos disponibilizados pelas docentes. Nos momentos de brincadeiras aconteciam episódios em que as crianças tinham atritos umas com as outras na disputa por algum objeto e material.

As atividades realizadas pelos sujeitos com a turma do berçário foram registradas por meio de fotos, gravações em vídeo e notas de caderno de campo. Posteriormente foram organizadas e analisadas a partir dos pressupostos teóricos de estudos sobre a condição docente, sobre os sujeitos socioculturais professores e sobre os bebês e a educação de crianças.

Quanto ao desenho metodológico do estudo, trata-se de um estudo de caso, realizado em uma turma de berçário da rede pública municipal da Cidade de Campina Grande – Paraíba, Brasil, realizado através de análise de documentos, de observações de campo e de entrevistas narrativas gravadas, realizadas individualmente com as professoras entre outubro e dezembro de 2019¹

O artigo focaliza alguns aspectos da dinâmica cotidiana dos berçários, nela destacando um recorte dos achados da pesquisa cujo objeto foi indagar acerca dos modos de exercer a docência com bebês, na rotina do dia a dia de professora do berçário e sobre os significados que as professoras atribuem à experiência de compartilhar a regência da turma do berçário entre si, no Trio do Berçário, que revela aspectos e dimensões que constitutivas da organização e rotina da docência com os bebês.

O texto está estruturado em duas partes que sucedem esta introdução, às quais sucedem Considerações Finais. Trata-se de uma discussão de caráter inicial, parte de uma pesquisa em andamento.

Localizando a temática investigada

A inserção dos bebês nas instituições de educação infantil traz desafios para a pedagogia, os cursos de formação de professores e para a comunidade acadêmica em geral, professores e pesquisadores. Esses atores sociais apresentam particularidades educativas e de cuidados que necessitam ser respeitadas prontamente no cotidiano das instituições. Educar e cuidar são os princípios que estão estabelecidos na legislação nacional para essa modalidade de ensino.

¹ O artigo é parte de uma pesquisa de Pós Doutorado de Maria das Graças Oliveira, intitulada A DOCÊNCIA COMPARTILHADA NOS BERÇÁRIOS: consensos, tensões e conflitos na ação de educar e de cuidar às crianças pequenas, estudo realizado junto ao PPPE/UFPB, sob a supervisão da Profa. Dra. Inês A.C. Teixeira.

Nesse contexto educativo emergem **questões centrais**, tais como: qual é a educação a ser ministrada para os bebês? A partir de quais princípios pensar essa educação? Como integrar cuidado e educação? Quem são as professoras que trabalham com as turmas do berçário? Quais são os significados atribuídos por eles e elas ao trabalho com os bebês? Qual organização de trabalho foi possível fazer a partir das necessidades de educação e de cuidados dos bebês? Na impossibilidade de analisar todas essas questões em uma única pesquisa e artigo, este trabalho focaliza a temática da rotina de trabalho de professoras de bebês.

De outra parte, tais indagações denotam que haja um conhecimento mais profundo acerca dos modos de ser e de viver dos sujeitos crianças e professores no cotidiano principalmente pelos professores pesquisadores e formadores nos cursos de licenciatura e nos cursos de formação continuada e em serviço. Trata-se de um esforço coletivo de pesquisar, no sentido de compreender o processo educativo e de cuidado dos bebês nos berçários e, ao mesmo tempo, o trabalho das suas professoras. Essa compreensão poderá ser significativa para que a formação inicial e continuada seja adequada às crianças e que as professoras tenham segurança e exerçam o seu trabalho educativo com autonomia.

A legislação da educação infantil no Brasil especialmente nos documentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 9.396, 1996), das Diretrizes Curriculares da Educação Nacional (DCNEI 2009) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conformam a concepção da criança como sujeito histórico e social de direitos, e “a educação infantil como a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família” (BRASIL, p. 12, 1996). Pode-se considerar que tais pressupostos delineiam de modo geral uma educação infantil que potencialize a ação das crianças por meio de sua imersão na cultura, na Arte, no Conhecimento, mantendo a sua essência infantil nas atitudes de viver, brincar de viver, explorar, imaginar e conhecer o mundo social e físico por meio de experiências estéticas, **éticas**, cognitivas, sociais e humanas no universo das instituições de educação infantil.

A Pedagogia, por sua vez, ocupa-se de materializar tais princípios subsidiados pelas concepções da infância como tempo de vivência, das crianças como sujeitos ativos no processo educativo desde bebês nas instituições de educação infantil. Professores e professoras da educação infantil buscam criar Pedagogias a partir do conhecimento que elas têm das crianças de modo que promovam suas relações pessoais e interpessoais o conhecimento, com a Cultura, com a Arte, com os seus pares e com os outros. Nesse cenário torna-se imprescindível a criação de contextos educativos desafiadores, articuladores das brincadeiras livres e do conhecimento popular, em movimentos e processos nos quais as crianças sejam convidadas a se formarem com segurança e autonomia, inventando brincadeiras e interagindo com seus pares de idade, com os adultos e com os materiais pedagógicos disponíveis na instituição. Assim as docentes buscam desenhar currículos com as crianças de modo que elas sejam coparticipantes. A perspectiva dessa educação é a de que a Pedagogia da Infância a compreenda como um momento da vida em que as experiências educativas possam se constituir em experiências e narrativas das crianças sobre a vida em grupo nas instituições de educação infantil.

Nesse cenário as mediações das mulheres, professoras da educação infantil, se destacam, pois, este nível da educação básica, nasce feminino e, continua sendo um universo constituído majoritariamente por mulheres como professoras. Inseridos nos quadros da educação a partir da LDB 9.394/96 os berçários, os maternais, níveis em que se organizam a modalidade Creche (crianças de zero a três anos), foram constituindo novas formas de regência para as docentes que trabalham com essas crianças pequenas.

A docência se diferencia daquela dos anos iniciais de modo contundente, pois, outros parâmetros surgem para a organização dos tempos e dos espaços, dos rituais e das práticas também educativas de modo geral. **Ações** das crianças como explorar, brincar, interagir passam a ter centralidade no processo criativo das professoras com elas. Elas que, juntamente com as crianças e as suas famílias protagonizam a educação infantil cujo objetivo é, o de complementar a ação das famílias. E, nesse processo, esses atores sociais inscrevem e escrevem as “partituras” dessa educação construída dia-a-dia, por meio das leituras, nem sempre das palavras, mas, também das linguagens corporais. Ressalta-se nesse aspecto a necessidade de a professora possuir sensibilidade conhecimentos para fazer essas leituras dos sujeitos, que estão sob a sua responsabilidade profissional.

Alguns pressupostos

A Secretaria Municipal de Educação orienta as coordenadoras das creches e Pré-escolas a comporem o grupo de professoras das turmas com profissionais mais experientes e menos experientes, assim como, efetivas e contratadas². Para a organização das professoras nas turmas de berçário, a legislação municipal impõe o critério de que seja contratada uma professora para o grupo de seis bebês exigindo o número mínimo de dezoito crianças por turma regida por três professoras. Assim, constituída a turma de Berçário I (dessa forma se denominam as turmas compostas de crianças na idade de zero meses a um ano), ela será regida por três professoras. Essas profissionais dividem as ações do trabalho docente tais como o planejamento das atividades, os cuidados diários de alimentação e higiene, a realização de momentos de brincadeiras com os bebês, os momentos de lanche delas, os registros burocráticos da secretaria, enfim, a docência é compartilhada entre elas. Tal organização do trabalho demanda dessas profissionais uma disposição para dividir o cotidiano do trabalho docente com outras profissionais da educação.

Situando um pouco mais o caso investigado e a metáfora formulada por uma das professoras em nossas conversas, quando ela recorre à metáfora do Trio de Forró para falar do trabalho em trio nos berçários, cabe situar o que são esses trios musicais.

A cidade de Campina Grande é uma cidade do estado da Paraíba, Brasil, localizada na região nordeste do país. O forró é uma das manifestações culturais presentes na cidade cujo expoente máximo é a Festa de São João que acontece anualmente e tem a duração de trinta dias. Nesse período a população se mobiliza para participar, trabalhar e receber os turistas que vem participar da festa. A programação compõe-se de atrações de cantores(as) de vários gêneros musicais e da vizinhança. Paralelo a isso, inúmeros grupos familiares nos sítios e casas organizam a sua própria festa junina nos dias dos santos homenageados: Santo Antônio, São João e São Pedro. Eles contratam os Trios de Forró para tocarem nessas ocasiões. Esses grupos musicais são compostos por três músicos que tocam Forró- Pé de Serra³ com os instrumentos: zabumba, sanfona e triângulo. O calendário das escolas também adequa-se a esses festejos, prevendo as férias para o mês de junho⁴.

2 O regime de admissão de professores da cidade de Campina Grande prevê a contratação por meio de contrato temporário (designação) e por meio de concurso público. O certame para esse fim mais recente ocorreu no ano de 2014. Nesse grupo de quatro professoras participantes duas são concursadas e duas são contratadas (iniciando a carreira no Magistério).

3 Forró pé-de-serra é o gênero musical tradicional com estilos musicais como Xote e Baião.

4 O Trio de Forró, gênero musical popular e a dança de igual denominação, faz parte de uma longa e forte tradição cultural do Nordeste do Brasil, cujos festejos a cidade de Campina Grande lidera e melhor representa em seus traçados atuais. Esses Trios Musicais foram lembrados por uma das professoras participantes da pesquisa, como algo semelhante ao trabalho das professoras, em trios, nos berçários, e se tornou a metáfora trazida como título desse artigo.

Esse é o cenário em que as professoras participantes da pesquisa exercem a docência compartilhada. Com o objetivo de entender melhor esse processo torna-se relevante uma discussão conceitual da docência. O que é docência? Quais são as suas especificidades? E, mais especificamente, o que caracteriza a docência com os bebês? O estudo de Teixeira (2007) contribui de forma significativa para responder essas indagações ao argumentar que a condição primeira da docência é a relação entre professora e a criança: “um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro” (Teixeira, 2007, p. 429). Essa docência é exercida por professoras. Quem são os professores e professoras? Qual é o lugar social desses e dessas na atual conjuntura? E os bebês, quem são eles? Quais são as suas especificidades educativas? Os professores são sujeitos socioculturais e esse entendimento tem implicações nos estudos sobre a escola e os seus sujeitos, tendo em vista que tanto os professores quanto as crianças trazem as marcas culturais e sociais nos seus modos de ser e de estar nas relações que estabelecem entre si, com o conhecimento escolar, e com a comunidade. Eles têm uma existência humana muito além da sala de aula, frequentando espaços públicos e privados como qualquer um dos indivíduos da atual sociedade urbana. Esses homens e essas mulheres, pertencentes a diferentes etnias, grupos religiosos, convicções e valores éticos, estéticos e políticos, se tornam professores a partir de suas experiências de vida e acadêmicas (Teixeira, 1996).

E os bebês, tem uma situação social hoje diferente daquela que ocupavam anteriormente. De sujeitos passivos, sem voz nas relações com o mundo social e cultural, adquiriram a condição de sujeitos sociais de direitos. Inseridos no ambiente cultural da creche, tornam-se também sujeitos nas pesquisas realizadas nesse campo, que anseiam por compreendê-los como participantes nesses espaços coletivos de educação fora da instituição família. Eles, elas são considerados(as) como sujeitos aptos e com desejos de viver socialmente, estabelecendo laços e vínculos com as pessoas adultas e com as crianças de seu meio de convívio na creche, na comunidade em que moram, em casa, enfim, nos diferentes circuitos sociais e culturais que participam. Desse modo professores(as) e bebês protagonizam e escrevem suas histórias nas instituições de educação infantil a partir das experiências educativas ali realizadas, constituídas e inventadas no dia-a-dia.

Na educação infantil há o pressuposto de que se construa uma pedagogia das relações. Estas se dão em espaços que hoje são denominados de instituições de educação infantil que atendem crianças na idade de zero a cinco anos. Argumenta-se que as professoras que atuam nas creches e nas pré-escolas não dão “aula” nos mesmos moldes das profissionais dos Anos Iniciais e Finais, princípio que instaura uma das peculiaridades da condição docente com crianças desta faixa etária.

A integração do cuidar e do educar tem sido o pilar no qual se constrói a docência com as crianças menores de seis anos. O desafio que emerge deste eixo norteador que diferencia a educação infantil dos outros níveis da educação básica é o desenvolvimento de propostas curriculares que respeitem as especificidades educativas dos bebês e das crianças pequenas, que estão iniciando as suas trajetórias sociais e culturais nestas instituições sob a responsabilidade das professoras. Pode-se dizer que o cuidado nesse contexto educativo extrapola as ações de higiene, de alimentação e de proteção diante dos perigos de se machucarem. Além destas, tão importantes para a sobrevivência de seres humanos no princípio da vida, somam-se o “cuidado de si e do outro. Do zelo pelos processos educativos, com os percursos e dinâmicas da formação humana, com as dinâmicas, conteúdos e formas de construção de conhecimento e inserção na cultura” (Teixeira, 2007, p. 433). A realização da docência nesse contexto se dará por meio escuta e da observação, esses dois fundamentos subsidiam a elaboração de propostas pedagógicas que se materializam na organização das atividades no tempo e no espaço. A educação das crianças nesses casos se constitui a partir dos valores, do conhecimento

legitimado na sociedade, nos currículos e nas diretrizes curriculares e nos projetos pedagógicos elaborados pelas profissionais das instituições de educação infantil, que como sujeitos socioculturais também fazem a seleção da cultura e do conhecimento, a partir de seus valores, crenças e concepções sobre ser e estar nesse universo educativo e da sociedade em que acreditam. Trata-se de uma relação nem sempre consensual, em que as relações de poder travadas dentro e fora das instituições irão também desenhar os contornos da educação e dos cuidados às crianças nesses espaços públicos de educação coletiva.

É relevante destacar a marca importante que a educação infantil impõe a história da docência no Brasil: trata-se de um mundo feminino, uma profissão que nasce feminina e ainda hoje a presença maciça das mulheres nas creches e nas pré-escolas pode ser notada. Alguns estudiosos argumentam que isso se deve ao baixo status profissional, baixos salários e ao fato de que historicamente o cuidado e a educação de crianças menores de três anos foram tarefas atribuídas às mulheres na sociedade.

Ao longo do tempo esse ofício recebeu várias denominações: jardineiras, pajem, monitora, recreadoras, educadora entre outros. As professoras de educação infantil, denominação que prevalece hoje, é fruto de lutas desta categoria, associadas às determinações da legislação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, entre outras que estabelecem a exigência de habilitação para essas profissionais e os incorporam na carreira do Magistério.

Pode-se dizer que para muitas professoras que atuam na educação infantil, essa situação profissional é um avanço, uma conquista histórica, pois, elas desempenhavam essas funções nas creches vinculadas à assistência social cujas contratadas nesse contexto “são mulheres de baixa instrução e, em decorrência, seu salário é baixo” (Campos, 1994, p. 32). No Brasil LDB9394/96 rompe com essa situação de baixa habilitação das professoras ao determinar a formação mínima para a atuação tanto nas creches quanto nas pré-escolas, situadas agora no campo da educação infantil.

A criação da carreira do professor de educação infantil, os concursos, os recrutamentos dos sistemas públicos e particulares são algumas das novidades advindas desta Lei. No cenário educacional hoje delineado emergem indagações no sentido de saber quem são essas mulheres e como elas se percebem no exercício da docência com as crianças bem pequenas. O que significa para elas a atual condição de docente? Elas consideram que a situação profissional delas mudou? Tendo em vista que os seus locais de trabalho são as instituições de educação infantil nas suas modalidades: as turmas de Berçário, Maternal, Pré-escolar são pertinentes as indagações acerca de quem são as mulheres e os homens que ocupam esses espaços profissionais e que docência eles e elas realizam no cotidiano com as crianças.

Nos últimos cinco anos as pesquisas no campo da educação infantil tem buscado entender de forma mais profunda a docência, especialmente aquela relacionada com os bebês, os sujeitos mais novos que chegaram à educação básica, nos dois sentidos: como sujeitos de direito a educação de forma integral e como sujeitos da faixa etária mais nova, com a qual a educação está se ambientando. Nesses estudos observa-se uma tendência a considerar as professoras a partir das prescrições, daquilo que ela deveria ser e fazer nas instituições, na formação inicial e continuada, ficando em plano secundário o sujeito sociocultural que é o professor.

Trios do Berçário: fazeres, gestos e ritmo da rotina do trabalho.

A docência coletiva nos berçários compõe-se de três dimensões: das prescrições advindas da legislação federal e municipal, da gestão da instituição e do labor cotidiano das professoras. Ainda que as dimensões reguladoras, prescritivas e de controle do trabalho definidas pela legislação e pela direção das creches, a prática pedagógica, os corpos, os gestos, as tarefas das professoras é o que dá vida e vigor ao trabalho com bebês, tal como ocorre em outros segmentos do mundo do trabalho na escola.

A partir da divulgação pela Secretaria Municipal de Educação dos temas a serem desenvolvidas com as crianças as docentes juntamente com a supervisora elaboram o planejamento e o executam, mediante seu trabalho cotidiano, realizado a partir de condições laborais, da infraestrutura escolar e das condições subjetivas das professoras que dão vida aos territórios das creches, concretizando o direito das crianças à educação. No sentido de compreendermos alguns aspectos da rotina das temporalidades inscritas na organização das atividades laborais das professoras em suas lidas com os bebês, apresentamos um extrato das anotações do caderno de campo relativo a uma parte da rotina das professoras: o⁵ período da manhã.

Entrei na sala e as professoras estavam em plena atividade com as crianças. Um dia não é igual ao outro, embora a estrutura da rotina seja a mesma!!! Cada dia é desenhado por professoras e bebês de uma forma diferente. Eis os caminhos traçados na manhã de hoje, dezessete de outubro de 2019. As professoras Catarina e Karina trocavam a roupa dos bebês enquanto Lavínia organizava a sala de atividades colocando fitas de durex colorido no chão. Nesse primeiro momento duas crianças de cada vez são retiradas do berço para serem trocadas na bancada e as outras 13, (nesse dia estavam presentes 15, das 21 matriculadas) ficam nos berços. Às sete e cinquenta as crianças se alimentam com a mamadeira, Lavínia e Karina vão tomar café e Catarina fica com as crianças na sala. São oito horas e cinco minutos, uma música calma toca e algumas crianças dormem.

E a rotina segue...

Vinte minutos depois... Lavínia alegremente com a doçura do gesto e candura da voz suave acorda as crianças colocando uma música animada: “Bom dia!” As professoras retiram as crianças dos berços e as colocam no tatame azul. Ao som da música na caixa de som, as crianças se movimentam. Quando elas viram as fitas coloridas no chão, a primeira reação de um menino, o Davi, foi a de puxar e, com a ajuda dos colegas, retiram a fita! Um pouco decepcionada com o gesto delas, Lavínia se refez rápido e entrou na brincadeira de puxar e retirar o durex com os bebês. E aquela linha da fita de durex que ficou colada no chão ela propôs às crianças que andassem em cima dela.

A manhã continua, por entre fazeres, olhares, dizeres, gestos, choro e alegria.

Por volta das oito e trinta as professoras se dividem novamente: Lavínia e Catarina ficam dançando com os bebês e Karina vai trocar aqueles que tiverem necessidade. Um tempo

5 Estes textos foram extraídos do Caderno de Campo que acompanhou meus períodos de observação na Creche. Quanto aos nomes das professoras e das crianças contidos nesse relato são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, conforme combinado com as professoras da pesquisa.

depois Lavínia se junta a ela e Catarina continua na sala com aquelas crianças que já foram trocadas. São oito horas e quarenta e cinco minutos: hora de mudar de atividade. Catarina pega o cesto preto com os brinquedos e coloca no chão. Ela interage muito com os bebês, brinca, conversa, ajuda na escolha do brinquedo... O banho se inicia às nove horas e cinco minutos. Essa tarefa é realizada por Catarina e Karina. Lavínia assume a brincadeira com gestos e movimentos relacionados com a música *Pingo* que é tocada no celular da professora. Quarenta minutos depois percebo que as crianças parecem cansadas e demonstram que estão com fome. Lavínia e Catarina brincam com as crianças que se dividem em pequenos grupos com cada uma das professoras: um grupo canta e faz gestos, outro grupo brinca com os objetos do cesto e outros olham as cenas dos colegas e das professoras brincando e cantando. Dez horas. Os bebês com a ajuda das professoras guardam os brinquedos no cesto.

É hora do almoço:

As três professoras pegam os bebês no colo para colocar cada um em um berço: é hora do almoço. Almoçam três crianças de cada vez, pois são três professoras. Não há choro excessivo por parte daqueles que não estão almoçando. Parece que o critério adotado para colocar na cadeira e servir o almoço é o daquela criança que demonstra ter mais fome no momento. Há um que demonstra isso chorando, outro aponta com o dedo para os pratos, outros se mostram sonolentos. Essas são as prioridades para a “fila” da refeição diária. Elas são rápidas para identificar esses sujeitos e acalmar os outros com uma pequena conversa de longe!!! Esse momento dura mais ou menos quarenta minutos. Lavínia fecha as cortinas, coloca uma música de ninar e assim começa a hora do sono que coincide com o final do turno da manhã. Onze horas! Todos dormem profundamente!!! Esse sono é acompanhado por Lavínia. (Dário de Campo, 17 de outubro de 2019).

O trabalho é intenso, é compartilhado, é permanente. Não tem folga e não há como fugir. O trabalho exige esforços do corpo da professora, ao mesmo tempo que seus conhecimentos, emoções, seus sentimentos, pensamento e suas ideias vão sendo postos à prova na convivência com os bebês: a qualquer momento algo pode sair fora do que estaria previsto na partitura da canção, diriam os músicos dos forrós. Vários tipos de tarefas e responsabilidades vão sendo conjugadas, em períodos sucessivos e ininterruptos. Conjugando diferentes tipos de responsabilidades e tarefas distintas, porém complementares, a serem executadas e articuladas, devem estar em sintonia, harmonicamente desenvolvidas para que tudo dê certo, assim como a zabumba, o triângulo e a sanfona devem fazer para que as notas se completem, sem ninguém sair do ritmo ou perder o tom.

Como se observa nos registros acima, as atividades vão acontecendo e a pergunta fica no ar: como essas professoras conseguem fazer tudo isso nesse pequeno espaço de tempo? Desde a primeira troca de roupas do dia até o final do almoço o dia transcorre lentamente em momentos como as brincadeiras, a dança e os jogos de comunicação entre as professoras e os bebês, no momento do banho em que cada um é cuidado e acalentado pela professora e na alimentação. É possível supor que a divisão das tarefas entre as docentes possa responder a essa questão. Pode-se pensar, também, que há um planejamento destas atividades e da sua distribuição no tempo: há uma prática pedagógica, educativa, a desenvolver. Outro elemento parece ser a colaboração, o permanente gesto e disposição de compartilhar que esse grupo de professoras impõe ao seu trabalho e ao papel de cada uma na dinâmica de cuidar e de educar os bebês.

É possível pensar que na base três elementos estruturam e possibilitam exercer as necessárias e esperadas responsabilidades, funções e tarefas do trabalho pedagógico das docentes com o bebê, que conjuga o cuidar e o educar, que é corporal e mental, que é ação física e emocional, quais sejam: a divisão do trabalho, o planejamento e colaboração que asseguram a realização da rotina e cadências da docência com bebês.

Estes registros de campo dão a ver as professoras e os bebês, cúmplices em suas interações do dia a dia na Creche. Lá estão eles: olhando, pedindo, sorrindo, chorando, ativos, sempre ativos. E lá estão elas: atendendo aos bebês em suas necessidades físicas e emocionais, na brincadeira, na alimentação, práticas educativas sempre permeadas por interações e afetos. Ainda que seus corpos, de professoras de bebês e de mulheres, mães, donas de casa, estejam muitas vezes esgotados, exauridos pelas lidas da vida.

E haveria algum maestro, alguém que dá o tom, que conduz as ações, como nos Trios de Forró? Naquele dia a “maestrina” do Trio foi Lavínia. A ela cabia o papel de iniciar e anunciar o término das atividades. Essa foi a sua semana de traçar os rumos e escolher o repertório das músicas, das brincadeiras e dos brinquedos de cada dia da semana. As docentes Karina e Catarina foram coadjuvantes nas cenas construídas pelos bebês e por elas nesta manhã. Os cuidados (higiene, banho e alimentação) nesta organização de trabalho são realizados pelas professoras, dividindo o número total de crianças por três. E as interações e brincadeiras têm a participação do trio em alguns momentos, pois, quando há necessidade de trocas de fralda e banho de alguma criança nessas atividades uma delas sai com o bebê para sua realização.

Na perspectiva da docência, pode-se depreender do registro de campo acima, que naquela manhã a relação entre as professoras e as crianças foram atravessadas por gestos de carinho, de incentivo às crianças para viverem as brincadeiras; da conversa com elas ajudando a enfrentar os conflitos advindos da disputa de brinquedos ou objetos com os seus pares. E a disponibilidade de dar o colo, de aconchegar as crianças jamais poderia faltar no desenrolar das atividades com elas. Por elas e para elas, melhor dizendo.

Nos tempos da rotina do dia a dia da creche, como naquela manhã, tanto quanto a rotina irá se repetir no dia seguinte, quanto será única, como é único cada vida da vida das crianças que amanhecem para o mundo e das professoras que as recebem de coração aberto. Ali, naqueles cenários, para além das atividades que vão acontecendo, vê-se os adultos recebendo os pequeninos para inseri-los na vida social, na cultura e na história. As crianças não podem ser deixadas à deriva, como nos ensinou H. Arendt (2011): as crianças têm direito ao brinquedo, ao brincar e à brincadeira, como nos dizia Benjamin (1984). As crianças são o mundo que recomeça. Os bebês são a vida que renasce e faz renascer nossa história comum. Daí, nesse encontro entre ciclos da vida tão diferentes – dos bebês, que inauguram o tempo da infância, e a adultez, que a sucede – vemos o encontro de diferentes ciclos da vida humana e das gerações, se constituindo mutuamente.

De um lado temos as docentes conhecendo os bebês como pessoas que têm desejo, curiosidade, história. No caso das creches das periferias das cidades, vindos de uma realidade social e condição de classe adversa, resultado de sua condição de pobreza. Crianças que amanhecem para a vida, às quais as professoras têm a obrigação e a responsabilidade de educarem e de cuidarem no berçário. De outro lado, temos os bebês, com suas tenras histórias individuais e familiares; com necessidade de viverem a infância em sua completude e de terem acesso aos bens culturais da humanidade e a tudo que possa fazer florescer suas vidas que amanhecem, ainda tão frágeis, tão pequeninas. Tão pequenos, tenros infantes, mas que já sabem, por meio de sua linguagem corporal, indicar para as suas professoras os seus desejos, as suas frustrações, os encantamentos e a curiosidade para explorar objetos, brincar com os brinquedos e trocar afetos, seja com os adultos ou com os outros bebês, seus coleguinhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas primeiras aproximações analíticas de uma parte dos viveres observados e recolhidos no campo da pesquisa, revelam que a docência com os bebês compartilhada entre três professoras está edificando uma cultura docente edificada na colaboração mútua, construída na divisão clara do trabalho em que cada uma e todas as professoras se mobilizam, individual e coletivamente, para que suas práticas sociais de educação e de cuidado sejam realizadas com as crianças, de modo a atender às suas necessidades e a seus direitos de crianças cidadãs, de bebês em devires de cidadãos. Tal princípio exige das educadoras, entre outros aspectos, uma fina e constante sensibilidade para se colocarem no lugar do outro, no exercício da alteridade. Como Gouvea (2011) salienta, os bebês são a anterioridade e a alteridade face às suas professoras. Mulheres que com quem eles dividem os territórios da creche⁵.

Há uma cadencia entre os tempos do trabalho das docentes que implica na atenção e na pronta participação de cada uma no momento e no lugar em que a ação de cuidado e de educação esteja acontecendo e demande a sua presença de corpo e alma. Isso requer destas mulheres, disposição para a entrega, a sensibilidade para o encontro com a outra profissional que nem sempre apresenta as mesmas concepções, modos de trabalhar e ver a profissão de professora. Uma multiplicidade de sentimentos e posturas que precisa se confrontar, se conectar no sentido de deslindar os modos e os ritmos da docência compartilhada no berçário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDET, H. (2011). *A crise da educação: In: Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- BENJAMIN, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Parecer CEB nº 022/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: SEF/COEDI, 1994.
- FALK, Judit (Org.) (2011). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin.
- GOUVEA, M. C. S. (2011). Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Educação e Realidade*, v.36, (2), p.547-567.

5 A discussão da infância como anterioridade e alteridade foi desenvolvida pela pesquisadora Maria Cristina Soares Gouvea, em seu artigo intitulado: Infância: entre a anterioridade e a alteridade, (2011)

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2009) .*O trabalho docente: elementos para uma teoria da docencia como profissão de interações humanas*. 5. Ed. Petrópolis, RJ:Vozes,

TEIXEIRA, Inês A. C. (1996) Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, J. (org.), *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

TEIXEIRA, Inês A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. (2007 mai./ago.).*Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443.

Formación de la identidad profesional de educadores de párvulo, en el proceso reflexivo del prácticum

Cecilia Alejandra Marambio Carrasco

cecilia.marambio@unab.cl

Vicerrectoría de Investigación

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Carrera Educación Parvularia

María Inés Pinto Contreras

mariapinto@unab.cl

Vicerrectoría de Investigación

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Carrera Educación Parvularia

RESUMEN

El objetivo de la investigación es detectar las necesidades de mejoras en el proceso formativo de las prácticas, para que los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia logren el dominio de las competencias de su perfil profesional, desde el ámbito de la identidad profesional, además de verificar el impacto del prácticum en los centros de primera infancia.

La investigación se desarrolló desde el diseño explicativo, porque se buscó comprender e identificar el escenario donde se insertan los estudiantes de la carrera. El enfoque metodológico aplicado fue cualitativo, mediante el cual se recogen las percepciones de los estudiantes sobre los talleres de reflexión y sus experiencias del prácticum, a través de una encuesta de opinión. también se aplica una encuesta de impacto dirigida a directoras y directores de los centros de prácticas.

Se concluye que, para desarrollar la identidad profesional de los educadores de párvulo y la visión formativa centrada en competencias profesionales, es requerimiento necesario, concretar estrategias metodológicas en los talleres de la experiencia más reflexivos y la ejecución de la práctica en terreno debe responder a las necesidades del contexto, para así fortalecer el liderazgo pedagógico de las educadoras y educadores en formación.

PALABRAS CLAVE:

docente de preescolar, formación docente, práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Se presenta un estudio analítico sobre el desarrollo de las prácticas en terreno de la Carrera de Educación Parvularia, en la Universidad Andrés Bello, campus República, considerando las percepciones de los estudiantes y los directores de los centros de práctica, para verificar el impacto del aporte al trabajo de los estudiantes en los centros y el dominio del liderazgo pedagógico, asimismo interesa determinar la fórmula estratégica para lograr el fortalecimiento de la identidad profesional de las educadoras y educadores de primera infancia, en proceso de formación.

El problema que se ha detectado es que no se responde a la bidireccionalidad entre la dirección del centro de práctica y la dirección de carrera, comprendiendo que en este caso, la bidireccional corresponde a que ambas instituciones se beneficien de la ejecución de las prácticas en terreno, en el caso de la Universidad sus egresados completarán su proceso de formación aplicando los conocimientos teóricos y el centro de práctica recibirá procesos de innovación pedagógica que resuelvan un problema propio del establecimiento. La preocupación de la universidad es también, que el perfil profesional de la Educadora de Párvulo se concrete en este proceso del prácticum.

El objetivo del estudio es:

- Detectar la visión de las estudiantes sobre su proceso de práctica.
- Identificar impacto del prácticum en los centros de práctica.
- Señalar las dificultades del proceso de prácticas para mejorar el proceso formativo del prácticum.

Desde los postulados teóricos el prácticum, en la formación inicial de maestros, ayuda a consolidar las competencias profesionales partiendo de la experiencia directa, compartida y reflexionada con la realidad.

Este estudio corresponde a un análisis anual que realiza la coordinación de práctica del campus República, para detectar debilidades y reportar procesos de mejora a la dirección de carrera.

DESARROLLO

I. Reflexión teórica

Cada universidad y dirección de carrera de educadores preescolares, debe establecer las bases curriculares para que la formación de estos profesionales responda a los contextos actuales de las escuelas de primera infancia, de esta forma se estará aportando calidad educativa, a la formación docente, pues serán capaces de resolver los problemas de sus establecimientos preescolares y de planificar y ejecutar prácticas de innovación pedagógica. Ye es en el prácticum donde desarrollan las competencias técnicas y genéricas necesarias para convertirse en profesionales con identidad.

Las percepciones sobre las competencias adquiridas que tienen los diferentes involucrados, tales como estudiantes, supervisores de la facultad, de las escuelas y coordinadores de prácticas, todos ayudarán a replantear el perfil del educador (Del Arco, Gairín, Armengol y Flores, 2014).

La adquisición de competencias depende, para todos los responsables, del rol activo que se le otorgue al estudiante de prácticas (Latorre, 2009). El desempeño de un papel activo facilita que los estudiantes se perciban a sí mismos como actores que contribuyen al proyecto educativo del centro y que colaboran en el logro de sus objetivos, repercutiendo satisfactoriamente en una construcción progresiva de su identidad profesional como docentes. Se destaca que son los estudiantes del grado de Educación Infantil, los que tienen una percepción mucho más positiva de la adquisición de competencias a la que sirve el prácticum (Cabrerizo, Rubio y Roldán, 2012).

Desde la visión formativa se analiza el rol del docente supervisor (Docente de facultad) y del docente guía (docente de escuela), ambos poseen un rol fundamental en el proceso del estudiante en práctica, uno desde la teoría como es el docente de facultad y el otro desde la experiencia y guiándolo en el saber hacer, vinculándolo con la realidad del centro y de los niños y niñas que debe educar, cuando no se establece esta relación se presentan dificultades para dar una respuesta real al centro, como se explica a continuación:

El Prácticum, respecto a las instituciones involucradas: a) impacta más a nivel de aula que de centro, constatando el tipo de actividades que desarrollan los estudiantes: muy centradas en el aula y en la intervención didáctica; b) genera un impacto limitado en las facultades, vehiculado, principalmente, a través de los tutores de estas; y, c) no contribuye a generar proyectos compartidos entre escuelas y facultades. (Gairín, Vicario, Del Arco, Flores, 2019, p. 36).

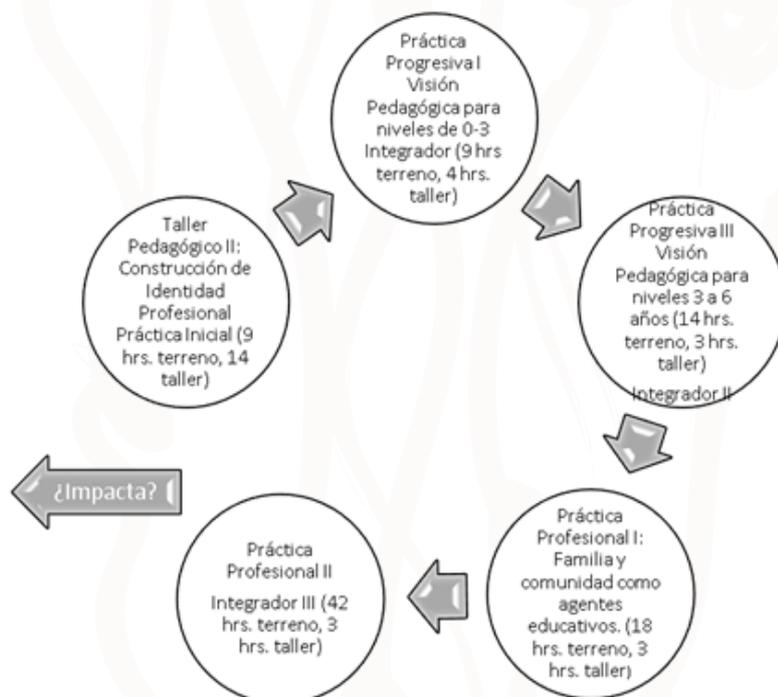
Es así como el prácticum se constituye en un momento clave para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes que resultan difíciles de trabajar en el contexto universitario, al permitir una interacción con situaciones reales y en escenarios propios de la profesión. Para alcanzar este objetivo la Carrera de Educación Parvularia ha modificado su estructura en las prácticas de terreno, los estudiantes desarrollan su formación en talleres de la experiencia orientados por un tutor, que guía su tarea pedagógica desde la universidad y un tutor guía que corresponde al centro de práctica, los estudios de Gairín et al., 2019 confirman la relevancia de esta relación entre universidad y escuela:

el Prácticum es un mecanismo de actualización profesional. Los tutores de escuela reflexionan e introducen mejoras en sus prácticas docentes, mientras que los de facultad enriquecen y contextualizan su reflexión teórica, impactando indirectamente en la calidad de la formación universitaria (p. 36).

En esta instancia de compromiso desde el centro y con el centro, se establece una relación de apoyo mutuo, tanto para aportar innovación pedagógica a la escuela como para fortalecer la identidad profesional de las y los educadores en formación.

La Carrera de Educación parvularia para el año 2020 ha establecido que las prácticas en terreno se desarrollan progresivamente y con asignaturas integradoras que se vinculan a ellas, cada práctica tiene un número de taller de la experiencia y horas asignadas al terreno a la semana, como se puede observar en la figura 1.

Figura 1. Proceso de prácticas en terreno, Carrera Educación Parvularia



Fuente: UNAB, 2019. Elaboración propia.

Estudios han demostrado que las prácticas son el motor de la construcción del perfil e identidad profesional de los educadores, en el Prácticum logran resolver situaciones en los contextos educativos reales. (Del Arco, Gairín, Armengol y Flores, 2014). De esta manera la presencia del taller de la experiencia en todas las prácticas, tiene como objetivo principal desarrollar la capacidad reflexiva necesaria para que el futuro educador sea capaz de autoevaluarse y mejorar sus propias prácticas en el desarrollo de su identidad profesional.

En el perfil de egreso las prácticas tributan al ámbito pedagógico, disciplinar y la identidad profesional, el estudio se centró en este último, pues concentra todos los aspectos formativos del educador de primera infancia, enfocándonos en el resultado esperado I: “Asumir liderazgo pedagógico y reflexivo para la toma de decisiones en procesos y proyectos socio-educativos favoreciendo con ello el trabajo colaborativo para el desarrollo integral de niños y niñas” (UNAB, 2019).

2. Metodología

La investigación se desarrolló desde el diseño explicativos se centra en detectar las causas del problema a investigar (Fernández, Hernández y Baptista, 2014) en este caso, se buscó comprender e identificar el escenario donde se insertan los estudiantes de la carrera, con el fin de detectar los factores causales que inciden en los procesos formativos de las prácticas en terreno, para fortalecer la identidad profesional del educador y educadora de párvulo.

El enfoque metodológico aplicado fue cualitativo, puesto que se valorizan las acciones, mediaciones en el ámbito educativo en estudio (McMillan y Schumacher, 2005) mediante el cual se recogen las percepciones de los estudiantes sobre los talleres de reflexión y sus experiencias del prácticum.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron encuesta de opinión a estudiantes con el objetivo de detectar su visión sobre el proceso de prácticas que participan, a través de sus percepciones. Consta de 12 indicadores diseñado en 2 dimensiones: taller de la experiencia y evaluación del proceso de las prácticas en terreno, fue validado por 15 docentes de la carrera a quienes se les solicitó evaluar cada indicador desde los criterios de pertinencia y relevancia, con observaciones cualitativas, las que se iteraron para reformular el instrumento.

El segundo instrumento aplicado tiene por objetivo detectar el impacto del aporte de las prácticas en terreno por parte de las estudiantes, mediante las percepciones de los directores de los centros de prácticas, consta de 10 indicadores con una sola dimensión: impacto de la acción de práctica de las estudiantes. El instrumento se sometió a juicio de expertos. “Los expertos son personas cuya especialización, experiencia profesional, académica o investigativa relacionada al tema de investigación, les permite valorar, de contenido y de forma” (Soriano, 2014, p.25). De acuerdo al protocolo de validación: Se solicita a los jueces que evalúen cada indicador según criterio de relevancia, pertinencia y univocidad según la siguiente tabla:

Tabla 1. Tabla de valoración de los jueces expertos

1.- No responde al criterio
2.- Responde escasamente
3.- Responde de modo regular
4.- Responde al criterio en sus rasgos fundamentales
5.- Responde totalmente al criterio en todos los rasgos fundamentales

Fuente: Elaboración propia

Los jueces seleccionados deberán evaluar de acuerdo a dicha tabla los indicadores para validar el instrumento. El perfil de los jueces en relación a su experticia se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2. Perfil de los jueces expertos en el proceso de validación

Juez	Grado académico	Universidad	Cargo	años de experiencia
1	Doctor	UMCE	Coordinador Programa de Formación Integra	6
2	Doctor	UCSH	Secretario Académico	1
3	Doctor	Universidad de Durango , México	Director de investigación	20
4	Magister	UNAB	Directora EPA	25
5	Magister	UDLA	Directora EPA	13
6	Magister	UDP	Coordinador Diplomado Centro de Desarrollo Cognitivo	9

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los resultados de la validación, el instrumento obtuvo una baja valorización en univocidad siendo la media de 1,5, por lo que se reformularon los indicadores de 6 a 10. Respecto a los criterios de relevancia y pertinencia se observa en el gráfico uno que la media es de 4,3 alcanzando una buena valorización para estos 2 criterios.



Gráfico 1. Resultado de validación juicio de experto

Fuente: Elaboración propia.

La población muestral fue intencionada, es decir, "se pone el énfasis en el juicio del investigador para seleccionar una muestra que resulte representativa de la población [...] los investigadores cualitativos están más interesados en la selección de casos que sean «ricos en información» (McMillan y Schumacher, 2005, p. 142), en este caso corresponden al total de estudiantes que realizaron prácticas en el período de la investigación 201820-201910. Se encuestaron a 26 estudiantes del campus República y 18 directoras de centros de prácticas.

3. Resultados

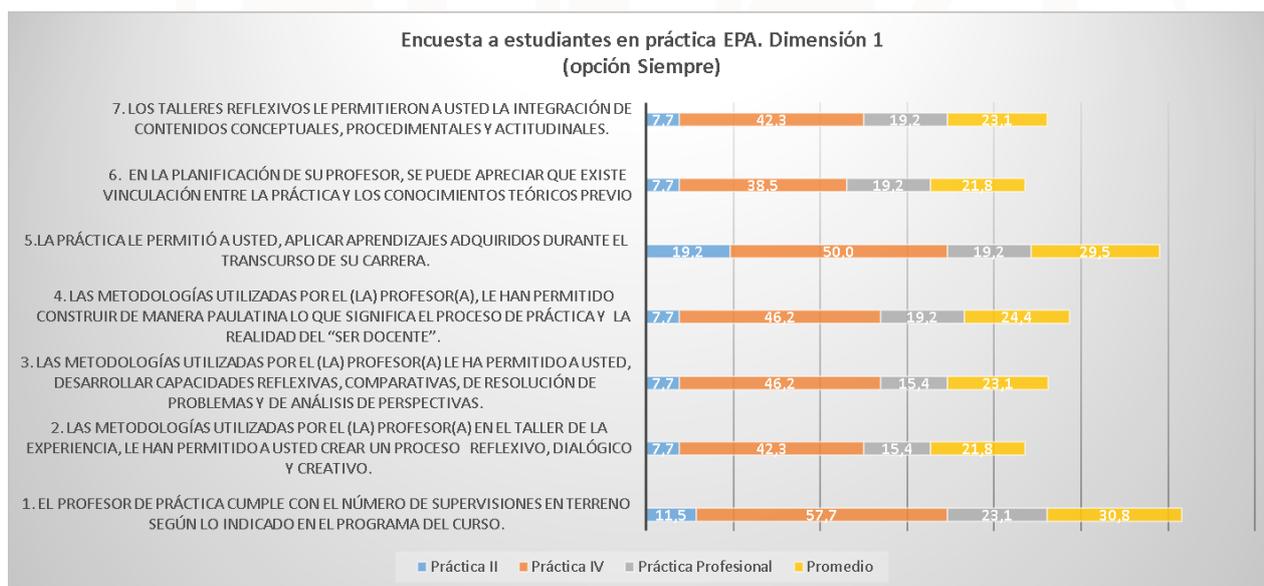
A continuación, se exponen los resultados de los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación, realizando un análisis de ellos y discusión con el fin de identificar los factores que inciden en la formación profesional de las educadoras durante su proceso de práctica en terreno.

3.1. Encuesta de opinión a estudiantes en práctica

La encuesta busca detectar la visión de las estudiantes cómo perciben su proceso de práctica en el taller de práctica en el período 201820 y el proceso de evaluación para identificar si las estudiantes reciben retroalimentación de su tutor de facultad y de su tutor de escuela en sus procesos evaluativos de la práctica en terreno.

En el gráfico 2. Se revelan los indicadores con menor valorización en la opción “siempre”, ya que con ello se pueden identificar los factores de riesgo de la práctica en terreno necesarios de intervenir para optimizar el proceso, es importante señalar que los indicadores 1 a 7 corresponden a la dimensión taller de la experiencia. En el estudio realizado, se detecta que desde la perspectiva de los estudiantes es relevante revisar el proceso del taller de la experiencia dado que desde las prácticas con menor horas de terreno (9 horas) como la práctica II y la práctica con mayor horas en terreno (45 horas) como es la práctica profesional mantienen bajas valoraciones en la opción siempre, sin embargo la práctica IV es la que mantiene mayor valoraciones por parte de las estudiantes, lo que hace inferir que el tutor de facultad desarrollador del taller de la experiencia, es quien tiene un rol relevante en este proceso de conducir a la reflexión y sistematización de los estudiantes en la búsqueda de resoluciones a las situaciones problemáticas del centro.

Gráfico 2. Evaluación Dimensión I: Taller de la Experiencia



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 2 se puede observar que las estudiantes de la práctica II de primer año de la carrera, en todos los indicadores evaluados es posible verificar que tiene el menor nivel de aprobación fluctuando entre 7,7% a 19,2% de los encuestados, evaluada con el valor máximo (5: "Siempre se da la situación"). En la Práctica IV se observa una mejora en las apreciaciones de los estudiantes fluctuando sus valores entre 38,5% a 57,7% de encuestados que aprueban los indicadores con máxima valoración (5). La Práctica Profesional los resultados fluctúan entre 15,4% y 23,1% que valoran en 5 todos los indicadores.

Los indicadores con baja valoración es el 2: "Las metodologías utilizadas por el (la) profesor(a) en el taller de la experiencia, le han permitido a usted crear un proceso reflexivo, dialógico y creativo." Y el 6: "En la planificación de su profesor, se puede apreciar que existe vinculación entre la práctica y los conocimientos teóricos previo", ambos valorados en 5 por el 21,8% de los encuestados, la más baja proporción. La segunda valoración más baja son los indicadores 3: "Las metodologías utilizadas por el (la) profesor(a) le ha permitido a usted, desarrollar capacidades reflexivas, comparativas, de resolución de problemas y de análisis de perspectivas." Y 7: "Los talleres reflexivos le permitieron a usted la integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales." Con una valoración de "Se da Siempre con el 23,1% de los encuestados en promedio.

Se puede identificar que el indicador 1: "El profesor de práctica cumple con el número de supervisiones en terreno según lo indicado en el programa del curso." Tiene la más alta valoración del 30,8% de los encuestados en promedio. Y el indicador 5: "La práctica le permitió a usted, aplicar aprendizajes adquiridos durante el transcurso de su carrera." Alcanza la segunda ponderación más alta con un 29,5% de los encuestados en promedio.

Es importante señalar, que las ponderaciones que corresponden a las percepciones de las estudiantes en nivel más alto de la tabla no logran superar el 60% por tanto, es importante revisar este proceso y activar nuevas metodologías que respondan a la estimulación de la reflexión pedagógica de la práctica docente.

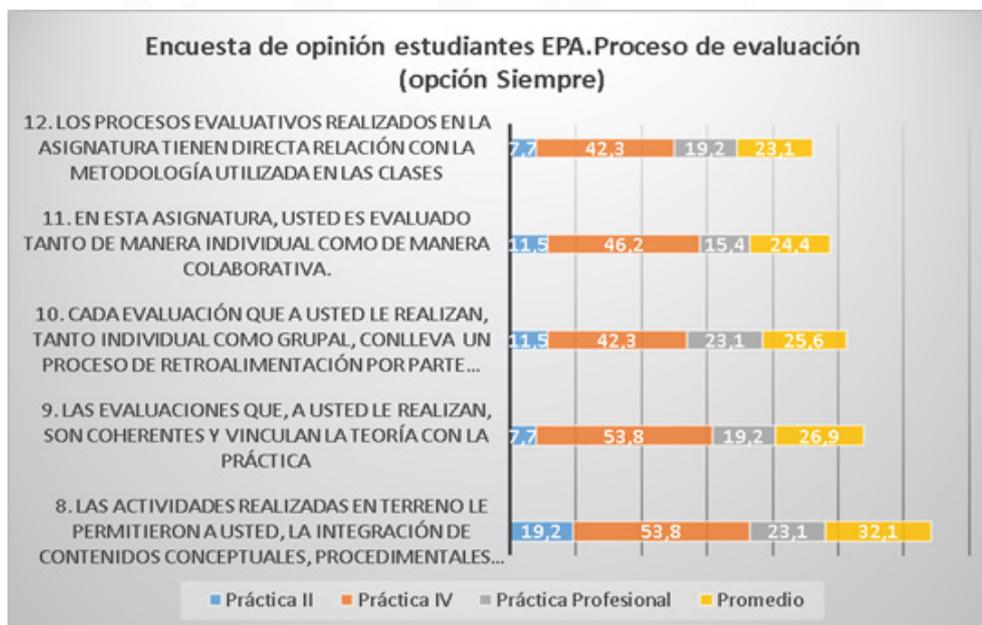


Gráfico 3. Evaluación Dimensión 2: Proceso de Evaluación

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 3 se observa la evaluación de la dimensión 2 evaluación del proceso en terreno, de acuerdo a las percepciones de los estudiantes, se hace necesario plantear mejoras al sistema de evaluación, dado que los estudiantes encuestados manifiestan con mayor valoración el indicador 8: “Las actividades realizadas en terreno le permitieron a usted, la integración de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales” con el 32,1% de los encuestados en promedio y el 26,9% en promedio manifiesta que “El proceso es coherente y vinculado entre la teoría y la práctica” (indicador 9), el 25,6% de los encuestados valora que siempre “se realizan las retroalimentaciones de las evaluaciones del proceso de práctica” (indicador 10). Se detecta que ningún indicador alcanza el 60% de las percepciones en siempre.

Se destaca que el indicador con menor aprobación por todos los niveles de práctica en esta dimensión es el 12: “Los procesos evaluativos realizados en la asignatura tienen directa relación con la metodología utilizada en las clases”. Con el 23,1% de los encuestados valorando en 5 en promedio.

A modo de conclusión es importante realizar una revisión de los procesos tanto del taller de la experiencia como de la evaluación en terreno, para que los estudiantes sientan que son procesos formativos de su ser profesional relevan su liderazgo pedagógico, colocando de manifiesto el dominio de su perfil profesional.

3.2. Encuesta de impacto a directores de centros de prácticas

La encuesta de impacto tiene por objetivo detectar la percepción de los directores de centros sobre el impacto que provoca las prácticas en terreno. se registran percepciones mediante respuesta abierta cuyas respuestas se iteran y analizan a partir de la técnica de codificación axial para identificar los focos de constructos más relevantes en el proceso de práctica visualizados por los y las directoras de centro. Hay preguntas que se evalúan a partir de escala Likert para valorizar los aspectos más destacados por los evaluadores de las prácticas profesionales realizadas por las estudiantes, las que se representan porcentualmente. Se evalúa impacto mediante las dispersiones de los registros porcentuales en las mediciones de 201820 y 201910, correspondiente a 9 directoras el año 201820 y 9 directoras año 201910, se aplica el mismo instrumento en los dos periodos.

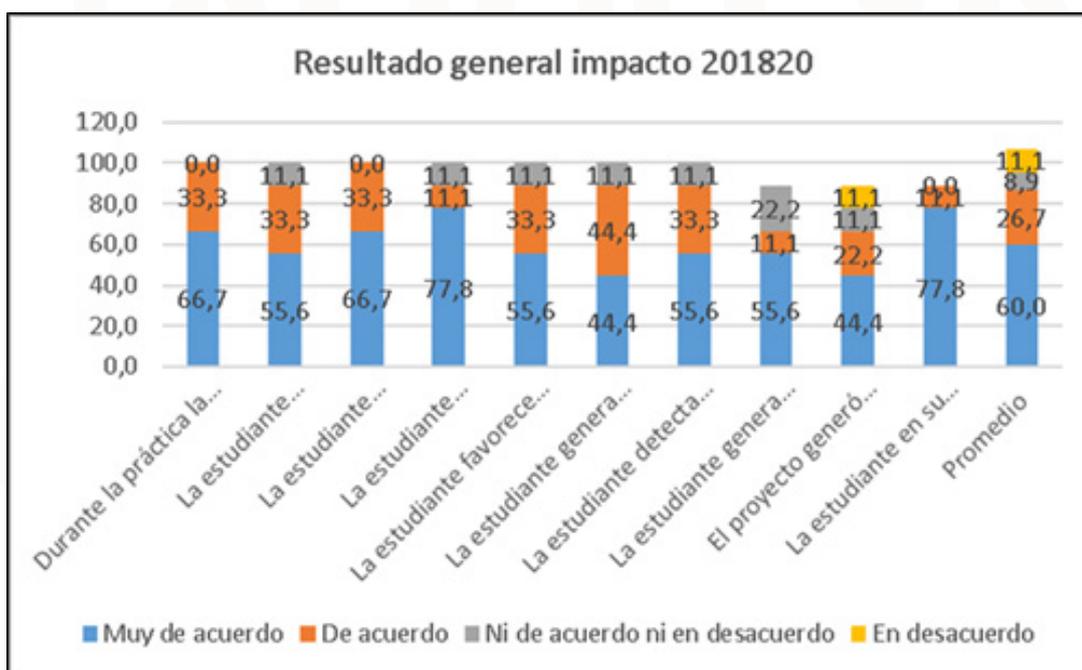


Gráfico 4. Resultado general impacto prácticas 201820

Fuente Elaboración propia

El gráfico 4 revela que en promedio el 60% de los directores encuestados está "Muy de acuerdo" con todo el proceso de prácticas desarrollado por las estudiantes en su centro, un 26,7 % se encuentra de acuerdo, pero un 11,1% se encuentra en desacuerdo. Y un 8,9% que no se encuentra en de acuerdo ni en desacuerdo, es importante verificar los factores que impactan negativamente en estos centros.

En el período 201820, los indicadores con mayor valoración en la opción "Muy de acuerdo" son: Indicador 10: "La estudiante en su actuar expresa valores de excelencia, responsabilidad, pluralismo, respeto e integridad. (Sello de la Universidad)." Y 4: "La estudiante desarrolla acciones que promueven un clima de aula positivo", con un 77,8% de los encuestados ponderados. En segunda mayor opción se ubican los indicadores 1: "Durante la práctica la estudiante desarrolla acciones pedagógicas que consideran las características de los alumnos que atiende" y 3: "La estudiante promueve el respeto y la valoración de la diversidad", con un 66,7% de los encuestados ponderados en Muy de acuerdo. Por tanto, se infiere que la formación de las competencias genéricas impacta positivamente en los centros de práctica, donde las estudiantes dejan de manifiesto los valores de su ser profesional y el compromiso con su vocación de educador.

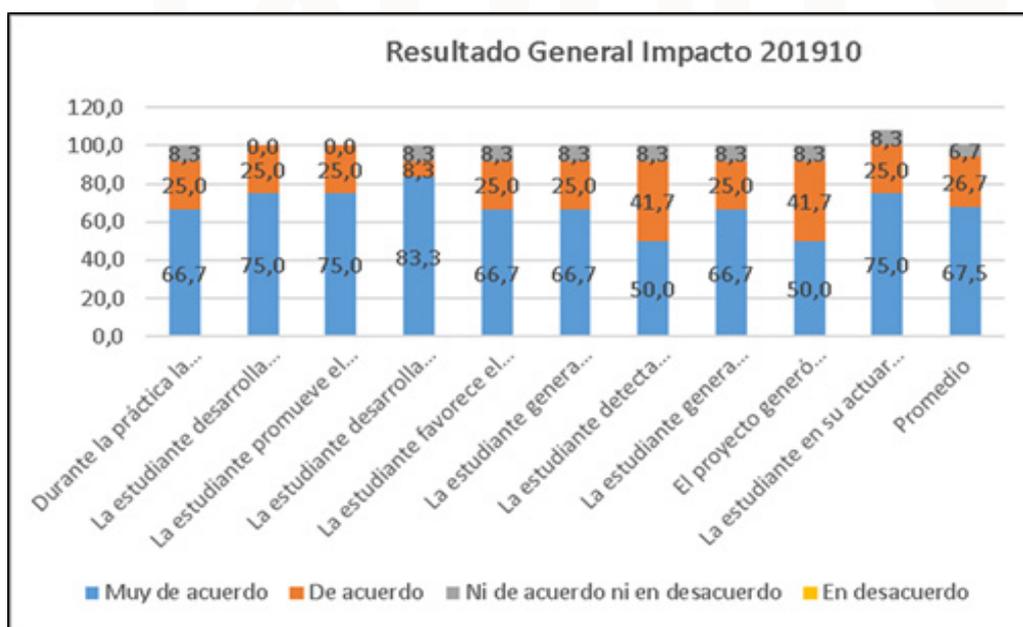


Gráfico 5. Resultado general impacto prácticas 201910

Fuente Elaboración propia

El gráfico 5 revela los datos de las percepciones de impacto de los directores de los centros de práctica del período 201910, se visualiza que el promedio general del proceso de las prácticas de las estudiantes en la valoración “Muy de acuerdo es de 67,5% en de acuerdo es 26,7% en ni de acuerdo ni en desacuerdo es de un 6,7%. En relación al período 201820 se elevó el impacto en 7 punto porcentuales y no hay ponderación en desacuerdo, baja la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo en 2,2 puntos porcentuales,

Respecto a los indicadores con mayor ponderación se encuentra con el más alto valor el indicador 4: “La estudiante desarrolla acciones que promueven un clima de aula positivo.” Con un 83,3 % si bien coincide con el período 201820, se destaca que en este período elevó su impacto en 5,5 puntos porcentuales. En segundo lugar, se ubican los indicadores 2: “La estudiante desarrolla acciones pedagógicas pertinentes al contexto educativo”, 3: “La estudiante promueve el respeto y la valoración de la diversidad “y 10: “La estudiante en su actuar expresa valores de excelencia, responsabilidad, pluralismo, respeto e integridad. (Sello de la Universidad).” Con una ponderación de 75% en Muy de acuerdo. Lo que permite observar la fortaleza de formación en valores y competencias genéricas propias de la carrera.

También es necesario detectar las debilidades de la práctica en terreno, referido a los aportes que los estudiantes aportan al centro educativo y donde se puede generar una relación de bidireccionalidad en cuanto a beneficios que cada organización puede reportar.

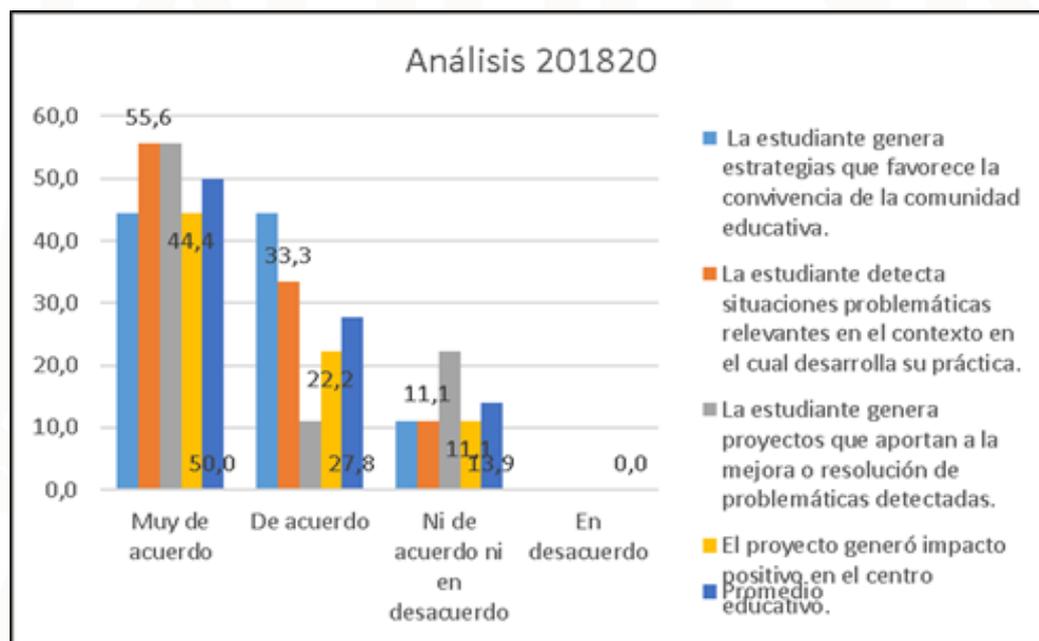


Gráfico 6. Análisis indicadores 201820

Fuente Elaboración propia

En el gráfico 6 se analizan los indicadores con menores valoraciones en la opción "muy de acuerdo" por los directores, debido que interesa identificar los factores más débiles de la práctica para fortalecer la formación docente de los y las educadoras de párvulo, de este modo fortalecer su identidad profesional. Claramente se evidencia que el indicador 9: "El proyecto generó impacto positivo en el centro educativo", el 44,4% de los directores encuestados expresan estar # Muy de acuerdo, siendo la más baja ponderación y el 22,2% de ellos manifiesta estar "de acuerdo", un 11,1% dice no estar de "ni de acuerdo ni de desacuerdo". El indicador 6: "La estudiante genera estrategias que favorece la convivencia de la comunidad educativa, también los directores manifestaron estar "muy de acuerdo" en un 44,4%, en "de acuerdo" en un 44,4% y en "ni de acuerdo ni en desacuerdo" un 11,1%. Los indicadores 7: "La estudiante detecta situaciones problemáticas relevantes en el contexto en el cual desarrolla su práctica" y 9: "La estudiante genera proyectos que aportan a la mejora o resolución de problemáticas detectadas", fueron evaluado en "muy de acuerdo" por el 55,6% de los directores y el 41,7% expresó estar "de acuerdo" en el caso del indicador 7 y en indicador 8 es el 11,1%. También hay diferencias en la opción "ni de acuerdo ni en desacuerdo" donde el 11,1% de los directores señala esta opción en el indicador 7 y el 22,2% en el indicador 9.

A modo de conclusión se puede inferir que los estudiantes durante el segundo semestre de 2018 impactan positivamente desde su formación en relación al dominio de competencias genéricas, donde colocan de manifiesto sus valores tanto personales como institucionales, destacando su compromiso con su rol profesional, no obstante se debe mejorar la capacidad de detectar problemas urgentes y necesarios para el centro de práctica de este modo responder a su contexto educativo y aportar calidad e innovación en sus procesos pedagógicos desde la práctica en terreno, a través de los proyectos de práctica.

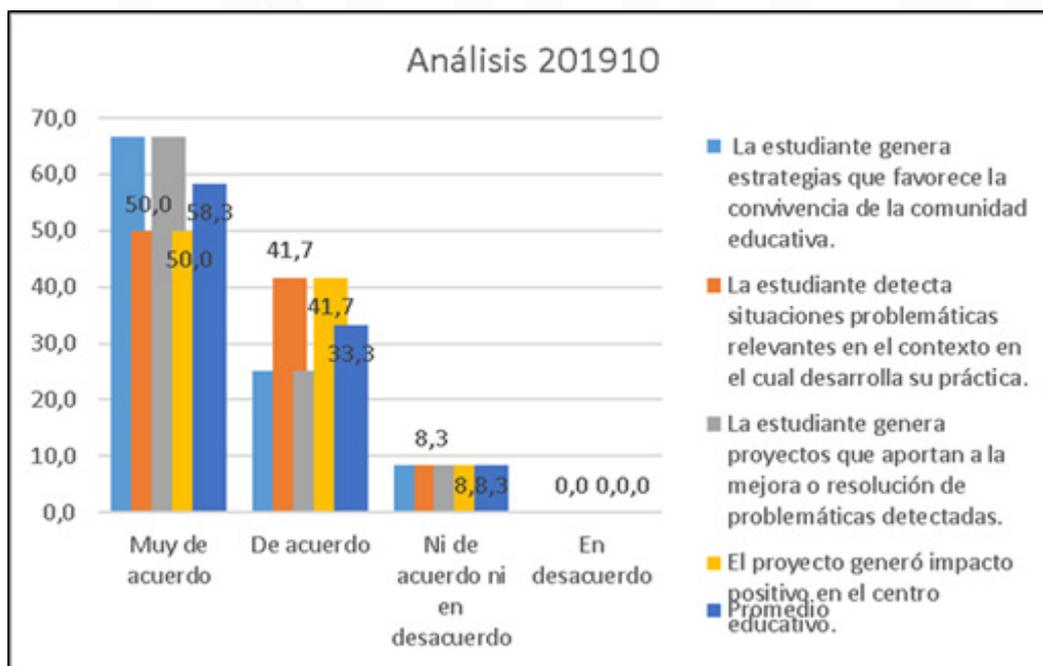


Gráfico 7. Análisis indicadores 201910

Fuente Elaboración propia

En el gráfico 7 es posible observar los indicadores con menores valoraciones en la opción “muy de acuerdo”, se realiza este análisis con el objeto de detectar los factores que aún no se han superado en la formación de la práctica en terreno.

Se destaca que los indicadores 6 y 8 elevaron su opción “muy de acuerdo” con un 66,7% de los directores, respecto al período 201820 hay una superación de 22,3 puntos porcentuales en el caso del indicador 6 y de 11,1 puntos porcentuales para el indicador 8.

Se mantienen en menor opción los indicadores 7: “La estudiante detecta situaciones problemáticas relevantes en el contexto en el cual desarrolla su práctica” y 9: “El proyecto generó impacto positivo en el centro educativo” ha sido valorados por el 50% de los directores en “muy de a acuerdo”, y por el 41,7% en “de acuerdo” y el 8,3% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Respecto al período 201820 se observa una superación de 5,6 puntos porcentuales, no siendo significativa la elevación.

A modo de conclusión se infiere que los factores que deben ser fortalecidos en la formación de práctica es la observación de la realidad de modo que los estudiantes sean capaces de acertar en los problemas reales y necesarios de la unidad educativa para proponer un proyecto que verdaderamente responda a su contexto e impacte positivamente, generando un aporte de innovación que responda ala realidad pedagógica del centro.

3.2.1. Resultado pregunta abierta:

El instrumento contiene una pregunta abierta, las respuestas se tabularon por iteración, donde se consulta lo siguiente:

¿Estaría dispuesto a considerar la práctica de otro estudiante de la Universidad Andrés Bello? Si, No, Por qué

Respuesta directores y directoras año 201820

Sí, porque su práctica y Gestión fue un aporte en lo profesional, comprometida con su labor. Demostró conocimientos adquiridos en la Universidad. (E. 1), (E.6)

Sí, puntualidad y responsabilidad ante su desempeño. (E.2).

[...] están las puertas abiertas para otras estudiantes. Se demuestra innovación, buen trato y compromiso. Involucran a las familias (E.3), (E. 5).

Sí, porque fue un buen aporte profesional [...]. (E.4).

Sí, [...] porque las estudiantes demuestran compromiso y dedicación demostrada día a día con nuestros niños y niñas. Cada estudiante en práctica cumple con el sello descrito en los indicadores de su evaluación. (E. 7).

Respuesta directores y directoras año 201910

Como institución educativa si estamos dispuestas a considerar practica de otra estudiante, puesto nos permite trabajar colaborativamente, enriquecernos de nuevos aprendizajes que nos puedan brindar y ofrecer la oportunidad de entregar nuestro conocimiento (E:2, E5).

Si, estaría dispuesta a recibir a otras estudiantes en práctica, debido a la experiencia vivida, ha sido enriquecedora ya que un grupo de las practicantes fue muy profesional en su quehacer desde el primer momento (E1, E7).

Si, como jardín estamos dispuestos a ayudar en la formación de futuras profesionales ya que al estar insertos en una población renombrada de nuestro país creo que es una muy buena escuela con niños y niñas carentes en muchas áreas y por lo mismo necesitan profesionales dinámicas, atentas a sus necesidades e intereses, proactivas y con mucha vocación de servicio y para el trabajo en genera (E. 9).

Los directores de ambos períodos destacan el compromiso de los estudiantes, el aporte pedagógico en la realización de las clases que ejecutaron, dando valor a sus competencias genéricas, como su proactividad, vocación de servicio, puntualidad y responsabilidad, así como el sello valórico institucional el cual fue demostrado en su práctica, por tanto, responden que accederían positivamente a recibir estudiantes en un nuevo período.

3.3. Triangulación de la información

Para determinar los componentes factoriales que se involucran en el proceso formativo de las prácticas en terreno, con el fin de que los estudiantes logren el dominio de su identidad profesional. A continuación, se realizará una triangulación de la información, asumiendo que ella “persigue una amplitud de comprensión de la realidad estudiada” (Betrián, Galitó, García, Jove y Maraculla, 2013, p.7). En este caso se contrastarán los datos de la encuesta de opinión de estudiantes y encuesta de impacto aplicada a directores con las bases teóricas aplicando un modelo de categorización de conceptos y conocimientos extraídos de la investigación.

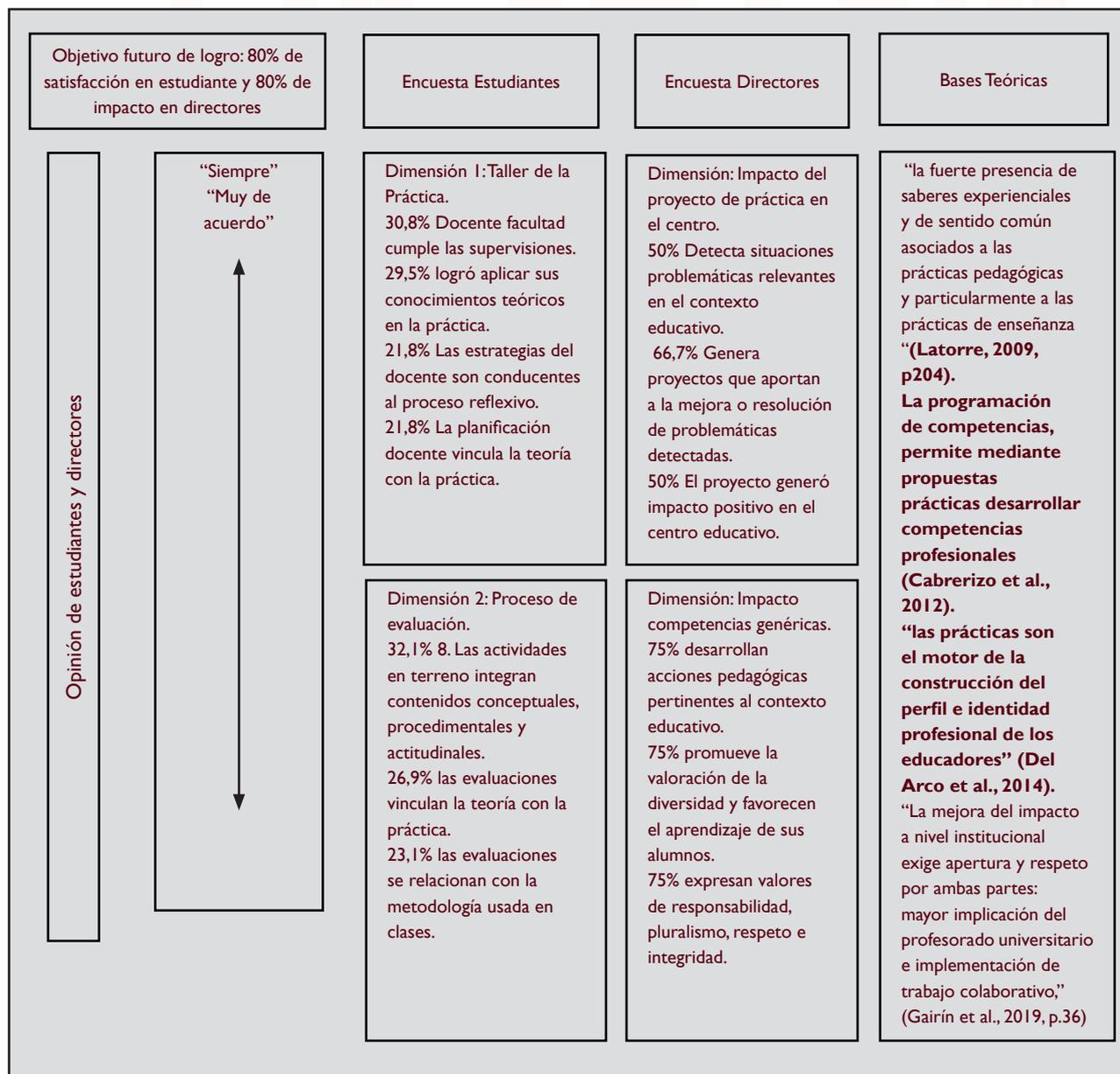


Figura 2. Tipología empírica de los factores involucrados en la formación de la identidad docentes en el Prácticum

Fuente: Elaboración propia

En la figura 2, se concentran los registros focales de las encuestas de estudiantes y directores contrastando con las bases teóricas analizadas en esta investigación. Con ello es posible visibilizar que la visión de los estudiantes es más exigente, requiriendo que los docentes de facultad desarrollen más supervisiones en terreno, asimismo los talleres de la práctica deben concentrar más actividades y/o estrategias que les permitan progresar en los procesos reflexivos del pensamiento, para ser capaces de detectar problemas del contexto del centro de práctica de modo acertado, además los estudiantes expresan que la planificación del currículum es escasa entre la teoría y la práctica.

En la dimensión taller de la práctica las valoraciones en la opción “siempre” fluctuaron entre el 30,2% y el 23,1% siendo muy bajas, por tal razón se declaran factores focales que dificultan la evolución de los futuros educadores y educadoras en la formación de la identidad profesional, para innovar en los futuros procesos de prácticas en terreno.

Desde la visión de los directores se evidencia urgencia en trabajar con los docentes de facultad para que activen procesos de reflexión en la práctica en terreno que permita a los estudiantes observar y detectar con certeza los problemas que son urgencia y necesidad en el contexto del centro de práctica, puesto que sólo el 50% de los directores expresan estar “Muy de acuerdo” en esta materia. También el 50% de los directores manifiestan estar “Muy de acuerdo” con que los estudiantes generan impacto positivo con su proyecto de práctica. Estos datos hacen inferir que falta formar la competencia de resolución de problemas, pero enfocado en la realidad del contexto educativo, observar la realidad desde parámetros reflexivos, analíticos que permitan a los estudiantes planear proyectos que resuelvan problemáticas concretas y reales, esto generará un impacto positivo mayor, además de conducir las prácticas de terreno hacia un proceso de bidireccionalidad donde el centro apoya la formación profesional de las educadoras y educadores y la universidad aporta calidad educativa e innovación en los centros de práctica.

Los estudiantes esperan que las evaluaciones sean relacionadas con la teoría y la práctica en un 26,9% los encuestados expresan que se da “siempre” esta acción, siendo muy bajo la ponderación, asimismo el 23,1% de los estudiantes expresan que se da “siempre” que las evaluaciones se relacionan con las metodologías utilizadas en clases, es la más baja ponderación. Por tanto, esta dimensión debe ser mejorada dado que la evaluación bien planeada y aplicada es un instrumento de aprendizaje para los estudiantes. Los directores en un 75% manifiestan que están “muy de acuerdo” con el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, impactan positivamente en el centro con la demostración de su compromiso y vocación de servicio docente, viven los valores institucionales; respeto, pluralismo, responsabilidad, excelencia, integridad (UNAB, 2016).

Los referentes teóricos Latorre, 2009; Cabrerizo et al., 2012; Tejada, 2012; Del Arco et al., 2014; Gairín et al., 2019 expresan que las prácticas en terreno son el motor de la formación inicial de los educadores y educadoras, ellos desarrollan sus competencias de identidad profesional en el Prácticum, con la tutoría del docente de facultad y del docente de escuela, ellos orientan la acción del futuro profesional y apoyan su gestión de aula. Además, el docente de facultad debe colocarlo en situación de comprender la realidad del centro educativo y su contexto para responder a sus problemáticas dando soluciones a través de su proyecto de práctica y con ello impactando a la comunidad de modo de resolver situaciones críticas del contexto, se entiende que las prácticas en terreno son el espacio donde se realiza el aprendizaje y se genera la construcción de la identidad profesional, se convierte en un ejercicio preprofesional y generan impacto en los centros de práctica (Gairín et al., 2019).

DISCUSIÓN

El trabajo de mejora es impactar sobre el trabajo que se debe entregar al centro, es decir planificar un programa que se haga propio en el lugar de práctica, como el proyecto de innovación desarrollado en el prácticum. Ya que la escuela se convierte en el centro formador principal, así como expresa Latorre (2009):

la escuela es concebida no solo como el escenario donde se actualizan saberes, conocimientos y teorías que un profesor o profesora posee, sino que también se reconoce en ella un espacio donde el actor realiza aprendizajes profesionales de diversa naturaleza, aprendizajes que dicen relación con la incorporación a y de la cultura profesional escolar y docente (p.190).

Es así como, los centros educativos donde los estudiantes realizan el prácticum se tornan relevantes y la relación entre Facultad y escuela debe ser bidireccional con trabajo colaborativo que apoye la cultura humana y pedagógica del centro.

Se constata que la adquisición de competencias profesionales está asociada al rol activo que se le otorgue al estudiante de prácticas en terreno, lo que les ayuda a construir progresivamente a su identidad profesional como educadores y aportar un trabajo profesional a los centros con los que se vinculan y son parte de su formación (Del Arco, et al., 2014).

Por tanto, el vínculo entre el contexto escolar y las prácticas pedagógicas debe ser sinérgico, para así, poder abarcar, trascender y potenciar, todos los aspectos de la realidad educativa que se atiende.

Los niveles de satisfacción de los estudiantes ante el proceso de práctica deben ser superiores al 80% en las dimensiones de taller de la experiencia y el proceso de evaluación dado que mediante estos se realiza el aprendizaje y la concreción de la identidad profesional, los docentes de facultad deben asumir el compromiso de formar hacia la integración de la teoría y la práctica mediante estrategias reflexivas que estimulen el diseño de pensamiento para la resolución de problemas en situación laboral (Cabrerizo, et al., 2012; Gairín et al., 2019)

CONCLUSIONES

La finalidad última de la pedagogía, es generar competencias concretas para la vida cotidiana y profesional. En un medio que cambia a una velocidad cada vez mayor, es imprescindible que los modelos, herramientas y prácticas pedagógicas, se encuentren en línea con la realidad que está más allá de las fronteras de las aulas e instituciones académicas.

Desde la visión formativa centrada en competencias profesionales, es requerimiento necesario: “La formación en el contexto de trabajo, argumenta Levy-Leboyer, es superior a cualquier tipo de formación” (Tejada, 2012, p.22). Por tanto, concretar estrategias metodológicas en los talleres de la experiencia y la ejecución de una práctica en terreno acorde a las necesidades del contexto, fortalece el liderazgo pedagógico, la capacidad de resolver problemas concretos de la realidad laboral, haciendo más eficiente y efectiva su acción como educador.

Se propone realizar revisión del proceso formativo y evaluativo para innovar la enseñanza centrada en el contexto preescolar, dando mayor fuerza a la reflexión de la práctica docente, porque ello conducirá a los estudiantes a descubrir problemas reales y urgentes del contexto, los que mediante la reflexión profunda y analítica podrá resolver de forma acertada.

Desde el planteamiento de los objetivos de la investigación que es detectar factores que deficitarios en la formación de la identidad profesional y en relación a lo que los estudiantes y directores consultados han expresado, se confirma la importancia de realizar prácticas en terreno en forma sistemática y en contextos de la realidad laboral actual, para que las educadoras en formación logren el dominio de su identidad profesional.

Se considera la existencia de evidencia en el avance del trabajo de las estudiantes en los centros de práctica entre los años 201820 que obtiene un promedio de 60% en "Muy de acuerdo" y año 201910 alcanza un promedio de 67,5% en "Muy de acuerdo". Los indicadores elevaron sus evaluaciones de satisfacción en 7 puntos porcentuales y se ven fortalecidos los aspectos de trabajo en aula, clima e integración inclusiva.

Pero falta responder a las necesidades problemáticas reales de las instituciones educativas con los proyectos, especificados en los indicadores 7 (La estudiante detecta situaciones problemáticas relevantes en el contexto en el cual desarrolla su práctica) en la ponderación "Muy de acuerdo" el año 201820 sólo alcanza un impacto de 55,5% y 9 (El proyecto generó impacto positivo en el centro educativo). Logra una ponderación de impacto 44,4%. En el año 2019 10 el indicador 7 logra una ponderación de impacto de 5 0% y el indicado 9 alcanza un 50%, lo que determina un impacto insuficiente para lograr la satisfacción a un promedio de 80% de impacto, que es lo esperado para las futura mediciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jove, G. y Maraculla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2869/3086>
- Cabrerizo, D., Rubio, J. y Roldan, M. (2012). *Programación por competencias: Formación y práctica*. México: Pearson Educación de México.
- Del Arco, I., Gairín, J., Armengol, C. y Flores, O. (2014). *El desarrollo de competencias profesionales en el prácticum de maestros. La visión de sus protagonistas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J., Vicario, A., Del Arco, I. y Flores, O. (2019). Efecto e impacto de las practicas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: La perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XXI*, 22(2), 17-43. DOI: 10.5944/educXXI.21311
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de actores educativos. *Revista Pensamiento Educativo* 44 (45), 185-210. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/454/public/454-1013-1-PB.pdf>

McMillan, J. y Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson/ Adisson Weasly.

Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Editorial Universidad Don Bosco*, año 8, No.13, pp. 19-40.

Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/47265078.pdf>

Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI 15 (2)*, 17-40. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/125> [Consulta: 23 de septiembre de 2019].

UNAB (2016). Modelo educativo UNAB. Recuperado de <https://www.unab.cl/wp-content/uploads/2016/08/modelo-educativo-unab.pdf>

UNAB (2019). Informe de Autoevaluación EPA. Informe interno de la carrera.

Identidad docente: Resignificando la labor profesional desde la formación docente inicial. Universidad Nacional - Costa Rica

Marie-Claire Vargas Dengo
marie_d_claire@una.cr
Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Esta ponencia presenta las etapas y experiencias investigativas del Proyecto Identidad docente: Resignificando la labor profesional (Código 0204-15) ejecutado del año 2017 al 2019 en la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) en la Universidad Nacional en Costa Rica.

La metodología investigativa del proyecto se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativa que apunta al abordaje integral de la situación a investigar y se sustenta en principios cualitativos tendientes a la construcción intersubjetiva del conocimiento. En este marco se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica, grupos focales, entrevistas a docentes en ejercicio y talleres-encuentros de diálogo tendientes a proponer estrategias para potenciar la identidad profesional docente. Para cada etapa del proyecto ejecutado se presentan los principales resultados obtenidos.

Las conclusiones apuntan a la importancia de contribuir desde las escuelas, centros y facultades de educación a potenciar la identidad profesional docente desde los procesos formativos iniciales en tanto que la identidad docente es “un factor fundamental en la calidad del ejercicio docente...es una construcción que ha de propiciarse durante el desarrollo del programa de formación” (Aristizábal y García, 2012, p. 13).

INTRODUCCIÓN

El proyecto Identidad docente: Resignificando la labor profesional se formuló en el año 2016 –para entrar en vigencia en el año 2017 con una duración de tres años- en la División de Educación Básica del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) de la Universidad Nacional en Costa Rica dada la relevancia de la temática de la identidad profesional docente para los procesos formativos iniciales y dado que distintos reportes educativos nacionales han apelado a mejorar la calidad de los docentes desde los centros de formación de formadores, escuelas y facultades de educación (Programa Estado de la Nación, 2019). Cabe indicar que diversos estudios y las mejores prácticas internacionales indican que el factor que más influye en la calidad de la educación es la calidad de los maestros y profesores (Programa Estado de la Nación, 2013). No solo es “indispensable contribuir desde los centros y facultades de formación docente a la formación y desarrollo profesional de la educadora y el educador costarricense” (Miranda y Vargas, 2019), sino que como señalamos en un artículo anterior, “sin duda, un aspecto medular de esta formación apuntala a fortalecer la triada formación docente-docente-calidad educativa en el abordaje de la identidad profesional como uno de los aspectos claves vinculados al docente y su formación” (Miranda y Vargas, 2019).

La División de Educación Básica (DEB), junto con otras tres Unidades Académicas y un Instituto de la niñez y adolescencia (INEINA) forman parte del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional. La DEB es heredera directa de la Escuela Normal Superior, la cual, a su vez, fue heredera □ junto con la Universidad de Costa Rica □ de la trayectoria de la Escuela Normal de Costa Rica fundada en el año 1914 para la formación de docentes. Cabe mencionar que la profesionalización de docentes en Costa Rica adquiere el nivel universitario desde mediados del siglo XX. Se suma a esta profesionalización en el nivel universitario, la Universidad Nacional desde sus orígenes en el año 1973.

Actualmente, la DEB contribuye a la formación de docentes en el país; asume desde hace más de tres décadas gran parte de la formación de profesionales en carreras de Educación Preescolar, Pedagogía en I y II ciclos y Educación Especial. Más recientemente ha asumido también la formación de docentes para la Enseñanza del Inglés para I y II ciclos, reto conjunto con la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la UNA. Además desde 1990 y hasta la actualidad ha explorado la acción pedagógica en contextos no formales, comunitarios y sociales en una línea tendiente a consolidar procesos de Educación Social y aportar en el ámbito nacional insumos para la contextualización curricular de la Educación Básica costarricense. Además, contribuye con la formación de profesionales comprometidos con las poblaciones menos favorecidas por medio de la puesta en marcha de su proyecto educativo que en constante construcción y reconstrucción integra los procesos de docencia, investigación, extensión y producción académica.

Referentes conceptuales y marcos teóricos

En una primera etapa del proyecto se realizó una revisión bibliográfica de los últimos diez años en la región iberoamericana (Miranda y Vargas, 2019), de la cual se reporta el abordaje del constructo *identidad docente*. Dicha revisión posibilita identificar variadas conceptualizaciones, sentidos y significados sobre la *identidad profesional docente* y su construcción a partir de autores y autoras tales como Vaillant (2007), Aristizábal y García (2012), Ibarra (2013), Elías (2011), Gurdíán (2014) y Prieto (2004). Además, permite identificar diversos trabajos de investigación sobre la temática (Miranda y Vargas, 2019). A continuación se presentan los principales hallazgos encontrados en dicha revisión.

Trabajos previos que demarcan puntos de partida

La temática de *identidad profesional docente* ha sido abordada en diversos congresos, encuentros y seminarios realizados en el transcurso de la última década en distintos países iberoamericanos, entre ellos, México, Colombia, Argentina, Uruguay y Chile. En este sentido sin duda la temática tiene vigencia actual y constituye un área investigativa en desarrollo.

Entre las ponencias de envergadura internacional presentadas en la región latinoamericana se reportan la de Ibarra (2013) –profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México- titulada *Ética e identidad docente*. Desde una perspectiva ética, Ibarra (2013) aborda el tema a partir de considerar los valores profesionales como inherentes a la identidad docente y argumenta que los valores conforman el núcleo de dicha identidad. Otra ponencia inscrita en este tema es la elaborada por Elías (2011) – profesor de la cátedra de Fundamentos de la Educación de la Universidad de La Plata, Argentina- con el nombre *Aportes para la construcción de una identidad docente*, la cual fue presentada en el Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, en el año 2011. En esta ponencia Elías, analiza la importancia del desarrollo de la *identidad docente* y el papel que tiene en la formación de docentes, a la vez que explica cómo se aborda dicha temática desde dicha cátedra.

En el contexto iberoamericano destaca la ponencia de Vaillant (2007) –académica de la Universidad ORT en Montevideo, Uruguay- denominada *La identidad docente*, presentada en el I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado efectuado en Barcelona, España, en el año 2007. Esta ponencia abarca temas en torno a la identidad docente; se refiere al cambio social y al trabajo de los profesores y las profesoras, a la construcción de la identidad profesional docente, así como a la falta de valoración social y a la crisis que de esta se deriva.

La ponencia titulada *Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía?* la presentan los autores Aristizábal y García (2012) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Estos autores consideran que la formación inicial de docentes se ve limitada por los objetivos del sistema, pocas oportunidades de reflexión, falta reconocimiento de la profesión, aspectos todos que redundan en una debilidad y vulnerabilidad de la profesión docente. La creación de oportunidades se hace necesaria para la reestructuración de concepciones acerca de la docencia con el apoyo de una comunidad de desarrollo profesional de profesores que “se reconocen como tal, que discuten crítica y reflexivamente sobre un objeto de estudio e investigación” (Aristizábal y García, 2012, p. 7).

Los autores Sayago, Chacón y Rojas (2008), presentan en la Universidad de Los Andes en Táchira, Venezuela el artículo *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios*. Estos autores valoran la importancia de la identidad docente en Venezuela a la luz de los constantes cambios históricos, políticos y educativos que ha vivido ese país. Indagan “desde la vivencia de los sujetos el proceso seguido para la construcción de su identidad profesional” (p. 3) y concluyen que “la identidad docente es dinámica y constituye una entidad propiciadora de reflexión durante el trayecto de formación universitaria” (p. 1). Además, afirman que “el proceso de fortalecer la identidad con la docencia es un trabajo constante por parte de estudiantes y profesores universitarios, por lo que esta experiencia debe monitorearse a lo largo del trayecto de formación inicial” (Sayago, Chacón y Rojas, 2008, pp. 14-15).

Desde la Universidad de Valparaíso, Chile, el autor Prieto (2004) presenta el trabajo analítico-reflexivo denominado *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente*. El autor analiza “la necesidad de construir la identidad profesional del docente en un contexto reflexivo, investigativo y colegiado dado que contribuye al mejoramiento de la calidad de su ejercicio profesional y de la formación de los estudiantes” (p. 29).

En suma, a partir de lo anterior se visibiliza la existencia de un interés investigativo en torno al tema de la identidad profesional docente (Aristizábal y García, 2012).

Identidad profesional docente: Definición del constructo

La identidad profesional docente ha sido estudiada y analizada por diversos autores quienes explican cómo se construye y los distintos aspectos que la conforman. Como tópico de investigación es amplio y posibilita indagaciones que pueden enriquecer su abordaje desde distintas miradas (Miranda y Vargas, 2019).

Según reportan Miranda y Vargas (2019) sobre el concepto identidad, Gurdíán (citada por Miranda y Vargas, 2019, p. 3) demarca lo siguiente:

- La palabra identidad, viene del latín *identitas* y este de *ídem* que significa lo mismo.
- Se define como el conjunto de los rasgos propios de un sujeto-persona o de una comunidad.
- Estos rasgos caracterizan al sujeto o a la colectividad frente a las demás personas.
- La identidad es la conciencia que una persona tiene respecto a ella misma y que la convierte en alguien singular/peculiar.
- La identidad es un constructo íntimamente relacionado con el contexto socio-histórico y cultural en el que se produce.

La revisión bibliográfica arroja diversas conceptualizaciones sobre el constructo *identidad docente*. Entre estas en el ámbito latinoamericano por ejemplo, se encuentra la de Vaillant (2007) quien sostiene que la *identidad docente* es “un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales” (p. 3). En el ámbito costarricense, Gurdián (2014) concibe la identidad docente como “el conjunto de atributos que le permiten a una persona reconocerse y aceptarse a sí misma como integrante de un gremio profesional que le facilita realizar actividades y tareas en un contexto laboral particular” (p. 6).

Otra conceptualización la aportan Sayago, Rojas y Chacón (2008) al indicar que la *identidad profesional docente* “es un término que abarca lo cultural, social, psicológico, sexual, personal, entre otros, lo cual nos coloca frente a un conjunto de situaciones que inciden directamente en la forma como cada ser humano se concibe en diferentes ámbitos de actuación” (p. 2). Según estos autores la *identidad profesional docente* “está configurada como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional-social y la institución donde trabaja. Es decir, una mediación entre la identidad sociocultural y la personal” (p. 5), como bien lo indican estos autores, tiene una dimensión “intrínseca del sujeto” y otra “más de carácter intersubjetivo y relacional” (p. 5). En esta línea, en la *identidad docente* “coexisten aspectos relacionados con la percepción que tienen de sí mismos los educadores a partir del ejercicio profesional y de los valores personales que se reflejan en la interpretación que cada uno otorga a la profesión” (Sayago, Rojas y Chacón, 2008, p. 5).

En otros ámbitos otros autores como Schepensa, Aeltermana y Vlerickb (citados por Aristizábal y García, 2012) la conciben en términos de “cómo enseñan los profesores, cómo se desarrollan profesionalmente y cómo se relacionan con los cambios educativos” (p. 127). No menos importante mencionar a Ibarra (2013) quien la conceptualiza en términos de “la definición de sí mismo que hace el docente con base en el conjunto de atributos, cualidades, valores, características y rasgos que reconoce como propios” (p. 2) y Cattonar (citado por Elías, 2011, p. 3) la concibe como “la definición que los individuos tienen de sí mismos como profesores” la cual abarca “un conjunto de significados y representaciones”.

Coinciden varios autores (Prieto, 2004, Bolívar, 2007; Elías, 2011; Ibarra, 2013; Vaillant, 2007) en que la construcción de la identidad profesional docente se da en el transcurso del tiempo y no de forma automática. Es decir que es un proceso resultante de una elaboración que requiere desarrollarse. Además, en este proceso intervienen factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos) (Bolívar, 2007; Elías, 2011; Ibarra, 2013). De acuerdo con Vaillant (citada por Miranda y Vargas, 2019, p. 3) “la identidad profesional docente es un proceso dinámico en permanente construcción que se da en el transcurso del tiempo” y “se construye a partir de interacciones complejas (Elías citado por Miranda y Vargas, 2019, p. 3)...y que se conjugan en una dimensión individual y otra dimensión social o colectiva” (Vaillant, citada por Miranda y Vargas, 2019, p. 3). Marcelo y Vaillant (2013) se refieren a estas dos dimensiones en tanto que una es más de carácter individual y está relacionada con los distintos contextos de trabajo docente y otra es colectiva o común a todos los docentes, es decir, que la identidad docente “implica tanto a la persona como al contexto” (Marcelo y Vaillant, 2013, p. 36).

Al sostener que la identidad docente está constituida por dos dimensiones o vertientes (una dimensión individual y otra colectiva) en las que a la vez se manifiesta, Argemí (2014) sitúa al docente como sujeto cultural en la dimensión individual pues en gran medida está condicionado por su habitus, mientras que en la dimensión colectiva ubica al docente como sujeto social ya que es parte de un colectivo profesional y laboral. En esta configuración, el proceso de construcción de la identidad profesional “es la sumatoria de ambas” dimensiones (Gurdián, 2014, p. 5).

De acuerdo con Ibarra (2013) estas dos dimensiones se articulan entre sí, una es inherente a la persona y la otra se construye y se configura. Esto coincide con lo indicado por Elías (2011) en tanto que este autor hace referencia a una identidad interna del ser docente y otra identidad externa que es adjudicada por las demás personas. Sin embargo, no todos los autores identifican dos dimensiones, Day y Gu (2012) por ejemplo, acotan tres dimensiones que al interactuar aportan a la configuración del ser y de la identidad del sujeto. Estas dimensiones son la personal, la profesional y la situacional.

Cabe establecer una relación entre la *Identidad docente profesional* con la trayectoria de vida personal o historia de vida propia. Según Cattonar (citado por Elías, 2011), la *Identidad docente* está dada por una construcción singular específica de cada docente según su historia de vida pero a la vez está dada por una construcción social que permea la dimensión de su identidad social y se relaciona con el aprendizaje de la cultura docente lo cual implica “la adquisición de un universo simbólico definido y construido en referencia al campo de la actividad docente” (p. 4).

La construcción de la *identidad docente* como proceso se concibe como una construcción social e histórica, según lo indica Dubar (citado por Vaillant, 2007, p.4) en tanto que la “identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción (...) que resulta de un sistema de relaciones”, como también caracterizada por una construcción dinámica y continua que se da por medio de diversos procesos de socialización –biográficos y relacionales- inscritos en un contexto socio-histórico y profesional particular. En este sentido y según Marcelo y Vaillant (2013) la *identidad docente* es “un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias” (p. 36), dado que las “imágenes y creencias que los docentes traen consigo cuando comienzan su formación inicial actúan como filtros mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias que se encuentran” (Marcelo y Vaillant, 2015, p. 38-39).

Para Vaillant (2007) esta construcción no solo es un proceso dinámico y en permanente construcción, que involucra un proceso individual y colectivo a la vez, es de naturaleza compleja y dinámica y se mantiene durante toda su vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente” (p. 31). Como “proceso social implica interacciones complejas” (Elías, 2011, p. 3) y “se construye en interrelación con el otro y fuertemente enraizada en un contexto histórico, social y educativo” (Ibarra, 2013, p. 4) siempre cambiante y expectante de las demandas del entorno y los desafíos del futuro.

Además, involucra ajustes a concepciones previamente construidas durante la trayectoria de vida personal y durante sus años de formación universitaria, en palabras de Gurdíán (2014) “la identidad profesional inicia su proceso de conformación desde los primeros contactos con las instituciones educativas, para después fortalecerse durante la trayectoria de vida laboral” (p. 7). En esta línea es preciso comprender que la identidad docente “no se da al azar sino que ocurre dentro de los espacios socialmente instituidos para el desarrollo de las diversas actividades” (Martinis, 1995, p. 8), es decir que “la identidad docente no es algo que se obtiene automáticamente junto con un título universitario, por el contrario, es preciso construirla. La formación universitaria en este sentido, puede cumplir un papel importante, sobre todo facilitando la transición de una identidad de estudiante a una de profesor” (Knowles y Vaillant, citados por Elías, 2011, p. 3).

Autoras como Vaillant (2007) sugieren la noción de *identidades múltiples* “que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional” (p. 3). Esta concepción de *identidades*

múltiples la retoman Marcelo y Vaillant (2013), al proponer que la identidad docente “está compuesta por sub-identidades más o menos relacionadas entre sí. Estas sub-identidades tienen que ver con los diferentes contextos en que los profesores se desenvuelven” (pp. 36-37). Para Marcelo y Vaillant (2013), la *identidad docente* “contribuye a la percepción de autoeficiencia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado, y es un factor importante para configurar un buen profesor” (p. 37). La motivación, la actitud y el compromiso son elementos que constituyen la *identidad docente*, es decir, aspectos “con que el profesorado afronta su trabajo” (Bolívar, 2007, p. 14).

El ser docente y la identidad con la profesión

Dentro del proyecto surgió como aspecto de interés indagar sobre el constructo *Identidad docente* tanto a estudiantes como a docentes en ejercicio. De tal forma que, en una segunda etapa dentro del marco del proyecto, se realizaron grupos focales con grupos de estudiantes de las carreras de la DEB-CIDE-UNA de Pedagogía en I y II ciclos, Educación Preescolar y Educación Especial, básicamente con el objetivo de identificar las construcciones del estudiantado sobre el ser docente y, además, sobre su identificación con la profesión escogida, la valoración de la escogencia de una carrera pedagógica y el apoyo recibido de parte de su familia durante la formación universitaria. Para esto se reaplicó un cuestionario que ya se había aplicado a los mismos grupos de estudiantes en el año 2014 (fuera del marco del proyecto), con lo cual se logró obtener una visión longitudinal de sus opiniones conforme avanzaron en su proceso de formación inicial en dichas carreras.

En las carreras de Pedagogía en I y II ciclos y Educación Especial, la mayoría de estudiantes recibieron apoyo de sus familias al inicio de sus estudios en estas carreras y este apoyo tiende a aumentar conforme el estudiantado avanza en sus estudios, lo cual pareciera indicar que el estudiantado logra más aceptación de la profesión escogida conforme avanza en su formación profesional. En la carrera de Educación Preescolar, el estudiantado recibe menos apoyo de su familia al inicio de sus estudios y este apoyo crece muy poco conforme avanzan en su carrera. En esta carrera, el estudiantado se mantiene identificado con ser docentes desde que inician hasta que finalizan su formación inicial aunque su opinión con respecto a su percepción del reconocimiento social de la profesión tiende a decrecer. Lo anterior contrasta con las estudiantes de Educación Especial en tanto se aprecia que durante su formación inicial incrementa su identificación con ser docentes conforme avanzan en su carrera como también incrementa su percepción del reconocimiento social de su profesión. En la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos la identificación con ser docente es alta desde el inicio de la carrera de formación inicial y conforme avanzan en la carrera se aprecia que todo el estudiantado se logra identificar con la profesión, sin embargo de igual forma reportan que si bien les gusta la docencia, les gustaría optar por otra carrera y no quedarse solo con la docencia a futuro pues se sienten atraídos por incursionar en otras áreas de la educación y en proyectos sociales (Miranda y Vargas, 2019).

Por otra parte, con el objetivo de conocer la construcción que docentes en servicio en contextos socioculturales diversos poseen sobre el ser docente y el proceso para llegar a ser un ‘buen docente’, así como de aquellas experiencias vividas que consideran han marcado su identidad docente profesional, por medio de entrevistas se indagó a 16 docentes de I y II ciclos de la Educación General Básica (EGB) de la provincia de Heredia.

A partir de las respuestas obtenidas se obtiene que los docentes comprenden el proceso para llegar a ser un ‘buen docente’ como ‘el proceso que sigue la persona en cualquier ámbito para ser mejor’, referido a todo

el quehacer pedagógico. Son muchos factores los que debe tomar en cuenta un docente para desarrollarse bien. Entre estos mencionan: por un lado contar con preparación, formación universitaria y grado académico, pero no menos importante la disposición y la actitud que se deriva de trabajar en lo que le a la persona le gusta, amar la profesión, desempeñarse en lo que es una verdadera vocación y pasión, con ello sentirse realizado y ser feliz (de otra forma puede generarse frustración, malestar emocional y descontento). Agregan que lo primero que nace es la vocación y relacionado con la actitud demarcan el respeto, la paciencia, la tolerancia hacia los demás, la empatía y la capacidad de servir son necesarias para desarrollar esa parte humana; un buen docente en el siglo XXI tiene que ser una persona muy humana: preocuparse por el estudiante y sus necesidades. Así como ser responsable, tener valores y aprender de los errores. Otras apreciaciones giran en torno a ser autodidacta, en el sentido de actualizarse constantemente, indagar, buscar información para aprender cada día y formación porque la preparación de la universidad es una base y muchos son los cambios en los procesos en el transcurso del tiempo, ejemplo de esto son los cambios en el uso de las tecnologías de la información que influyen en una población muy diferente a la de hace veinte años atrás. Consideran necesario buscar las oportunidades para aprender, eso ayuda a crecer, así como aceptar observaciones y recomendaciones de compañeros(as) e incluso de los mismos padres de familia. Y en este sentido sugieren tener la capacidad de conocerse, autoevaluarse y mejorar. Consideran que el docente es un facilitador no ‘un conocedor de todo’ que debe estar abierto a los cambios, tener apertura de mentalidad y dejar viejos paradigmas y abrirse a lo nuevo (programas, planes, ritmos, necesidades) y a la realidad que encuentra día a día, así como a tratar con los colegas, directores y padres de familia, de igual forma tener apertura hacia ellos. De igual forma, ser conocedor de las situaciones personales y del contexto en que viven los niños y se desarrolla la escuela. Algunos niños lo que necesitan es un poco de cariño, de atención y comprensión de lo que le está pasando, de alguien que los entienda; algunos son muy indisciplinados y sus padres de familia que no se involucran, no ayudan y pretenden que la docente discipline al niño. De ahí la importancia de involucrarlos en la escuela con el fin de que salir adelante con los niños.

De igual forma, sugieren que se requiere encontrar maneras de motivar a los estudiantes, captar su atención, interactuar con ellos y en especial estar en una posición receptividad a lo que sucede en el ambiente, capaz de leer el ambiente y tomar decisiones. Prestar atención al estudiante, ser muy comprensivo, inspirarle confianza y cariño al estudiante, darle apoyo y acompañamiento, estar anuente a las problemáticas que tienen en los hogares, situaciones.

En suma, de forma generalizada se reconoce que en el proceso de llegar a ser ‘un buen docente’ la universidad no lo enseña todo, por ejemplo ‘estar frente a un grupo de personas’, hay un gran brecha entre lo que se aprende en la universidad y llegar a la realidad laboral; en la universidad se imparten ciertos cursos que pueden ayudar a ver algunas situaciones, pero no se prepara para ‘lo que viene ahora: niños con diferentes tipos de problemas y cómo tratarlos es lo que nos falta un poquito más’. Pues según comentan ‘mucho se adquiere con la experiencia profesional en el campo, las experiencias de muchos años van enseñando de los errores, de la experiencia de enfrentar niños con situaciones personales difíciles por ejemplo las de aquellos abandonados, sin papá o mamá, y los que obtienen dinero de drogas o prostitución. Es un proceso inacabado que no tiene ‘un final’ pues siempre se aprende’.

En síntesis, llegar a ser un ‘buen docente’ no es algo simple ni uni-factorial, son muchos los aspectos que influyen en este proceso y lo conforman. Se diferencia la formación universitaria del componente actitudinal y de disposición hacia la profesión. Se contraponen lo aprendido en la universidad con las situaciones vividas en el campo de trabajo, pero a la vez, se complementa la preparación académica con la experiencia profesional adquirida, especialmente la que se adquiere en contextos que implican situaciones de vida y problemáticas difíciles.

En relación con lo reportado por distintos autores sobre las vertientes individual y colectiva que conforman la identidad profesional docente en tanto que “la dimensión individual se relaciona con elementos personales, tales como motivación, autoestima, autoimagen, perspectivas futuras, historia de vida y experiencias propias” (Day y Gu citado por Miranda y Vargas, 2019, p. 3) y la dimensión social o colectiva “se da en la interacción socio-cultural en uno o varios contextos y espacios educativos, institucionales y laborales” (De Laurentis citado por Miranda y Vargas, 2019, p. 3) también se indagó a los mismos docentes de I y II ciclos de la EGB ya mencionados, por sus experiencias vividas que han marcado su identidad docente profesional.

En este sentido, se obtiene que dentro de las experiencias que les han marcado su identidad profesional a los docentes entrevistados, los docentes mencionan principalmente aquellas que les hacen ‘crecer como personas’, así como ‘alguna maestra en la etapa escolar’, como también la decisión misma de llegar a ser docente y la importancia de la vocación, como también aquellas vividas durante los primeros años de trabajo incluso desde frases que dicen ‘espérese porque está empezando’.

Los docentes entrevistados consideran que algunas experiencias difíciles y complicadas vividas por los niños marcan la identidad docente profesional, por ejemplo mencionan algunas ‘situaciones que como humano viven los estudiantes’, entre estas situaciones de maltrato unas, de pobreza extrema otras, de salud y enfermedades serias otras y afectivas algunas otras como por ejemplo el cariño que se brinda de respeto y de confianza, como también el apoyo que los niños sienten, como por ejemplo ‘el abrazo que calmó a un niño en un ‘berrinche’ severo’ o ‘el llanto de un niña por situación de abuso sexual’, otros que ‘han superado conductas difícilísimas’, ‘con problemas y trastornos emocionales serios’, como también condiciones de aprendizaje y de discapacidad. Estas situaciones se refieren a ellas como situaciones ante las cuales los docentes novatos no están preparados, les implican retos que los marcan, también se describen como ‘situaciones que como maestro no se tienen en un planeamiento’, sino que son situaciones los estudiantes ‘saben que tienen una persona adelante que les está enseñando que los está guiando’. Se describen como situaciones en las que los docentes sienten que ‘dan mucho’ como personas en las que muchas veces deben ‘usar el sentido común’ para ayudar al estudiante, formar hábitos, poner límites, pues muchas veces ‘los papás creen que sólo es levantarlos, alistarlos mandarlos a la escuela’.

De igual forma, mencionan vivencias como el compartir con los compañeros de trabajo, intercambiar experiencias y aprendizajes que funcionan, así como la oportunidad de ser mejor y corregir los errores y mejorar, tener la humildad de pedir perdón ante la equivocación y preguntar, reconocer que como docentes ‘nosotros todo no lo sabemos’, es un ‘bagaje de situaciones’. También, las experiencias con los padres que los enfrentan como docentes para hacerles saber en lo que está fallando o lo que hace muy bien.

También comentan otras actividades del quehacer docente que se realizan como parte de la labor profesional cotidiana, tales como el arte, la creatividad en el sentido de que ‘ningún día es igual a otro’; las experiencias con los padres de familia, con los niños como por ejemplo ‘ponerse a hacer cosas con ellos (tirarse al piso, poesías, trabalenguas...)’. Consideran que se aprende ‘con y de los estudiantes’, valoran utilizar el diálogo y conversar con los niños para ‘prepararlos para la vida’ ya que ‘las palabras construyen y edifican’. Consideran que hablando con los alumnos y escuchándolos ‘se los ganan’ y de ahí derivan la importancia de ‘ver la inteligencia emocional en el aula’. Valoran la importancia de que el docente crea en los niños, especialmente porque ‘a veces la familia no cree en ellos’.

Sin embargo, también expresan situaciones que se viven como colectivo profesional y que muchas veces generan insatisfacción profesional como por ejemplo en relación con ‘el atropello en el que estamos

los docentes’ y ‘la mala conformación de las oficinas centrales en el despacho de información’, así como los recursos que se invierten y las capacitaciones desconectadas de la realidad del aula. Señalan también los cambios significativos como por ejemplo cambiar de trabajo de una institución privada a otra pública en relación con los servicios y recursos disponibles, como también haber trabajado en una escuela de atención prioritaria, grupos de aula abierta, al inicio del ejercicio profesional.

Por otra parte, caracterizan el un trabajo docente en términos de que ‘requiere mucho cuidado’, opinan que ‘hay que cuidar mucho todo lo que se hace por los estudiantes, los padres, por el desempeño como profesional e incluso por la energía que se transmite en el aula’. Desde su mirada, consideran que al estar frente a un grupo de clase ‘los alumnos se dan cuenta si usted planeó la clase o la sacó de la manga’, por lo cual es importante investigar para dar la clase o buscar ayuda, de donde que debería de darse ‘un cruce de conocimientos entre los docentes nuevos como de los viejos’, se espera del docente joven que enseñe cosas nuevas por hacer.

De igual forma en cuanto a que es un trabajo gratificante porque los estudiantes ‘están saliendo adelante’, ‘están siendo profesionales’ y ‘llegarán a ser alguien en la vida’, eso enorgullece al docente personalmente de su profesión y su quehacer. No se trata de solo impartir conocimientos si no la retribución de encontrarse en el futuro con quienes fueron estudiantes y aprecien que ese profesor les dejó ‘algo, fue muy humano’, eso ‘llena de satisfacción’; la satisfacción al final de uno como docente es saber lo que logró con esos estudiantes, es que el estudiante diga ‘ese profesor a mí me escuchó, me ayudó, cuando yo tenía hambre llegó y me buscó, cuando yo tenía un problema llegó y me buscó y habló conmigo’. Los grupos de estudiantes a los que más se les exige parecieran ser los que más recuerdan a sus docentes a futuro. Se reconocen que la ‘identidad es muy propia de lo que cada uno es como persona’.

En resumen, dentro de las experiencias personales que han marcado la identidad docente se mencionan docentes que se han tenido en la etapa escolar, situaciones vividas con los padres de familia y compañeros de trabajo, pero principalmente con los niños, algunas de ellas muy fuertes en el plano emocional, otras propias de las actividades de mediación pedagógica que realizan como parte de su labor. Sobresalen aspectos del sentido humano de la labor docente que generan satisfacción especialmente el haber ayudado y sacado adelante los estudiantes, se reconoce que ver el avance de los niños, ayuda los docentes a crecer como personas.

Valoración de la profesión docente

En algunos países latinoamericanos, como en el caso de Costa Rica, la profesión docente sufre una desvalorización social, en gran parte por las mismas razones como las que han mencionado autoras como Davini (2010) al referirse a la existencia de esta misma problemática en otros países latinoamericanos. De acuerdo con Davini (2010) “el docente se encuentra desprotegido respecto de aquella paternidad del Estado originario, enfrentado a profundas problemáticas sociales en las escuelas donde actúa y siendo permanentemente cuestionado” (p. 28).

Abordar esta temática es de importancia ya que, en la actualidad, la falta de valoración de la profesión docente incide en la construcción de la identidad profesional de muchos docentes que sin duda se ha visto debilitada por distintas razones históricas, sociales, culturales y contextuales, mientras que la formación docente universitaria se debate por encontrar un punto de equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica,

así como por “hacer evidentes los conflictos entre las teorías y metodologías que guían nuestra acción” (Gurdián, 2014, p. 11). Y, no menos importante, como lo menciona Vaillant (2007), “a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales, los autores que estudian la profesionalización docente desde diversos campos, muestran que los requisitos de profesionalidad son múltiples y que varían significativamente” (p. 5).

Son muchos los aspectos que inciden en la desvalorización de la profesión docente. Algunos se derivan propiamente del ejercicio de la docencia a partir del quehacer y desempeño en el aula, otros en cambio, se derivan de la interacción con los actores sociales. Sin embargo, varios otros son resultantes de una construcción social en torno a la docencia como profesión, pues como ha señalado Ibarra (2013) prevalece la creencia de que quienes optan por esta profesión no tienen aptitud para otras profesiones. Además se le atribuyen al docente una serie de expectativas y responsabilidades sociales como por ejemplo la formación moral y ética de los estudiantes; se asume que el docente debe encargarse no solo de los procesos cognitivos del aprendizaje de los estudiantes, sino también de los actitudinales y morales. Sin duda esto genera un malestar profesional, dado que el docente en su labor no siempre cuenta con el apoyo de las familias de sus estudiantes o de la comunidad, como tampoco se le toma en cuenta en muchas de las decisiones del sector educativo del que forma parte.

Como parte del proyecto, durante el año 2018, se realizó un estudio para abordar algunos desafíos de la profesión docente en Costa Rica. Para ello, a los docentes de I y II ciclos de la Educación General Básica entrevistados en diferentes escuelas públicas de la provincia de Heredia también se les preguntó sobre su valoración de la profesión docente. Luego de sistematizar la información, se realizó un análisis interpretativo a partir de las respuestas aportadas por los docentes participantes.

Dentro de los resultados obtenidos según el análisis elaborado, cabe mencionar que si bien la mayoría de los docentes entrevistados consideran que al ejercer la docencia cumplen con una suerte de ‘misión social’ imprescindible para la sociedad, su labor profesional consiste en formar a los alumnos para que tengan ‘buenos valores’ y sean ‘personas de bien’ y ‘de provecho’, se muestran críticos de su propia labor, plantean que se requiere una mejor formación inicial que logre diferenciar entre las personas carentes de “vocación”, aquellas que deben actualizarse más y las que “hacen bien su trabajo”.

Al indagar a los docentes participantes en las entrevistas sobre la valoración social de la profesión docente, llama la atención que es recurrente el uso de términos tales como ‘desprecio social’ e ‘irrespeto’ que tienen una connotación de desvalorización. En sus opiniones prevalece la tónica del desánimo y la sensación de no poder construir alternativas reales que alivien las demandas externas. Consideran que les faltan incentivos y motivaciones para lo que hacen y muchos de ellos expresan sentirse abrumados por las demandas institucionales y sociales pues a pesar de considerarse “agentes de cambio”, son adjetivados socialmente como ‘vagos’ y ‘mediocres’. Sin duda, su labor profesional se ve interpelada y cuestionada aun cuando muestran satisfacción por su labor profesional realizada cuando se refieren a estos aspectos afectivos y humanos que a su juicio, recompensan, los sinsabores de su labor.

Talleres-encuentros de diálogo: Estrategias para potenciar la identidad docente profesional

En la tercera etapa del proyecto, durante el año 2019 se diseñaron talleres-encuentros de diálogo para desarrollarlos con docentes en ejercicio y estudiantes de la DEB con el fin de generar reflexión crítica a partir de la valoración de la profesión docente, rescatar experiencias de los docentes y recabar insumos propositivos para potenciar la *identidad docente* en estudiantes durante su formación universitaria.

Durante los talleres se realizaron distintas estrategias y actividades como pilotaje con el fin de trasladarlas posteriormente para utilizarlas en cursos específicos en el abordaje de la identidad profesional como contenido programático o bien como actividades particulares dentro de otros cursos de las carreras. La propuesta es que estas actividades se realicen de forma articulada y con una intencionalidad pedagógica explícita con el propósito de consolidar la identidad profesional docente durante los procesos docentes formativos iniciales.

Las estrategias que se proponen son las siguientes: Talleres-encuentros de diálogo; Trayectorias formativas; Abordaje intencionado de temáticas relacionadas con la identidad docente; Relatos de experiencias; Narrativas pedagógicas; Análisis bibliográfico-reflexivo. A continuación se presenta una descripción de las estrategias propuestas.

Estrategias tendientes a potenciar la identidad profesional docente en la formación inicial

I. Talleres-encuentros de diálogo

Los talleres-encuentros de diálogo se proponen como dispositivos de formación en tanto que:

...constituyen un dispositivo de cambios porque es una forma de trabajo que permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la iniciación de procesos de reflexión. (Hernández, 2008, p. 71-72)

De acuerdo con Hernández (2008), el taller consiste en “un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos” (p. 72) y, según la misma autora, como dispositivo para la formación inicial tiene la ventaja de que en él “las tareas se presentan con una combinación de actividades individuales y grupales, permitiendo la construcción de representaciones tanto personales como compartidas, en un trabajo de elaboración permanente a partir de momentos de comunicación, diálogo y discusión” (p. 72).

A partir de lo anterior, la propuesta del trabajo en talleres responde a la posibilidad de alternar momentos de trabajo grupal-individual; reflexión individual-diálogo; discusión-elaboración. En relación con la temática de la Identidad profesional docente, la idea es entonces combinar o intercalar espacios de reflexión

individual con espacios dialógicos que permitan la discusión, la socialización y elaboración grupal durante una misma sesión de taller. En este sentido, es muy amplia la posibilidad de combinatoria de actividades durante un taller.

2. Trayectorias formativas

Se propone el concepto *trayectoria formativa* para hacer referencia al período de formación inicial en el cual se cursa la carrera docente como profesión. De alguna forma se retoma el concepto que acuña Terigi (2009) sobre trayectorias escolares en tanto que estas “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p. 19). Sin embargo, cabe aclarar que Terigi (2009) se refiere a las trayectorias escolares en el sistema educativo caracterizado por tres rasgos que las estructuran, a saber, “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción” (p. 19), mientras que aquí se hace referencia a la formación inicial docente.

La estrategia de trayectorias formativas se desarrolla de forma individual y consiste en una representación gráfica con su correspondiente relato verbal o escrito realizada un estudiante para ilustrar cronológicamente su transitar en la carrera en la cual se forma como docente (Contreras y Pérez de Lara, 2013). La pauta además, es que logre ubicar en la ilustración aquellas experiencias que considera le fueron más significativas durante la formación cursada en la universidad. La representación ha de mostrar una trayectoria desde el inicio de la formación docente hasta el momento actual.

En relación con la Identidad profesional, esta estrategia parte de que la visión educativa se ve directamente influenciada por el aprendizaje individual y la historia personal de cada discente (Contreras, 2016). El trayecto vivido y representado gráficamente muestra un recorrido formativo y posibilita tomar conciencia del periodo de construcción en que la Identidad profesional se va consolidando, pues como sugieren Marcelo y Vaillant (citados por Miranda y Vargas, 2019, p. 3) “la identidad docente es un proceso en construcción permanente que inicia desde la etapa escolar, se robustece durante la formación inicial y continúa durante el ejercicio profesional de la docencia”.

3. Abordaje de temáticas relacionadas con la Identidad profesional docente

Esta estrategia parte de la idea de que el abordaje explícito de temáticas relacionadas con la Identidad docente genera y propicia durante la formación inicial la elaboración interna en términos de comprensión de la importancia y trascendencia del tema para la labor profesional. Según afirman Marcelo y Vaillant (citados por Miranda y Vargas, 2019, p. 37) “el desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza por ser un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto”.

Se valora la concienciación a partir del abordaje pedagógicamente intencionado sobre la Identidad profesional docente a partir de la socialización experiencias personales relacionadas con la docencia como profesión tales como vivencias durante los procesos de práctica docente, así como dialogar las tensiones vividas en la formación inicial que complejizan el proceso formativo y que a la vez interpelan la identidad profesional docente, tales como las mencionadas por Elías (2011), entre ellas:

- a. Tensión entre una identidad ligada al campo disciplinar y una identidad docente, la cual se agrava desde el momento en que el estudiantado ingresa a las carreras de formación no como primera escogencia.
- b. Tensión entre una visión nostálgica hacia el pasado de la profesión docente versus la visión presente de la profesión en crisis.
- c. Tensión entre la necesidad de asumir las responsabilidades de una identidad profesional y, al mismo tiempo, aceptar y asumir el desprestigio social que la profesión acarrea. (Elías citado por Miranda y Vargas, 2019, p. 5)

A continuación se propone un listado de temáticas relacionadas con la Identidad profesional docente:

- ¿Qué es la identidad profesional docente y cómo se construye?
- Ser docente en la sociedad actual: características, demandas y desafíos
- Saberes, habilidades y actitudes docentes necesarias para laborar en diversos contextos socioeducativos
- Vivencias significativas durante la práctica profesional docente: fortalezas, debilidades
- Valorización de la profesión docente
- Visión nostálgica del pasado de la profesión docente versus la visión actual de la profesión
- Responsabilidades los docentes en el sistema educativo nacional versus el desprestigio social de la profesión
- Crisis identitaria de la profesión docente
- El reconocimiento social de la profesión docente en sociedad actual
- Retos educativos y sociales de la profesión docente

4. Relatos de experiencias

Los relatos de experiencias pedagógicas se proponen como estrategia para potenciar la identidad profesional docente en el entendido de que indagar en la experiencia no es únicamente generar un pensar, sino rescatar la experiencia del cotidiano vivir con el objetivo de que quienes escuchan interioricen las experiencias de los y las profesionales docentes y puedan aprender de ellas (Contreras, 2016).

Se retoma la impronta de Contreras (2016) en su artículo titulado “Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico” al decir que “el relato no es una transcripción de lo vivido, sino una composición movida por la inquietud que lo vivido me suscitó” (p. 7). En palabras del autor

Aprendemos porque nos hacen pensar en el sentido de lo que pasa, porque nos afecta lo que ocurre y nos pone en movimiento.... Así, aprendemos de los docentes y de lo que pasa en sus clases, porque compartimos con ellos y ellas una relación de pensamiento a partir de lo vivido en sus clases. Pero también, aprendemos porque genera en nosotros un pensar a partir de lo vivido. (Contreras, 2016, p.12-13)

En este sentido, se concuerda con el autor Contreras en que los relatos de experiencia pedagógica:

- Dan cabida a un pensar educativo, enfocado en estimular el pensamiento, la indagación y generar conciencia
- La exploración permite un saber personal (lo que he vivido), el cual pretende extenderse a hacerse público (compartir con otros de mis vivencias)
- Aprender de los docentes no es exactamente “aprender lo que hacen”, sino acercarnos a las experiencias que vivencian y promueven ya que de ahí nace un aprendizaje personal

5. Narrativas pedagógicas

Las narrativas pedagógicas es una estrategia muy utilizada tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional para comunicar experiencias docentes que se han sistematizado. Con base en las narrativas pedagógicas es posible reconstruir el saber profesional docente y la memoria pedagógica (Suárez, Dávila y Ochoa, 2004).

De acuerdo con los autores Suárez, Dávila y Ochoa (2007) “cuando cuentan experiencias pedagógicas, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran en primera persona los docentes, constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan y hacen la escuela” (p. 15). Las narrativas pedagógicas en tanto que son relatos e historias escritas son evidencia del saber práctico de los y las docentes, es decir, del saber pedagógico construido y durante su carrera profesional. En este sentido es oportuno rescatar lo que mencionan dichos autores al decir que:

Lo que sucede en las escuelas tiene que ver casi siempre con lo que les sucede a docentes y estudiantes, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias y comprensiones cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar irrepetible. (Suárez, Dávila y Ochoa, 2004, p. 1)

Como estrategia a utilizar intencionalmente para contribuir a afirmar o consolidar la Identidad docente durante la formación inicial, se sugiere la pauta de que la elaboración y sistematización de la narrativa se oriente y focalice a aquellos aspectos que el o la docente considera marcaron su identidad profesional durante su trayectoria profesional-laboral.

A partir del quehacer investigativo del proyecto ejecutado, se estima que las narrativas pedagógicas sobre la temática de la identidad profesional docente pueden ser elaboradas tanto por estudiantes-docentes en procesos formativos y prácticas escolares como por docentes en ejercicio, o bien docentes que con una arraigada identidad profesional cumplieron su etapa laboral en el magisterio, pues siempre es posible recuperar las vivencias significativas, como lo dicen Suárez, Dávila y Ochoa (2004, p. 1) “la variedad de situaciones, actividades y experiencias que tienen lugar en los mundos escolares conforman una trama original, con infinidad de matices, cargada de significados particulares y diferente a la de otros mundos sociales”.

6. Análisis bibliográfico- reflexivo

Diversas producciones académicas y literarias abordan la temática de la docencia y la enseñanza como profesión. Algunas destacan las cualidades y características que todo ‘buen docente’ debe tener, ya sea al referirse a la vocación profesional y aptitudes personales, como también a las condiciones y actitudes plausibles de construir, desarrollar y desplegar a lo largo de la formación inicial.

Esta estrategia se propone a partir de la lectura y revisión bibliográfica de obras □ clásicas o no □ sobre el ‘ser docente’, la enseñanza y la docencia como profesión y del análisis reflexivo al que invitan, orientado a rescatar elementos que aporten a la construcción de la Identidad profesional docente. En este apartado se sugieren las siguientes obras que se han seleccionado con tal propósito dentro de las muchas que proliferan y circulan en el campo educativo.

En su libro *El Maestro ideal*, Pullias y Young (1970), por ejemplo, describen las funciones y roles que debe asumir un(a) maestro(a), entre muchas otras de guía, consejero, modelo, creador, actor, estudiante, investigador, emancipador y evaluador. Freire (1994) en su libro *Cartas a quien pretende enseñar* aborda aspectos y problematizaciones del “ser maestro” desde una mirada de transformación social. Day (2014) por su parte motiva y estimula al estudiantado-docente a desarrollar la pasión por enseñar. En su obra *El gran Maestro*, Perret (2013) aporta técnicas y habilidades para desempeñarse de la mejor forma como docente.

Miranda y Vargas (2019, p. 12) comentan que “en muchas ocasiones se tiene una idea simplista de lo que es ser docente y se suele manejar un perfil universal de docente que no siempre contempla el contexto histórico, social, político y cultural como condicionantes de ese perfil y de la labor que realiza la persona docente”, y mencionan a Vaillant (citada por Miranda y Vargas, 2019, p. 12) quien sugiere que “existe una tensión entre la persona docente ideal y la persona docente real, es decir, una tensión entre “lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer”, esta autora inclusive se refiere “a la existencia de una crisis de la identidad docente, causada en parte por las demandas actuales de la profesión docente en contraposición a que tradicionalmente los y las docentes tenían un rol definido que cumplir” (Vaillant citada por Miranda y Vargas, 2019, p. 12) aunado al exacerbamiento de las exigencias del sistema educativo en términos de habilidades, competencias, compromisos, sin una contraparte formativa, motivacional y salarial (Vaillant, 2007).

CONCLUSIONES

Se reafirma sin duda, la importancia de contribuir desde las escuelas, centros y facultades de educación a potenciar la identidad profesional docente desde los procesos formativos iniciales por medio de distintas actividades que, generadas y programadas con este fin, se concreten de manera intencionada en los procesos pedagógicos durante la formación inicial. Es necesario desde los programas de formación docente, como ya lo ha señalado Prieto (citado por Miranda y Vargas, 2019, p. 16) “situar la reflexión acerca de las condiciones objetivas de la profesión y la confrontación sistemática de los saberes y las prácticas tanto como objeto y medio de la formación profesional y como el sustrato básico para la construcción de su identidad profesional” (p. 39)”. Esta es una de las funciones insoslayables de los centros y escuelas dedicadas a la formación de docentes.

La puesta en marcha de proyectos académicos con componentes de docencia e investigación □ como el ejecutado en la División de Educación Básica en la Universidad Nacional de Costa Rica (del 2017 al 2019) sobre la temática de Identidad profesional docente □ es pertinente, y a veces necesaria, para fortalecer la identidad profesional docente desde la formación inicial, como también para proponer estrategias tendientes a potenciar valores y principios relacionados con aspectos ‘identitarios’ que coadyuven al estudiantado a asumirse como profesionales en su campo de formación disciplinar.

Las actividades desarrolladas durante el proyecto ejecutado tales como los grupos focales y los talleres-encuentros de diálogo permitieron el abordaje de temáticas relevantes sobre la identidad docente, así como la propuesta de estrategias para potenciar la identidad profesional docente.

La revisión bibliográfica realizada en la primera etapa del proyecto da cuenta de diversos trabajos investigativos que abordan la temática de la identidad profesional docente y que por tanto marcan un punto de partida en el abordaje de este tema en la región iberoamericana.

Los aportes de diversos autores a la conceptualización del constructo *identidad docente* evidencian que es un constructo complejo y multifactorial. Algunos de los aspectos acotados por estos autores, referentes en el estudio de la temática, se reflejan en las construcciones que poseen estudiantes y docentes.

Los resultados a partir del análisis de la información recabada durante los grupos focales con estudiantes evidenció que tanto las y los estudiantes en las carreras pedagógicas de la DEB se identifican con ser docentes, aun cuando no todos se visualizan ejerciendo la docencia a futuro; hay variaciones en la escogencia de la docencia como profesión y en su percepción del reconocimiento social de la profesión docente (Miranda y Vargas, 2019).

Las entrevistas realizadas a docentes de I y II ciclos de la Educación General Básica en una provincia en Costa Rica durante la segunda etapa del proyecto en el año 2018 arrojan un panorama desalentador en cuanto a la valorización de la profesión docente y de desánimo en muchos sectores educativos (Barberousse y Vargas, 2019) en contraste con el sentimiento de satisfacción que generan los aspectos afectivos concernientes a las relaciones humanas y que de alguna forma los recompensan ese desánimo profesional. Si bien se reconoce que la labor docente profesional es necesaria para la formación de ciudadanos responsables, se apela a una resignificación de la profesión docente en el contexto social costarricense.

La tercera etapa del proyecto comparte aspectos propositiva en cuanto a la implementación de estrategias tendientes a potenciar la identidad profesional durante los procesos formativos docentes iniciales. Entre estas estrategias se proponen talleres-encuentros de diálogo entendidos como dispositivos de formación; trayectorias formativas visualizadas como representaciones gráficas o ilustraciones que permiten tomar conciencia del proceso de construcción de la identidad profesional; el abordaje intencionado de temáticas sobre la identidad docente tendientes a propiciar la comprensión y trascendencia del tema para la labor profesional; los relatos de experiencias que posibilitan compartir los saberes personales y vivenciales; las narrativas pedagógicas en tanto que comunican experiencias docentes de profesionales expertos o en ejercicio y por último el análisis bibliográfico-reflexivo de obras literarias o producciones académicas que apelan a la reflexión sobre las posibilidades o problemáticas de la puesta en marcha de los principios pedagógicos en el contexto educativo de la sociedad actual.

REFERENCIAS

- Argemí, R. (2014). *La identidad profesional docente: concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en Recinto educativo Llars Mundet*.
- Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50765/1/Esbrina-Aprender_docente_p295-303.pdf
- Aristizábal, A. y García, A. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía?, *Revista EDUCYT, Vol. Extraordinario, pp. 126-138*
- Barberousse, P. y Vargas, M.C. (2019). "Challenges for the Teaching Profession: A Necessary Re-valuation". Ponencia presentada en la Global Conference on Education and Research (GLOCER) – Association of North America Higher Education Internationa (ANAHEI). University of South Florida, Mayo 21-24, 2019.
- Bolívar, A. (2007). Formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre la Educación (12)*, Universidad de Navarra España.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia: en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa Biográfica, 01(01)*, 14-30.
- Davini, M.C. (2010). *La formación de docentes en cuestión política y pedagógica*. Buenos Aires: PAIDOS
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas, una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Laurentis, Claudia. (2015). Identidad Docente: Herramientas para una aproximación narrativa. *Revista Entramados-Educación y Sociedad, (2), 2, 67-74*.
- Elías, M. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. 9, 8 y 10 de agosto, 2011. La Plata, Argentina.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gurdián, A. (2014). *Identidad profesional ante las experiencias innovadoras en educación*. San José: s.p.
- Hernández, A. M. (2012). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En: L. Sanjurjo *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Cap. III, pp. 71-105. Rosario: Homo Sapiens.
- Ibarra, G. (2013). Ética e identidad docente. Comunicación presentada en el Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo de cambio. 21-22 de noviembre, 2013. Barcelona, España.
- Marcelo, C. y Villant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

- Martinis, P. (1995). *Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos*. (Tesis de Maestría) Facultad latinoamericana de ciencias sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/53051174/Los-procesos-de-construccion-de-la-identidad-docente-Pablo-Martinis>
- Miranda, G. y Vargas, M.C. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades investigativas en educación* 19, 1, 1-18.
- Miranda, G. y Vargas, M.C. (2019). Identidad profesional docente: Un acercamiento teórico-conceptual para la formación universitaria. En: *Formación y profesionalización docente en América Latina: Experiencias, problemas y perspectivas*. Uberaba: REED-EDU.
- Perret, R. (2013). *El gran Maestro*. México: Multiversidad Latinoamericana.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional docente: un desafío permanente, *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 6, No. 1, pp. 29-49
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2013). *IV Informe Estado de la Educación*. San José: PEN-EE.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2019). *VII Informe Estado de la Educación*. San José: PEN-EE.
- Pullias, E. y Young, J. (1970). *El Maestro ideal*. México, D.F.: Editorial PAX.
- Sayago, Z., Chacón, A. y Rojas, M. (2008). *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios*. Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Suárez, D. Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas: Módulo 1 “Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica”*. Buenos Aires: Siglo XXII.
- Suárez, D. Ochoa, L. y Dávila, P. (2007). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas: Módulo 2 “La documentación narrativa de experiencias escolares”*. Buenos Aires: ME-CyT / OEA.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Vaillant, D. (2007). “La identidad docente”. Conferencia, I Congreso Internacional Nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado. 5, 6 y 7 de setiembre, 2007. Barcelona, España.

Idoneidad didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en educación superior

Alejandro Ramírez Ríos
ramirez.estudios@gmail.com
Universidad César Vallejo
UNE Enrique Guzmán y Valle

Ana María Polack Peña
anapolack87@gmail.com
UNE Enrique Guzmán y Valle

RESUMEN

El presente ensayo tuvo como objetivo describir los criterios de idoneidad didáctica orientada hacia una intervención efectiva en los procesos del desarrollo de la matemática en las aulas universitarias. Desde el enfoque cualitativo y centrada en el diseño de teoría fundamentada, apoyada en fuentes documentales científicos y teorías como el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática, que abordan la teoría de Idoneidad Didáctica desde la didáctica de la matemática. Esta teoría permite analizar el contenido de los objetos matemáticos, la enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes utilizando seis criterios agrupados en: a) epistémica y ecológica para el análisis de contenido, b) interaccional y mediacional para el análisis de la enseñanza y c) cognitiva y afectiva para analizar el aprendizaje. El eje fundamental de la matemática es enseñar a resolver problemas. La instrucción efectiva de los problemas reales, requiere desarrollar teorías específicas que sirva de apoyo al docente para que pueda tomar decisiones adecuadas; se requiere entonces, desarrollar teorías educativas como la idoneidad didáctica, que articulen teorías curriculares, teorías de aprendizaje e instruccionales relacionadas al desarrollo de la matemática.

PALABRAS CLAVES

Idoneidad didáctica, enseñanza, aprendizaje, matemática.

INTRODUCCIÓN

Actualmente hay una tendencia internacional más cercana a la capacitación de competencias dentro de los planes de estudios universitarios tanto de pregrado como de posgrado. La educación por competencia del docente y estudiante universitario de matemática fueron estudiados por diversos investigadores como Breda, Font y Sala (2015); Breda, De Carvalho y Silva (2016).

La enseñanza de las matemáticas es un procedimiento en constante desarrollo, que se construye a partir de los primeros años formativos y adquiere más significado en la educación superior. Por lo tanto, considerando la práctica como técnica que permite la apropiación de herramientas por los alumnos para construir los principios que se trabajan dentro del aula (Gómez, Tovar y Ramírez, 2010). Es aquí donde, aparte de los principios que se construyen, se toma en consideración el entorno que permite tal apropiación: la conexión entre profesor-alumno, entre pares, el dominio previo y avanzado del tema, el medio en el cual se desarrolla la sesión de aprendizaje y la relación que el problema ha funcionado con otras áreas temáticas (Gómez, Tovar y Ramírez, 2010).

Las diversas investigaciones concernientes a la didáctica de la matemática mencionan que no existen teorías instruccionales aplicadas a la enseñanza y aprendizaje de la matemática (Battey, Frankle y Kazemi, 2007, p. 226), afirman también que no hay teorías que relacionan la enseñanza en las aulas de clase y el aprendizaje del estudiante. Es decir, la complejidad de enseñar y aprender la matemática en las aulas universitarias, conlleva a proponer normas, reglas y estrategias de intervención en la acción didáctica de los docentes. Al respecto, con muchas dificultades encontramos cuestiones muy generales de aspecto cognitivo y sociocultural, propuestos desde el enfoque constructivista; sin embargo, no tienen claridad en el conocimiento de los

objetos matemáticos desde su contextualización, más aún orientadas a las necesidades de los estudiantes universitarios en las diferentes carreras o especialidades.

Considerando que muchas universidades desarrollan un plan curricular por competencias, todavía no existe directrices que hacen posible la relación entre enseñanza y aprendizaje basado en competencias con problemas matemáticos contextualizados, a esto, debemos resaltar que existe aún falencia en el uso de recursos informáticos y otros, que para muchos docentes es compleja y difícil adaptación, lo que repercute cualitativamente en enseñar y aprender la matemática. Otro aspecto importante en mencionar es la falta de lectura por parte de los estudiantes y docentes, llegando a tal punto la enseñanza de la matemática solo con diapositivas, sin dar el real sentido de la matemática para la vida y a solucionar problemas de índole social y de la vida cotidiana.

Las contribuciones dentro de la disciplina para formar docentes de matemáticas muestran una inclinación a la investigación de la conciencia sobre elementos que permiten al docente, basándose en ciertos hechos, explicar lo que ocurre y por qué sucede, en ciertos contextos de la educación (Climent et al., 2013; Escudero; García; Sánchez, 2007; Flores; Ponte; Ramos-Rodríguez, 2016; Ponte, 2011).

Como se mencionó, en un contexto global enseñar y aprender matemática es un problema generalizado de los últimos años, mayor parte de los casos no es prioridad del docente enseñar a resolver problemas matemáticos, sino que el estudiante obtenga respuestas a los problemas, propiciando desmotivación y carencia de capacidades y habilidades, poco pensamiento crítico y reflexivo para resolver problemas contextualizados de su entorno. Freundenthal (1991) y Labarrere (1996) coincidieron en afirmar: “*buscar y resolver problemas es un aspecto de la actividad de la persona para poder organizar alguna disciplina*”.

Frente a los problemas mencionados, surge como estrategia didáctica la ID propuesto por Godino (2013) para que el docente reflexione en cuanto a diseño, implementación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza de la matemática (Font y Seckel, 2015).

El propósito de este trabajo es describir la formación matemática de los estudiantes universitarios considerando el EOS y la preparación matemática, expuestas en diversos eventos por (Batanero, Godino y Font, 2007; Godino, 2002). De la misma forma nuestro objetivo es describir y analizar la ID, sus componentes e indicadores empíricos que la amplían dicha teoría, propuestas por Godino et al. en numerosas obras (Bencomo, Godino, Font y Wilhelmi, 2007; Contreras, Godino y Font, 2006;), tomando como punto de partida dentro de la creación de un concepto de preparación matemática orientado al desarrollo moderno de la enseñanza de la matemática superior.

Las diversas indagaciones sobre enseñar y aprender matemática superior toman en cuenta la idoneidad didáctica, como discurso de los docentes, justificando las mejoras de sus propuestas didácticas, sin embargo, el uso de esta herramienta no se les ha enseñado. En este sentido, explicaremos el sitio que le corresponde la ID en la problemática del aprendizaje de la matemática, puestos en práctica por los docentes, tal como fueron abordados en diversos trabajos o investigaciones previos.

En esa línea de investigación sobre el EOS y la TID, Godino (2011) en su trabajo sobre la ID como herramienta de análisis y reflexión sobre las prácticas del profesor de matemáticas remarcó la importancia de construir un significado global del contenido matemático, tomando en cuenta investigaciones previas,

particularizando los CID generales para estudiar temas específicos. En esa misma dirección, Castro y Velásquez (2014) indagó las facetas afectiva y ecológica de la idoneidad didáctica sobre los conocimientos didáctico matemático del docente universitario, reconociendo la importancia de estos criterios en un contexto social del estudio de la matemática. En la misma línea Batanero, Font, Giacomone y Godino (2017), presentaron un modelo que articula categorías del saber y las competencias didáctico-matemáticas del docente, a partir de la idoneidad didáctica propuesto por Godino (2013). Siguiendo a Font y Ramos (2006) utilizaron herramientas teóricas del enfoque ontosemiótico para considerar el contexto particularmente como un objeto matemático y como entorno, su estudio se centró en los problemas contextualizados para el aprendizaje de la matemática. Así mismo, Arteaga, Batanero, Godino y Rivas (2013). Su trabajo estuvo orientada a la identificación de los componentes e indicadores de la ID, y propusieron un modelo del saber didáctico matemático a desarrollar en futuros docentes de matemática. Continuando en la misma ruta, Beltrán-Pellicer, Giacomone y Godino (2018) implementaron un diseño formativo para desarrollar competencias didácticas en docentes de matemática desde el enfoque ontosemiótico, cuyo análisis investigador-observador y docente-investigador con la didáctica propuesta revelaron una alta epistémica y ecológica del contenido matemático y una metodología idónea en los docentes de matemática. Así mismo Torres (2011), sobre el EOS para la investigación en educación matemática: una reflexión crítica, afirmó que es una herramienta importante para enseñar y aprender matemáticas y guía para numerosos investigadores y docentes.

Consecuentemente, encontramos diversos trabajos sobre cómo enseñar y aprender la matemática en las diferentes áreas de conocimiento utilizando la idoneidad didáctica. En esta línea de investigación Bueno y Pérez (2018) afirmaron que enseñar y aprender las funciones reales en las carreras de ingeniería, en su significado global, resulta indispensable para el docente de matemática el uso de las facetas epistémica y cognitiva. También Castells, Fagúndez y Ramos (2009), considera que en el contexto universitario la idoneidad global se valora considerando el conjunto de criterios de idoneidad; puntualiza que, el docente para enseñar y que el estudiante aprenda las funciones, debe orientar hacia la matemática contextualizada. Así mismo, Cruz, Bencomo y Godino (2016) identificaron diferentes conocimientos didáctico-matemáticos concernientes al estudio de la geometría espacial, considerando los estudios de Piaget e Inhelder (1967), la geometría propuesta por Duval (2001) y la TID (Godino, 2013), como fundamento teórico para la formación de docentes, consideraron de utilidad en la labor docente la faceta cognitiva del conocimiento geométrico. Siguiendo la misma línea, Breda, Font, Lima y Villela (2018) emplearon el método sistemático del marco teórico para describir la ID incluyendo sus componentes e indicadores en el campo de la matemática financiera, mediante la enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta la educación matemática crítica y constataron que implícitamente los criterios están presentes en la propia práctica matemática.

En esa línea de trabajos previos, Gómez, Tovar y Ramírez (2016) en su investigación considera a la TID como una posible herramienta para analizar prácticas pedagógicas en matemáticas, para esto se necesitan docentes competentes con compromiso de transformación y construir un verdadero conocimiento en los estudiantes universitarios. También Crisóstomo (2012) en su investigación sobre el estudio del cálculo integral en la formación de profesores de matemáticas desde la TID, afirmó que los conocimientos de los docentes desarrollados a partir de sus prácticas profesionales e investigaciones académicas considerando las necesidades e intereses personales e institucionales, el éxito profesional, la satisfacción y la mejora del aprendizaje de los contenidos matemáticos, se convierten en conocimientos producidos desde la práctica. Siguiendo esta línea, García, A., Contreras y García, M. (2017) en su estudio sobre límite de una función, afirmaron que el grado de valoración es alto cuando se aplica la idoneidad didáctica en el desarrollo de límites en clase, resultando preponderante la aplicación de las idoneidades interaccional, mediacional y afectiva por parte del docente.

En los dos últimos años han aparecido trabajos e investigaciones que fortalecen y corroboran la aplicación del EOS, la TIDM y la TSDM en el desarrollo de la matemática. En esta senda, Godino (2018) en su investigación: “Papel de las situaciones adidácticas en el aprendizaje matemático, **una mirada crítica desde el EOS**” propuso un modelo didáctico de tipo mixto (en base a supuestos epistemológicos, semióticos, oncológicos e instruccionales del EOS), en el que el docente y los discentes trabajen juntos en la resolución de situaciones problema, tal que la devolución como la institucionalización sean considerados como procesos didácticos. A sí mismo, Breda y Font (2018) en su investigación: “Criterios de idoneidad didáctica” afirmaron que es necesario contar con descriptores que hagan operativos a los componentes e indicadores de los CI, la valoración positiva de estos radica en la suposición implícita o explícita existentes en ciertas tendencias relacionadas a cómo enseñar matemáticas de calidad.

Talvez sea complicado lograr una elevada ID en un proceso de instrucción matemática, ya que relaciona varias dimensiones con diferentes componentes. Por otra parte, sus dimensiones y componentes no se pueden observar directamente y, en consecuencia, necesita hacer una inferencia empezando de indicadores sencillos o empíricos. Para ello es necesario elaborar una guía de intervención valorativa de cómo enseñar y aprender la matemática en la educación universitaria mediante la idoneidad didáctica, la cual debe incluir un conjunto de criterios que indican para cada componente y dimensión dentro de los criterios de ID.

Creemos que dichos criterios de idoneidad serán de suma importancia para evaluar u obtener resultados medibles, que conduzcan a asegurar que los estudiantes tengan aprendizajes de calidad y todos por igual. Por lo tanto, una intervención en las aulas universitarias utilizando los criterios de idoneidad didáctica para evaluar tres aspectos fundamentales: el contenido de los objetos matemáticos, la enseñanza del docente y el aprendizaje de la matemática en estudiantes universitarios, generará respuestas para crear una actitud de cambio, alternativas de una educación con compromiso.

El presente ensayo documentada, permitirá al lector tener una visión ampliada respecto a la importancia de la TID, como metodología y normativa de intervención para el análisis de contenido, la forma de enseñar y aprender la matemática a nivel universitario entre el binomio docente-discente.

Desarrollo

El método para la enseñar las Matemáticas como un “*conocimiento del diseño*” se destaca mediante el uso de numerosos autores (Lesh y Sriramn, 2010; Hjalmarson y Lesh, 2008; Wittman, 1995). En el ámbito de la didáctica general se han desarrollado diversas teorías de diseño educacional como emocionales, cognitivos, físicos y religiosos (Reigeluth, 2000, p. 15), dirigidos a la parte práctica, **métodos y condiciones de instrucción en los que se deben utilizar dichas estrategias**. Como mencionamos, en este ensayo describimos la TID como un recurso a la problemática del diseño educativo universitaria sobre cómo enseñar y aprender la matemática considerando el EOS y IM.

Enfoque ontosemiótico

En opiniones de Batanero, Font y Godino (2009), el surgimiento claramente actual del área de la Didáctica en Matemáticas explica que todavía no existe investigación consolidado y dominante. Varios trabajos

(Ernest, 1994; Font, 2002; Gascón, 1998; Sierpinska y Lerman, 1996; Radford, 2008) tuvo como objetivo hacer propuestas para los diferentes programas de estudios demostrando la diversidad de estrategias teóricas que podría estar siendo evolucionado actualmente. Algún momento, esta variedad resulta ser inevitable e enriquecedora, pero el desarrollo del tema y la mejora de sus programas sensibles requieren unir fuerzas para descubrir el núcleo de principios y técnicas que, al final, necesitan cristalizar, usando la terminología tradicional de Lakatos (1983), como un auténtico programa de investigación.

El concepto de Batanero, Font y Godino (2009) se convirtió en la construcción de un método unificado de cognición y escolarización de la matemática, que nos permita superar las dudas que surgen entre diferentes enfoques: pragmatismo-realismo, persona - cognición organizacional, conductismo-constructivismo. Para esto, consideraron tener presente algunos instrumentos conceptuales y metodológicos de las áreas holísticas, junto con la antropología, la ecología y la semiótica, continuamente articulados con la pedagogía y la psicología, que históricamente fueron referentes cercanos a las matemáticas.

Durante varios años, los investigadores desarrollaron equipos teóricos para una técnica unificada para la experiencia e instrucción matemática, las cuales fueron abordados en tres etapas: la primera etapa en el período 1993-1998 (Batanero y Godino, 1994; Godino, 1996; batanero y Godino, 1998) desarrollaron nociones de “importancia institucional y personal del ítem matemático”. En la segunda etapa, después de 1998, se elaboraron modelos semióticos y ontológicos, lo que indica que el problema cognitivo-epistémico no necesita separarse del ontológico (Godino, 2002; Contreras, Font, Luque, Ordonez, 2005) y en tercera etapa propusieron modelos teóricos al interior de la Didáctica de las Matemáticas (Contreras, Godino y Font, 2006) que distinguen seis dimensiones: epistémico (relacionado con la experiencia institucional), maestro (relacionado a sus funciones), estudiante (funciones del discente), mediación (recursos didácticos utilizables), cognitivos (significados personales) y emocionales (sentimientos, actitudes y otros para el examen de la aritmética a través del alumno).

Para Godino (2013), el EOS como marco teórico, surgido en la DM para articular factores de visión únicos e ideas sobre la instrucción matemática, su enseñanza y sus conocimientos. Dicho esto, tarde o temprano, se sigue un ángulo global, deliberando sobre las diversas dimensiones en la consulta y las interacciones entre ellas. Se destaca la naturaleza multidimensional y relacional para enseñar las matemáticas. Los maestros, los discentes universitarios, la enseñanza relacional y el material de contenido pueden entenderse con más éxito en relación con cada uno diferente. El instructor trabaja para organizar el material, las representaciones del material y las interconexiones de los sujetos interesadas dentro de la clase. Las estrategias personales de los alumnos, sus estilos de intervención y su aprendizaje surgen de estas conexiones constitutivas al mismo tiempo. Recuerde que enseñar también es multidimensional (Battey, Frankle y Kazemi, 2007, p. 227).

Por lo tanto, con lo expuesto, el soporte teórico del ensayo, como ya dijimos, se basa en el EOS y la IM, propuesto en muchas investigaciones por: Godino (2013); Batanero y Godino (1994); Godino (2002); Contreras, Godino y Font (2006); Batanero, Godino y Font (2007); D’Amore, Font y Godino (2007); D’Amore y Godino (2007) ya detallados. Cada uno de ellos incorporó diferentes metodologías hipotéticas llamadas EOS de la matemática, comenzando así el modelo epistemológico (suposiciones antropológicas / socio-sociales), el modelo psicológico (bases semióticas), el modelo de instrucción (bases socioconstructivas) y el modelo ambiental fundamental. Estableciendo así una mejora del supuesto antropológico dentro de la DM (Chevallard, 1992; 1999). En el marco de la EOS se asume un pensamiento antropológico de la matemática, la forma de los conceptos matemáticos surgidos en las prácticas de los individuos al pasar por temas cruciales. Este rol es

constante con la TSD (Brousseau, 1997) y adicionalmente la EMR (Van den Heuvel-Panhuizen y Wijers, 2005), basado principalmente de la FD (didáctica fenomenológica) de Freudenthal (1983; 1991).

Teoría de la idoneidad didáctica

Según Godino (2013) la TID adopta diversas facetas interrelacionadas entre ellas, como consecuencia de ella es que la enseñanza de la matemática es relacional y multidimensional, precisa que para las facetas epistémicas y ecológicas del accionar matemático, asumen suposiciones antropológicas / sociocultural (Bloor, 1983; Chevallard, 1992; Radford, 2006); el cognitivo y afectivo, asumen enfoques semióticos (Eco, 1991; Hjelmslev, 1943; Peirce, 1931-588); y las facetas mediacional e interaccional, adoptan perspectivas socio-constructivista (Ernest, 1998; Brousseau, 1998). Lo complicado de las interacciones entre facetas para la enseñanza y aprendizaje de la matemática es notoria, ya que dichas facetas son analizadas en los niveles de prácticas, configuraciones, normas e idoneidad del sistema académico en forma universalidad (De Castro, Godino, Font y Wilhelmi, 2009).

La idea de ID, sus dimensiones, criterios e indicadores de esta noción, están precisados dentro del EOS (Godino, Contreras y Font, 2006; Godino, Bencomo, Font y Wilhelmi, 2007), con aspectos que facilita el tránsito de la didáctica descriptiva - explicativa hacia una didáctica normativa, orientada a la intervención efectiva en las aulas de clase. Idea considerada como inicio para una teoría instruccional (TID) que toma en consideración sistemáticamente, las dimensiones epistémicas - ecológicas, cognitivas - afectivas, interactivas - mediacionales consideradas en áreas curriculares específicas. La ID de manera instruccional es la articulación lógica y sistémica de seis idoneidades (Contreras, Font y Godino, 2006; Bencomo, Godino, Font y Wilhelmi, 2006; Godino, Batanero y Font, 2007; Font y Ramos, 2008), las cuales como normativa de intervención permiten analizar el contenido, la forma de enseñar y aprender la matemática en educación universitaria.

Criterios de la ID para el análisis de contenido matemático

Para el desarrollo de la matemática la institución dispone de instrumentos y/o recursos pedagógicos como currículo, sílabo, sesiones de aprendizaje, libros, etc., cuyo contenido debe cubrir el dominio de la asignatura y ser adecuado al nivel del estudiante universitario. Para analizar la idoneidad del contenido, podemos aplicar las idoneidades epistémica y ecológica:

Idoneidad epistémica, alude al nivel de representación de los significados implementados por la institución, con referencia a un significado en particular, cuyos indicadores para el análisis de contenido sugeridos son: 1) situaciones- problemas (generación y selección de problemas contextualizados y adecuadas), 2) lenguajes (formas diferentes de representación matemática con un nivel adecuado), 3) reglas (definiciones, enunciados, proposiciones y procedimientos al nivel del estudiante), 4) argumentos (comprobaciones y demostraciones adecuadas) y 5) relaciones (articulación entre objetos matemáticos en la práctica matemática).

Idoneidad ecológica, alude al nivel en que el proceso educativo para aprender matemática se ciñe al plan o currículo de la institución universitaria (escuelas, programas, asignatura), a la sociedad y el entorno en que se desarrolla, ya que articulan el contenido matemático entre las diferentes áreas y la misma matemática. Los indicadores para el análisis de contenido son. 1) currículo adaptado (contenidos, adecuación y evaluación

obedecen a los lineamientos curriculares), 2) innovación pedagógica (basada en la investigación e integración de nuevas tecnologías), 3) adecuación cultural y socioprofesional (contenidos que apoyan a la educación socioprofesional de alumnos universitarios), 4) escolarización en valores (capacitación en valores democráticos y desarrollo de cuestionamientos críticos) y 5) conexiones inter e intradisciplinarias (contenido relacionado a diferentes contenidos inter e intradisciplinarios).

Criterios de la ID para el análisis de la enseñanza de la matemática.

Durante el proceso del desarrollo de la matemática en las aulas por parte del docente, implica usar diversas estrategias y recursos disponibles, para que el discente aprenda adecuadamente conceptos matemáticos. El análisis de enseñanza de la matemática del docente se puede efectuar aplicando las idoneidades interaccional y mediacional.

Idoneidad interaccional, alude al nivel de las formas de interactuar del docente-discente ayuda a identificar y solucionar conflictos de significado, propicia un aprendizaje autónomo y desarrollo de competencias comunicativas, el análisis del avance del aprendizaje de los estudiantes depende de la enseñanza del docente y se puede verificar mediante la técnica de la observación y la encuesta, considerando los componentes e indicadores siguientes: 1) interacción docente-discente (presentación adecuada del tema, consensos y resolución de conflictos con los estudiantes, inclusión de estudiantes durante la dinámica de clase), 2) interactuar entre alumnos (comunicación, diálogo, inclusión en el grupo y/o equipo), 3) autonomía (responsabilidad del estudiante en el estudio, plantean, resuelven y comunica resultados de situaciones problemáticas) y 5) medición formativa (observar sistemáticamente el progreso cognitivo de los estudiantes).

Idoneidad de mediación, alude al nivel de que se dispone y adecua recursos didácticos, tiempo y otros para el desarrollo de la matemática. Los indicadores considerados para el análisis son: 1) recursos materiales (materiales manipulables e informáticos, contextualización de problemas usando modelos concretos y visualizaciones), 2) condición del aula, horario y número de alumnos (distribución adecuada del ambiente, horario y número de estudiantes que permite el desarrollo instruccional pretendido) y 3) el tiempo (tiempo suficiente para abordar el contenido programado y responder las preguntas en forma presencial y no presencial).

Criterios de la ID para el análisis del aprendizaje de la matemática

El aprendizaje en el seno del EOS, significa apropiarse de los significados institucionales para reconocer e interrelacionar conceptos matemáticos. Para verificar la apropiación de la matemática, consideramos adecuado la intervención de las idoneidades cognitiva-afectiva.

Idoneidad cognitiva, se refiere al nivel en que los contenidos considerados sean pertinentes y se ubique en la parte de desarrollo potencial del estudiante, de la misma manera el acercamiento de significados individuales logrados con respecto a los significados implemetados. Los indicadores sugeridos para verificar el logro de los aprendizajes son: 1) conocimientos previos (se considera elementos igual al de la epistémica: aprendizajes previos que posee el alumno indispensables para estudiar el tema, abordar los contenidos programados), 2) adecuación del currículo a las diferencias individuales (inclusión de temas para todos los

estudiantes) y 3) aprendizaje (se considera elementos igual al de la epistémica: acumulación de conocimientos y competencias establecidos; competencia comunicativa, argumentativa y metacognitiva; comprensión situacional; fluencia procedimental; se considera los aspectos anteriores en la evaluación; difusión de resultados de la evaluación y toma de decisión).

Idoneidad afectiva, se refiere al grado de implicación, interés y motivación de los alumnos para el aprendizaje de la matemática, relaciona aspectos que provienen de la institución y de aspectos que depende únicamente del estudiante y su trayectoria como estudiante. La valoración del mayor o menor afectividad dependerá de los componentes e indicadores siguientes: 1) intereses y necesidades (proposición de situaciones que inciden en la valoración e importancia de la matemática profesionalmente y en su vida diaria), 2) actitudes (se propicia la intervención con perseverancia y responsabilidad en diferentes actividades, promueve espacios para argumentar en condiciones de igualdad) y 3) emociones (propicia la autoestima, evita el temor a las matemáticas, destaca las cualidades lógicas de las matemáticas).

Interrelaciones entre los CID para el desarrollo de la matemática

En las secciones ya descritas hemos reconocido varios indicadores de ID para los seis criterios de idoneidades propuestos por Godino (2013) sugeridos para analizar el contenido, la forma de enseñar y aprender la matemática. Estas idoneidades ya no se consideran independientes, sino que hay interacciones entre ellas. Por lo tanto, el uso de un recurso tecnológico puede resolver problemas con las configuraciones correspondientes de figuras y formas, lo que implica nuevos tipos de ilustración, argumentación, generalización, etc. Las formas de interactuar entre el docente-discente, el estar interesados y motivados, y en última instancia el estudio, puede verse afectados.

Algunos indicadores de interacciones entre idoneidades considerados por Godino (2013) son: 1) epistémica-ecológica (currículo con problemas variado, contextualizados, de la vida cotidiana y relacionados con el campo laboral), 2) epistémica-cognitiva-afectiva (el contenidos del estudio tiene sentido para los estudiantes en diferentes grados y niveles, situaciones exploradas en diferentes áreas de contenido; confianza de los estudiantes en enfrentar problemas complicadas; reflexión de los estudiantes sobre sus razonamientos en el desarrollo de los problemas con capacidad de aplicar y adaptar al contexto; los trabajos seleccionados por los docentes para evaluar representan los aprendizajes pretendidos), 3) afectiva-cognitiva-interaccional (el estudiante en sus explicaciones incluyen argumentos matemáticos, descripciones y procedimientos racionales; los contenidos son adaptados adecuadamente, son motivadores y propician accesos para todos los alumnos), 4) cognitiva-epistémica-mediacional (la utilización de medios tecnológicos promueve modificaciones sustanciales de los contenidos, en las formas de interactuar, actitud motivacional y aprendizajes de todos los alumnos) y 5) ecológica-instruccional (docente tolerante y comprometido con sus alumnos, el docente conoce y comprende la matemática que enseña ampliamente con capacidad de usar esta experiencia con flexibilidad ese saber en enseñar, el docente tiene posibilidades y ayuda para reemplazar constantemente su información didáctico-matemático).

Desarrollo de la educación matemática universitaria según el EOS y la TID

Como se dijo, los supuestos de la epistemología pragmática se suponen en el EOS y las preguntas se derivan de prácticas matemáticas. Específicamente, los dispositivos matemáticos se tienen en cuenta como

emergentes de los sistemas de ejercicio. Esta emergencia es un fenómeno complicado cuya aclaración consiste en pensar como mínimos de dispositivos que surgen del interés matemático. En el grado primero, tenemos las entidades que pueden decidir en un contexto matemático (problemas, definiciones, proposiciones y muchos otros). En un 2do grado, tenemos una tipología de elementos que surge de los métodos notables de ver, hablar, operar y muchos otros. Sobre los factores del grado anterior; se convierte en elementos privados o institucionales, ostensibles o no ostensibles, unitarios o sistémicos, etc.

Por otra parte, la noción de ID definida como la conexión lógica y sistémica de seis criterios llamado CID (cognitiva, epistémica, interaccional, mediacional, afectiva y ecológica) como normativa nos permiten: 1) verificar la relevancia de la participación del docente y estudiante universitario considerando las recomendaciones y su tipología, lo que prepara para enseñar y el aprendizaje; 2) sugiera cambios dentro de las formas de las reglas que ayudan a corregir el funcionamiento y la gestión de los sistemas organizacionales, una excelente manera de evolucionar los significados privados en significados institucionales.

Con estas consideraciones, describimos ejemplos de temas de matemática superior que pueden analizarse usando como normativa los seis criterios ya descritos a detalle en párrafos anteriores:

Idoneidad epistémica

El aspecto primordial para lograr una alta idoneidad epistémica, requiere que el docente seleccione y adapte situaciones problemas a formas diversas de representaciones, también las proposiciones, definiciones, procedimientos y argumentaciones justificadas de las mismas. Estos elementos deben dotar al estudiante diferentes formas de estudiarlas y representarlas, así mismo que conjeturen, interpreten y justifiquen sus respuestas. Esta forma de enseñar de la matemática concuerda con la TSD de Brouseau (1997) y con la EMR propuesto por Van den Heuvel-Panhuizen y Wijers (2005), establecido en la didáctica fenomenológica de Freudenthal (1983;1991).

Por ejemplo, la enseñanza de las funciones lineales de variable real puede limitarse a aprendizajes rutinarias con tareas de aplicación algorítmicas (idoneidad baja), o tomar en cuenta las diversas formas de expresarlos y su aplicación con la respectiva justificación (idoneidad alta)

Idoneidad cognitiva

En el contexto de la EOS, esperamos que aprender implique la captación de los aspectos institucionales aplicados a través de los alumnos universitarios y que se posicionen dentro del sector de desarrollo potencial (Vygotski, 1934), con la participación grupal de prácticas propiciadas en clase. Las seis ideas formuladas mediante el NCTM (2000) relacionados a la enseñanza de la matemática, tres de ellas tienen conexión cognitiva: el principio de igualdad (escolaridad matemática para todos), el principio de estudiar (los estudiantes deben aprender matemáticas a partir de su historia y su conocimiento previos) y el precepto de evaluar (apoyan el dominio de las matemáticas y proporcionan estadísticas vitales a los estudiantes y profesores universitarios).

Por ejemplo, una manera de aprender con un alto grado de idoneidad cognitiva podría ser, en el estudio de las derivadas con problemas aplicadas al contexto, que el docente evaluara inicialmente para saber si la

mayor parte de los estudiantes dominan la interpretación de la derivada, de no ser así, comience el método de enseñanza trabajando con la interpretación de la derivada, sus fórmulas y aplicaciones.

Idoneidad interaccional

Teniendo en cuenta las ideas de adquisición de conocimientos socio-constructivistas, las fases en que los estudiantes universitarios tienen la responsabilidad de estudiar son definitivamente valorados. El reconocimiento del principio de autonomía para aprender es una característica importante de la TSD de Brousseau (1997), en la que las condiciones de movimiento, comunicación y validación se conciben como fases adidácticas de estrategias de examen, es decir, condiciones para que los alumnos universitarios sean artífices del crecimiento de la experiencia deseada.

En esta faceta, la característica importante de la práctica de la clase es la naturaleza del discurso matemático (Battey, Frankle y Kazemi, 2007, p. 237). Son aspectos de esta idoneidad: la intervención, el diálogo, la cooperación, la evaluación, explicación, justificación, estar en acuerdo y en desacuerdo, consultar opciones y la reflexión (Van den Heuvel-Panhuizen y Wijers, 2005, p. 290). En la EMR, tanto los docentes como el currículo juegan un papel importante para la adquisición de conocimientos.

Por ejemplo, un procedimiento de estudio sobre la resolución de problemas de funciones siguiendo las fases de: 1) acción, 2) formulación, 3) validación y 4) institucionalización, propuesto por Brousseau (1998) tendrá una idoneidad semiótica potencialmente adicional que otra que no sigue esta secuencia y toma consideración los problemas que poseen los estudiantes.

Idoneidad mediacional

Una de las ideas formuladas con la ayuda del NCTM (2000, p. 24) es el uso correcto de la tecnología, afirma que es fundamental para el estudio y entrenamiento de las matemáticas, definitivamente impacta lo que se enseña y aumentará el estudio del estudiante. Los maestros eficaces maximizan la capacidad de la tecnología para expandir el conocimiento académico, estimular su interés y aumentar sus habilidades del saber matemático. Si los recursos tecnológicos se utilizan estratégicamente, permite ofrecer ingreso a la matemática sin exclusión de estudiantes. También se tiene en cuenta calculadoras y otros equipos tecnológicos, que consisten en estructuras de softwares interactivas y dinámicas como Excel, Cabri, Geogebra, SPSS, y otros muchos, aplicables para muchos temas de análisis, funciones, álgebra, cálculo, estadística, entre otros, que hacen posible una enseñanza de alta calidad.

Por ejemplo, si el docente y los estudiantes disponen de medios informáticos como el Cabri o geogebra para el estudio de la geometría plana, el proceso de examen tendría una etapa de idoneidad de mediación excesiva que lo convencional, el uso de pizarra, lápiz y papel. Por lo tanto, una instancia de un proceso de aprendizaje para la enseñanza con un alto grado de idoneidad de mediación relacionada con el enfoque temporal podría ser clase maestra, en la que el docente reproduce el significado deseado en forma completa y sin interacción de los académicos.

Idoneidad afectiva

La resolución de cualquier problema matemático está relacionada al estado emocional del sujeto involucrado, que pone en juego estrategias para responder a la situación problemática, pero además moviliza ideales, actitudes, sentimientos o valores con un nivel más o menos y un sentido exclusivo de lo especificado a la respuesta cognitiva. Al llegar a conocer, los estados afectivos están relacionados con el dominio cognitivo, que deben tenerse en cuenta utilizando la organización y por medio del docente. Por lo tanto, el área afectiva incluye una faceta institucional que se especifica en las normas afectivas que condiciona el trabajo del docente.

Por ejemplo, estudiar procedimientos basados totalmente en el uso de situaciones-problemas asociados al contexto en el que se desenvuelven o son de suma importancia para los estudiantes tendrá una alta aptitud emocional.

Idoneidad ecológica

Como se definió anteriormente, se refiere al grado en que el plan de estudios, el currículo, programa de estudios o sílabo de matemática es apropiado en el entorno en el que se va a utilizar, fijando fines y valores especificados dentro de dichos instrumentos pedagógicos. El profesor es parte de la comunidad de estudio, proporciona conocimientos matemáticos y didácticas idóneas. Según Skovsmose (1994) la educación matemática esencial (EMC) presenta ideas para el cumplimiento de una educación matemática que permita a los residentes tomar parte activamente en la sociedad. Por otra parte, la matemática enfrascada en cálculos rutinarios conlleva a aumentar las actitudes pasivas; en cambio, la matemática desarrollada en el entorno con situaciones contextualizadas permite desarrollar el pensamiento crítico y alternativo.

Por ejemplo, los procedimientos de aprendizaje basados totalmente en condiciones difíciles que se adaptan al plan de estudios, a la comunidad y a las condiciones del contexto en el que se desarrolla tendrán una idoneidad ecológica alta o excesiva.

Competencias del docente de matemática

Se diagnostica que la educación didáctica de los docentes es una disciplina de estudios científicos y tecnológicos que exige el interés de la Didáctica de las Matemáticas, debido al desarrollo del pensamiento y competencia matemático de los estudiantes universitarios se basa, básicamente, en dicha formación.

La idea generalizada del docente de matemática debe poseer un nivel de competencia matemática, en otras palabras, tener capacidad para desarrollar las prácticas matemáticas indispensables en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes universitarios y articularlo con los diversos temas y otras áreas.

También el docente debe tener amplio conocimiento especializado de los contenidos de la matemática para efectuar una enseñanza eficiente y de calidad, y que los estudiantes se apropien de aprendizajes buenos y duraderos. Implica además tener dominio de estrategias que le permite efectuar interacciones de los contenidos matemáticos con los conceptos sociológicos, psicológicos, tecnológicos, pedagógicos, entre otros, usando teorías y enfoques matemáticos actualizados para efectivizar una buena enseñanza, tal como mencionan (Rowland; Huckstep; Thwaite, 2005; Ball; Lubienski; Mewborn, 2001; Hill; Ball; Schilling, 2008).

Desde la perspectiva del EOS y la IM (Batanero, Godino y Font, 2007), el docente debe tener la capacidad de investigar tópicos matemáticos mientras soluciona problemas, con la intención de formular nuevos problemas y adaptarlos a cada situación académica. Desarrollar competencias es un desafío para los docentes debido a la variedad de factores e indicadores a considerarse. Una de ellas es la evaluación de sus conocimientos matemáticos, lo cual implica adoptar una visión general en reconocer el papel vital para resolver problemas de comprensión de la matemática.

Según Font (2011), “la eficaz acción efectuada en un contexto con una finalidad determinada, es un indicador de competencia”. En esta línea, Godino et al. (2009) y Rubio (2012), precisaron algunas competencias del docente de matemáticas, relacionadas con las competencias de: explicar, describir, análisis didáctico y valorar el desarrollo de la matemática.

Las competencias que deben tener los docentes de matemática, parten del EOS el cual es apoyado por los enfoques antropológicos y semióticos, principios didácticos como el socio-constructivista y que teóricamente en la actualidad están agrupados en cinco grupos, cada uno de ellos son complementarios al momento de enseñar y aprender la matemática (Batanero, Godino y Font, 2007):

- a) Analizar los tipos de problema y sistema de prácticas: orientada al estudio de las prácticas matemáticas movilizandando diferentes elementos como el sujeto que realiza la práctica, ambientes, fines, intenciones, valores, objetos y procesos matemáticos.
- b) Configurar objetos y procesos matemáticos, que emergen y que intervienen en las prácticas matemáticas: su fin es describir la complejidad ontosemiótica de las prácticas matemáticas.
- c) Análisis de las trayectorias e interacciones didácticas: describir los patrones de interacción en relación con el aprendizaje del estudiante.
- d) Identificar la normatividad que condiciona y hace posible el proceso de estudio de la matemática.
- e) Valorar la idoneidad didáctica del proceso de estudio, basado en los cuatro análisis anteriores. Constituye un resumen orientada a identificar mejoras del proceso de estudio en nuevas implementaciones.

Seguidamente, presentamos las competencias didácticas específicas del docente de matemáticas, articulando la idea de competencia con conocimiento didáctico-matemático. Para ampliar estas habilidades y comprensión, se proporcionan ciertos equipos teóricos y metodológicos dentro de la EOS, lo que da un impulso ascendente a un diseño generalizado y una competencia que interviene didácticamente, normal en el docente de matemáticas; esta capacidad general consta de sub competencias, que detallamos según Batanero, C., Font, V., Giacomone, B. y Godino, J. (2017):

Competencia de análisis significados globales

Aquí el docente deber responder a las interrogantes:

¿Qué interpretaciones de los objetos matemáticos están considerados para el estudio de los contenidos pretendidos? ¿de qué manera se relaciona entre ellas?

En la etapa inicial del método de diseño instruccional, las interpretaciones se entienden, de forma realista, como conjuntos de práctica cuyo propósito es la construcción de un modelo de referencia que fije los estilos de los problemas estudiados con las prácticas operativas y el discurso requerido para la solución.

Suponiendo que se estudian las funciones. El docente debe ser capaz de representar cada una de las prácticas institucionales (diversas interpretaciones institucionales exclusivas de las funciones como dominio, rango, tipos y otros), teniendo en cuenta los diferentes contextos de los usos en los que surgen problemas, además de las prácticas privadas anticipadas del estudiante (significados no públicos que los estudiantes pueden acumular sobre las funciones).

“Las estructuras operativas y discursivas de las prácticas matemáticas, y sus numerosos tipos corresponde a la competencia de análisis de significados globales” (Batanero, Godino y Font, 2007, p. 129).

Competencia de análisis ontosemiótico de prácticas matemáticas

Cuando se resuelve problemas matemáticos, intervienen y emergen una variedad de objetos que hacen viable llevar a cabo las prácticas correspondientes. Estos objetos deben ser reconocidos explícitamente a través del alumno para avanzar dentro de la construcción del conocimiento. Identificar los elementos y métodos relacionados con las prácticas matemáticas es una capacidad del docente que le permite comprender el progreso del aprendizaje, controlar las técnicas de institucionalización vitales y comparar en los estudiantes sus competencias matemáticas. Es, en consecuencia, responder las preguntas:

¿Cuáles son las configuraciones de los objetos y métodos matemáticos involucrados dentro de las prácticas que representan los diversos significados de los contenidos previstos? (faceta epistémica).

¿Cuáles son las configuraciones de objetos y tácticas que se ponen en juego al usar estudiantes universitarios para solucionar problemas? (entornos cognitivos).

El docente que enseña matemática debe reconocer y entender la noción de la configuración de objetos y métodos y ser capaz de usarla a fondo dentro de las técnicas de diseño didáctico. Es competencia del análisis ontosemiótico de las prácticas matemáticas relacionadas con la fijación de obligaciones académicas.

Competencia de análisis y gestión de configuraciones didácticas

El docente que enseña matemática necesita comprender y reconocer la idea de la configuración didáctica (Contreras, Font y Godino, 2006), como un instrumento para analizar interacciones, materiales e individuales, en el desarrollo del estudio matemático. En otras palabras, debe reconocer las numerosas formas de configuraciones académicas que se pueden llevar a cabo y sus resultados en el aprendizaje de los alumnos. Poseer competencia relevante en la implementación de diseños educativos, que pueden definirse como capacidad de gestión de las configuraciones didácticas. Ser capaz de enseñar contenidos específicos, que en el enfoque EOS responde las interrogantes:

- a) ¿Cuáles son las formas de interacción entre personas y fuentes se llevan a cabo dentro de las estrategias de instrucción y cuáles son sus consecuencias en el aprendizaje?
- b) ¿De qué manera puede optimizarse el aprendizaje controlando las interacciones?

Competencia de análisis normativo

Las diversas etapas del esquema didáctico son compatibles y dependen de un conjunto de normas complejas, de diferente germen y naturaleza (Godino et al., 2009) y meta-requisitos (D’Amore; Font; Godino, 2007), donde el reconocimiento explícito es necesario para entender el desarrollo de los métodos de estudio matemático y dirigirlos en la dirección de los rangos de idoneidad óptimos. Así, al analizar las funciones, existen reglas de cómo expresarla y representarla gráficamente. Además, existen reglas externas, entre ellas el tiempo destinado, libros de consulta, consolidado y presentación del tema de funciones.

El docente matemático debe entender, reconocer y verificar la medición de la normativa y utilizarla en forma competente, siendo esencial, en consecuencia, diseñar actividades formativas para un uso instrumental de la misma, desarrollando la competencia del análisis normativo del desarrollo de la matemática, respondiendo las interrogantes:

- a) ¿Cuáles son las reglas para el desarrollo de las acciones instruccionales?
- b) ¿Cuándo y quiénes establece las reglas?
- c) ¿Cómo y cuáles pueden modificarse para optimizar el conocimiento matemático?

Competencia de análisis y valoración de la idoneidad didáctica

Los problemas de los expertos, mencionados anteriormente, implican una etapa microscópica de la práctica docente, es decir, llevar a cabo análisis designados de actividades para solucionar problemas o enseñar y estudiar matemáticas en particular. En el EOS, se ha incluido la idea de la ID, que encamina la evaluación macroscópica de los procedimientos del estudio de la matemática. La ID como método educativo se define como el método cumple con ciertos rasgos que le permiten certificarse como la mejor o idóneo (más útil o aceptable) para lograr la adaptación de la mayoría de los significados individuales adquiridos por los alumnos (aprender matemática) y las interpretaciones institucionales previstos o realizados (enseñar matemática), considerando el contexto y la disponibilidad de los recursos (entorno).

Seleccionado el tema específico en un contexto académico dado, por ejemplo, la suma de Riemann, la ID (Godino, 2013) conduce a formular las interrogantes:

- a) ¿Cuál es el grado de ID en el proceso de enseñar-aprender la suma de Riemann?
- b) ¿Cuáles son los ajustes que deben introducirse al esquema e implementación del proceso de estudio para aumentar su ID?

Para emitir un valor sobre la ID de un procedimiento de estudio matemático, es importante reconstruir las interpretaciones didácticas referentes al tema correspondiente. Esto requiere una descripción científica de los resultados de los estudios y las mejoras en la enseñanza de la matemática considerando los factores epistémicos, ecológicos, cognitivos, afectivos, de interacción y mediacionales. Esto da lugar a la siguiente interrogante:

- ¿Cuáles son los resultados de la comprensión didáctico-matemática de los estudios y las mejoras previas efectuadas en relación a la enseñanza y aprendizaje de la suma de Riemann?

La percepción de la ID se introdujo como una herramienta de guía para el análisis general sobre el ejercicio didáctico, su evaluación y constante mejora. El docente matemático debe darse cuenta, aprehender, valorar esta herramienta y tener capacidad para su uso relevante. Esta es la competencia del análisis de la ID de las estrategias en el estudio de la matemática.

Competencia general de análisis e intervención didáctica y conocimientos didácticos

Las competencias definidas en párrafos anteriores pueden tomarse en consideración como subcompetencias de uno más amplio, propio del docente matemático, llamada competencia del análisis e intervención didáctica.

El conocimiento didáctico y las competencias pueden articularse, de forma real, en el contexto del EOS. De hecho, las actividades matemáticas y didácticas se entienden como actividades del estudiante orientados hacia el propósito de resolver situaciones problemáticas o efectuar una tarea. Estas actividades matemáticas pueden ser del modelo discursivo-declarativo, lo que indica adquisición de conocimientos, o del modelo procedimental-operacional, que indica la propiedad de una competencia o capacidad. Ambos modelos de prácticas están entrelazados, de modo que la atención eficaz de las prácticas operativas incluye poner en acción la información declarativa, referidos a la descripción de instrumentos utilizados. Al mismo tiempo, la comprensión de la información declarativa emplaza a que el individuo se enfrente a realidades que ofrecen el propósito de tal comprensión e implicancia, para resolver eficientemente los problemas matemáticos.

Propuesta de indicadores específicos de idoneidad epistémica

En la tabla I esbozamos los indicadores específicos de idoneidad epistémica para el estudio de la derivada, considerando los CID propuesto por Godino (2013)

Tabla 1

Componentes	Indicadores
Situaciones problemas	<p>Se presenta problemas contextualizadas que muestran y relacionan significados diferentes de la derivada (la recta tangente, pendiente, incremento, límite)</p> <p>Se presenta una muestra representativa de problemas en contextos en las cuales se aplica la derivada (velocidad, razón de cambio, volumen, problemas comerciales entre otros)</p> <p>Presenta situaciones para genera problemas sobre derivadas (de tipo heurístico) donde los estudiantes problematizan las estrategias de resolución.</p>
Lenguajes	<p>Se plantean el uso de diferentes formas de expresión matemática para describir la derivada (verbal, algebraico, tablas, gráficos y otros) indicando la interpretación y relaciones entre ellas.</p> <p>Se emplea un lenguaje adecuado al nivel de los estudiantes (desarrollo sistemático y lógico, construcción gramatical).</p> <p>Se utilizan términos puntuales como tiende a cero, tiende al infinito, tiende a un valor “a”, extremo absoluto, intervalo, valor medio, orden superior, entre otros).</p> <p>Proponen situaciones de expresión matemática e interpretación de hechos contextuales de razones de cambio, en las diferentes formas de representación teniendo en cuenta las ventajas y limitaciones.</p>
Reglas, (definiciones, proposiciones Procedimientos)	<p>Se plantean definiciones y procedimientos precisos y coherentes, adecuado al nivel de los estudiantes al que son impartidos.</p> <p>Emplean las definiciones fundamentales como: la recta tangente a una curva, pendiente de una recta tangente, velocidad instantánea, la derivada de una función, diferenciación y continuidad, diferenciación implícita, y puntos de inflexión, criterio de la primera derivada</p> <p>Presentan teoremas y proposiciones relacionados a las definiciones, como teoremas sobre derivadas de funciones, teorema del valor medio, teorema de Rolle, teorema relacionados a la primera derivada.</p> <p>Aplicación de la derivada a problemas contextualizados de: razón de cambio, razones afines, máximos y mínimos, valores extremos, teorema de rolle y valor medio, primera derivada, a la economía y otros.</p> <p>Emplean procedimientos de cálculo con derivadas aplicando las reglas y teoremas, y su respectiva representación.</p> <p>Sugieren situaciones problemáticas donde el estudiante tenga que propiciar o dialogar en cuanto a la definición, proposición o procedimientos.</p>
Argumentos	<p>Emplea el razonamiento y la demostración como una actividad fundamental para la interpretación correcta y pertinente del concepto e interpretación de la derivada y en general de la matemática.</p> <p>Se promueven situaciones problemáticas que implican usar la derivada donde el estudiante tenga que argumentar.</p> <p>Emplea diversos tipos de razonamiento y métodos de demostración.</p> <p>Las demostraciones, comprobaciones y explicaciones de las situaciones problemáticas son adecuados al nivel de los estudiantes y de la institución.</p>
Relaciones	<p>Los objetos matemáticos (conceptos, proposiciones, definiciones, teoremas, problemas, propiedades y otros) son abordados en forma íntegra.</p> <p>Reconocen y relacionan diferentes significados de la derivada de una función en las prácticas matemáticas (aplicaciones en problemas del contexto).</p> <p>Adquieren destrezas de razonamiento crítico a través de la resolución de problemas aplicados a la economía y razón de cambio.</p>

En la tabla 2 esbozamos los indicadores específicos de idoneidad epistémica para el estudio de límite de funciones, considerando los CID propuesto por Godino (2013)

Tabla 2

Componentes	Indicadores
Situaciones problemas	<p>Se presenta problemas contextualizadas que muestran y relacionan diferentes significados de límites de funciones (funciones, tipos de funciones, valor absoluto, número real)</p> <p>Se presenta una muestra representativa de problemas en contextos en las cuales se aplica el límite de una función real (límites laterales, continuidad, asíntotas, entre otros)</p> <p>Proponen situaciones para generar problemas sobre límite de funciones reales (de tipo heurístico) donde los estudiantes problematizan las estrategias de resolución.</p>
Lenguajes	<p>Se plantean el uso de diferentes formas de expresión matemática para describir el límite de una función real (verbal, algebraico, tablas, gráficos y otros) indicando la interpretación y relaciones entre ellas.</p> <p>Se emplea un lenguaje adecuado al nivel de los estudiantes (desarrollo sistemático y lógico, construcción gramatical).</p> <p>Se utilizan términos puntuales como tiende a cero, tiende al infinito, tiende a un valor "a", límite lateral por la izquierda y derecha, valor absoluto, intervalo, delta, epsilon, entre otros).</p> <p>Presentan hechos de expresión matemática e interpretación de hechos contextuales de límite de funciones compuestas en diferentes formas de representación.</p>
Reglas, (definiciones, proposiciones Procedimientos)	<p>Presentan definiciones y los procedimientos planteados son coherentes y precisos, adecuados al nivel de los estudiantes al que se dirigen</p> <p>Emplean definiciones fundamentales como: funciones, tipos de funciones, límite de una función real, continuidad, asíntotas horizontales y verticales.</p> <p>Emplean proposiciones y teoremas relacionados a las definiciones sobre teoremas sobre límites de funciones reales, teorema sobre límite de función polinomial.</p> <p>Aplicación del límite de una función en problemas de continuidad en un intervalo y otros.</p> <p>Emplean procedimientos de cálculo de límites de una función aplicando las reglas y teoremas, y su respectiva representación.</p> <p>Presentan situaciones problemáticas para que el estudiante pueda definir, proposiciones o procedimientos.</p>
Argumentos	<p>Inculca al razonamiento ya la demostración como un aspecto fundamental para la interpretación correcta y pertinente del concepto e interpretación del límite de una función.</p> <p>Se promueven situaciones problemáticas que implican usar el límite de una función donde el estudiante tenga que argumentar.</p> <p>Emplean diversos tipos de razonamiento y métodos de demostración.</p> <p>Las demostraciones, comprobaciones y explicaciones de las situaciones problemáticas son adecuados al nivel de los estudiantes y de la institución.</p>
Relaciones	<p>Los objetos matemáticos (conceptos, definiciones, proposiciones, teoremas, problemas, propiedades, etc.) son abordados en forma íntegra.</p> <p>Describen y articulan los diversos significados del límite de una función en las prácticas matemáticas (aplicaciones en problemas del contexto).</p> <p>Se promueven capacidades de razonamiento crítico a través de la resolución de problemas aplicados a la continuidad en un intervalo.</p>

En la tabla 3 esbozamos los indicadores específicos de idoneidad epistémica para el estudio de las secciones cónicas, considerando los CID propuesto por Godino (2013)

Tabla 3

Componentes	Indicadores
Situaciones problemas	<p>Se presenta problemas contextualizadas que muestran y relacionan significados diferentes de las secciones cónicas (intersección de un plano con un cono, tipos de curvas)</p> <p>Se presenta una muestra representativa de problemas en contextos en las cuales se aplica las secciones cónicas (la parábola, la elipse y la hipérbola y otros)</p> <p>Emplean situaciones de generación de problemas sobre secciones cónicas donde los estudiantes problematizan las estrategias de resolución.</p>
Lenguajes	<p>Se plantean el uso de diferentes formas de expresión matemática para describir la derivada (verbal, algebraico, tablas, gráficos y otros) indicando la interpretación y relaciones entre las mismas.</p> <p>Se emplea un lenguaje adecuado al nivel de los estudiantes (desarrollo sistemático y lógico, construcción gramatical).</p> <p>Se utilizan términos puntuales como foco, eje, directriz, vértice, entre otros).</p> <p>Propician situaciones de expresión matemática e interpretación de problemas contextualizados sobre parábola, elipse e hipérbola.</p>
Reglas, (definiciones, proposiciones Procedimientos)	<p>Plantean definiciones y procedimientos planteados son claros y coherentes, adecuados al nivel de los estudiantes al que se dirigen</p> <p>Presentan las definiciones fundamentales como: la parábola, la elipse, la hipérbola, ecuaciones polares y cartesianas de las cónicas, además, foco, directriz, eje.</p> <p>Presentan teoremas y proposiciones relacionados a las definiciones, como los teoremas para hallar las ecuaciones de las cónicas.</p> <p>Aplicación de las cónicas a problemas contextualizados.</p> <p>Utilizan procedimientos de cálculo aplicando las ecuaciones de las cónicas y su respectiva representación.</p> <p>Proponen situaciones problemáticas donde el estudiante tenga que generar o dialogar para definir, proposiciones o procedimientos.</p>
Argumentos	<p>Emplean el razonamiento y la demostración como una actividad fundamental para la interpretación correcta y pertinente de las secciones cónicas.</p> <p>Se promueven situaciones problemáticas que impliquen usar las secciones cónicas donde el estudiante tenga que argumentar.</p> <p>Se incluyen diversos tipos de razonamiento y métodos de demostración.</p> <p>Las demostraciones, comprobaciones y explicaciones de las situaciones problemáticas son adecuados al nivel de los estudiantes y de la institución.</p>
Relaciones	<p>Los objetos matemáticos (conceptos, definiciones, proposiciones, teoremas, problemas, propiedades, etc.) son abordados en forma íntegra.</p> <p>Describen y articulan los diversos significados de las secciones cónicas en las prácticas matemáticas (aplicaciones en problemas del contexto).</p> <p>Desarrollan destrezas y su capacidad de razonamiento crítico a través de la resolución de problemas aplicados al contexto usando las secciones cónicas</p>

CONCLUSIONES

La noción de la ID, las dimensiones o componentes e indicadores que la conforman fueron introducidos partiendo de un modelo explícito de conocimientos matemáticos sobre bases antropológicas pragmáticas. La creación de la dualidad sujeto-institución de prácticas y la disposición de objetos y cambios permite aplicar estructuras de clases comparables para describir la comprensión individual del sujeto y los conocimientos institucionales. La noción del EOS se entiende como el contenido de presupuestos semióticas, conexiones entre objetos, disposición y estructuras de la práctica matemática. Facilita que el estudio se conciba mediante la interpretación de los objetos matemáticos.

En el campo epistemológico y cognitivo del EOS, la noción de ID fue introducida como herramienta para verificar la forma de diseñar, implementar y evaluar las intervenciones educativas, esto implica que el docente asume nuevas premisas concernientes a las interacciones entre los sujetos, el uso de recursos tecnológicos y ecológicas del entorno.

La TID interrelaciona las diferentes idoneidades y facetas como normativa de intervención en la forma de diseñar, implementar y evaluar el proceso de enseñar matemática por parte del docente y aprender matemática por parte de los estudiantes. Cabe mencionar que las idoneidades epistémica y ecológica constituyen el germen de la teoría curricular. La idoneidad cognitiva y afectiva constituyen el origen de la teoría del aprendizaje y las idoneidades interaccional y mediacional constituyen el origen de la teoría de la enseñanza.

La aplicación de los seis criterios de ID en las aulas de clase le da una orientación al docente al momento de articular las diferentes característica o indicadores inmersas en cada idoneidad para trabajar los contenidos o una nueva temática conjuntamente con los estudiantes, valorando de esta manera el docente su labor de enseñar la matemática y al mismo tiempo valorar como aprenden los estudiantes; este hecho le conlleva a futuro crear nuevas estrategias que contribuyan a un mejor diseño, implementación y evaluación de cada sesión desarrollada.

Los trabajos e investigaciones efectuadas en el desarrollo de la matemática con intervención de la TID, dan cuenta la importancia de la aplicación de las idoneidades en el binomio docente-discente, porque la interacción en el salón de clase con estos criterios constituye una herramienta fundamental para el trabajo del docente, permitiendo configurar de forma práctica al estudiante lo aprendido, ya sea con la orientación del docente a ayuda de sus pares. Por otra parte, la enseñanza del docente considerando el contexto del estudiante, permite al estudiante desarrollar su pensamiento crítico y analítico respecto a la sociedad y generar estrategias por si mismos para aprender nuevos conocimientos.

La aplicación de la ID para analizar los significados generales la práctica matemática desde el EOS, permite responder a los problemas del contexto mediante el discernimiento especializado de los contenidos de la matemática, en otras palabras, conocer académicamente a los objetos o contenidos matemáticos. Así, al estudiar la estructura de grupo, generalmente está centrado en la definición axiomático/formal para resolver los problemas relacionados en dicho contexto. El docente de matemática debe conocer distintos significados formales e informales y sus interconexiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, P., Batanero, C., Godino, J. y Rivas, H. (2013). Componentes e indicadores de idoneidad de programas de formación de profesores en didáctica de las matemáticas. *REVEMAT*. eISSN 1981-1322. Florianópolis (SC), v. 08, n. 1, p.46-74.
- Ball, D., Lubienski, S., Mewborn, D. (2001). Research on teaching mathematics: the unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington: Ed. American Educational Research Association, p. 433-456.
- Batanero, C., Font, V. y Godino, J. (2009). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39 (1-2), 127-135.
- Batanero, C., Font, V., Giacomone, B. y Godino, J. (2017). *Enfoque ontosemiótico de los conocimientos y competencias del profesor de matemáticas*. Bolema, Rio Claro (SP), v. 31, n. 57, p. 90 – 113
- Battey, D., Franke, M. L. y Kazemi, E. (2007). Mathematics teaching and classroom practice. En F.K. Lester (ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 225-256). Charlotte, NC: NCTM & IAP.
- Bencomo, D., Godino, J., Font, V. y Wilhelmi, M. (2006) Análisis y valoración de la idoneidad didáctica de procesos de estudio de las matemáticas. *Paradigma*, XXVII (2), 221-252.
- Beltrán-Pellicer, P., Giacomone, B. y Godino, J. (2018). Desarrollo de la competencia de análisis de la idoneidad didáctica en futuros profesores de matemática. *Educação e Pesquisa*, vol. 44. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- Bloor, D. (1983). *Wittgenstein. A social theory of knowledge*. London: The Macmillan Press.
- Breda, A. y Font, V. (2018). Criterios de idoneidad didáctica. *Memorias Cuarto Encuentro Internacional de Investigación en Educación Matemática, EIEM*, Fomentando la Investigación en Educación Matemática desde la Región Caribe Colombiana.
- Breda, A., de Carvalho, M. y Silva, J. (2016). A formação de professores de matemática por competências: trajetória, estudos e perspectivas do professor Vicenc Font, Universitat de Barcelona. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 5(8), 10-32. Recuperado el 10 de noviembre de 2017 de http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/viewFile/1237/pdf_175
- Breda, A., Font, V. y Pino-Fan, L. (2018). *Criterios valorativos y normativos en la Didáctica de las Matemáticas: el caso del constructo idoneidad didáctica*. Bolema, Rio Claro (SP), v. 32, n. 60, p. 255 – 278.
- Breda, A., Font, V. y Sala, G. (2015). Competências profissionais na formação inicial de professores de matemática. *Praxis Educacional*, 11 (19), 17-34. Recuperado el 27 de enero de 2020 de https://www.researchgate.net/profile/Vicenc_Font/publication/281786053_Competencias_profissionais_na_formacao_inicial_de_professores_de_matematica/links/5795212208aeb0ffccf51f82/Competencias-profissionais-na-formacao-inicial-de-professores-de-matematica.p
- Breda, A., Font, V. Lima, V. y Villela, M. (2018). *Componentes e indicadores de los criterios de idoneidad didáctica desde la perspectiva del enfoque ontosemiótico*.

Brousseau, G. (1997). *Théorie des situation didactiques et ses applications*.

Recuperado el 10 de setiembre de 2019 de http://math.unipa.it/~grim/brousseau_montreal_03.pdf

Cajaraville, J.A.; Labraña, P.A.; Gusmão, T.R.S. (2003b). *Sistemas semióticos e comprensión das matemáticas. Aportaciones ó debate. Enciga Enseñantes de Ciencias de Galicia*. Cangas, A Coruña/España, v. 1, p. 63-70.

Castells, M., Fagúndez, T. y Ramos, A. (2009). Los criterios de idoneidad y propuestas de cambios institucionales en el ámbito universitario. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Investigación y Postgrado, vol. 24, núm. 3, septiembre-diciembre, 2009, pp. 115-139. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

Castro, W. y Velásquez, H. (2014). Idoneidad didáctica de la práctica de maestros en formación inicial en un contexto urbano de conflicto social violento. *Revista latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 33-54

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 12(1), 73-112.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 19(2), 221-266.

Climent, N., et al. (2013). ¿Qué conocimientos y concepciones movilizan futuros maestros analizando un vídeo de aula? *Relime*, México, DC, v. 16, n. 1, p. 13 – 36.

Contreras, A., Font, V. y Godino, J. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, 26 (1), 39-88.

Crisostomo, E. (2012). *Idoneidad de procesos de estudio del cálculo integral en la formación de profesores de matemáticas: una aproximación desde la investigación en didáctica del cálculo y el conocimiento personal*. Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada. (Tesis doctoral).

D'Amore, B. y Godino, J. (2007) El enfoque ontosemiótico como un desarrollo de la teoría antropológica en Didáctica de la Matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 10(2), 191-218

D'Amore, B., Font, V. y Godino, J. D. (2007). La dimensión metadidáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Paradigma*, Vol. XXVIII, N° 2, 49-77.

Duval, R. (2001). *La geometría desde un punto de vista cognitivo*. PMME. UNISON.

Eco, U. (1991). *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Lumen, 1979.

Ernest, P. (1998). *Social constructivism as a philosophy of mathematics*. New York: SUNY.

Escudero, I., García, M. y Sánchez, V. (2007). Learning through reflection in mathematics teacher education. *Educational Studies in Mathematics*, Dordrecht, v. 64, n. 1, p. 1 – 17.

Flores, P., Ponte, J. y Ramos-Rodríguez, E. (2016). An approach to the notion of reflective teacher and its exemplification on mathematics education. *Systemic Practice and Action Research*, New York, v. 30, n. 1, p. 85 – 102.

- Font, V. (2011). *Competencias profesionales en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Unión, San Cristóbal de La Laguna, n. 26, p. 9-25.
- Font, V. (2005): *Reflexión en la clase de Didáctica de las Matemáticas sobre una “situación rica”*, en Badillo, E., Couso, D., Perafrán, G. y Adúriz-Bravo, A. (eds) *Unidades didácticas en Ciencias y Matemáticas* (pp. 59-91). Magisterio: Bogotá.
- Font, V. y Ramos, A. (2005). Contexto y contextualización en educación matemática. Una perspectiva ontosemiótica. *Actas del V Congreso Iberoamericano* (pp. 1-8). Associação de Professores de Matemática de Portugal: Oporto
- Font, V. y Ramos, A. (2006). Contexto y contextualización en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Una perspectiva ontosemiótica. *La Matemática e la sua didattica*, Anno 20, n. 4, 535-556.
- Font, V. y Ramos, A. (2008). Criterios de idoneidad y valoración de cambios en el proceso de instrucción matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 11 (2), 233-265.
- Font, V. y Seckel, M. (2015). Competencia de reflexión en la formación inicial de profesores de matemática en Chile. *Praxis Educaciona, Bahia*, v. 11, n. 19, p. 55 - 75.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- García Armenteros, M., Contreras, A. y García González, A. (2017). Idoneidad didáctica de un proceso de estudio sobre el límite de una función. En J. M. Contreras, P. Arteaga, G. R. Cañadas, M.M. Gea, B. Giacomone y M. M. López (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos*. Disponible en, enfoqueontosemiotico. ugr.es/civeos.html
- Godino, J. (2018). Papel de las situaciones adidácticas en el aprendizaje matemático. Una mirada crítica desde el enfoque ontosemiótico. *Memorias Cuarto Encuentro Internacional de Investigación en Educación Matemática, EIEM*, Fomentando la Investigación en Educación Matemática desde la Región Caribe Colombiana.
- Godino, J. (2013). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 11, 111-132. Godino, J. (2004). *Didáctica de la matemática para maestros*. Granada
- Godino, J. (2003). *Teoría de las funciones semióticas. Un enfoque ontológico-semiótico de la cognición e instrucción matemática*. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada.
- Godino, J. y Batanero, C. (1994). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 14 (3), 325-355.
- Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39(1-2), 127-135.
- Godino, J., Font, V., Wilhelmi, M. R. y Castro, C. de (2009). Aproximación a la dimensión normativa en Didáctica de la Matemática desde un enfoque ontosemiótico. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(1), 59-76

- Gómez, W., Tovar, S. y Ramirez, G. (2010). *La teoría de la idoneidad didáctica: Una posible herramienta para analizar prácticas pedagógicas en matemáticas*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014) *metodología de la investigación*. McGraw - Hill Interamericana de México, S.A. de C.V.
- Hill, H., Ball, D. y Schilling S. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, Reston, v. 39, n. 4, p. 372-400.
- Hjemslev, L. (1943). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1971
- Labarrere, A. (1996). Inteligencia y creatividad en la escuela, *Revista Educación* N° 88, La Habana
- Onrubia, J., Rochera, M., y Barberà, E. (2001). *La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva psicológica*. A C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación* 2 (p. 487-508). Madrid: Alianza.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*. New York, NY: W.W.: Norton y Co
- Peirce, C. (1931-58). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, 8 vols., C. Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks (eds.). Cambridge: Harvard University Press
- Ponte, J. (2011). Using video episodes to reflect on the role of the teacher in mathematical discussions. In: Zaslavsky, Orit; Sullivan, Peter (Ed.). *Constructing knowledge for teaching secondary mathematics, mathematics teacher education*. New York, p. 249 – 261.
- Radford, L. (2006). Introducción. Semiótica y educación matemática. *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*, Número especial, pp. 7-22.
- Reigeluth, C. (2000). ¿En qué consiste una teoría de diseño educativo y cómo se está transformando? En C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 15-40). Madrid: Santillana.
- Rowland, T., Huckstep, P. y Thwaites, A. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: the knowledge quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education*, Dordrecht, v. 8, n. 3, p. 255-281.
- Rubio, N. (2012). *Competencia del profesorado en el Análisis Didáctico de Prácticas, Objetos y Procesos Matemáticos*. 2012. 446 f. Tesis (Doctorado en Didáctica de les ciències experimentals i de la matemàtica) - Facultat de Formació del Professorat, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Dordrecht: Kluwer
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. y Wijers, M. (2005). Mathematics standards and curricula in the Netherlands. *ZDM-The International Journal on Mathematics Education*, 37(4), 287-307.
- Vygotski, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós, 1995

Interacción axiológica entre generaciones y su repercusión en la práctica docente

Aurelia Zavala Palacios
azavalapalacios@gmail.com
Universidad Nacional de Piura

José Antonio Choquehuanca Ramírez
joseantonioramirez@hotmail.com
Universidad Nacional de Piura

RESUMEN

En este trabajo de investigación documental y de teoría fundamentada se plantea una reflexión científica, sociológica y filosófica sobre la formación axiológica del estudiante de educación, por ser este el encargado de educar a las nuevas generaciones y porque su actuación puede representar un punto de quiebre en la historia. Como muestreo teórico se toma un grupo de 200 estudiantes de educación del nivel de pregrado de la Universidad Nacional de Piura. Se aplican entrevistas abiertas y semiabiertas. Para la credibilidad de la investigación se utiliza la triangulación de fuentes y la revisión de pares. En cuanto al análisis, se contrastan los datos con en base al método histórico de las generaciones de Julián Marías, el cual determina un estado cíclico en el que participan cuatro generaciones en promedio: la primera, que propone un modelo de individuo y de vida, la segunda que conserva, la tercera que critica y la cuarta que rompe con lo impuesto. Entre los resultados, se evidenció que la razón principal por la que —a pesar de la ruptura generacional entre el siglo XX y el XXI— no se ha planteado reformular los valores, es porque la generación de estudiantes de educación en el nivel de pregrado que se forma actualmente pertenece al tercer tipo de generación dentro del estado cíclico de las generaciones. Es decir, se trata de una generación crítica.

PALABRAS CLAVE:

Axiología; valores; formación docente; generaciones.

INTRODUCCIÓN

En el Perú, hace más de dos décadas se arrastra una crisis política que involucra siempre a los mismos partidos. Como es casi una costumbre, muchos intelectuales y estudiosos de la historia y política peruana, apuestan por la educación como la fuente de salvación para esta anomia. Sin embargo, ¿qué se ha hecho en materia de educación durante las dos **últimas** décadas?

En el año 2007 el Consejo Nacional de Educación del Perú propuso el “Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú” (de ahora en adelante PEN), el cual fue asumido por el Foro del Acuerdo Nacional, de esta manera se pasó a implementar un proyecto que pudiera solucionar las diversas problemáticas del país, o al menos que las alivianara. A puertas del 2021, la situación política, social y cultural de la nación ha empeorado. Las estadísticas evidencian un crecimiento de la violencia en todas sus formas; de manera empírica se observa un alto grado de inmoralidad en las clases políticas del país, las mismas que establecen de manera directa o indirecta las formas de educación que tenemos y tendremos.

Existe, pues, una generación política y, por qué no, social, que domina la escena pública. Frente a esta se encuentra una generación subordinada que observa, asimila o critica su actuación. En el hecho educativo, tal situación de confrontación de generaciones parece ayudar a establecer un poder de determinada generación sobre la otra¹.

1 Quien quiera negar la existencia de poder en la educación, entendida como “la capacidad de incidir en la conducta del otro para modelarla” (Gvirtz, Grinberg, & Abregú, 2009, pág. 18), estaría navegando sobre el idealismo de la educación actual. Esa educación que peca de endiosar y aclamar por una pedagogía constructivista, que se rebate a sí misma cuando los intereses colectivos o personales de los dominantes afloran

Cabe preguntarse, entonces, si en el PEN se planteó algún cuestionamiento sobre este choque generacional o poder entre generaciones. La respuesta es definitivamente negativa si se revisa detenidamente el documento normativo. Así pues, al observar la realidad, se evidencia un continuo adoctrinamiento a las nuevas generaciones según el orden ideológico del docente de turno, que en la mayoría de los casos responde a un mismo orden social, esto porque, como veremos después, está adscrito a una misma generación. Es el docente el que impone una cosmovisión de la moral a seguir, la cual puede ser aceptada o rechazada por el educando dependiendo de su situación. La imposición de la moral del docente y la elección del estudiante ante las opciones que se le presentan, representa una barrera entre el desarrollo de su criterio y, por tanto, de su actuar.

Las generaciones manifiestan una conducta repetitiva en cuanto al intento de prolongar en el tiempo su sistema ideológico, que, a su vez, se ve reflejado en su actuación. Este intento va desde persuadir a los individuos ajenos a una determinada generación para adoptar modelos que no son correspondientes a los nuevos que se van presentando, hasta censurar cualquier tipo de conducta disruptiva contraria a sus convicciones ideológicas, sobre todo cuando se trata de asuntos concernientes a la preservación de la moral. Entiéndase la moral como un sistema de normas sociales circunscritas a un espacio temporal que regulan el comportamiento de los individuos; son estos quienes tienen la convicción de que la moral predominante en su generación es la única que puede ser considerada válida para proceder con corrección, o, en otras palabras, para hacer las cosas bien, por tanto, buscan sobreponerse a las generaciones exógenas a la suya. Situación que genera una barrera entre las generaciones que conviven en un mismo contexto, y que se ve reflejada sobre todo entre los actores del hecho educativo: educadores y educandos.² Es común que los docentes brinden orientaciones basadas en lo que ellos consideran viable a partir de su experiencia social e individual, ignorando el hecho de que aquellos a quienes se dirigen poseen un bagaje cultural distinto, que configura un sistema ideológico y moral también distinto. Por tanto, ¿qué hacer ante esta situación? ¿deberíamos buscar una alineación de las generaciones o un entendimiento entre ellas? O aun más importante, ¿qué deberíamos hacer para atravesar esta barrera generacional?

En este estudio³ se busca analizar cuál es la concepción de los valores que tienen los estudiantes de educación de la Universidad Nacional de Piura, respecto a sus generaciones anteriores y posteriores, a fin de ubicarla dentro de un tipo de generación determinada. Entender a qué generación pertenece este grupo humano de profesores en formación es comprender una dimensión importante de su identidad. Pues “*hay una gran zona del individuo inmersa en lo social, impregnada de ello, hecha de su misma sustancia, [...] preguntar a qué generación pertenecemos es, en buena medida, preguntar quiénes somos*” (Marías, 1949, pág. 107).

El método histórico de las generaciones

Antes de explayar a totalidad la teoría del método de las generaciones, es necesario contextualizarlo para lograr un mayor entendimiento. El método fue propuesto por Julián Marías, filósofo y ensayista español ligado al estudio sociológico e histórico de la filosofía. Marías se autodenomina sistemista, es decir

2 Existe un alto índice de investigaciones dedicadas al control de las conductas disruptivas del estudiante, que, dicho sea de paso, siempre señalan al alumno como único culpable del problema social de la violencia.

3 Se trata de una investigación aún en curso, iniciada el 26 de octubre del 2019 como proyecto de investigación dentro de la asignatura de Introducción a la investigación científica pedagógica perteneciente al VI ciclo del currículo de la facultad de Educación y Ciencias Sociales

sostiene que los individuos, las personas, son miembros de sistemas sociales [y que, por tanto] no pueden entenderse a menos que se los analice en sus componentes individuales [y a la vez] que se les ubique en una red social o en un sistema social (Bunge, 2009, pág. 185).

En su libro “El método histórico de las generaciones” recopila, en los primeros capítulos, el tratamiento dado al tema desde el siglo XVIII al XX, remarcando siempre que los aportes científicos al tema son casi nulos, a excepción de su predecesor José Ortega y Gasset. Por tanto, Marías perfila a mayor escala la teoría literaria de las generaciones que ya había concebido su maestro (Ortega y Gasset) y le da a esta un carácter más metódico.

Para iniciar, la edad –tal como la concibe Marías– no es mera cuantificación biológica determinada por el momento al nacer y al morir. Durante el siglo XIX esto fue una de las principales dudas respecto al tema de las generaciones, los investigadores como Durkheim, Comte, Stuart Mill, Littré y Dromel buscaron incansablemente cuantificar la teoría, y por ello se quedaron en la superficie del tema de las generaciones, pues la rigidez de su método les impidió lograr avances más significativos (Durkheim, 2013; Comte, 1987; Mill, 1917; Marías, 1949).

Ya desde la antigüedad, los griegos aseguraban que la distancia entre una generación y otra estaba determinada por un período de 30 años, **que era la edad promedio que separaba a padres de hijos. Para los egipcios este cálculo se extendía a la edad total de un sumo sacerdote, su nacimiento y muerte señalaba el inicio y defunción de una generación. Quizá fue este recuento histórico lo que motivó a los** primeros filósofos e investigadores científicos del siglo XIX a querer formular un esquema matemático de las generaciones.

No obstante Marías deja claro que la razón o característica principal para diferenciar una generación de otra es un valor cualitativo más que cuantitativo. La edad pues se transforma de su valor puramente biológico a un dato de carácter social. Para este autor se trata del “*modo que tiene el tiempo de quedar en nosotros*” (Marías, 1949, pág. 20).

Diferencia, a la vez, la vida individual de la vida colectiva, pues tal como señala reiteradas veces: “*la vida me es dada pero no me es dada hecha*” (Marías, 1949, pág. 21), para hacerla hace falta la interacción con el resto, con los otros. Ninguna vida se realiza en la total soledad, la interacción es casi obligatoria, y es justamente esta la que construye la vida colectiva.

A propósito de esto Ortega y Gasset introduce dos términos a la discusión del **método generacional, la contemporaneidad y la coetaneidad**. El primero refiere a los hombres y mujeres insertos y que conviven en una misma época; el segundo, se “*trata de individuos que no sólo conviven en el mismo tiempo, sino que tienen una infancia común [y] una juventud común, es decir, la misma edad*” (Ortega y Gasset, 2003, pág. 21).

En una sola época existen varias generaciones, por tanto, hay hombres y mujeres contemporáneas y, en estos, hay grupos coetáneos. Pero no toda la sociedad puede ser coetánea, pues el ritmo de evolución de las sociedades que históricamente se ha demostrado (Kuhn, 1971) está determinada por el pulso de choque de sus generaciones, aquel instinto natural de innovación y conservación que se enfrentan eternamente.

En resumen, una generación es entendida como una zona de fechas, donde los individuos se unen por su forma vital e histórica de ser. A esta habrá que añadirse una noción ideológica que mueve a cierto grupo humano. Marías le denomina sistema de vigencias que no significa otra cosa que la forma en cómo un grupo humano de una época y lugar específico interpretan el mundo en dicho momento histórico, y que por consiguiente crean una convicción cerrada de esa interpretación aceptándola irremediamente porque así esta dispuesta con mucha anterioridad a ellos (1949, págs. 89-107). Son las generaciones las que proponen, conservan, critican o remodelan estas interpretaciones según las posibilidades que les ofrece el contexto.

De esta manera, y teniendo en cuenta los conceptos de edad social, coetaneidad, contemporaneidad y sistema de vigencias, Julián Marías propone con el método histórico de las generaciones que las sociedades se mueven en torno a un ciclo de cuatro generaciones, cuya diferenciación no puede señalarse matemáticamente debido a su complejidad y profundidad cualitativa. Este ciclo inicia con una generación creadora, que lucha incansablemente por instaurar la forma total de la vida, un estilo de vigencia ideológica que marque el paso de sus integrantes. Le seguirá una generación que “se encuentra ya con las formas creadas por la anterior, que tienen existencia social” (Marías, 1949, pág. 176), y que la acepta con una visión y fuerza más conservadora que la generación inicial. La tercera generación se caracteriza por yacer en la usanza y que comienza a observar los límites de sus antecesores, pues no ha tenido que proponer ni luchar por la conservación del sistema de vigencias, en cambio empieza a criticarla. Por último, la cuarta generación ya no encuentra en los estilos establecidos una forma auténtica de vivir, y por ello, se escapa de lo socialmente determinado, buscando, alejado o aún en el núcleo de la sociedad, nuevas formas de ser y de hacer. Le sigue a esta una etapa transitoria a un nuevo orden social.

La forma para determinar a qué generación pertenece cada grupo humano de una misma sociedad y época, es la investigación sociológica de campo, liderada por la entrevista como técnica de recolección del discurso y de pensamiento de los individuos. Esta permite el análisis minucioso de las ideas individuales que convertidas en tendencias perfilan de cuerpo entero a las generaciones.

Interacción axiológica entre generaciones

Se tiene entonces que, en una sociedad ubicada en una época específica existen diversas generaciones, las cuales se distinguen por su grado de coetaneidad, y que, al estar inmersas en una misma época, son contemporáneas. Asimismo, se ha señalado el posicionamiento de un sistema de vigencias que establece una generación superior en esa época, a la que las demás generaciones seguirán o rechazarán. La manera de establecer dicho sistema es a través de la educación. Para Cournot (1942)

cada generación transmite por la educación un cierto fondo de ideas a la que la sigue inmediatamente, y mientras este acto de educación o de transmisión se verifica, la generación educadora está aún en presencia, sufre todavía la influencia de todos los supervivientes de una generación anterior, que no han cesado de tomar una parte notable en el gobierno de la sociedad, en el movimiento de las ideas y de los negocios, y que tampoco han perdido [...] toda autoridad doméstica. La juventud que se inicia en el mundo conserva también, más de lo que su presunción la lleva a creer, la huella de las impresiones de la infancia, causadas por la conversación de los viejos (pág. 89).

Es decir, la generación educadora ha sido forjada en base al sistema de vigencias de sus antecesores y, a la vez, pretende educar a los sucesores que gestionarán la vida social y política de la sociedad. En el hecho educativo en sí, la imposición de este sistema de vigencias a las otras generaciones subordinadas se da de manera directa o indirecta según las circunstancias y la gestión del poder en la educación.

El docente, por tanto, debe tener consciencia del poder que tiene sobre los educandos. Aquella capacidad de modular la conducta de sus estudiantes y que estará en torno al sistema de vigencias de dicho docente, quién está adscrito a su generación. Existe pues un choque generacional entre el que educa y es educado. En este punto cabe preguntarse –tal como se había hecho anteriormente– si deberíamos buscar una alineación de las generaciones o un entendimiento entre ellas. Por lo visto teórica e históricamente, la alineación entre generaciones es imposible, pues su cometido solo contribuiría a la desaparición e involución de una sociedad, ya que, las sociedades avanzan según la confrontación entre la conservación e innovación de sus sistemas de vigencias. Se sobreentiende, entonces, que la vía de tratamiento al choque generacional en la educación debiera ser el entendimiento de parte de la generación gestora, que educa o que esta en la supremacía social, sobre las demás generaciones.

Es menester comprender que toda generación subordinada alcanzará, en un punto de la historia de una sociedad, su momento de gestión. De esta manera las generaciones educadoras no pueden tergiversar la enseñanza-aprendizaje con sesgos morales en base a lo que dictamina su sistema de vigencias. De forma muy superflua, esto se ejemplifica, cuando una generación critica a otra por sus formas de vestir, de hacer y apreciar el arte, de interpretar las relaciones sociales, de vivir. La crítica entre generaciones es latente, pero no es una crítica de cambio, sino de confrontación por establecer los estilos de vida de las sociedades, y que casi siempre viene del pasado.

La axiología se presenta en este ámbito como la defensa y el intento de prolongar el sistema de vigencias de una determinada generación, porque desde su interpretación social este le ha dado resultados, y ha formado a sus integrantes como “buenos” hombres y mujeres listos para ejercer de manera pertinente una convivencia saludable.

Así pues, cuando hablamos de interacción axiológica nos referimos a la influencia a la que se ven sometidas las generaciones, una sobre la otra. Evidentemente, hay una generación dominante y una dominada; tanto la primera como la segunda emiten juicios valorativos de manera recíproca. La dominante juzga y censura el comportamiento de los individuos de la generación dominada, pero esto no evita que la última también configure juicios sobre sus predecesores y censure su comportamiento o su sistema ideológico, lo que da como resultado un proceso de crítica y dominación constante. Quizá a esto se refería Freire (1970) cuando hablaba de la pedagogía del oprimido, ya que, sin mencionar explícitamente la influencia generacional, señala las consecuencias de la opresión sobre el educando.

Finalmente, habría que advertir al lector que, aunque en este último párrafo se hable solo de dos generaciones (dominante y dominada) no significa que se haya evadido el método histórico de las generaciones de Julián Marías que, por cierto, se utilizará para el análisis de los discursos de los entrevistados. Sino que se mencionan solo estas dos categorías generacionales porque en el hecho educativo propiamente participan dos tipos de sujetos, el que enseña y el que aprende. Será el estudio de los discursos de los grupos coetáneos participantes en la educación el que nos mostrará el tipo y el número de generaciones existentes.

METODOLOGÍA

La investigación parte de un estudio documental, el cual se constituye como un proceso a largo plazo de recopilación de fuentes primarias y secundarias sobre el tema de investigación (Jurado, 2005). En un segundo

momento se plantea una investigación de teoría fundamentada, es decir, los datos, el análisis y la teoría que surgirán de los sujetos de estudio guardan relación entre sí (Strauss & Corbin, 2002, pág. 21). Asimismo, se busca la aplicación del método histórico de las generaciones de Julián Marías en la investigación pedagógica. Para esto se manejan tres ejes, el filosófico, el cual señala que el estudio debe responder a la lógica científica (Bunge, 2009); el sociológico, es decir, adaptar el método generacional de Marías puesto que es un método propiamente de la sociología; y el científico, por el cual la edad será medida como dato cualitativo y responderá al análisis de los discursos recolectados a través de las entrevistas aplicadas a la muestra de estudio.

La población total de estudiantes de educación en prácticas preprofesionales (del V al X ciclo) en el nivel de pregrado de la Universidad Nacional de Piura es de 418. A través del programa estadístico *Decision Analyst STATS™ 2.0* se estableció como muestra probabilística un total de 200 estudiantes (5% de error máximo aceptable y al 95% del nivel de confianza). Se utilizó la entrevista abierta para los primeros diez sujetos, a fin de diseñar una entrevista semiestructurada que facilitara el posterior análisis del discurso de cada entrevistado. La entrevista abierta tuvo como objetivo principal conocer cuál es la concepción de los valores de los sujetos de estudio, así como su percepción del sistema axiológico de sus antecesores y sucesores. A la vez, se buscó responder a cuáles son las causas que llevan a los estudiantes de educación a reproducir, en su práctica docente, los valores impuestos y dados por la sociedad, y por qué, a pesar de la ruptura generacional entre el siglo XX y el XXI, no se han planteado reformular estos valores. Asimismo, se indagó sobre las formas de vida social bajo las que se han formado los sujetos de la muestra. Esto sirvió para determinar si toda la muestra pertenece a una misma generación, es decir, si son coetáneos o si son contemporáneos, y, por tanto, conocer si existen varias generaciones en la muestra de estudiantes de educación que se forman actualmente en la Universidad Nacional de Piura. En este punto, se trataron los datos recolectados por muestreo teórico, esto es la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría —en este caso del método histórico de las generaciones, comprendido por la edad social, coetaneidad, contemporaneidad y sistema de vigencias— por lo que las preguntas de la entrevista estuvieron orientadas a descubrir estos conceptos.

Para la credibilidad de la investigación se utilizó la estrategia de triangulación de fuentes, de modo que los datos se contrastaron con la teoría del método histórico de las generaciones; asimismo, se aplicó la revisión de pares, es decir que las entrevistas se realizaron en parejas de investigadores (autores y colaboradores), quienes documentaron en grabaciones el discurso de los entrevistados, y en un momento posterior los investigadores contrastaron sus datos recogidos individualmente para asegurar que se trabajase el mismo discurso común por cada entrevistado.

Como se ha mencionado, la investigación aún en curso pretende analizar, con la misma metodología, a una muestra tanto de los catedráticos de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, por ser los formadores pedagógicos de los estudiantes de pregrado (muestra estudiada hasta ahora), como a los estudiantes de educación básica que tienen de profesores a los practicantes preprofesionales de educación que son la muestra actual de la investigación. El contraste teórico entre estas tres muestras dará mayores atisbos sobre la edad social, sistemas de vigencias y generaciones a las que pertenezcan cada muestra, así como de las formas de interacción existentes entre estas.

RESULTADOS

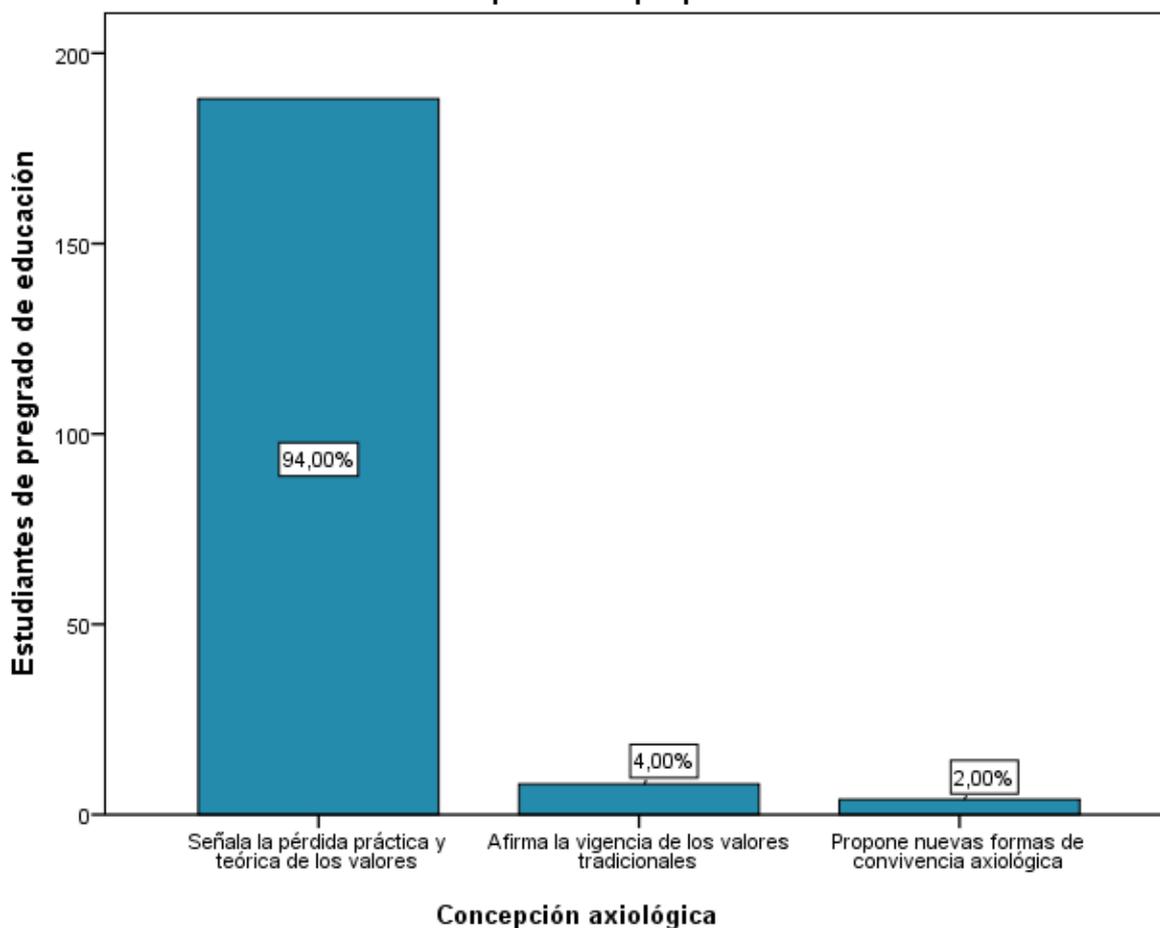
Algunos datos a considerar antes de exponer los resultados son que, el total de los estudiantes de la muestra de estudio tiene una edad promedio de 20 años, y el sexo mayoritario es el femenino, 66%.

Asimismo, al comparar los discursos de las entrevistas se evidenció que la edad social de un 94% de los estudiantes es la misma, es decir que son coetáneos. Estos manifiestan haberse formado: escuchando la misma música (pop, rock alternativo, reggaetón “clásico”), jugando lo mismo (juegos de contacto físico y de la tradición popular), presenciando el inicio de la internet de acceso público (iguales incursiones a las mismas plataformas virtuales, *Messenger*, *Hi5*, *Facebook*), observando la misma coyuntura histórica del Perú en el período 2000-2020, obedeciendo las mismas reglas de convivencia familiar (respeto a sus mayores), recibiendo los mismos castigos por sus padres (violencia física y psicológica, con la misma modalidad), viendo las mismas películas –y apreciándolas de similar forma–, y, por último, siendo adoctrinados bajo la misma creencia monoteísta cristiana desde la escuela.

Es este mismo 94% de estudiantes el que señala la pérdida del sentido práctico y teórico de los valores. Esto porque ven en sus superiores una antítesis de los que suelen profesar, por ejemplo: adultos exigiendo respeto pero que a la vez ellos pueden agredir al resto siempre que les conviene, o individuos que justifican todo su accionar en nombre de una creencia religiosa determinada y que, por tanto, el sistema moral de estos sujetos se basa en su credo. De esta forma, los estudiantes manifiestan que es irrelevante cuánto uno pueda ceñirse a un determinado sistema moral, pues en la interacción social uno de estos se verá oprimido por el de mayor supremacía o aceptación contextual. En este sentido, el estudiante ve aplacado su sistema de creencias, lo cual no le permite desarrollarse plena y completamente.

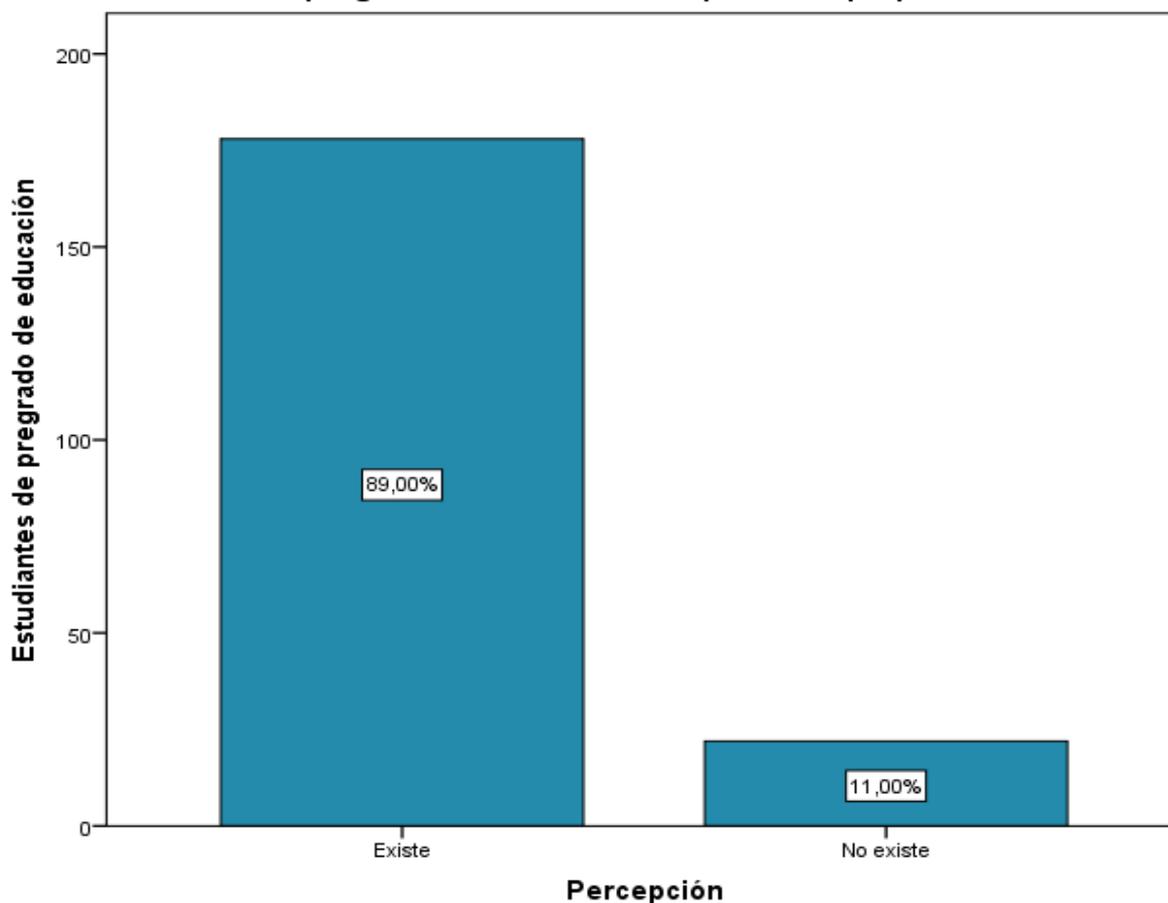
Contrario a esta postura, existe un 4% de estudiantes de la muestra que afirman la vigencia de los valores de las generaciones pasadas, se identifican como personas criadas en las “buenas costumbres” y que ven en sus antepasados un modelo de vida y de formación educativa. Por último, solo un 2% de estudiantes propone un nuevo modelo de convivencia axiológica para mediar el poder entre sus contemporáneos, este consiste en una **ética según las circunstancias del sujeto, es decir, un sistema que le permite violar su propio código si es que así lo amerita la situación** (véase figura 1).

Figura N° 1: Concepción axiológica de los estudiantes de pregrado de educación en practicas preprofesionales



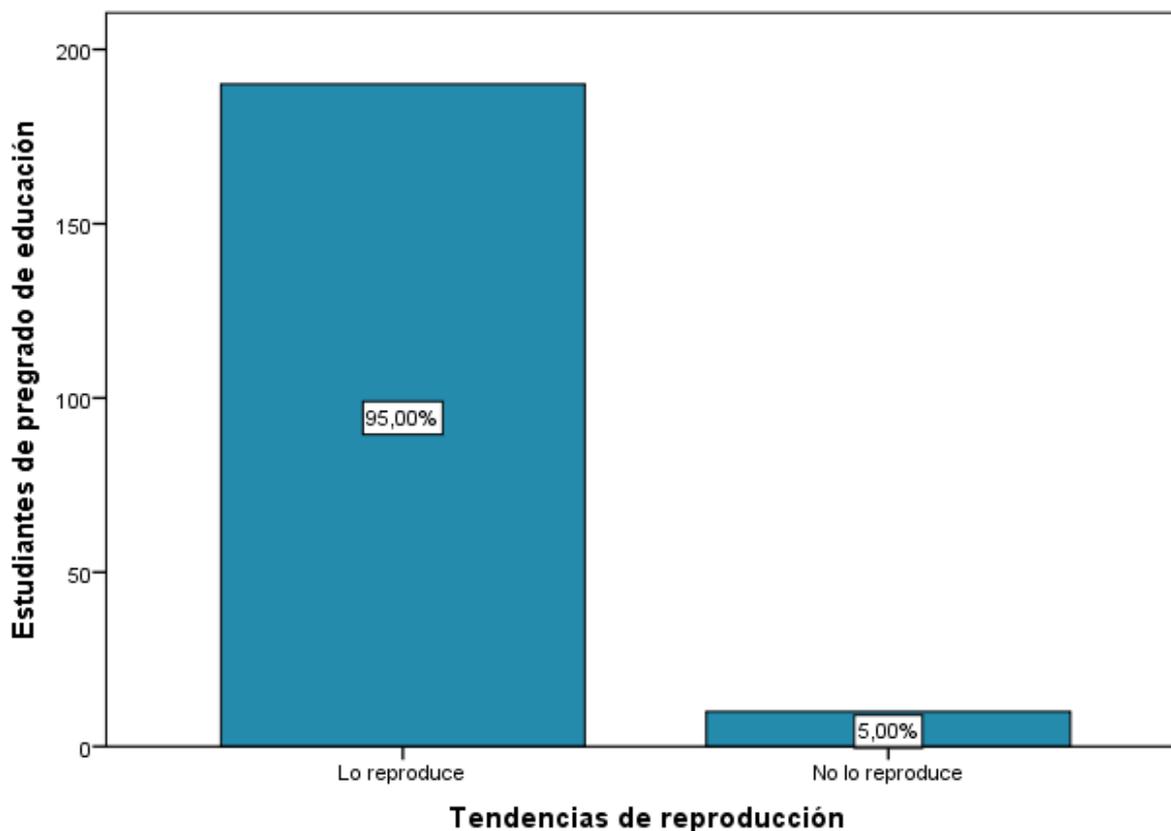
Fuente: Elaboración propia

Un dato revelador encontrado en el análisis de las entrevistas es que un 89% de estudiantes de educación percibe la existencia de un choque generacional que –tal como manifiestan– puede determinar tajantemente los límites de la enseñanza que se le brindará al alumno de educación básica. En otras palabras, este choque generacional en la educación se presenta como un conflicto de intereses entre el educador y el educando. No obstante, hay un porcentaje de 11% de estudiantes que no percibe la existencia de tal choque generacional. Para este grupo, los problemas educativos responden a otras variables, como las características sociodemográficas o las políticas educativas (véase figura 2).

Figura N° 2: Percepción sobre la existencia de un choque generacional de los estudiantes de pregrado de educación en prácticas preprofesionales

En una segunda inmersión al campo de estudio, se les preguntó al 89% de estudiantes que habían percibido el choque generacional en el hecho educativo si es que reproducían o no –al momento de enseñar– el sistema de vigencias de la generación predominante. De este modo se encontró que el 95% de ellos lo reproduce al momento de realizar sus prácticas preprofesionales en aula. Mientras que solo un 5% se niega a reproducirlo. Este último grupo de alumnos refiere que no desea tergiversar su enseñanza a los esquemas cerrados que exigen sus superiores ni las instituciones gubernamentales (véase figura 3).

Figura N° 3: Reproducción del sistema de vigencias de la generación predominante en el hecho educativo por parte de los estudiantes de pregrado de educación en prácticas profesionales

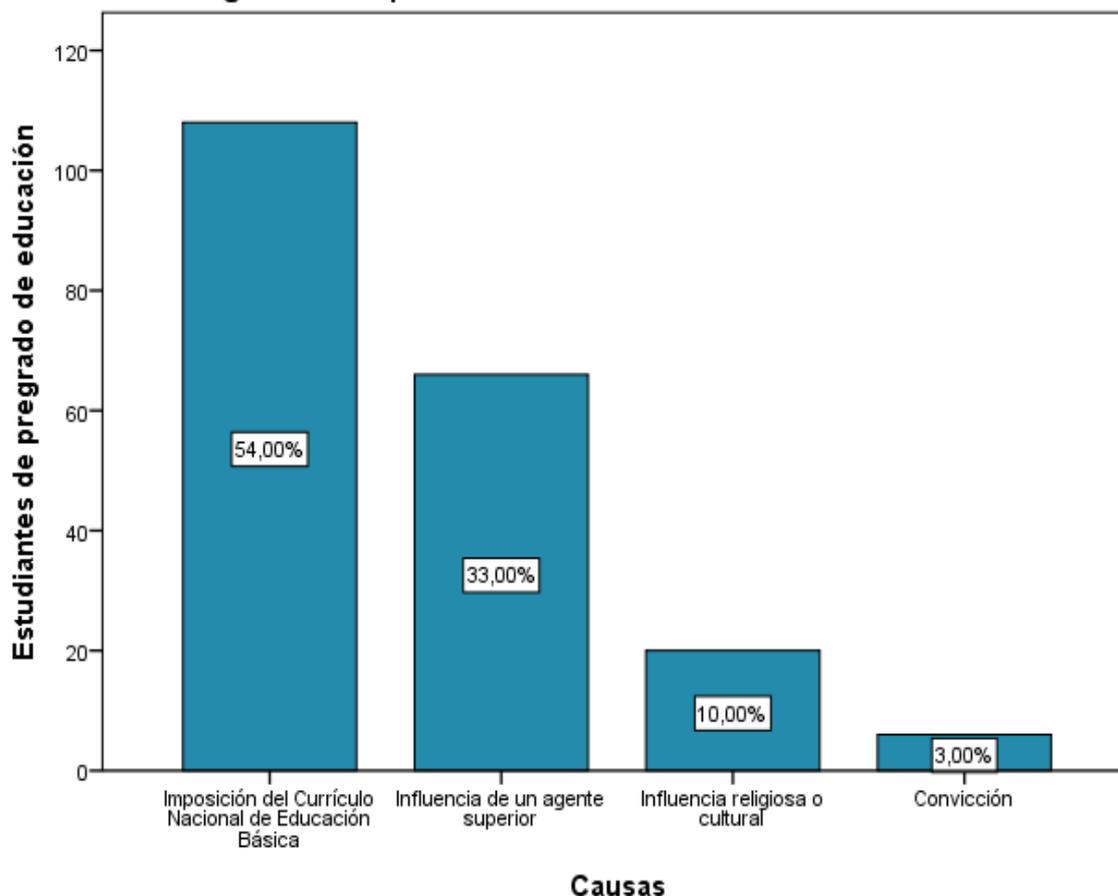


Mientras que el primer grupo, al enfrentarse a una evaluación rígida y esquemática del desarrollo de sus sesiones, se ve obligado a reproducir el sistema de vigencias de la generación predominante. En otras palabras, los practicantes de educación realizan las sesiones de aprendizaje acorde a lo que el profesor o supervisor universitario desea observar; en este sentido, el objetivo de enseñanza hacia los alumnos de educación básica queda en segundo plano.

En este punto, se evidencia, por ejemplo, un conflicto generacional entre el docente universitario y el estudiante de educación, sus esquemas son distintos, pero ambos tienen, en apariencia, el mismo objetivo: la enseñanza. La diferencia es que el docente universitario puede imponer su esquema de enseñanza si así lo desea (aun cuando tal esquema sea obsoleto), lo único que se lo podría impedir es su ética; mientras que el estudiante solo se limita, en ambos casos, a seguir la “guía” de su tutor.

Pues bien, al indagar sobre las causas por las que los estudiantes reproducen el sistema de vigencias de la generación predominante se encontró los siguientes porcentajes: por imposición del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), 54%; por influencia de un agente superior (director de la escuela, profesores antiguos, tutores), 33%; por influencia religiosa o cultural, 10%; y por convicción, 3% (Véase figura 4).

Figura N° 4: Causas de la reproducción del sistema de vigencias de la generación predominante en el hecho educativo



CONCLUSIONES

En resumen, se tiene que los estudiantes de pregrado de educación que se encuentran realizando prácticas preprofesionales son individuos sumamente críticos del sistema moral de su sociedad. Sin embargo, no hacen más que criticarlo, pues en la práctica educativa solo se limitan a reproducir lo que ya está determinado por las generaciones anteriores a ellos. Las razones que los mueve son, en apariencia, muy superfluas, no existe, pues, convicción de cambio sino un anhelo primitivo de supervivencia.

A partir de los datos, hasta ahora recogidos y analizados, podemos aventurarnos a señalar a este grupo de estudiantes de educación, por sus características, como parte de una generación crítica, pues su movimiento e interacción con la sociedad solo recae sobre el enjuiciamiento constante de lo ya establecido. Quizá la razón por la que aún no se ha logrado superar el sistema de vigencias y, sobre todo, axiológico de las generaciones del siglo XX se deba a que la generación actual de educadores que se forman en las universidades peruanas es parte de una generación crítica.

Finalmente, es importante recalcar que este estudio, aún en curso, apunta a describir y perfilar cuál es la estructura de las generaciones participantes en la educación peruana actual en un rango delimitado a la Universidad Nacional de Piura. Sin embargo, de construirse una teoría sobre las generaciones podría, esta, prestarse a ser fuente metodológica para futuros estudios en los que la variable generacional sea tomada en cuenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunge, M. (2009). *Vigencia de la filosofía*. Lima: Fondo editorial Universidad Inca Garcilazo de la Vega.
- Comte, A. (1987). *Curso de filosofía positiva*. Madrid: Editorial Magisterio Español SA.
- Cournot. (1942). *Consideraciones sobre la marcha de las ideas y de los acontecimientos en los tiempos modernos*. Madrid: Editora Nacional Madrid.
- Díaz, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação*, 29-45. Obtenido de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6859>
- Durkheim, E. (2013). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2009). *La educación de ayer, hoy y mañana: El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: AIQUE.
- Jurado, Y. (2005). *Técnicas de investigación documental*. México: Thomson.
- Kuhn, T. (1971). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Marías, J. (1949). *El método histórico de las generaciones*. Madrid: Revista de Occidente.
- Mill, S. (1917). *Sistema de lógica inductiva y deductiva*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- Ortega y Gasset, J. (2003). *El tema de nuestro tiempo*. Barcelona: ESPASA.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Segunda ed.). Antioquía: Editorial Universidad de Antioquia.

La formación de docentes para la educación general básica y el programa de acompañamiento docente en territorio

Eduardo Fabara Garzón
eduardo_fabara2001@yahoo.com
Universidad Andina Simón Bolívar,
Sede Quito, Ecuador

Gabriel Pazmiño Armijos
gabriel.pazmino@uasb.edu.ec
Universidad Andina Simón Bolívar,
Sede Quito, Ecuador

RESUMEN

Esta investigación se refiere al Programa de Acompañamiento Docente en Territorio que ejecuta el Ministerio de Educación, desde el 2017, con el propósito de fortalecer las capacidades profesionales de los docentes, mediante el acompañamiento pedagógico realizado por mentores formados en el área de Lenguaje y Comunicación, en un grupo de planteles educativos.

Los mentores realizan visitas periódicas a los centros educativos seleccionados, efectúan clases demostrativas de Lenguaje, asisten a clases dictadas por los docentes, tienen entrevistas con los involucrados, revisan el material de enseñanza, conversan con los padres de familia y estudiantes, organizan eventos de capacitación, evalúan conjuntamente el trabajo realizado y dan la retroalimentación correspondiente.

Para contextualizar esta investigación se hace una reseña de los procesos de formación y designación docente que se encuentran vigentes. A más de revisar los documentos producidos, se efectuó una serie de entrevistas a los involucrados en el programa.

Los entrevistados coinciden señalar el éxito alcanzado, pero, consideran que el Ministerio de Educación debe empoderarse de la situación, cumplir con sus ofrecimientos iniciales, ampliar el radio de acción para cubrir los demás cursos de la EGB, extenderlo al ámbito nacional y atender otras áreas de la enseñanza, particularmente las matemáticas.

PALABRAS CLAVES

Acompañamiento, docentes, nóveles, pedagógicas, formación

INTRODUCCIÓN

La necesidad que tienen los docentes nóveles de recibir un apoyo profesional por parte de sus colegas con más experiencia o de las respectivas autoridades, es un requerimiento que cada vez se vuelve más urgente para asegurar un desempeño profesional apropiado desde los primeros años de este ejercicio y evitar las deserciones que prematuramente ocurren en el sistema educativo. En el caso del Ecuador, existen muy pocas experiencias en esta materia, de modo que se vuelve cada vez más imperioso investigar lo que se está haciendo en este campo, conocer los programas que se encuentran vigentes, identificar las áreas en las que se han concentrado los esfuerzos, cuantificar el número de beneficiarios de estos procesos y establecer los resultados que hasta el momento se han obtenido.

De manera que la presente investigación tiene el propósito de averiguar: ¿Qué hace el sistema educativo ecuatoriano para apoyar el desarrollo profesional de los docentes nóveles? ¿Qué programas se están ejecutando en este campo? ¿Cuál es su radio de acción? Y ¿Qué resultados se han obtenido hasta el presente?

Debido a que era necesario delimitar la investigación a uno de los niveles educativos, se estudió la Educación General Básica, considerando que es uno de los niveles educativos con mayores dificultades y el que

concentra el mayor número de docentes en su ejercicio profesional. De manera que esta es una investigación terminada en su primera parte.

2. DESARROLLO

2.1. MATERIALES Y MÉTODOS

Para realizar este proceso investigativo, en primer lugar se estudió la literatura existente en la materia, también se analizaron los documentos técnicos y disposiciones legales que, tanto el Ministerio de Educación, como la Secretaría de Educación Superior (SENESCYT) han emitido sobre el asunto, hasta el presente. A más de esta documentación se estudiaron los antecedentes del desarrollo de la docencia en la Educación General Básica en el Ecuador, desde sus inicios. Esta revisión documental permitió tener una base informativa, para dar paso a los procesos de investigación de campo.

Se llevaron a cabo sendas entrevistas no estructuradas a los distintos responsables de funcionamiento del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) que desarrolla actualmente el Ministerio de Educación, esto es: una entrevista con la funcionaria del Ministerio de Educación, responsable del manejo del programa (PAPT) con el objetivo de conocer los propósitos y alcances del proyecto; una entrevista con la Coordinadora del Programa de Capacitación de la UASB, para apreciar las características de la formación que se ofrece a los futuros mentores; una entrevista con la Asesora Pedagógica de uno de los Distritos en los que se ejecuta el programa (PAPT) para identificar los logros y dificultades que se han producido en el proceso y una entrevista colectiva con tres mentores pertenecientes a uno de los distritos del sur de la ciudad de Quito, donde se ejecuta el programa, para establecer los avances del mismo.

Toda esta información permitió conocer los objetivos, alcances y metodologías de desarrollo del programa, así como sus más importantes resultados y sus limitaciones en el financiamiento y en la ejecución.

2.2. ANÁLISIS

2.2.1. ANTECEDENTES

La formación de los docentes para la Educación General Básica, antes denominada Educación Primaria, comienza en el Ecuador en el año 1901, cuando, a raíz del triunfo de la Revolución Liberal y la consecuente declaración de la educación primaria como laica, obligatoria y gratuita, se fundan los primeros normales para la preparación de los maestros.

Las instituciones creadas a inicios del siglo pasado fueron los Normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares en Quito, para la educación de los profesores varones y mujeres, respectivamente; el Normal Rita Lecumberri en Guayaquil y el Manuel J. Calle en Cuenca; con los cuales se organizó la formación de educadores para atender a las escuelas fiscales de todo el país.

A partir de los años 20 y con la llegada de las misiones alemanas para asesorar a las recién creadas instituciones, se inicia la carrera docente, la misma que tiene una existencia duradera y de grandes realizaciones.

Los mejores educadores ecuatorianos, como Emilio Uzcátegui, Gonzalo Abad Grijalva, Gonzalo Rubio Orbe, Fernando Chávez, Rosario Murillo, María Angélica Idrovo y otros tantos, son producto de la educación normalista. (Uzcátegui, 1981)

Igualmente, muchos de los grandes literatos ecuatorianos, como Jorge Carrera Andrade, Nelson Estupiñán Bass, Adalberto Ortiz y Darío Guevara, se educaron en los normales ecuatorianos.

Con el andar del tiempo y el incremento de la población ecuatoriana, los cuatro normales no abastecían las necesidades nacionales; los docentes formados se quedaban en los centros urbanos y hasta los inicios de los años 30, muy poco se había atendido a la zona rural en la educación.

A partir del año 1934, con el florecimiento de las ideas socialistas y la sensibilidad de los gobiernos de esa época, se inicia la creación y el funcionamiento de los normales rurales, para atender las necesidades del campo: *“No se trataba de una educación de segunda o tercera categoría, sino de un proyecto pedagógico que debía asumir la formación de pequeños agricultores, ganaderos, artesanos, pescadores o mineros, que afrontaban problemas diferentes de los que afronta un habitante de la ciudad; había que respetar su idiosincrasia, sus valores culturales, su cosmovisión y sus expectativas vitales.”* (Fabara, 2018. p.9)

“Se necesitaban docentes que sean originarios de los sectores rurales o que puedan afincarse en ellos, sin crearse problemas existenciales. Se requería de personas dispuestas a sacrificarse por el futuro del país, puesto que en las zonas rurales no se disponen de los mismos servicios ni de los beneficios que ofrece la vida en la ciudad.” (Fabara, 2018. p.9)

Entre los años 1934 y 1939 funcionaban en el país 16 instituciones normalistas, de las cuales, cuatro eran urbanas y doce rurales. *“La tarea cumplida por estas instituciones fue meritoria, puesto que permitieron la extensión de la educación primaria a prácticamente todos los rincones del país. Algunas de estas entidades rurales contaban con granjas de experimentación agrícola, enseñaban artesanías o cría de animales menores, lo cual sirvió para fomentar entre los estudiantes el amor por la tierra y la atención a las necesidades del agro.”* (Fabara, 2018. p.9)

Se podría mencionar, sin temor a equivocaciones, que muchos sectores de la clase media ecuatoriana, crecieron y se desarrollaron gracias a la acción de los normales.

En el año 1944 se crea la Unión Nacional de Educadores, el gremio docente que por más de 60 años apoyó muchas de las demandas salariales, sociales y profesionales de los docentes ecuatorianos, en ese mismo año se expide la primera Ley de Escalafón y Sueldos del Magisterio Ecuatoriano, con la cual se marca el inicio de la profesionalización de los educadores.

Se dice que para finales de los años 60 del siglo pasado los métodos y sistemas de formación de los normalistas estaban totalmente obsoletos; para salvar esta situación, en el año 1969 se dicta un nuevo Plan de Estudios para estas instituciones, pero muchos de los problemas se mantenían. En el año 1974 existían 42 normales, que lanzaban profesores, la mayoría de los cuales iba a la desocupación y con una formación deficitaria.

En 1975 el gobierno de aquel entonces, emite un decreto por el cual transforma a los antiguos normales en planteles de bachillerato y crea diez institutos normales superiores, los cuales también se multiplicaron

en los siguientes años y tuvieron una vida efímera, puesto que después de muchas vicisitudes, son cerrados en el año 2016, por el Gobierno de aquel tiempo y con posterioridad a una acreditación, que, a decir de los evaluadores, arrojó resultados deficitarios.

Desde los años 80 del siglo pasado, hasta la presente fecha, las universidades, que tradicionalmente habían formado profesores para la Educación Media y ante el fracaso de la educación normalista, inician con la organización de carreras para la preparación de los docentes de este nivel educativo, la misma que se mantiene hasta el momento.

2.2.2. LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN EL AÑO 2018

Después de la supresión de los institutos superiores pedagógicos, quedaron únicamente las facultades de educación de las universidades a cargo de esta preparación. En el año 2015 se crea la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que debía reemplazar a los recién cerrados institutos pedagógicos en su tarea de la formación docente. Como referencia hay que mencionar que en el año 2018 funcionaban en el Ecuador 54 universidades, de estas, 30 eran públicas y 24 privadas. (SENESCYT, 2018)

En este mismo año, de las señaladas universidades, 30 tenían facultades de educación o programas presenciales de formación docente en diferentes ramas de la enseñanza y 6 instituciones, además, contaban con programas virtuales en este campo.

Al hablar de la formación de docentes para la Educación General Básica, se constata que 23 universidades tienen este programa, de las cuales 16 son públicas y 7 particulares. Sin embargo, hay que mencionar que el programa está extendido a un mayor número de ciudades, debido a que algunas instituciones de educación superior lo tienen en varios centros urbanos del país.

Se ha verificado que esta formación se ejecuta en 19 ciudades, de las que, la ciudad de Quito tiene ofertas de 5 universidades, Cuenca tiene 3, Guayaquil 2, Esmeraldas y Loja, 2 cada ciudad y una en las siguientes: Guaranda, Azogues, Lago Agrio, Riobamba, Latacunga, Machala, Ibarra, Babahoyo, Manta, El Carmen, Portoviejo, La Libertad, Ambato y Santo Domingo de los Tsáchilas. (SENESCYT, 2018)

En interesante señalar en el listado anterior están las capitales provinciales de las siete provincias de la Costa, más las ciudades de Manta y el Carmen en Manabí. También están las nueve capitales provinciales de las diez provincias de la Sierra y una del Oriente.

En síntesis, faltarían ofertas en las provincias de Galápagos, Carchi, Orellana, Napo, Pastaza, Morona y Zamora. Lo cual significa que las menos atendidas con este programa son las provincias del Oriente, la frontera del Carchi y Galápagos.

Se anota también que la ciudad de Quito es la que más ofertas tiene, con lo que se comprueba lo que tradicionalmente se ha dicho, que la capital de la República es la que concentra la mayor parte de ofertas formativas, a veces en desmedro de otras ciudades del país.

Se señala que seis universidades tienen programas virtuales, de las cuales cinco son públicas y una particular; esta es la Universidad Técnica Particular de Loja, la cual viene trabajando con estos programas desde hace muchos años y cuenta con centros de apoyo en todas las capitales provinciales y los principales centros urbanos del país.

Se debe señalar que los procesos virtuales tienen algunas desventajas, como las de circunscribirse a un trabajo individual, dejando de lado las posibilidades de interacción e interaprendizajes con los colegas de la misma promoción, así como ciertos procesos de retroalimentación y de refuerzo que puede ofrecer la educación presencial; sin embargo, existen grandes ventajas, como son las de compartir el estudio con el trabajo, realizar la actividad a un ritmo individual; también la educación virtual puede atender a personas de los más lejanos lugares, como si los tuviera cerca.

En el caso que nos ocupa, los estudiantes de la docencia en Educación Básica, son de los lugares más apartados, en su mayor parte son personas que trabajan, aunque no todos lo hacen en los centros educativos. De manera que, algunos estudiantes de esta carrera, pueden compatibilizar la teoría con la práctica, en sus instituciones laborales.

2.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

En la actualidad, al ser únicamente las universidades las que forman a este tipo de docentes, se puede afirmar que en el futuro ya no se encontrarán los desequilibrios que se producían cuando había distintos tipos de formación. Aunque las universidades no han unificado sus pensum de estudio, todas tienen que someterse a las disposiciones del Consejo de Educación Superior, en cuanto el número de horas, ciclos de estudio, aspectos relacionados con la teoría y la práctica docente, lo que constituye un aval para asegurar una formación en igualdad de condiciones.

La formación presencial en la carrera de Educación Básica se ofrece actualmente en los cursos de pregrado, tiene un nivel de licenciatura, se desarrolla en nueve ciclos de estudio, con un total de 7.200 horas de estudio, lo que representa 800 horas por semestre.

El objetivo de la carrera es: *“Formar docentes de Educación Básica, capaces de organizar y gestionar procesos educativos en diferentes contextos socioculturales que incidan en el aprendizaje de los estudiantes en edad escolar, con sentido ético, capacidades críticas y constructivas que favorezcan a la transformación de la realidad educativa, la resolución de los problemas del sistema educativo nacional y a la generación de conocimientos innovadores.”* (UPS, 2018.)

El campo de trabajo se relaciona con el ejercicio de la docencia, la gestión de la enseñanza y los aprendizajes en los centros de educación básica de carácter formal o no formal; pueden participar en asesorías y mentorías pedagógicas, así como en la producción de recursos didácticos y material de enseñanza, también en proyectos de capacitación, evaluación o investigación educativa, como lo establecen los perfiles profesionales elaborados para el desarrollo de esta carrera.

Los principales campos de formación curricular son: Fundamentos teóricos, Praxis profesional, Epistemología y metodología de la investigación, Integración de saberes, contenidos y cultura y Comunicación

y lenguaje. Cada uno de estos campos tiene su correspondiente núcleo de asignaturas y actividades, las cuales, de manera progresiva se constituyen en instrumentos de la formación profesional.

La formación está dividida en tres niveles de organización curricular, que son:

- Unidad básica, con tres niveles
- Unidad profesional, con ocho niveles
- Unidad de titulación, con un nivel.

En esta organización curricular, hay que señalar dos elementos nuevos que se han incorporado a la malla y estos son: las Cátedras Integradoras y los proyectos integradores, los cuales se dan en cada período.

Las cátedras integradoras son ejecutadas mediante un proceso de trabajo conjunto en el que se tratan de llevar de manera práctica las temáticas aprendidas a lo largo del respectivo ciclo de estudios, de manera que cumplan con tres elementos fundamentales:

- Integran las temáticas y metodologías estudio
- Permiten el desarrollo de un proceso de investigación
- Se constituyen en una práctica de la teoría aprendida

Al finalizar cada uno de los ciclos de estudio, el futuro docente, debe elaborar un proyecto integrador que le permite aplicar todo lo desarrollado en el transcurso de la respectiva etapa.

2.2.4. LA DESIGNACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Una vez que los futuros docentes han obtenido su formación profesional inicial, se supone que las plazas que existen en este nivel educativo deberían estar a su disposición, pero esto no siempre es así, porque el Ministerio de Educación, que es el organismo que designa los profesores fiscales para los diferentes niveles educativos y en todo el país, ha establecido en la última Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), que para ingresar a la carrera educativa se requiere poseer un título en educación superior; se entiende en cualquier rama del saber humano, con lo que se puede comprender que profesionales en medicina, derecho, ingeniería, contabilidad o cualquier otra especialidad, pueden optar por el campo de la docencia. Circunstancia que, por un lado, afecta a los educadores formados para tal fin y crea situaciones improvisación frente a la preparación de los estudiantes, a las instituciones educativas y a la calidad del sistema.

Es verdad que la misma disposición legal establece un período de tres años posteriores a la designación para que los profesionales que no tengan títulos en ciencias de la educación puedan obtener una formación en pedagogía; igual acontece con quienes tienen títulos en ramas técnicas y tecnológicas. Esta disposición en la actualidad se cumple parcialmente, ya que aún hay cientos de profesionales sin formación pedagógica que siguen en funciones y no han obtenido la habilitación correspondiente.

También esta Ley establece un hecho aún más grave, puesto que determina que en las zonas de difícil acceso se podrá nombrar como docentes a los bachilleres, quienes tendrán una designación provisional y un plazo hasta el 31 de diciembre del 2020 para obtener un título en educación. Hay que señalar que anteriormente a estos lugares iban los graduados en los institutos pedagógicos. A nuestro juicio este es un grave retroceso en materia pedagógica y un atentado a la formación docente.

La designación propiamente tal tiene dos etapas principales, que son la de elegibilidad y la de méritos y oposición. Para iniciar el proceso de elegibilidad, el futuro docente debe consignar sus datos personales en formularios en línea que mantiene el Ministerio de Educación. Luego debe presentarse a una prueba de razonamiento en las fechas establecidas para tal fin, a partir de cuyos resultados, el Ministerio declara si el aspirante es elegible o no.

Si el candidato es declarado elegible debe presentarse a rendir pruebas en Pedagogía en general y en las respectivas áreas de trabajo, en el caso de los docentes de Educación General Básica las pruebas principales están en las áreas de: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

El Artículo 103 de la LOEI establece, además, la “Elegibilidad preferente” que consiste en: *“Se considerarán de forma preferente a los candidatos elegibles que tengan su domicilio y residan en el lugar donde exista la vacante debidamente comprobada, a los docentes fiscales que hayan laborado por más de dos años en zonas rurales y soliciten su traslado, a las docentes mujeres jefas de familia; y, a los candidatos elegibles que tengan alguna discapacidad certificada por autoridad competente”* (LOEI, 2011. Art. 103). Los candidatos considerados con elegibilidad preferente tienen un puntaje adicional en los respectivos concursos.

A los puntajes de las pruebas de conocimiento se agregan los puntajes que obtengan en los méritos correspondientes y una clase demostrativa. En la fase de méritos se toman en cuenta los siguientes aspectos: *“Para calificar los méritos de los concursantes se tendrán en cuenta los títulos reconocidos para ingresar a la carrera educativa pública, la experiencia docente; y, las investigaciones, publicaciones, obras y aportes a la ciencia y a la cultura en general; procesos de capacitación y cursos de profesionalización relacionados con la materia para la cual se concursa.”* (Reglamento LOEI, 2013. Art. 101)

De manera general, la fase de oposición que comprende las pruebas correspondientes y la clase demostrativa tienen una ponderación igual a un 65% del puntaje total y la fase de méritos el 35% restante.

Posteriormente se efectúa una entrevista por parte de las autoridades de la institución educativa, en la que va a laborar el candidato, el resultado de dicha entrevista, permite que el Ministerio tome la decisión final en torno a la designación respectiva.

2.2.5. LOS CURSOS DE INDUCCIÓN PARA LOS DOCENTES NÓVELES

Cuando los docentes nóveles han obtenido su respectiva designación, deben presentarse a un curso de inducción, el mismo que es organizado por la Subsecretaría de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación y tiene el propósito de ofrecer información pedagógica y educativa para que los nuevos docentes puedan iniciar con éxito su gestión.

Este curso es un espacio de reflexión sobre los principales aspectos que considera la carrera docente, tiene una duración de 160 horas y está a cargo de la Dirección Nacional de Formación Inicial e Inducción Profesional, consta de seis módulos, que son: (ME, 2018)

1. El ser docente
2. El estudiante de los centros educativos
3. Gestión del aprendizaje
4. Interacción en el aula
5. Cultura institucional
6. Sistema educativo

Se trata de un curso virtual que se ofrece en el Moodle del Ministerio de Educación, es un requisito obligatorio para acceder al Escalafón del Magisterio, pero no se lo toma en cuenta para los procesos de ascenso de categoría ni para la recategorización.

El Ministerio de Educación organiza las cohortes en cada período lectivo, sin embargo, el docente puede seguir a su propio ritmo de aprendizaje. Para cada módulo se han ubicado en la plataforma ministerial los respectivos videos y lecturas, a continuación de las cuales constan los correspondientes cuestionarios que deben ser respondidos por el aprendiz, esa respuesta puede ser personal o compartida en foros que se organizan. Para acceder al siguiente tema se debe cumplir con todas las tareas establecidas. Se finaliza con una evaluación contenida en un cuestionario de opción múltiple. La asignación de puntajes considera:

Tabla 1. Actividades para aprobar cursos de inducción

Actividad a evaluarse	%
Foros	20
Tareas	20
Evaluación final	60
TOTAL	100

Fuente: Me. Elaboración: EFG

2.3. EL PROGRAMA DE MENTORÍA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Es conocido por todos el hecho de que la formación inicial de cualquier profesión no es suficiente para lograr el buen desempeño profesional, posiblemente es uno de los principales elementos, pero no es el único. Muchos de los especialistas en formación docente, como Perrenoud,¹ dicen que los profesores nóveles afrontan a una situación muy sui géneris, porque una cosa es la que aprendieron en las aulas de los institutos pedagógicos y otra, muy diferente es la realidad a la que tienen que enfrentarse en la labor diaria. (Perrenoud, 2001)

1 Philippe Perrenoud, profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Especialista en formación de docentes en Europa, una de las voces más autorizadas en la materia en el siglo XXI

Comúnmente se dice que los estudiantes de la educación básica y del bachillerato van al centro educativo a aprender, pero en la realidad se constata que no siempre es así; se dice que los padres de familia apoyan la educación de sus hijos, lo que tampoco es una verdad con todos ellos; se menciona que los docentes antiguos ayudan al buen desempeño de los nuevos, lo que tampoco es cierto; se dice que las aulas de clase deben tener un promedio entre veinticinco y treinta estudiantes y los docentes, especialmente los fiscales, tienen que trabajar con grupos de cuarenta y más alumnos; en fin, las diferencias entre el ser y deber ser son muy significativas en la mayor parte de instituciones. Al constatar que la realidad es muy diferente a la teoría con que se formaron, los docentes noveles se encuentran desorientados y muchas deserciones que se producen, en especial en los primeros años, obedecen a estos factores.

Con el objeto de solucionar estas dificultades, el Ministerio de Educación organizó el programa de mentoría educativa, el cual tuvo el propósito de ofrecer acompañamiento a los docentes noveles, por parte de personal preparado para esa función, a fin de que los nuevos docentes puedan recibir un apoyo que les permita asegurar un buen desempeño profesional.

En el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2013) se determina que el docente mentor es un profesional que cumple las funciones de apoyo a los educadores nuevos en ejercicio de las instituciones educativas fiscales, proveyéndoles de formación y acompañamiento en las aulas de clase.

El programa de mentoría es relativamente reciente, de manera que no se pudo implantar en todos los centros educativos, sin embargo, en aquellos que se instaló dio los frutos esperados. Funcionaba de la siguiente manera: anualmente el Ministerio de Educación efectuaba una convocatoria en la que señalaba la documentación que deben presentar los candidatos a mentores y los plazos correspondientes. El Ministerio efectuaba una primera selección, en la que elegía a los que cumplían con los requisitos mínimos. El segundo momento consistía en que los elegidos debían presentarse a una prueba sicométrica, en la que se evaluaba la capacidad de liderazgo, de relaciones humanas y equilibrio personal. Para el tercer momento, que era un curso de capacitación, se elegía a los que habían superado la prueba sicométrica. (Reglamento LOEI, 2013)

El curso de capacitación tenía una duración de 330 horas y era dictado en universidades nacionales previamente seleccionadas, el curso tenía tres componentes básicos que eran: seminarios sobre teoría pedagógica, capacitación en la rama específica de desempeño y liderazgo educativo, con un 30%, formación virtual en desarrollo de informática, asesoría pedagógica, planificación curricular y evaluación educativa con otro 30% y prácticas de campo con un 40%.

Según el Ministerio de Educación, para ser mentor se debían cumplir con los siguientes requisitos:

- Tener más de 8 años de experiencia como docente
- Estar en la categoría E, como mínimo
- Tener título de tercer nivel como Licenciado en Ciencias de la Educación o,
- Título de cuarto nivel en el área de Educación
- No encontrarse vinculado actualmente en cursos de formación continua o maestrías
- Ser docente de alguna de las asignaturas priorizadas en la respectiva convocatoria.

Si el docente aprobaba el respectivo curso de capacitación era designado como mentor por un período de dos años, en los cuales se le exoneraba de la carga horaria normal y pasaba desempeñar la función en

el correspondiente distrito y en la asignatura de su especialidad. Se suponía que al cabo de los dos años, el docente debía regresar a cumplir sus funciones habituales, sin embargo, el haber realizado su trabajo en la mentoría, aseguraba un mayor puntaje para los respectivos concursos de directivos o de asesores pedagógicos. Las asignaturas prioritarias para el desempeño de los mentores eran: Lenguaje y Literatura, Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Física, Química y Biología, Educación Artística, Desarrollo del Pensamiento y Entorno, según el respectivo nivel en el que trabaje.

- Las principales funciones que desempeñaban los mentores eran:
- Apoyo en los procesos de diagnóstico y planificación curricular,
- Asistencia y observación de clases,
- Apoyo en la aplicación de métodos didácticos y elaboración de material de trabajo,
- Asistencia en evaluación y retroalimentación de la enseñanza, y
- Otras funciones afines.

2.4. PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN TERRITORIO

En el año 2017 el Ministerio de Educación instituye el Programa denominado: “Acompañamiento pedagógico en territorio” que tiene como antecedente el proceso de formación de mentores ya referido, pero, por razones de carácter político y por falta de recursos, después de la respectiva formación, los mentores preparados no pudieron ejercer su función, sino en unas pocas instituciones educativas que contaron con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo.

El programa inicial de Mentoría tenía el propósito de apoyar a los docentes nóveles en el inicio de su ejercicio profesional. Sin embargo, cuando el Ministerio de Educación, en el año 2017 lanzó el nuevo programa de “Acompañamiento Pedagógico en Territorio”, los directivos de las instituciones educativas sugirieron que no se atiende solamente a los docentes nóveles, sino también a los demás, las razones que arguyeron fueron: que la mayor parte de docentes que trabajan en las instituciones de educación general básica tienen cinco años o menos en el ejercicio de la docencia, puesto que en el Ecuador se produjo una renovación significativa del magisterio entre el 2010 y el 2015, ya que un gran porcentaje de profesores que tenía treinta o más años de servicio se acogió al beneficio de la jubilación, con lo que se procedió a nuevas designaciones en los siguientes años, esto dio lugar a que un gran porcentaje de los docentes tenga muy poca experiencia profesional. Por otra parte, los resultados deficitarios en el aprendizaje de los niños no se da solamente entre aquellos que son atendidos por profesores nóveles, sino de manera general. (ME, 2017)

A lo anterior, habría que agregar la designación de muchos profesores sin formación pedagógica que se ha dado en los últimos años, los cuales, al decir de los asesores, son los que más necesitan de este apoyo y acompañamiento en el terreno.

2.4.1. CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO PROGRAMA

El Ministerio de Educación expidió el Acuerdo N° 2018 – 00073 – A de 23 de julio de 2017 con el que procede a crear e institucionalizar el “Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio” con

el propósito de apoyar la gestión pedagógica de las instituciones educativas; plantea el siguiente objetivo: *“Desarrollar y fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes y directivos, mediante la promoción de oportunidades de formación continua y asistencia técnica a la gestión del trabajo educativo, en el nivel de aula y en las instituciones educativas. Estas acciones buscan contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes y reducir la incidencia de factores asociados al rezago y deserción escolar”.* (ME, 2018.Art. 2)

Como un elemento importante, se pueden identificar los principales actores de este proceso, que son los asesores pedagógicos; los docentes en formación de mentores, y los mentores, propiamente tales.

Los asesores pedagógicos son los especialistas que efectúan la supervisión, el acompañamiento, la asesoría y la atención de las instituciones educativas de un determinado sector geográfico.

A los mentores y docentes en formación de mentores, el Ministerio de Educación los define así:

“Docente mentor.- Son docentes con nombramiento que cumplen funciones de apoyo pedagógico a los docentes en ejercicio de las instituciones educativas fiscales, proveyéndoles capacitación y seguimiento en aula para mejorar su práctica pedagógica”.

“Docente en formación de mentor.- Son docentes que se encuentran cursando el proceso de formación de mentores, la aprobación del mismo les permitirá acceder a la base de elegibles para el concurso de méritos y oposición en esa función, mientras acompañan y capacitan a los docentes”.(ME, 2017)

Para el cumplimiento de la función de la asesoría educativa, que consiste en orientar la gestión institucional de las entidades educativas a fin de alcanzar los estándares de calidad educativa, los asesores deben:

- Realizar visitas periódicas a los establecimientos educativos.
- Orientar y promover la elaboración de diagnósticos situacionales de la institución
- Orientar y promover el diseño de estrategias dirigidas al logro de los estándares de calidad educativa.
- Orientar las actividades de formación y desarrollo profesional.
- Proponer a las autoridades las estrategias de atención a la problemática detectada

El Ministerio de Educación decidió iniciar este proceso con el fortalecimiento de la enseñanza de Lengua y Literatura en la Preparatoria (Primer año de Educación Básica) y los cursos de la Educación Básica Elemental, es decir: 2°, 3° y 4° año de este nivel educativo.

Posteriormente se procedió a seleccionar los distritos y los circuitos en los que se efectuaría el programa a modo de pilotaje, se seleccionaron 15 circuitos educativos pertenecientes a siete provincias; los circuitos fueron elegidos debido a que atienden a poblaciones suburbanas y rurales que presentaban serios déficits en el aprendizaje de los niños, como también problemas relacionados con la deserción y el rezago escolar. Se eligieron, además, los asesores de dichos circuitos y distritos que tendrían a su cargo la orientación y el acompañamiento a los docentes en formación de mentores y finalmente se seleccionaron a los futuros mentores, de acuerdo con la legislación existente y los requisitos previamente establecidos.

Tabla 2. CIRCUITOS SELECCIONADOS PARA EL PROGRAMA "ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN TERRITORIO" (PAPT, 2017)

Provincia	Cantón	Parroquia	Circuito	Distrito	Zona
Sucumbíos	Putumayo	Palma Roja	Palma Roja	21DO3CO3	1
Sucumbíos	Putumayo	Puerto Montúfar, Puerto El Carmen	Puerto Montúfar, Puerto El Carmen	21DO3CO4	1
Imbabura	Cotacachi	Cotacachi	Cotacachi	10DO3CO1	1
Imbabura	Cotacachi	Quiroga	Quiroga	10DO3CO2	1
Napo	Tena	Tena	Tena	15DO1CO4	2
Napo	Archidona	San Pablo de Ushpayacu	San Pablo de Ushpayacu	15DO1CO1	2
Cotopaxi	Saquisilí	Chantilín Saquisilí	Chantilín Saquisilí	05DO4CO1	3
Cotopaxi	Pujilí	Pujilí	Pujilí	05DO4CO8	3
Cotopaxi	Latacunga	Latacunga	Latacunga	05DO4CO14	3
Chimborazo	Riobamba	Riobamba	Riobamba	06DO1CO10	3
Chimborazo	Guamote	Guamote	Guamote	06DO4CO8	3
Chimborazo	Palmira	Palmira	Palmira	06DO4CO9	3
Pichincha	Quito	Quito	Chillogallo, La Ecuatoriana	17DO7CO1	9
Pichincha	Quito	Quito	La Argelia, La Ferroviaria	17DO6CO5	9
Santa Elena	Santa Elena	Colonche	Santa Elena	24DO1CO6	5

Fuente: Ministerio de Educación Elaboración. EFG

Se seleccionaron 57 docentes pertenecientes a las mismas provincias donde están ubicados los respectivos circuitos, más los respectivos asesores. De los docentes elegidos, 41 pertenecen a escuelas hispanas y 16 a planteles biculturales bilingües.

Tabla 3. DOCENTES SELECCIONADOS

PROVINCIA	N° SELECCIONADOS
IMBABURA	5
SUCUMBÍOS	4
NAPO	10
CHIMBORAZO	7
COTOPAXI	9
SANTA ELENA	2
PICHINCHA	20
TOTAL	57

Fuente: ME Elaboración: EFG

2.4.2. PROCESO DE CAPACITACIÓN

Estuvo a cargo de la Universidad Andina Simón Bolívar, la misma que fue considerada por su larga experiencia en programas similares, en los que ha trabajado por más quince años. Los docentes universitarios que se encargaron de la formación de mentores, manejan una metodología actualizada para la enseñanza de la lecto – escritura, en la que, a más de una educación activa, se impulsa la participación de los padres de familia en los procesos lectores.

Sin embargo, la función de la Universidad, al ofrecer la capacitación, no ha finalizado ahí, puesto que la coordinadora de este sistema de formación continua hace un acompañamiento a los asesores y a los docentes en formación de mentores.

En el mes de Marzo de 2019 en la sede de la Universidad Andina Simón Bolívar se llevó a cabo una entrevista no estructurada con la responsable de la capacitación a los mentores que trabajan en el respectivo programa organizado por el Ministerio de Educación, a fin de conocer las características de la formación que ofrece la universidad en este campo. Se trata de una académica de la UASB con amplia preparación y experiencia en los procesos de formación continua de profesores en el área de lecto – escritura, quien asumió desde el inicio del programa la capacitación de estos docentes.

La entrevistada refiere que la Universidad tiene mucha experticia en el tema en estudio, puesto que desde el año 2002 ha organizado y dirigido el programa de Escuelas lectoras que tuvo como propósito fortalecer la formación de los docentes en lecto – escritura. Especialmente de aquellos que atienden los primeros años de la Educación General Básica. Este proyecto se desarrolló simultáneamente en tres países, con la participación de las Universidades Andina Simón Bolívar en Ecuador, Cayetano Heredia de Perú y NUR de Bolivia y el financiamiento de USAID. (UASB, 2007)

Ella dice que con esta experiencia que duró más de quince años, la UASB asumió con posterioridad la formación de mentores en la indicada área de estudios; el objetivo fundamental es formar a los mentores que inicialmente son docentes de Educación General Básica, que tienen la responsabilidad de acompañar a grupos de 20 a 25 profesores en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lecto – escritura; esta formación tiene un enfoque Vygotskiano, puesto que parte de los procesos socio culturales y toma en cuenta la participación de la familia y de la comunidad en este aprendizaje.

Según las entrevistada, se inicia con el cuestionamiento a las metodologías que utilizaban y utilizan los profesores de manera tradicional para el desarrollo de los mencionados aprendizajes, posteriormente se elabora una propuesta de una nueva forma de enfocar la enseñanza de la lectura y la escritura, en la que juegan un papel muy importante los docentes y los padres de familia; la principal meta es que los estudiantes aprendan a leer y a escribir comprendiendo bien lo que leen y lo que escriben. Se trata de que los estudiantes tomen gusto por la lectura y adquieran ese hábito desde las más tempranas edades.

Manifiesta, además, que la capacitación de los docentes tiene cuatro grandes actividades que son: un taller presencial con 40 horas de duración en el que se establecen los principales criterios para el trabajo de la mentoría; un proceso de acompañamiento en el terreno que tiene, al menos, un año de duración, en el que los capacitadores visitan a los futuros mentores y comparten sus experiencias con estos; luego, una reunión de mentores que laboran en la misma área geográfica, en la que se trata de resolver los principales problemas

encontrados en el trabajo y finalmente una jornada pedagógica, una vez en el año, con la participación de especialistas en las áreas de lectura y escritura.

La entrevistada dice que, hasta el momento se han formado 75 mentores para la región de la Sierra, incluyendo los respectivos asesores y 350 para la Costa; se debe explicar que el proceso de la Sierra se desarrolló con normalidad, en tanto que el de la Costa tuvo muchas dificultades en su realización, puesto que el Ministerio de Educación no pudo financiar esta actividad, por lo cual, en esta región la formación fue muy irregular, no se pudo desarrollar normalmente la parte presencial y se lo ha completado con apoyos virtuales, los cuales no son los más aconsejados en estos casos.

Indica que el Ministerio de Educación, por los sucesivos cambios de personal que ha tenido en los últimos años, no ha asumido este proyecto aquilatando el verdadero valor que tiene, por su parte: *“la Universidad ha apoyado el programa en la medida de sus posibilidades, pero tampoco tiene amplios recursos como para asumir por su propia cuenta todo el costo del mismo”*.

Según ella, los mentores, tal como se ha diseñado el programa, tienen la obligación de visitar las escuelas dos veces al mes, en cada visita deben dar una clase demostrativa y compartir con el docente respectivo los comentarios de la clase dada; a su vez, el docente tiene la responsabilidad de dictar otra clase demostrativa (en otro grado) y recibir la retroalimentación del mentor y entre los docentes y el mentor se organiza una reunión de evaluación para analizar el trabajo realizado y planificar las actividades para el período siguiente.

También explica que en las reuniones en referencia se diseñan las actividades que serán ejecutadas en el próximo mes, se seleccionan los recursos didácticos a utilizar, se escogen las lecturas y los libros que se pondrán a disposición de los niños y sus familias, así como los instrumentos de evaluación a aplicar.

Dice: *“Esta experiencia ha sido muy edificante, puesto que los profesores, que tradicionalmente se quejan de la soledad en la que tienen que desarrollar su trabajo cotidiano, con este proyecto se sienten acompañados, tienen con quien compartir sus logros y dificultades, tienen a quien consultar sus dudas y se sienten apoyados por otros docentes que tienen su mismo pensamiento pedagógico”*.

Señala que los mentores en ejercicio han suplido con su propio interés y amor al proyecto, la falta de apoyo del Ministerio de Educación, al punto que cuando no tienen dinero para trasladarse a las diferentes escuelas, que es una de sus principales obligaciones, entre ellos comparten las motos, las camionetas o los vehículos para no faltar a su trabajo. Considera, además, que el acompañamiento que ofrecen varios asesores pedagógicos ha sido muy importante para que el programa no se paralice.

Asevera que el proyecto está dirigido a todos los docentes de un mismo circuito que trabajan en lecto – escritura de primero a cuarto año de Educación Básica, no hace diferenciación entre profesores antiguos y nuevos, aunque se debe señalar que los profesores nuevos tienen menos dificultades de asumir el proceso, puesto que no han tenido experiencias anteriores en la materia, entonces lo toman como una nueva oportunidad que no choca con ningún otro proceso que se haya desarrollado en años pasados, lo que no acontece con los antiguos, a muchos de los cuales les cuesta asumir otras posiciones de las ya conocidas y practicadas.

Ella considera que la experiencia vivida puede ser útil para llevar a cabo el acompañamiento en otras áreas, particularmente en Matemáticas, puesto que en dicha asignatura es donde mayores dificultades de

aprendizaje se registran, tal como lo muestran las evaluaciones nacionales e internacionales realizadas en el país en los últimos años. Menciona que la Universidad Pedagógica de México había ofrecido un especialista en la didáctica de las matemáticas para formar mentores en esa área, pero que el Ministerio no se ha pronunciado.

Al preguntarle: ¿Cómo mira el futuro del programa? Dice que tiene más confianza en el trabajo de la gente, que en el propio Ministerio, puesto que ya han aparecido sugerencias para formar una gran red de mentores y de docentes a favor de los nuevos criterios de la enseñanza de la lecto – escritura. Uno de los aspectos pendientes es la sistematización de la experiencia que la haremos en los próximos años si la actividad continúa.

Menciona que el programa ya ha ganado varios premios y que por iniciativa de los propios mentores están postulando para un premio nacional que se entrega cada año a las mejores iniciativas e innovaciones educativas ecuatorianas.

2.5. EJECUCIÓN DEL PROGRAMA

En el mes de Octubre de 2018 se realizó la entrevista no estructurada a la funcionaria del Ministerio de Educación que tiene a su cargo el programa de Mentoría, con el fin de conocer los objetivos y alcances del mismo; para ella: *“La formación y el trabajo de los mentores, ha sido una experiencia muy alentadora, les ha permitido constituirse en agentes de cambio, además, conocer la realidad en la que se debate la educación nacional, en el futuro esta experiencia les puede servir para asumir cargos directivos, de asesores o auditores o continuar como mentores.”*²

Relata que este programa fue reconocido en el presente año por el PREDALC 2018³ como una de las experiencias con mayor nivel de innovación y potencial de replicabilidad en América Latina, entre más de cien propuestas de innovación educativa que se presentaron en la región en este año.

“El Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio, es innovador en su método de capacitación de mentores, asesores y directivos del sistema educativo en “modalidad dual”, de un enfoque comunicativo-semántico enseñanza sobre lectoescritura, en niños de educación básica. La modalidad dual, implica formar al docente mentor in situ, capacitándose en la propia aula. El programa considera metodologías efectivas para el aprendizaje de la lectura y la escritura tomando los diversos espacios socioculturales de enseñanza del código alfabético, que potencia la revalorización cultural, la capacidad crítica, y de aprendizaje de los niños. Esta propuesta busca resolver problemáticas relacionadas con fracaso y rezago escolar y baja participación de familias en los procesos escolares, priorizando territorios cuyas escuelas presentan bajos perfiles de rendimiento académico.”(PREDALC, 2018)

Dice que si bien el programa está diseñado para atender a todos los docentes de los cursos seleccionados en los establecimientos de los circuitos educativos en los que trabajan y específicamente en el Área de Lengua y Literatura, se da atención preferente a los docentes nóveles, a los que se les dedica un mayor tiempo de acompañamiento, además, ante la posibilidad de seleccionar entre dos o más docentes que deban presentar

2 Entrevista a la funcionaria responsable del programa PAPT

3 PREDALC = Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe

resultados o a quienes se deba asistir a clases, se prefiere siempre a estos docentes, considerando que ellos requieren de mayor apoyo para que puedan alcanzar su pleno desarrollo profesional.

A juicio de la funcionaria del Ministerio de Educación, responsable de este programa, para el desarrollo de las actividades se ha tenido que sortear varios problemas, uno de ellos, es el relacionado con la disposición de los directivos: “*Si ellos están dispuestos a apoyar, el programa se ejecuta sin contratiempos, pero si no hay esa disposición, siempre habrá problemas.*” También hay que considerar el alto número de directivos que permanecen encargados porque no se nombran los titulares, algunos de estos tienen poco interés por lograr mejores resultados en el trabajo docente y en el propio funcionamiento del plantel.

Otro de los aspectos que le preocupa tiene que ver con los profesores que tienen algunos años de experiencia, es muy difícil que puedan “desaprender” sus antiguas prácticas pedagógicas. Según ella: “*Es mucho más fácil trabajar con profesores jóvenes, porque ellos asumen los nuevos procesos con mayor facilidad.*”

Manifiesta que uno de los puntos en los que ha fallado el Ministerio de Educación es en hacer efectivo el ofrecimiento de transporte para los mentores en formación, puesto que ellos tienen que trasladarse de escuela en escuela durante todas las semanas, considerando que la mayor parte de circuitos tienen una amplia cobertura geográfica.

Dice que para el futuro se esperaría que el programa pueda ampliarse, de manera que llegue a todos los grados y cursos de la Educación General Básica y que se tomen en cuenta otras asignaturas. Se considera acertado que se haya iniciado por Lengua y Literatura, pero en lo posterior se recoge la sugerencia de que se amplíe a Matemáticas. Si se logra mejorar los aprendizajes en estas dos áreas la ganancia para el sistema educativo sería muy significativa.

Por otro lado, se considera muy necesario que el Ministerio sistematice la experiencia y ofrezca, por medio de documentos técnicos y publicaciones, los sustentos teóricos y los fundamentos conceptuales y pedagógicos para la ampliación y desarrollo de esta importante actividad.

También menciona que en un período de cinco años de funcionamiento el programa sea evaluado, tanto por el propio Ministerio de Educación, como por alguna entidad especializada.

Luego, para conocer el funcionamiento de las mentorías en los respectivos establecimientos educativos, se mantuvo una entrevista en Octubre del 2018, con una de las asesoras que tiene a su cargo uno de los circuitos en los que se desarrolla la actividad. A criterio de la misma: “*El programa ha resultado todo un éxito y está transformando la mentalidad de los docentes, la de los propios directivos y la de los estudiantes.*” Ella encuentra que se han producido múltiples ganancias al respecto.

Dice que los mentores en formación desarrollan actualmente todo un proceso de cambio, en primer lugar organizan los seminarios de capacitación para los docentes, con este fin escogen los contenidos curriculares que causan mayor dificultad o que generan controversias entre los profesores. Luego de lo cual dictan clases demostrativas sobre estos temas; con posterioridad, con los educadores revisan los procesos que tienen mayor complicación, explican la razón de ciertas actividades, finalmente dictan clases conjuntamente con los profesores de aula y realizan una evaluación compartida.

Relata que los mentores en formación trabajan en parejas con sus compañeros y visitan rotativamente por dos días cada escuela del circuito. En un comienzo el Ministerio había dispuesto que tengan un 80% de actividad en la mentoría y un 20% de clases en sus planteles de origen, pero se comprobó que el sistema no funcionaba así y que era necesario que estén totalmente liberados de clases para realizar el trabajo de acompañamiento.

Manifiesta que los mejores resultados se han dado cuando se involucran en el proceso, tanto los docentes, como los directivos. Se encuentra que los estudiantes no solamente adquieren los conocimientos, sino también la metodología de trabajo, si el profesor no lo menciona, ellos piden la “Agenda del día” y que declare el objetivo de la clase. Como el programa recién está empezando, se esperaría que los niños mejoren en sus aprendizajes y disminuya significativamente la deserción y el rezago escolar en dichos planteles.

En el mismo mes de Marzo de 2019 se tuvo la oportunidad de organizar una entrevista colectiva con tres mentores en ejercicio para conocer sus experiencias al respecto del tema; quienes contaron sus principales vivencias en el desarrollo de este proceso. Se realizó una convocatoria a un grupo más grande, con la intención de organizar un grupo focal, pero, por problemas de transporte, los otros invitados del grupo no pudieron asistir. De todas maneras, se utilizó el cuestionario elaborado con anterioridad.

La primera pregunta que se hizo fue: ¿Cómo se enteraron de la existencia de este programa?

Responden que uno de los colegas una vez fue a hacer trámites administrativos en el Distrito y ahí le informaron de la realización del proyecto de formación de mentores, le dijeron que debían inscribirse hasta tal fecha y que la capacitación estaba a cargo de la Universidad Andina; en vista de que ellos conocían el trabajo que había hecho años antes la UASB, cumplieron los requisitos solicitados y se inscribieron en el programa. Esta información corrió entre varios colegas que también se interesaron en la actividad.

¿Cómo evalúan el taller de formación?

Consideran que el taller es básico para comprender la lógica y las estrategias del programa, creen que quien no hace de manera presencial el taller de inicio difícilmente podrá desarrollar el trabajo de mentoría en su debida forma. Pero opinan que el taller es demasiado corto, creen que debería tener al menos un mes de duración, para poder abordar los principales temas que se refieren al proceso de enseñanza de la lectura y escritura. Sin embargo, consideran que el trabajo de seguimiento y acompañamiento que realiza con posterioridad Gabriela Mena es muy necesario, porque ahí ya se puede constatar las dificultades que tiene un docente en el camino y buscar soluciones a los mismos.

¿Cuál ha sido su experiencia al realizar el trabajo como mentores?

La experiencia es extraordinaria, en primer lugar uno siente que está creciendo profesionalmente, que puede realizar de mejor forma de la que se hacía con anterioridad, pero lo más significativo es la oportunidad que se tiene de apoyar el trabajo de los demás. La mayor parte de los profesores con los que se interactúa se sienten apoyados por nosotros y eso es motivo de una mayor satisfacción en la tarea diaria. También uno constata los resultados que se alcanzan y tiene una gran motivación cuando ve que los niños están leyendo y escribiendo con facilidad y además que entienden lo que leen, porque anteriormente la lectura era un proceso mecánico, en el que el niño no entendía lo que leía, además se tomaba a la lectura como un castigo, ahora se toma como una actividad interesante, formativa y hasta lúdica y recreativa. Con este programa se ha desterrado el aforismo de que: “La letra con sangre entra”.

¿Cuáles han sido las dificultades que han tenido que vencer?

Para muchos de nosotros el proceso no ha sido fácil, la primera dificultad ha sido la tarea de convencer a las autoridades del Ministerio y de cada establecimiento en la bondad del sistema, ha costado mucho que algunos directores acepten el nuevo proceso, aunque una buena parte de ellos ha apoyado, otro porcentaje no lo hace hasta el momento. La otra dificultad ha sido la de contar con la colaboración de los profesores, muchos de ellos no creían en lo que se les ofrecía, pero cuando vieron algunas de nuestras clases demostrativas se convencieron de la bondad del sistema y ahora son nuestros aliados incondicionales. La tercera dificultad ha sido con el propio Ministerio de Educación, los trámites ministeriales son interminables, se tardaron mucho en liberarnos de nuestras horas de clase de las instituciones a las que pertenecemos, después de muchos trámites llegaron los acuerdos ministeriales. Pero el Ministerio tampoco nos ha proporcionado el pago de transporte que nos ofreció, puesto que el traslado de una escuela a otra tiene su costo y hasta el momento lo hemos cubierto con nuestro propio peculio. A veces las escuelas se encuentran en la zona rural y el transporte a esos lugares es caro. Sería ideal que el Ministerio nos otorgue un estipendio para estos gastos, porque estamos cubriendo una responsabilidad que le atañe al propio Portafolio.

¿Qué apoyo han tenido para ejecutar bien el programa?

El primer apoyo ha venido de la Universidad Andina, que nos dictó el taller de formación, luego nos hace el acompañamiento y ha puesto a nuestra disposición una persona que comparte con nosotros todas las experiencias. La mayor parte de asesores educativos del Ministerio de Educación ha tomado como parte de su actividad este programa y ellos han estado siempre cerca de lo que hacemos. Luego, los profesores, los niños y las familias que colaboran permanentemente en las actividades programadas.

¿Cómo ven el futuro del programa?

Nos gustaría que el programa no termine, que se extienda a otras escuelas, a los demás grados y a otras áreas de la enseñanza. Quisiéramos que el Ministerio de Educación se empodere de esta actividad que en el futuro le puede dar muchos réditos, que lo asuma como un programa prioritario, que asigne una cantidad para el pago del transporte, al fin y al cabo no es una cantidad muy grande. Nosotros nos damos cuenta que el Ministerio ha desperdiciado muchos recursos en otros proyectos que ni siquiera están funcionando y no quiere dar los recursos a una actividad muy importante como es esta. *“También deseáramos que la Universidad Andina siga siendo el centro de la capacitación, que haya otras Gabrielas que hagan nuestro acompañamiento.”*

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Todos los funcionarios y docentes con los que se tuvo la oportunidad de conversar sobre el tema, están muy satisfechos con el funcionamiento del programa de mentorías, consideran que con su trabajo se cubre una importante necesidad que es la de dar acompañamiento a los docentes, en especial a los docentes nóveles, muchos de los cuales realizan sus actividades profesionales en solitario. Ese sentimiento de satisfacción y de aprecio se constata entre los funcionarios del Ministerio de Educación, de la Universidad Andina Simón Bolívar, de los distritos en los que se realiza la actividad y de los propios mentores.

El trabajo de capacitación y acompañamiento realizado por la Universidad Andina Simón Bolívar ha sido fundamental, puesto que, tanto la propuesta pedagógica, como el haber asumido el seguimiento y apoyo al trabajo en territorio, han resultado de vital importancia para el desarrollo del proyecto.

Es un acierto el haber seleccionado el Área de Lengua y Literatura y dentro de esta, los primeros cuatro años de la Educación General Básica, por la importancia que tienen estos años en la formación personal de los educandos y por la necesidad que tienen los docentes de contar con una asesoría permanente. También es un acierto el haber seleccionado los distritos y los circuitos en los que hay mayores dificultades con la deserción y el rezago escolar.

El reconocimiento de estos aspectos positivos ha venido también de organismos internacionales que han identificado la bondad del trabajo realizado y lo han premiado.

Sin embargo, quedan algunos aspectos pendientes, como la necesidad de que el propio Ministerio de Educación, en cuyas dependencias se ideó el programa, se empodere de esta actividad, que realice pequeñas asignaciones económicas para cubrir el transporte y la movilización de los mentores y, fundamentalmente, que piense en el futuro de este interesante proceso de acompañamiento.

Aunque se conoce que las necesidades de formación continua de los docentes son incalculables, una de las prioridades debería ser la de dar atención a los profesores noveles, porque se logran dos ganancias; por un lado, se alcanzan mejores resultados en los aprendizajes de un área fundamental, como es la que permite el buen manejo de la lengua materna, pero, por otro lado, se asegura la trayectoria profesional de un docente novel, que si es bien capacitado, puede hacer un trabajo de calidad durante toda su carrera profesional. (UNESCO, 2013)

En el futuro es importante que el programa permanezca y se amplíe, en primer lugar a los otros grados y cursos del sistema educativo, en segundo lugar, se amplíe a otras áreas de la enseñanza, particularmente a las matemáticas, considerando los deficientes resultados que tiene el Ecuador en esa materia. (UNESCO, 2016)

Tanto la Universidad Andina Simón Bolívar, como el Ministerio de Educación reconocen que una asignatura pendiente en el desarrollo de las mentorías es la sistematización de la experiencia, con el fin de disponer de elementos teórico – conceptuales y prácticos, que se constituyan en el sustento para la posible continuación y expansión del programa.

Se esperaría que en el futuro el Ministerio de Educación, para la prórroga del proyecto, se base en la experiencia adquirida por los actuales asesores y mentores que están realizando su loable trabajo en los centros educativos seleccionados.

Como reflexiones finales, a manera de conclusiones, se puede mencionar:

La importancia del trabajo realizado por los mentores en el acompañamiento a los docentes en los procesos de enseñanza de la lecto – escritura en los grados iniciales de la Educación General Básica.

La necesidad que tienen los profesores, particularmente los docentes noveles de contar con un proceso de apoyo permanente en los primeros años de su vida profesional para la realización más eficiente de sus tareas pedagógicas.

El requerimiento que manifiestan todos los funcionarios y docentes entrevistados de continuar, ampliar y expandir el programa con el fin de cubrir otras áreas necesarias para el buen desarrollo de la educación.

La petición de que el Ministerio de Educación se empodere de esta importante tarea, que lo asuma en los aspectos de política pública, en el desarrollo de las estrategias administrativas y de financiamiento.

La formación continua de los educadores es una tarea fundamental para lograr la renovación y actualización de los modelos pedagógicos, las metodologías, las estrategias de trabajo y los demás elementos que hacen parte del trabajo docente. (Fabara, 2013)

Como consecuencia del punto anterior, hay que rescatar el trabajo formativo que cumple la Universidad Andina Simón Bolívar y que pueden hacerlo también otras universidades para fortalecer la formación docente.

La importancia de privilegiar los sectores socioeconómicos más vulnerables, para que la educación supla en parte las grandes carencias que tienen amplias zonas de la población en situación de pobreza.

La necesidad de realizar evaluaciones de estos programas, también de sistematizar las experiencias, con el fin de rescatar el valor de estas actividades y proyectar su accionar hacia el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

Fabara Garzón, Eduardo (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. Contrato Social por la Educación*. Quito: Caracola editores.

(2018). *La formación de docentes a partir de la revolución alfarista*. Documento inédito.

Gobierno del Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial.

Ministerio de Educación (2013). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial.

(2017). *Organización del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio*. Oficio N° MINEDUC – DNFIIP –2017-00003-OF, 24 Agosto, 2017.

(2018). *Acuerdo de Creación e institucionalización del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT)*. Quito: Acuerdo N° 2018 – 00073-A de 23 de Julio de 2018.

(2018). *Cursos de Capacitación*. Recuperado de: <https://mecapacito.educacion.gob.ec>

Moreira Hypolito, Álvaro (2012) *Docencia, trabajo, clases sociales y género*. Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima:AFINED

Perrenoud, Philippe (2001). *Evaluation formative et evaluation certificative*. Genève: Formation professionnelle. Suisse.

PREDALC (2018). *Experiencias innovadoras en Formación docente*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://desarrollodocente.org/home>

SENESCYT (2018). *Oferta Académica de las Instituciones de Educación Superior*. Segundo Semestre 2018. Quito: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago:Acción digital

(2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Santiago, Chile. OREALC, UNESCO.

Universidad Andina Simón Bolívar, UASB (2007). *Memorias del III Congreso de Lectura y Escritura*. Quito: Programa de escuelas lectoras.

Universidad Politécnica Salesiana, UPS. (2018) *Pensum de estudios para la formación de docentes en Educación Básica*. Recuperado de: <https://www.ups.edu.ec/web/guest/educacion-basica>

Uzcátegui, Emilio (1981). *La Educación Ecuatoriana en el Siglo del Liberalismo*. Universidad Central del Ecuador. Quito: Editorial Voluntad.

La formación inicial docente y sus vicisitudes en la elección de la carrera

Santiago Delgado Coronado
santiagod37@hotmail.com

Universidad Continente Americano plantel Abasolo

RESUMEN

Se ha considerado que la vocación y la identidad docente son factores esenciales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos; son múltiples los factores que se hacen presentes al momento de elegir una carrera profesional, la cultura social así como la percepción personal sobre la profesión juegan un papel muy importante; así como las decisiones familiares puesto que el joven aún se encuentra bajo la tutela de la familia, las condiciones económicas puesto que por carencias de recursos no se puede estudiar lo que se desea, etc. el propósito del presente trabajo es analizar los factores que intervinieron en la toma de decisiones en la elección de carrera para identificar y orientar la vocación e identidad de los estudiantes con su profesión.

El marco teórico adoptado es un enfoque biográfico-narrativo, que se constituye mediante los relatos de vida que hacen los sujetos, empleando la metodología propia de este enfoque de investigación. El presente trabajo es un estudio de caso, enmarcado en una investigación cualitativa desarrollando bajo un enfoque de la investigación biográfica-narrativa, considerando la técnica de la narrativa como instrumento para la recolección de información.

Algunos resultados encontrados se relacionan con el estigma que la sociedad tiene sobre la carrera docente, otros factores se relacionan con la influencia de la familia en la toma de decisiones, la influencia cultural, así como la influencia significativa de algún docente durante su formación inicial.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, Vicisitudes, Vocación, Identidad.

INTRODUCCIÓN

Son múltiples las circunstancias o situaciones que el estudiante de nivel medio superior vive al tener que tomar la decisión de elegir carrera, estas pueden ser favorable o bien pueden desorientar o favorecer una buena lección; de tal forma, se recurre al término vicisitudes para hacer referencia a todas estas circunstancias que se le presentan al estudiante al tener que tomar esta decisión.

La vocación profesional ha sido un tema muy considerado para el análisis en la elección de carrera en cualquier área del conocimiento, para quienes nos dedicamos a la formación profesional, es importante que los alumnos orienten su formación hacia lo que les agrada realizar, es necesario que se encuentren identificados con la profesión que llene sus expectativas, es fundamental que orienten su formación al rubro académico donde consideren tener las habilidades para su realización.

En el ámbito educativo, es fundamental que el aspirante a la docencia se sienta identificado con el trabajo en el aula, que sienta la vocación de servicio a las generaciones de la primera infancia, por lo tanto, la formación inicial docente reviste especial importancia para el buen desarrollo del proceso de aprendizaje dentro del aula y la mejora de la calidad educativa del sistema en general, así mismo, es importante analizar las circunstancias

sociales, familiares, culturales, económicas, etc., que los candidatos a docentes viven para tomar la decisión de cursar la carrera, lo anterior con la finalidad de identificar la vocación y la identidad con la misma. En repetidas ocasiones sucede que, se estudia lo que menos se desea, por la mente pasan ideas de preparación profesional que por alguna circunstancia no se realizan y esto puede representar frustración y nula identidad con la carrera traducidos en desesperanza, inconformidad y poco compromiso con la responsabilidad de nuestra función. Esta crisis de identidad, según (Dubar, 2002) citado en (Bolívar, 2005) se manifiesta con diversos síntomas en una evidente desmoralización y malestar del cuerpo docente, que afecta gravemente a los objetivos de la enseñanza en los diversos ámbitos y niveles.

El presente trabajo fue producto del desarrollo de la asignatura “El sujeto y su formación profesional”, de la Licenciatura en Educación Preescolar en un grupo de nuevo ingreso en una Universidad Privada, donde el total de las estudiantes tienen como antecedente el Bachillerato en ciencias administrativas, perfil poco orientado a la docencia; con lo anterior no se pretende establecer que las estudiantes no tengan vocación o no se identifiquen con la carrera de docencia en educación preescolar, sino que la intención es contextualizar el origen de la presente idea de investigación que se desarrolló en el presente trabajo.

Con el paso del tiempo, se ha considerado que la vocación y la identidad docente son factores esenciales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, puesto que en épocas pasadas la elección de carrera se daba en base a las posibilidades económicas o por tradición familiar, es decir, si el padre de familia era maestro, la misma familia motivaba al hijo a que siguiera el ejemplo del padre; de la misma manera, desde el punto de vista institucional, se cubrían las demandas de servicio por mera necesidad, en la década de los veinte del siglo pasado, la necesidad era alfabetizar al pueblo mexicano, no existían maestros, por lo que se decide invitar a egresados de educación primaria a prestar su servicio como maestros, conforme pasaba el tiempo se fue creando la necesidad de capacitar al docente, se crea el Instituto de actualización del magisterio con la encomienda de establecer una nivelación académica de los maestros de aquella época.

Seguía existiendo la demanda de profesores que se hicieran cargo de la formación de la niñez mexicana, pero se generaba otra necesidad, la de la formación de los futuros docentes; se establece que al término de la educación secundaria ingresen directamente a la escuela normal formadora de docentes, en un inicio se cursaban tres años y posteriormente se incrementó a cuatro ciclos de formación; en los años noventa del siglo pasado se establece como licenciatura la carrera docente, se tiene que cursar tres años de Bachillerato más cuatro de Licenciatura, hasta la actualidad.

La carrera docente, desde los años setenta hasta el final del siglo pasado, se convirtió en una fuente de trabajo muy atractiva, es decir, con poco tiempo de estudio se podía acceder al ámbito laboral y tener una fuente de ingresos para la supervivencia, eran muchos los solicitantes de ingreso a las escuelas normales y pocos los aceptados, por lo que la demanda de cursar la docencia incremento en demasía.

En base a lo anterior, se establece el origen de la problemática que se presenta, al ser tan atractiva, laboralmente hablando, la carrera de docencia, un gran porcentaje de estudiantes se inscribían sin considerar alguna inclinación o gusto para atender alumnos de la primera infancia, solo se percibía a esta como una oportunidad de empleo, en otras circunstancias, quizás un poco más drástico, se escuchaban expresiones tales como: “cuando menos estudia para maestro”, “no me alcanza para más, cuando menos que sea para maestro”, etc.

Considerando lo anterior, un gran porcentaje jóvenes ingresaban a esta carrera sin sentir alguna identidad con la misma, no sentían ese llamado a ser parte de la profesión que forma y educa a las nuevas generaciones, que como consecuencia de ello, aún son frecuentes frases dentro del campo de la docencia, como: “Ellos hacen como que me pagan, yo hago como que trabajo”, “Que bueno que es fin de semana y de quincena”, en las observaciones a clase que se realizan a los diferentes grupos, aún se observan maestros desmotivados, docentes que proyectan insatisfacción, profesores que no tienen la noción más mínima del como conducir o guiar una clase; por lo que esto representa un gran problema para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; un maestro mal preparado, producto del poco interés que siente por la carrera, no tendrá las competencias necesarias para conducir de manera eficiente el proceso educativo, un profesor sin la habilidad en la técnica de enseñanza, no podrá diseñar las estrategias más propicias para mejorar la calidad de los aprendizajes; de la misma manera, un docente poco o nada motivado no generará una actitud proactiva y positiva para desempeñar con profesionalismo su tarea educativa.

De tal manera, el tema de la vocación reviste gran importancia en el desarrollo de la práctica educativa, en este sentido, se considera que la vocación debería ser un requisito indispensable para ser docente, dado que, a largo plazo, es uno de los factores más determinantes para que el docente mejore en su profesión.

Otro de los aspectos que hemos trabajado con mucho ahínco en las sesiones de clase es la identidad profesional del docente, aspecto que se considera, está íntimamente ligado con la vocación, ya que la identidad profesional se construye a través de valores intrínsecos a la persona como el espíritu crítico, la reflexión y sobre todo, la dedicación personal, que al final es lo que promueve el desarrollo profesional.

Debo mencionar que, una de las frases que comúnmente se mencionan en el ámbito educativo, me ha llamado la atención y que se desea plasmar en este espacio, es que, la docencia tiene que elegir al docente y no solo la persona a la docencia. A este respecto se considera imprescindible que los futuros docentes no sólo dispongan de conocimientos académicos y pedagógicos, sino que también desarrollen habilidades de pensamiento que les permitan analizar, reflexionar, argumentar, investigar, comprender, etc., la realidad educativa en la que se desarrollan para que así puedan indagar y buscar solución a la problemática que se les presenta para transformar la realidad educativa en la que se desarrollan, además, deberán generar adecuadas de actitudes personales mismas que propicien la generación de una adecuada vocación y una necesaria identidad con la profesión docente para que se sientan parte de ella y así realicen su trabajo profesional con mayor probidad.

El proceso educativo es multifactorial, por lo que, se considera debiese hacerse una análisis holístico que atienda a todos y cada uno de los factores que intervienen en él, en este caso muy específico corresponde analizar el tema de la vocación y la identidad profesional, que dicho sea de paso, también son múltiples los factores que se hacen presentes al momento de elegir una carrera profesional, la vocación está supeditada a la presencias de incentivos intrínsecos, a deseos forjados desde la infancia, al gusto por aquello que deseamos realizar; de la misma manera, la identidad profesional implica aquella inclinación por aquel ideal a realizar, se requiere de esas fuerzas intrínsecas que muevan a ser humano a actuar, por lo que para esto, influyen factores propios de la cultura social así como la percepción personal sobre la profesión que tenga el propio estudiante; así como las decisiones familiares, puesto que el joven aún se encuentra bajo la tutela de la familia, un factor muy especial son las condiciones económicas en la que viva el alumno, puesto que por carencias de recursos no se puede estudiar lo que se desea.

Por consiguiente, el presente trabajo de investigación se planteó el siguiente objetivo de investigación:

Analizar los factores que intervinieron en la toma de decisiones en la elección de carrera para identificar y orientar la vocación e identidad de los estudiantes con su profesión.

Así mismo, una vez analizado y planteado el problema de investigación se han establecido los siguientes supuestos de investigación:

“La vocación e identidad profesional se puede generar induciendo al alumno a un trabajo de introspección que oriente a la reflexión sobre su formación personal generando en él el gusto por su carrera”.

“La intervención docente juega un papel muy importante para generar la vocación e identidad profesional de los futuros docentes, propiciando un proceso de formación agradable para que el estudiante genere el gusto por su carrera”.

Es preciso mencionar que, el presente trabajo es resultado de una investigación concluida, aunque relacionada con otros trabajos sobre formación docente que aún están en curso, específicamente, para este trabajo se pretendió indagar sobre el tema de vocación e identidad en la elección de carrera como factor que pudiese determinar una influencia en la toma de decisiones de los estudiantes, por lo que se determina concluido el presente trabajo de investigación o experiencia académica, pretendiendo ubicarse solo en analizar esos factores que pueden influir en la toma de decisión en la elección de la carrera profesional.

DESARROLLO

Al considerar el termino vicisitudes para referirnos a la gran cantidad de situaciones que se presentan en determinado fenómeno, fue con el propósito de señalar que la toma de decisiones es parte de la presencia de una serie de circunstancias que favorecen u obstaculizan el proceso de decidir sobre cualquier alternativa que la vida nos presenta, para este caso, tomar la decisión de considerar una carrera profesional; puesto que, el origen etimológico del termino vicisitud, proviene del latín vicisitud que significa alternancia, cambio; por lo que se entiende como una serie de circunstancias cambiantes, una sucesión de sucesos, eventos o acontecimientos que alternados por cuestiones favorables y otras adversas, es decir, al elegir una carrera se presentan una serie de circunstancias que pueden obstaculizar o favorecer para tomar la decisión más correcta en la elección de una carrera.

Al realizar una revisión de la literatura sobre el tema de la vocación e identidad docente se ha encontrado que son muchos los factores que intervienen en el proceso de construcción de la identidad en los profesores hacia el trabajo docente; la sociedad actual se encuentra en una constante evolución o transformación, pareciera que el tiempo transcurre de manera vertiginosa, lo que ahora pudiera ser, quizás mañana ya no lo sea, las generaciones de estudiantes también van cambiando, por lo que se requieren una atención más personalizada, diferente a cómo a la forma de educar en épocas pasadas, por lo que, el nuevo docente tendrá que estar en una constante actualización; esta es la primera postura que nos encontramos con (Esteve, 2010) cuando establece que, “el concepto de cambio social es el elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los nuevos desafíos que estos han de enfrentar en el ejercicio de su trabajo profesional”. Los cambios educativos no han hecho más que comenzar una tarea ineludible en la

formación de docentes, es la de prepararlos para enfrentar el cambio y acostumbrarlos a profesionalizar el análisis del cambio social y educativo como la primera tarea que deben asumir para desempeñar un trabajo educativo de calidad.

Otra postura que se observa en el análisis documental sobre el tema referido, es la perspectiva más psicológica que nos plantea (Camarillo Oscar, s/a) cuando señala que, “la mayoría de las elecciones vocacionales conllevan elementos inconscientes, como lo puede ser una necesidad de auto-reparación de contenidos o vivencias de la infancia no resueltas, que se pueden manifestar a través del deseo de ser niño a partir de un contacto emocional, afectivo y técnico-instrumental”. Se ha manifestado que las conceptualizaciones que el docente realice sobre la forma de entender la docencia son producto de vivencias, creencias parte de la cultura contextual del propio docente; estas vivencias van constituyendo un deseo, una orientación hacia la realización de una formación en cualquier área del conocimiento, es decir, desde pequeños nace la idea de ser maestro, porque la experiencia durante la formación de la infancia fue agradable o viceversa.

En algunos otros trabajos aparece otras categorías que inciden en la vocación e identidad en este caso docente, en el trabajo realizado por (Piña C., Soto M. & Ramírez M. 2017) señala que:

El análisis de algunas autobiografías, muestra cuatro elementos que juegan un papel muy importante en la elección de la carrera profesional del magisterio, pero son dos los que sobresalen: la influencia familiar y la figura de un profesor que desde la percepción de los estudiantes fue ejemplo en su formación educativa, otros factores de influencia en dicha elección son el contexto social y la vocación natural que desde pequeños desarrollaron.

Importante lo que señala (Day 2006) citado por (Jarauta B. 2017) cuando manifiesta:

La identidad debe considerarse en base a tres redes de influencia: sociocultural – política que atiende a los ideales, la ética y moral, y aspectos sociales, culturales y políticos, el lugar de trabajo donde intervienen las relaciones sociales que se generan en los múltiples espacios escolares y las influencias personales configuradas a partir de la experiencia y vivencia personal.

Desde esta perspectiva se consideran otros elementos desde los cuales se debiese analizar el proceso de identidad del profesor hacia su profesión docente, como ya se ha referido, las influencias de las personas juegan un papel importante, puede ser de forma positiva pero también de forma negativa, otro aspecto manifestado que también reviste especial importancia son los espacios donde se generan las interrelaciones con los demás, si existe un ambiente agradable la identidad hacia la profesión ira creciendo y si no lo fuere así, irá en detrimento, además de los factores culturales y la toma de decisiones, entendida como política educativa que aplique el sistema.

El sentirte contento con tu profesión genera cierta identidad, al existir conformidad en el área laboral crece la vocación, cuando la carrera posee prestigio social, la identidad se incrementa es lo que establece (Vaillant, 2007) al mencionar que:

El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los maestros, lo que adquiere mucha significación por el poco mucho prestigio que suele tener la docencia en muchos países. Varios estudios de casos recientes muestran que muchos

docentes tienen alta disconformidad con sus condiciones laborales y en particular con las condiciones materiales, sea el salario o la infraestructura de las escuelas. Existe entre los maestros un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. Es en la formación inicial donde aparece la primera crisis de identidad, la crisis se vincula con la tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica. Se forman profesores de matemática, de lengua, etc., más no profesores que enseñan la matemática o que enseñan lengua, ahí aparece la crisis de identidad.

La importancia de las virtudes o cualidades del carácter, y de cómo algunos de los conflictos internos y crisis vocacionales de los docentes actuales podrían estar manifestando la necesidad de cultivar esos aspectos durante todo el proceso formativo de los profesionales de la docencia (Fuentes Teresa, 2001), es importante que, durante el proceso de formación de las nuevas generaciones de maestros noveles se vayan trabajando el fortalecimiento de todos los rasgos que orienten a fortalecer la vocación e identidad docente en los futuros profesionistas que incursionan en la formación hacia la docencia.

Esta misma autora señala dos cosas que revisten gran importancia cuando se habla de vocación:

a).- No basta con sentirse especialmente inclinado hacia la docencia como actividad profesional. La formación es fundamental para poder ejercerla.

b).- La tarea pedagógica debe ser entendida como proceso vivo de compromiso personal entre el profesor y sus alumnos. (Fuentes Teresa, 2001)

En el trabajo revisado de (Sotomayor Carmen, 2013) se encontró que, el gusto por la carrera y la capacidad de enseñanza fueron los elementos que expresaron sus investigados para elegir profesión docente, así en cada una de las investigaciones se pudo constatar que, son una gran variedad de elementos que influyen en la elección de carrera, en este caso la docencia.

(Sánchez Lissen, 2003) encontró en su investigación realizada que, a la pregunta planteada: “¿tienes vocación por la enseñanza?, hay muchos estudiantes que responden afirmativamente, aunque es probable que exista entre ellos una intención latente más que un verdadero propósito”. Este aspecto es muy importante para considerar un análisis, en efecto, cuando preguntamos a los estudiantes, sobre todo en las entrevistas de ingreso, sobre si tienen vocación para la enseñanza, en gran porcentaje por no decirlo todos, contestan que sí, aunque ya en desarrollo del proceso de formación, se van generando algunas deserciones a razón de que no era la carrera que buscaban.

Otro dato que encontró (Sánchez Lissen, 2003) que me parece relevante considerar fue que, “un porcentaje de 9.5 % de los investigados señalaron que optaron por la docencia por no haber obtenido la nota suficiente para acceder a otra carrera”, esto refleja que existe un porcentaje de estudiantes que no tienen los conocimientos y competencias suficientes para desarrollarse en la docencia, puesto que, al no poder ingresar a otra carrera, establecen, cuando menos para maestro; es preciso señalar que esto depende del contexto donde se encuentre, ya que existen sistemas educativos que para seleccionar el ingreso de los futuros docentes, sus criterios señalan que debe ser los de mejores notas.

El marco teórico adoptado para la presente investigación es un enfoque biográfico-narrativo de la identidad, que se representa y constituye mediante los relatos de vida que hacen los sujetos, empleando la

metodología propia de este enfoque de investigación. Como señala (Atkinson Paul, 2005) citado por (Bolívar, 2002) la “narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de la experiencia, aunque es de los modos más penetrantes e importantes de hacerlo. La narrativa es un género relevante para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana y en contextos especializados”

Este tipo de investigación parte de las vivencias de los estudiantes plasmadas en un escrito para conocer la manera cómo han vivido la experiencia de tomar la decisión para optar por una carrera, con la intención de analizar sus narraciones para interpretarlas, darles un sentido y así poder comprender la realidad.

La investigación biográfica narrativa tiene un enfoque específico de investigación que fortalece su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación, se centra en contar las propias vivencias, leer en el sentido de interpretar dichos, hechos y acciones a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una *perspectiva* peculiar de investigación. (Bolívar A. 2002)

Este tipo de investigación se asienta en el giro hermenéutico dentro de una perspectiva interpretativa, en la que el significado de los actores se convierte en el foco de atención. Es importante señalar que la hermenéutica es la metodología de investigación que analiza el objeto de estudio con la finalidad de encontrar un significado en él, analiza, interpreta y encuentra un sentido, de esta manera la investigación biográfica narrativa se sustenta en esta; retomando las palabras de Bolívar A. 2002) La narrativa como enfoque de investigación se entiende como las pautas y formas de construir sentido por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, la narrativa no es solo una metodología, es una forma de construir la realidad, esta parte de la experiencia y configura la construcción social de la realidad.

Todo tipo de investigación tiene una epistemología y una metodología muy propia que las hace distinguirse de las demás, en el caso de la investigación biográfica narrativa, una de las tareas centrales según (Huichim D. & Reyes R., 2013) es comprender la historia de las personas, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada en un texto.

La investigación narrativo-biográfica, como una rama de la investigación interpretativa, comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva interpretativa o hermenéutica, cuyos objetos de estudios son fundamentalmente textos discursivos; recordemos que la hermenéutica surge a partir del análisis de textos, posteriormente se extiende al análisis del comportamiento humano, tratando de encontrar sentido a las acciones que desarrollan las personas con la finalidad de darles un significado.

Polkinghorne (1995) y Bruner (1988) citados por Bolívar, A. 2002), distinguen dos tipos de análisis de los datos de la investigación narrativa:

- a) *Análisis paradigmático de datos narrativos*: estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, pero cuyo análisis (llamado, normalmente, «cualitativo») procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado y b)
- Análisis narrativo, propiamente dicho*: estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia.

En relación al objeto de estudio y tratando de conceptualizarlo, (Nías Jennifer 1989) citado por (Bolívar, 2002) señala que “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo”; por consiguiente, debido a que el éxito de los procesos de cambio depende, en gran medida, del significado que tiene para aquellos que están implicados en su desarrollo, hemos querido hacer una fenomenología de cómo los procesos de cambio educativo y social son vividos y sentidos por el profesorado.

(Bolívar A. 2002) deja entre ver el propósito de la investigación biográfica, su esencia de estudio y su procedimiento, cuando señala:

Contar las propias vivencias, y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se ha convertido en un perspectiva peculiar de investigación. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social. El juego de subjetividades que se producen en un relato biográfico, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria.

“Las biografías, como instrumentos de recogida de información y como objeto de saber, se convierten en procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos”. (Bolívar, 2002), puesto que, al plasmar por escrito sus vivencias, su vida, etc., se convierte en algo concreto, algo que materialmente existe, por esta razón se manifiesta que el sujeto se objetiva al escribir su vida y dejarla plasmada en un documento.

La vocación e identidad docente respecto a su carrera se convierte el objeto de estudio del presente trabajo, desde la perspectiva de (Vaillant Denise 20017):

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales, en síntesis, la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

Epistemológicamente hablando, “la identidad nace de la experiencia, vivencia y percepción del individuo respecto a sí mismo y al entorno social, (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014); en escenarios anteriores se ha señalado que, el proceso de formación e inclinación hacia determinada actividad, o el llamado hacia algo, como lo establece el concepto de vocación, es producto de un cúmulo de experiencias, hábitos, costumbres que constituyen toda una cultura y todo esto va conformando la conceptualización de mi actividad ya sea de forma positiva o negativa, pero también, no solo con vocación se resuelve crisis que se presenta en sector educativo, es necesaria la profesionalización de la docencia, es decir, también es necesario prepararse, adquirir los conocimientos, competencias y valores docentes necesarios para desempeñar la actividad docente con mayor eficiencia.

Para (Gysling, 1992) la identidad profesional del docente como □ mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores, desde esta perspectiva, se reconoce a la identidad como ser

parte de, sentirse parte de; en el ámbito educativo reviste especial importancia que el maestro se sienta parte del gremio docente, que exista el proceso de integración y posteriormente de adaptación, lo anterior permitirá sentir más profundamente su papel como educador.

Para (Branda y Porta, 2012), Las identidades profesionales se configuran a partir de un proceso de socialización, en conjunción con otras personas, en espacios profesionales de relación en los que, mediante identificaciones, representaciones y atribuciones, la imagen que uno posee como profesional se va configurando, inmersa en una espiral de continua construcción o re-construcción. Mediante el proceso de socialización el docente vive experiencias, intercambia ideas, construye modelos y de esa manera va construyendo su proceso de identidad hacia la profesión, puesto que, desde la perspectiva de (Jarauta B. 2017), uno de los rasgos centrales del desarrollo de la identidad profesional es que se sitúa en un tramo significativo de la vida personal, académica y laboral, constituyendo un proceso en continua recomposición.

Etimológicamente el término vocación proviene del latín como *vocatio*, representa la idea de un llamado, exponiendo el significado que se le atribuye en nuestro idioma con respecto al sentimiento que se produce en el individuo que lo lleva a emprender un camino, desde lo profesional, vocación se refiere a la inclinación o interés que una persona siente en su interior para dedicarse a una determinada forma de vida o un determinado trabajo.

Para los profesores González Blasco y González Anleo (1993,75), la vocación se entiende como: «el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor», al realizar cualquier actividad, siempre existirán razones para su implementación, el caso de la docencia no es la excepción, es importante que exista el gusto, el agrado por aquello que realizamos, en el caso particular de la docencia, es importante que se sienta esa inclinación, ese deseo de guiar y orientar a los niños en el proceso de su desarrollo, puesto que, generando una actitud proactiva, haciendo más fácil el proceso de formación de nuestros alumnos y de esta manera se tendrán mejores resultados.

Castaño (1983) señala que la vocación incluye connotaciones psicológicas como la motivación y autorrealización, u otras como la ansiedad y la información. Además de estas implicaciones encontramos otras de carácter sociocultural que vienen dadas desde la propia familia, la escuela y en general, el entorno con el que convive. Dentro de estas implicaciones esta la toma de decisiones por parte de la familia ya que el adolescente aún se encuentra bajo la tutela de los padres, o también debido a las condiciones económicas puesto que el recurso permite o impide la realización de cualquier actividad.

La metodología considerada para el desarrollo del presente trabajo es un estudio de caso, se enmarca dentro del enfoque interpretativo descriptivo, es un estudio cualitativo que pretende interpretar la experiencia de los estudiantes al tomar la decisión de elegir una carrera, describiendo cada una de las situaciones que se presentaron en este proceso con la finalidad de encontrar un significado a lo vivido; en este enfoque de investigación, “el primer punto de partida son las perspectivas subjetivas de la realidad para estudiar las interacciones de los agentes que son parte del problema con la finalidad de reconstruir las estructuras del campo social y el significado de sus prácticas” (Flick U. 2007)

La presente investigación se orienta a la perspectiva teórica del paradigma cualitativo denominado interaccionismo simbólico para el cual, (Blúmer, 1969) citado por Flick, U. (2007) resume los puntos de partida de esta perspectiva teórica en tres premisas simples:

“La primera premisa es que los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que estas tienen para ellos... La segunda premisa es que los significados de estas cosas se derivan o surgen de la interacción social que se tiene con los propios compañeros. La tercera premisa es que estos significados se manejan en un proceso interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentran, este proceso las modifica”

El tipo de investigación desarrollado es la investigación biográfico - narrativa, “surgiendo esta como una herramienta pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados, del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (Aceves, 2001). Propósito general del presente trabajo, por lo que se considera el tipo de investigación más pertinente para atender el proceso de investigación planteado en congruencia con el problema señalado y el objetivo diseñado para esta investigación.

El procedimiento diseñado parte de considerar al grupo de nuevo ingreso ya que ellos acaban de vivir la experiencia de toma la decisión de elegir la carrera de docencia; se plantearon preguntas de tipo abierto, tales como: ¿Por qué quieres ser docente?, ¿Qué factores influyeron para elegir ser maestro?, ¿Cómo tomaste la decisión de escoger la carrera de docencia?, ¿Qué factores influyeron para que tomaras esta decisión?, ¿Elegí lo que quiero ser?, ¿Consideras que fue la decisión correcta?, etc., se les solicitó que narraran y plasmaran por escrito sus respuestas a las preguntas planteadas, una vez recaba la información, se realizó un estudio descriptivo e interpretativo, tratando de buscar sentido o un significado a lo expresado.

En el proceso de investigación solo participó un grupo de - estudiantes, todas del sexo femenino, quienes son de nuevo ingreso, son estudiantes que tiene como antecedente la realización de estudios de bachillerato en Ciencias Administrativas, el trabajo se realizó durante el primer semestre de estudios del programa curricular de las asignaturas, “El sujeto y su formación profesional” y “Desarrollo y Aprendizaje”, la primera orienta a la reflexión de las razones, motivos circunstancias de se dieron en la elección de carrera y la segunda parte de la realización de una autobiografía sobre su proceso de formación académica, propiciándose un análisis introspectivo, siendo estos elementos fundamentales para la realización del presente trabajo.

RESULTADOS

Como ya se ha mencionado, para la recogida de la información se hizo uso de la técnica de la narrativa y la biografía, se recopilaron 20 documentos donde los investigados narraron la vivencia que experimentaron al tomar la decisión de elegir la carrera de docencia en Educación Preescolar; se realizó un Análisis narrativo, propiamente dicho, estos estudios están basados en casos particulares, pero cuyo análisis produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos, se buscan elementos comunes y singulares que configuren la historia.

Durante el proceso de análisis fueron surgiendo las diferentes categorías en las cuales fueron clasificados los datos que se recabaron, dentro de las cuales encontramos las vivencias o experiencias que el sujeto vivió en una época determinada y que dejaron un profundo significado para la toma de decisiones; otra categoría fue el deseo de lo que realmente querían estudiar, en un gran porcentaje de casos, el gusto del estudiante se encuentra en otra carrera y por diversas circunstancias no estudia lo que verdaderamente quería; otra

categoría surgida fue la influencia familiar, normalmente los padres, hermanos, sugieren y en ocasiones determinan lo que el hijo estudiará, considerando contexto, posibilidades económicas, etc.; otra categoría fue la influencia social, el círculo de los amigos influyen en algunos casos, como grupo se desea inscribirse en el mismo programa, aunque también influye aunque no de manera determinante el estigma que la sociedad tiene sobre la carrera, puede generar percepciones tanto positivas como negativas que de alguna manera influye en la toma de decisiones para su elección; otra categoría que surgió fue la perspectiva personal que el estudiante tiene sobre la carrera, en ciertas ocasiones se puede percibir como una tarea difícil, otra que quizás la docencia no esté a la altura de otras profesiones; como última categoría surge la influencia que el docente puede tener para propiciar el gusto o el interés del estudiante por determinada área del conocimiento.

Categorías de Análisis

I.- Vivencias o experiencias

La primera categoría considerada para el análisis fue las vivencias o experiencias que marcaron a las estudiantes para considerar formarse en la carrera de la docencia, entendidas estas como sucesos o hechos que viven las personas, las cuales contribuyen a configurar la personalidad de cada persona.

Al analizar lo expresado por los investigados, se constata que una vivencia, una ilusión que se pueda vivir en la infancia, puede ser un motivo para tomar una decisión, que también se puede pensar que no es determinante, pero en este caso, la docente que lo expresa, considera que ahí nació su vocación hacia la docencia.

“Desde pequeña, me gustaba jugar con mis hermanas a la escuelita y yo ser la maestra, considero que de ahí nació mi vocación”.

Mi primo se me acercaba y me decía que le ayudara hacer su tarea, yo le ayudaba con mucho gusto.

Los siguientes argumentos señalan como factor para la toma de decisiones el desarrollo de su servicio social y confirman que fue uno de los factores que motivó la inclinación por la carrera de docencia en el Jardín de niños.

“Me gustaba jugar a ser maestra desde niña, mi servicio social lo realice en un Jardín de Niños y me tocaba ayudar a las maestras a dar sus clases, eso me gustaba y así decidí estudiar educación preescolar”

“Cuando daba mi servicio social en la preparatoria, elegí hacerlo en una biblioteca donde me dedicaba a leerles cuentos a los niños, al inicio no me sentía cómoda, al paso del tiempo observe que los niños toman cariño simplemente por ayudarles, me creo satisfacción y creo que ese fue motivo para elegir esta carrera”

2.- Inclinación profesional

Esta variable señala otra postura, es sorprendente que una gran mayoría de los investigados señalan que su interés no era la docencia, tenían en mente otra carrera, entonces por qué consideraron la elección de la docencia, se considera que esta variable otorga un soporte importante a este trabajo, donde se logra identificar la presencia una serie de factores que influyen en la toma de decisiones para la elección de la

carrera, podemos constatar la relación con las demás categorías, es decir, esta categoría muestra lo que los estudiantes deseaban estudiar y las otras variables señalan las circunstancias que propiciaron la decisión a la docencia, analicemos los siguientes argumentos:

“En algún momento de mi vida cruzó por mi mente elegir ser psicóloga clínica o abogada, pero diferentes decisiones y hechos me hicieron desertar de esta idea”

“Yo quería realmente estudiar agronomía, “quiero ser ingeniera agrónoma”

“Siempre decía: Algo de ciencias de la salud, odontología, medicina, nutrición, enfermería, etc.”

“En un inicio pensaba en la carrera de arquitectura”

En el último semestre de la prepa, todos nos comenzamos a preguntar sobre lo que queríamos estudiar, unos decían que no sabían, otros ya tenían la respuesta desde hace mucho tiempo, yo también ya la tenía, era estudiar Terapia Física”

“No sabía que estudiar, tenía opciones como psicología o criminología, pero no me convencían tanto, pero también tenía en mente estudiar para maestra y se me metió más esta carrera”.

“Yo siempre tuve en mente ser maestra”

“Tenía varias opciones pero decidí estudiar para maestra”

Esta categoría llamó mucho la atención para orientar la presente investigación, un gran porcentaje de investigados tenían en mente o deseaban estudiar otra carrera diferente a la docencia, además de que existe el antecedente de que la totalidad de los integrantes del grupo tenían como antecedente de formación, el bachillerato en ciencias administrativas, la decisión para estudiar docencia se vio influenciada por la familia, por situaciones económicas, por cuestiones culturales en relación a que por ser mujer no se le permitiese salir a estudiar fuera del estado.

3.- Influencia familiar

Otra categoría que resultó en la recogida de información mediante las narrativas fue la influencia que ejerce la familia la toma de la decisión para considerar la carrera de docencia, entendiendo la influencia familiar como el poder o la capacidad que tiene la familia para determinar o alterar la forma de pensar o de actuar de otra persona, en este caso de sus hijos.

Como se ha considerado con antelación, la familia puede ser un factor que favorezca u obstaculice la toma de decisiones, debido a que el joven aún se encuentra bajo la tutela de los padres, si existe un ambiente de confianza y propicio para el desarrollo de los hijos, el apoyo y el respaldo puede ser favorable durante el proceso de formación, pero si existen costumbres culturales muy arraigadas de familia que no favorezcan el respeto de la toma de decisiones que los hijos consideren las más adecuadas para ellos, no existirá el respaldo, por lo tanto se tendrán que sujetar a las decisiones de los padres, lo anterior se manifiesta en las expresiones siguientes:

“Realmente mi familia me apoyaron en mi decisión, ven a la carrera de maestro igual que cualquier otra carrera”.

La presión aumento con los comentarios de miembros de la familia, “Esa carrera no se acopla a tu personalidad”,

“Lo siento mucho hija pero no iras a estudiar fuera, me duele, pero no tienes mi apoyo para salir a estudiar lejos”

“Le expuse la idea a mis papás de estudiar para maestra y me dijeron que era lo mejor para mí”

4.- Influencia social

Otra categoría que resultó en el proceso de análisis de la información recogida mediante las narrativas, fue la influencia que ejercen algunos factores o miembros sociales en la toma de la decisión para considerar la carrera de docencia, entendiendo la influencia social como la capacidad que tiene algunos miembros de la sociedad para influir, determinar o alterar la forma de pensar o de actuar de otra persona, en el caso particular del presente trabajo, los comentarios de los amigos y sobre todo el estigma en que la sociedad tiene a la profesión docente, también son factores que influyen al considerar la opción por alguna carrera, en este caso la docencia.

En muchas ocasiones, lo que digan los demás si nos afecta, sobre todo en la edad de la juventud, las perspectivas de los otros nos pueden hacer dudar o realizar acciones sin conciencia propia, el siguiente argumento presenta la indecisión que provocó el hecho de que terceras personas opinaran sobre la percepción que tiene de la carrera docente, analicemos el siguiente argumento:

“Antes de elegir esta carrera tuve algunos conflictos, el primero, las ideas de la sociedad, acerca de lo que es ser maestro”.

Solo presenta un conflicto: las ideas que se manifiestan sobre lo es ser maestro; ¿qué ideas se manifiestan?, en una plática informal, el investigado manifiesta, es que dicen que los maestros no trabajan, solo están en marchas, descuidan mucho su trabajo, etc., esas perspectivas de los demás provocaron indecisión en tomar la decisión de elegir la carrera de docente; también se considera importante considerar la perspectiva personal sobre la carrera, cuando existe una negación para aceptar algo, simplemente creará un conflicto mayúsculo, como lo presenta el siguiente argumento:

“Un día, una tía me dijo “No te gustaría estudiar para maestra de preescolar”, me eche una risa sarcástica y le respondí, yo como maestra de Kinder, no, eso no es para mí, en primera, no me llama la atención y segundo, yo no soy paciente para los niños y para que si eso no me gusta”

5.- Influencia docente

Otra categoría que se presentó, fue la influencia que ejerce el maestro como actor principal en el proceso de formación del ser humano, en la toma de la decisión para considerar la carrera de docencia,

entendiendo la influencia docente como la capacidad que tiene el maestro para orientar, influir, hasta cierto punto determinar o modificar la forma de pensar o de actuar de otra persona, en este caso de sus alumnos.

El papel del maestro también puede ser decisivo en la toma de decisiones al elegir una carrera, puede ser el prototipo o modelo de lo que un estudiante quiere ser, pero también puede influir de manera negativa al momento de decidir, el docente es un ejemplo bueno o malo, ya que siempre está en interacción con sus estudiantes, los hábitos o costumbres que el maestro genere en sus alumnos pueden ser determinantes, revisemos los siguientes argumentos:

“Durante los cursos propedéuticos, una maestra nos empezó a comentar lo que realmente era ser maestra, me comenzó a llamar más la atención y mientras más conozco crece más mi interés”

“Un maestro de prepa me dijo “te veo siendo maestra, te preocupas por ayudar a tus compañeros, en ese momento me sorprendí, y me agrado la idea de considerarlo”

En la primaria tuve una maestra que me gustaba como daba sus clases, sobre todo porque me tenía mucha paciencia”

“Cuando era pequeña recuerdo tener la imagen de mis maestros muy asombrosa, me dejaba una gran impresión que los maestros lo sabían todo”.

La labor del docente no solo es transmitir conocimientos, sino que su función es la de formar, educar, guiar por el camino correcto a sus estudiantes, apoyar, aconsejar, motivar para que estos tomen las mejores decisiones, la primera establece, mientras la maestra me fue platicando sobre el trabajo del maestro, fue creciendo mi interés, quiere decir que la docente motivo a sus estudiantes sobre lo que implica la tarea docente y fue generando gusto, interés por la carrera; la segunda, el docente solo expreso las cualidades que veía en ella y esto motivo para que la estudiante considerara tomar la ,carrera docente.

Estrategias de intervención docente

Con la perspectiva actual de la investigación que permite no solo comprobar los supuestos o hipótesis que el investigador pueda establecer, si no que esta (la investigación) debe permitir buscar o diseñar alguna alternativa de solución, por tal motivo, la participación del docente investigador juega un papel que reviste una gran importancia, ya que le permite actuar o participar en el acto o actividad con el propósito de mejorar los resultados o transformar la realidad existente.

Como se ha señalado anteriormente, el presente trabajo surgió en base a lo desarrollado en las asignaturas “El sujeto y su formación profesional” y “Aprendizaje y desarrollo” de la Licenciatura de Educación Preescolar; no se diseñó formalmente una estrategia específica de intervención, sino que se aprovecharon algunas actividades ya establecidas en el programa de estas asignaturas, de la primera, se rescató el proceso de análisis sobre las preguntas planteadas : ¿Por qué quieres ser docente?, ¿Qué factores influyeron para elegir ser maestro?, ¿Cómo tomaste la decisión de escoger la cerrera de docencia?, ¿Qué factores influyeron para que tomaras esta decisión?, ¿Elegí lo que quiero ser?, ¿Consideras que fue la decisión correcta? considerando que la actividad de evaluación sería una narrativa; de la segunda asignatura, se consideró la actividad, elaboración

de una autobiografía orientada a realizar una reflexión introspectiva, sobre su proceso de formación desde los primeros años de vida hasta el Bachillerato.

Estrategia 1

Asignatura: El sujeto y su formación profesional.

Propósito: El estudiante identificará y comprenderá las razones, motivos, expectativas, condiciones e intereses que mediaron en su decisión de su elección profesional.

Actividades:

- 1.- El docente expone los aspectos más relevantes que lo llevaron a elegir su profesión docente, modelando la narrativa a través de la reconstrucción de su propia historia.
- 2.- En base a su propia narrativa, establezca cuestiones que propicien la participación de los alumnos, tales como: ¿Cómo es que elegí ser maestro?, ¿Elegí lo que quiero ser?, ¿Era esa mi mejor opción?, etc.
- 3.- En plenaria, evoquen momentos de su vida que fueron fundamentales para elegir la profesión docente.
- 4.- Los estudiantes busquen en distintos medios: películas, videgrabaciones, páginas web, libros, etc., situaciones que se relacionen o que los hayan motivado para la elección de carrera profesional.
- 5.- Elaboren una narrativa donde consideran razones y motivos por los que eligieron la profesión docente.

Evaluación: Producto: La narrativa, Instrumento: rubrica.

Estrategia 2

Asignatura: Desarrollo y aprendizaje.

Propósito: El alumno realizará una introspección para revisar su proceso de formación durante los primeros niveles escolares para que comprenda su proceso de desarrollo y aprendizaje en su formación como persona.

Actividades:

- 1.- El estudiante realizará un relato biográfico individual libre, que le permita representar su propia historia.
- 2.- En plenaria, el estudiante expondrá su relato.
- 3.- El estudiante identificará los factores que inciden en el proceso de maduración y desarrollo, considerando también el aspecto de maduración en la toma de decisiones.

- 4.- El estudiante elaborará una autobiografía donde considere el proceso de maduración en la toma de decisiones para la elección de la carrera profesional.

Evaluación: Producto: Autobiografía, Instrumento: rubrica.

Una vez analizados los resultados y puesta en marcha la estrategia de intervención se consideró pertinente e importante conocer las impresiones de la docente que desarrollo la segunda asignatura, la misma establece que fue una experiencia agradable donde las estudiantes lograron rescatar pasaje de sus vida tanto privada como académica que en el momento no se tenían presente y esto permitió guiar la reflexión introspectiva hacia la toma de decisiones; además, en palabras de la docente, esto permitió fortalecer la relación de grupo e integrarse como tal, analicemos los siguientes argumentos:

“Esta carrera me ha cautivado con lo poco o mucho que he aprendido hasta hoy, de parte de mis maestros actuales.

“Ser maestro no es fácil, es un proceso difícil que requiere mucha preparación”

Quizás el desconocimiento de lo que implica determinada profesión, pueda generar incertidumbre e inseguridad para decidirse a optar por una de ellas, pero se observa la importancia del trabajo del maestro, solo con orientar, guiar y motivar puede cautivar a los estudiantes y generar amor, identidad, vocación por determinada profesión, en este caso la docencia.

Otro factor que reviste gran importancia para la identificar la vocación e identidad hacia la profesión es el momento de fusionar la teoría con la práctica, en el desarrollo de la formación de los docentes noveles en este primer semestre, se tiene la oportunidad y responsabilidad de acudir a grupo y realizar sus primeras prácticas de acercamiento con los niños en el Jardín de infantes, lo anterior permitió corroborar la vocación e identidad de los estudiantes, permitiendo realizar una triangulación de la información entre lo que se manifestó dentro de la narrativa y la vivencia en el aula con los alumnos, el resultado de esto fue, la deserción de una de las alumnas manifestando que no le había gustado trabajar con los niños pequeñitos, estableciendo que esa no era su vocación.

CONCLUSIONES

Los resultados encontrados se relacionan con el estigma que la sociedad tiene sobre la carrera docente, ya que se considera que ser maestro está por debajo de cualquier otra carrera; otro factor encontrado se relaciona con la influencia de la familia en la toma de decisiones en cuanto si es la correcta o no, así como no dar la oportunidad, sobre todo a las jovencitas, de salir fuera del lugar de residencia, otro factor surgido fue la influencia cultural, así como la influencia de algún docente que dejó huella en su formación inicial, otro factor que sorprendió surgió en la toma de decisiones fue el aspecto religioso.

El hecho de no poder estudiar lo que el estudiante desea por las circunstancias que fueren, genera frustración en el estudiante y falta de vocación e identidad hacia la profesión, pero cultivando el amor por la nueva carrera se puede generar vocación y lograr una identidad solidad hacia la misma; es importante que el

docente realice las cosas con pasión, que proyecte gusto a sus alumnos por lo que realiza, que proyecte interés y convencimiento por la tarea de educar, formar y guiar a sus estudiantes por el camino de la trascendencia y de esta manera podremos ir construyendo una identidad y generando una vocación a nuestra carrera docente.

La formación inicial del futuro maestro, es clave para el proceso de construcción de la identidad docente, la reflexión de su práctica de manera introspectiva, es un medio que podrá generar identidad y vacación por el trabajo educativo. La práctica docente representa una primera experiencia de trabajo que permitiría fomentar y desarrollar la reflexión. La práctica reflexiva tanto individual como colectiva genera identidad y permite construir una vocación hacia el trabajo profesional.

La intervención docente juega un papel fundamental en el fortalecimiento de la identidad o vacación de los estudiantes por su futura carrera, el maestro tiene la encomienda de dar a conocer las implicaciones de la carrera docente, pero también tiene la responsabilidad de desarrollar habilidades en sus estudiantes para que puedan conducir de la mejor manera el proceso de enseñanza, pero además, es su obligación de generar amor, de generar pasión a sus estudiantes por la carrera docente.

Considerando que la vocación e identidad son procesos intrínsecos, que se generan por el gusto y deseo de realizar cualquier actividad, mediante el trabajo de introspección del propio alumno y del desarrollo de una práctica reflexiva, mediante la remembranza de experiencias vividas por los propios investigados, se puede generar vocación e identidad de un estudiante hacia su carrera mediante la motivación y la reflexión interna de las vivencias, están juega un papel muy importante para el logro de este acometido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, Paul (2005). Qualitative research – Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26. disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm>
- Bolívar Botía A. & Jesús Domingo. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Fórum: Qualitative Sozialforschung/ fórum Qualitative Social Research* Volumen 7, No. 4.
- Bolívar Botía A., Manuel Fernández Cruz & Enriqueta Molina Ruiz. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Fórum: Qualitative Sozialforschung/ fórum Qualitative Social Research*. Volumen 6 Número 1.
- Bolívar Botía A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa. Volumen 4 Número 1. ISSN 1607-4041*
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.
- Branda, S. A. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>

- Camarillo Oscar. (s/a). Sociedad, vocación e identidad docente. Algunos factores sociales y psicológicos que influyen en el proceso educativo. Artículo
- Esteve José M. (2010). Identidad y desafíos de la condición docente en El oficio de docente: Vocación, trabajo y Profesión en el siglo XXI. Editorial siglo XXI. México
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica. México: Paidós.
- Fuentes T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. Ars Brevis.
- Gysling, J. 1992. Profesores: un análisis de su identidad social. CIDE: Santiago de Chile.
- Huchim Aguilar, D. & Reyes Chávez, R. (2013) La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 13 Número 3, consultado el 1 de Febrero de 2020. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>
- Jarauta Borrasca, Beatriz (2017) La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, volumen 21 número 1, 103-122 fecha de Consulta 30 de Enero de 2020. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681006>.
- Flick U. (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. Segunda Edición. Editorial Morata. Madrid España.
- Jiménez M. & Perales F. J. (2007). Aprendices de maestros. La construcción de sí. México. Pomares. UPN. Gobierno de Coahuila.
- Mercado E. (compilador). (2007). El oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves. Estado de México. ISCEEM.
- Piña C., Soto M. & Ramírez M. (2017). La construcción de la identidad docente: Significados y sentido. Ponencia. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí, México
- Sánchez Lissen, Encarnación. (2003) La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. Educación XXI Volumen 6, consultado el 6 de Febrero de 2020 ISSN: 1139-613X. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600608>
- Sotomayor C. (2013). La identidad docente y sus significados en Héroes o Villanos: La profesión docente en Chile. Primera Edición. Editorial Universitaria.
- Vaillant Denise. (2007). La identidad docente: La importancia del profesorado. Ponencia presentada en I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, Barcelona, España.

La importancia de la estructura curricular y de la metodología en la enseñanza de la arquitectura

Madeleine García Daccarett
madeleine.gd@gmail.com

Estudiante del Doctorado en Humanidades con mención en Cultura - UDEP

RESUMEN

La búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa está produciendo cambios estructurales en las mallas curriculares que afectan la metodología de enseñanza de la arquitectura, afectando el curso central de la carrera, el diseño arquitectónico. Su enseñanza parte de una metodología propia de la carrera basada en la tutoría. Esto permite el seguimiento de los estudiantes a los que se los guía en como aprender a diseñar. Esta manera de impartir el curso se dificulta cuando los programas sobrepasan los 800 estudiantes, por lo que aparece la figura del taller vertical, que produce la relación maestro-alumno aportando ventajas en el aprendizaje.

Sin embargo, el análisis de cómo se da la enseñanza de la arquitectura en Lima muestra debilidades en un gran número de universidades. Se está pasando por alto no solamente condiciones básicas para el estudio, que son detectadas en la fiscalización estatal, sino también el fijar una posición académica que distinga a la universidad, el tener un ideario claro de cómo se pretende formar al alumno.

El reto docente parte de enseñar con convicción, no solo siguiendo un silabus, sino indagando en metodologías que sirvan para mejorar la calidad educativa dentro de los parámetros establecidos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza / arquitectura / docente / metodología / malla curricular

INTRODUCCIÓN

En las universidades estamos viviendo una etapa de cambios en búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa. Estos se dan a través de acuerdos entre países, reguladoras estatales, acuerdos entre universidades, proyectos internacionales, etc., convertidos en una tendencia mundial que está poniendo estándares que garanticen un cierto nivel internacional en la instrucción pero que tiene como riesgo la uniformidad en la enseñanza para favorecer la movilidad estudiantil y equiparar mallas curriculares. El riesgo está en cortar la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, pilares de la educación.

En el caso del aprendizaje de la arquitectura, la uniformidad en los programas puede ser una desventaja pues afecta la libertad en la enseñanza impartida por la cátedra e inclusive puede no ser compatible con nuevas metodologías. La enseñanza de la arquitectura difiere al de otras carreras pues no solo se imparte teoría, sino que la carga más fuerte está en los trabajos de diseño producidos por los propios alumnos. Las mallas curriculares le dan un peso mayor en número de créditos al curso de diseño por la correspondencia con el número de horas de clase que tienen.

Otra gran diferencia es la metodología para la enseñanza de diseño que, si bien varía entre universidades y entre profesores, tiene como punto en común la tutoría, en donde la relación profesor - estudiante se da de manera directa la mayor parte del tiempo.

La manera de enseñar a proyectar ha sido, desde sus inicios y en la mayor parte de programas, cercana a lo que hoy se conoce como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), donde las clases teóricas son las menos y las clases prácticas son las más. Eso centra el aprendizaje en el alumno quien convierte el proyecto en una investigación.

La mayor parte de los programas de arquitectura enseñan diseño en base a “talleres”, donde cada profesor tiene libertad para aplicar la metodología que considere pertinente, siempre cumpliendo con las normas generales que la universidad, facultad y/o escuela disponga.

Y es aquí donde se produce un punto de quiebre, ¿cuándo las normas generales de la universidad, facultad y/o escuela podrían limitar la libertad de cátedra en pos de ajustarse a sistemas nacionales y/o internacionales?

Esta cuestión genera la investigación concebida dentro de la tesis en curso del Doctorado en Humanidades con mención en Cultura de la Universidad de Piura, que busca indagar en cómo las estructuras establecidas por los programas de arquitectura, como mallas curriculares y metodologías, pueden influir en la enseñanza de la arquitectura, tomando como eje del estudio al curso de diseño.

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y LA LIBERTAD DE CÁTEDRA COMO PILARES DE LA EDUCACIÓN

El 9 de julio de 2014 se publicó en El Peruano la actual Ley Universitaria, Ley N°30220, que tiene por objeto “normar la creación, funcionamiento y cierre de las universidades”. Esta ley “promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias” y “establece los principios, fines y funciones que rigen el modelo institucional de la universidad” pues el Ministerio de Educación busca una “política de aseguramiento de la calidad de la educación universitaria” (Ministerio de Educación, 2014).

Esta ley creó también la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) con el fin de “supervisar la calidad del servicio educativo universitario”, órgano fundamental para tener un control sobre la oferta educativa, que creció significativamente en los últimos 25 años sin necesariamente garantizar las condiciones básicas de funcionamiento y una formación de buena calidad. La SUNEDU está cumpliendo un rol fiscalizador buscando el cumplimiento de la ley.

Dentro de la ley se establecen diecisiete principios que rigen a las universidades, de los cuales se pueden subrayar los cinco primeros: Búsqueda y difusión de la verdad, Calidad académica, Autonomía, Libertad de cátedra y Espíritu crítico pues son los pilares de la educación.

Estos principios han sido destacados por dos destacados rectores, la Dra. Ilse Wisotzki al asumir como rectora de la Universidad de Lima el 29 de Octubre de 1977, quien dijo: “Si no hay autonomía, si no hay libertad, si no hay pensamiento crítico, si no hay investigación, no hay universidad” (como se citó en ULIMA, 2016), y por el Dr. Iván Rodríguez Chávez, rector de la Universidad Ricardo Palma, quien declaró como anfitrión de la XX Asamblea General de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) que esta asociación, 70 años presente en 22 países y reconocida por la UNESCO, “defiende los valores centrales de la universidad. Entre ellos, la autonomía universitaria que es el bien jurídico más preciado” (entrevista en

Propuesta, 2019). La UDUAL también promueve la movilidad estudiantil y docente, la integración de planes de estudio, las investigaciones y las publicaciones científicas.

En la región, la idea de movilidad estudiantil amparada en la integración de planes de estudio de alguna manera se ha visto influida por la Declaración de Bolonia en 1999 a la luz del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), integrado por 49 países. De la Declaración de Bolonia derivó el proyecto Tuning, donde trabajaron grupos internacionales enfocados en encontrar una metodología que facilite la comprensión de los planes de estudio y la mutua comparación. Buscaban la “armonización de las estructuras y programas educativos respetando su diversidad y autonomía”.

Todas estas intenciones de equiparar los programas se están dando en simultáneo en prácticamente todas las universidades de Europa y América. Su aplicación necesita un cierto nivel de afinamiento que permita mantener la riqueza lograda históricamente por la experiencia docente.

En la presente investigación se verá cuáles son los puntos que podrían verse afectados con la uniformización en el caso específico del programa de arquitectura.

PROCESO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA

La arquitectura existe desde que el hombre construyó su primer refugio abandonando las cavernas. Este fue perfeccionado, evolucionando como un proceso de construcción colectiva del hábitat hasta que la división de oficios creó al arquitecto. En sus inicios fue un oficio que se aprendía en una relación maestro-aprendiz.

En la época medieval el oficio se aprendía del mismo modo, al ingresar al gremio. Pero se produce un cambio en las ciudades pasando de ser ciudades feudales, donde las decisiones eran asumidas por el rey, a ciudades burguesas, administradas por los propios ciudadanos y aparecen las normas de construcción pues la ciudad se convierte en un bien común. La manera de aprender el oficio se mantiene durante el Renacimiento italiano, cuando las figuras de los grandes maestros lideraban talleres. La obra no dividía el trabajo entre diferentes individuos con habilidades especializadas.

Las primeras escuelas de arquitectura aparecieron en el siglo XVII, como la Real Academia de Arquitectura en Francia que luego pasó a integrar la Academia de Bellas Artes. La Real Academia de Arquitectura estaba compuesta por los principales arquitectos del rey y discutían sobre problemas técnicos y de belleza comentando los libros tanto de Vitrubio como de arquitectos renacentistas. Para aprender el oficio de arquitecto necesitaba visitar a arquitectos que le enseñaban las materias de manera separada, demorando el aprendizaje. En este caso, aumentaba el tiempo en aprender las materias, pero disminuía el tiempo de relación con cada maestro. Es en este momento en que se produce una separación entre el proyecto y la construcción, separando oficios. Esto no sucedió en Inglaterra, que mantuvo en una persona la definición del proyecto y la construcción.

Es interesante destacar que la Real Academia de Arquitectura tuvo competencia hacia mediados del siglo XVIII con los cursos particulares que organizaban arquitectos como Jacques François Blondel de manera

independiente, logrando estudiantes premiados por sus obras. El se encargaba de la enseñanza integral de la arquitectura, aumentando el tiempo de permanencia con el maestro.

“Las casas son para habitar, y no para contemplar”

Francis Bacon

Francis Bacon, considerado pionero en el pensamiento científico moderno, precisó las reglas del método científico experimental. Según Donald Schön, “desde la Reforma, (...) a medida que la cosmovisión científica aumentaba su dominio, surgía la idea de que el progreso humano se lograría poniendo a la ciencia en disposición de crear tecnología para el logro de fines humanos. Este programa tecnológico que fue intensamente expresado por vez primera en los escritos de Bacon y Hobbes, se convirtió en el tema principal de los filósofos de la Ilustración en el siglo XVIII, y al final del siglo XIX habían sido firmemente establecidos como sostén de un saber convencional. Por este tiempo también las profesiones habían llegado a verse como la aplicación de las nuevas ciencias para el logro del progreso humano” (Schön, 1998: 40).

Se produce en el siglo XX, un cambio en la enseñanza de la arquitectura que se muda de estar acogida en las artes para pasar a formar parte de las ciencias, vinculándose a las escuelas de ingeniería, donde tiende a ubicarse en la actualidad. Esta racionalidad técnica Donald Schön la plantea como herencia del positivismo como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología. Nos dice que se institucionaliza en la universidad moderna fundada al final del siglo XIX y a inicios del siglo XX. (Schön, 1998: 41).

La enseñanza continuará ligada a las artes hasta la aparición de la BAUHAUS en el siglo XX, que manifiesta que “la meta final de toda actividad artística es la construcción” y establece un programa educativo donde el alumno debía ser instruido en artesanía, dibujo y ciencia. En un inicio orientada a lo artesanal y posteriormente orientada a la producción masiva, sentará los principios del movimiento moderno de la arquitectura, de gran influencia en la actualidad. Uno de sus profesores, Itten plantea un principio pedagógico con parejas de opuestos “Intuición y método”, donde existe “la capacidad de vivencia subjetiva y capacidad de conocimiento objetivo (Droste, 1998: 25). La sensación era la intuición subjetiva y la norma la intuición objetiva, combinando un sistema fijo de reglas con la personalidad de cada uno. Itten daba especial importancia a la formación inicial y fue profesor de primer año.

En el siglo XX, las universidades crearon facultades o escuelas de arquitectura o compartiendo carreras con la ingeniería.

LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO

Del proceso histórico de la enseñanza de la arquitectura se puede destacar por un lado la importancia de la relación maestro-alumno y por otro lado la importancia del contexto social, económico, político y cultural que determinan esta relación.

Las circunstancias históricas tienen un peso fundamental en la enseñanza y ponen en una balanza dos pesos que se inclinan intermitentemente: técnica (razón) y estética. A pesar de que en el siglo I Vitruvio formulaba en su tratado “De Architectura” que los tres principios básicos de la arquitectura son Venustas (belleza), Firmitas (firmeza) y Utilitas (Utilidad), cada época ha enfatizado en la enseñanza de uno de los

principios. Aparentemente esta dicotomía se produce desde la aparición del pensamiento científico moderno, pues antes de esto un elemento no excluía al otro y la arquitectura se entendía como un todo.

La dicotomía podría deberse no tanto a oponer estética y técnica sino más bien entre lo subjetivo y lo objetivo pues, al aparecer en el siglo XVII las escuelas de arquitectura, la enseñanza implica dar un juicio al alumno. Cuando la relación solo era aprendiz-maestro el juicio lo emitía la persona que hacía el encargo, la sociedad. El maestro, una figura con “autoritas”, reconocido en su medio, hacía su oficio y el aprendiz se sentía halagado al ser admitido por el maestro en un taller para observar cómo proceder y ser guiado. Al aprendiz puede moverlo una motivación intrínseca, asociada a un desarrollo personal y profesional al estar junto a una persona admirada o una motivación extrínseca, asociando su participación en el taller de un maestro reconocido a obtener para sí el mismo reconocimiento que le aportaría recompensas por parte de la sociedad. Maestro y aprendiz hacen lo que les gusta y aparece un sentimiento de autorrealización. Se produce una relación personal entre ambos, hay cercanía y por tanto aparecen emociones que de alguna manera ayudan a fijar los conocimientos aprendidos.

La escuela cambia la relación de maestro-aprendiz a maestro-alumno pues ahora es el alumno quien elige la escuela, y por ende al maestro. Pero ya no es uno, sino muchos maestros que deben dar un juicio objetivo para guiar convenientemente al alumno. La escuela es responsable no solamente de formar a una persona para que aprenda un oficio sino también de lograr que esa persona adquiera el oficio. La relación maestro-alumno es más débil que la de maestro-aprendiz, pues hay un profesor por materia. Es ahí que la relación afectiva alumno-maestros será más intensa en un caso que otro, variando la capacidad de recordación. Esto parte de la premisa de considerar que el proceso de memorización se intensifica cuando se introduce el aspecto emotivo.

La relación maestro-aprendiz libera al maestro de la responsabilidad de que el alumno aprenda, lo que de alguna manera incentiva al alumno a esforzarse por adquirir el conocimiento observando y practicando. La transmisión del conocimiento se centra en lo emotivo, en el contacto directo con la “autoritas”. La relación maestro-alumno centra la responsabilidad en el maestro, quien debe pensar una metodología para transmitir el conocimiento. Inclusive aparece la figura del maestro como persona con una motivación propia, intrínseca y/o extrínseca, de ser elegido como parte de la escuela. En ambos casos la figura del maestro es central en la formación.

PROGRAMAS DE ARQUITECTURA EN EL PERÚ

LA APARICIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Y LOS PROGRAMAS

En el caso del Perú, es en 1910 que se funda la “Sección Especial de Arquitectura y Constructores” de la Escuela de Ingenieros de Puentes Caminos y Ferrocarriles del Perú, hoy Universidad Nacional de Ingeniería, y convertida en Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Artes en 1952. En la Sección de Arquitectura original, los contenidos curriculares iniciales derivan de las escuelas de Beaux Arts con pequeñas adaptaciones a la realidad peruana, haciendo el primer plan de estudios el Arq. Malachowski, formado en la Escuela de Bellas Artes de París. En 1930 cambia el plan de estudios equilibrando los estudios técnicos y artísticos, con el Arq. Rafael Marquina formado en la Universidad de Cornell y el Arq. Héctor Velarde formado en la Escuela de Bellas Artes de París. En 1946 se reorganiza y la Sección de Arquitectos Constructores da lugar al Departamento de Arquitectura, incorporando al Arq. Paul Linder formado en la Bauhaus y el Arq. Belaunde, formado en la Universidad de Austin Texas. En el año 1948 se transforma y se adapta a los contenidos del movimiento moderno sobre la

base de la Escuela de Bauhaus. En 1955 pasa a ser Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Artes. Es a partir de este modelo y de las variantes de este aportadas por profesores cuya formación se ha realizado en el extranjero que las diversas facultades van transformando sucesivamente sus currículas adaptándolas tanto a las posibilidades del medio como a las posibilidades docentes. Será durante más de 50 años el único programa de arquitectura en el país.

La inexistencia de programas de arquitectura fuera de Lima provocaba el éxodo de los estudiantes hacia el extranjero. Es por eso que, en los años 60, el Estado funda facultades en Huancayo, Cuzco, Arequipa (Universidad Nacional del Centro del Perú, Universidad San Antonio Abad del Cuzco, Universidad San Agustín de Arequipa) y otra en Lima (Universidad Federico Villarreal). En esta época también se crea la primera Facultad privada en Lima (Universidad Ricardo Palma). En los años 80 se crean dos nuevas facultades privadas, una en Lima (Universidad Femenina del Sagrado Corazón) y otra en Chiclayo (Universidad Particular de Chiclayo).

En el año 1995, cuando existían 15 programas de arquitectura teniendo en Lima 2 universidades nacionales y 3 privadas y en provincias 6 universidades nacionales y 4 privadas (pues se sumaron las siguientes: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Universidad Privada Antenor Orrego, Universidad Pedro Ruiz Gallo, Universidad Nacional del Altiplano, Universidad Jorge Basadre Grohmann, Universidad Privada de Tacna y Universidad Privada del Norte), se da una ley que permite la fundación empresarial de universidades. Es así como se produce una verdadera explosión de nuevas carreras de arquitectura, triplicado en los últimos 25 años, con los problemas consecuentes de una precaria planeación que responden más a intereses de mercado que a intereses académicos. En el Perú, cuando apareció la SUNEDU, existían 45 programas de arquitectura. En 2020, existen 40 programas de arquitectura.

LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS DE ARQUITECTURA

La estructura de los programas de arquitectura se diferencia por tres factores fundamentales: el énfasis en los cursos enseñados, la aparición del curso de diseño en el primer año y la organización de los cursos de diseño.

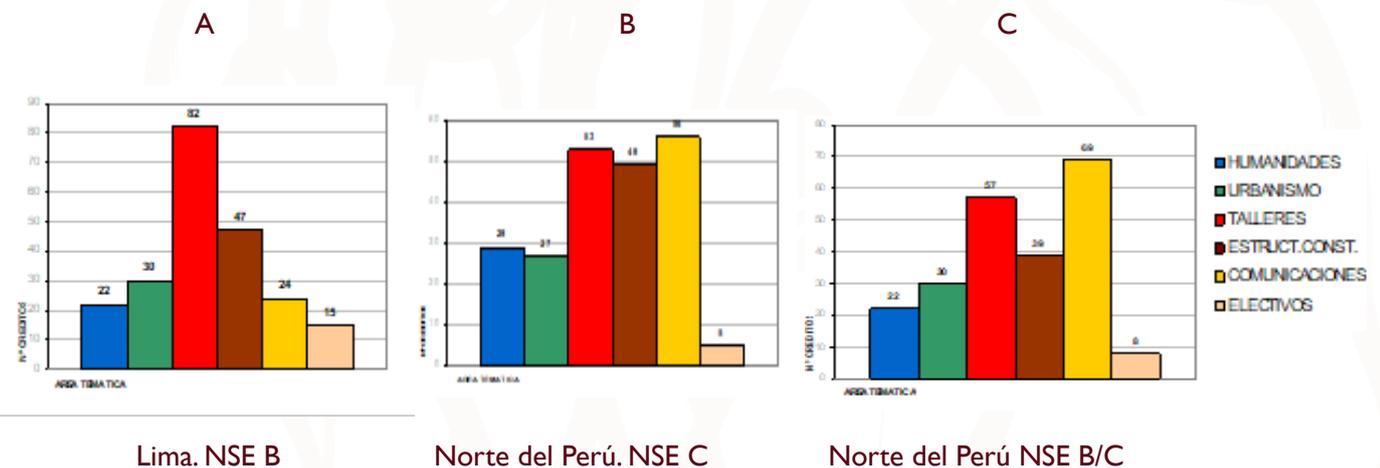
El primer factor es el énfasis en los cursos enseñados, leído en la malla curricular, que distribuye los cursos de cada programa de acuerdo a lo que cada universidad establezca como fundamental para la formación del arquitecto. Al número de cursos se suma la cantidad de créditos que cada uno tiene. Los créditos, con una equivalencia de 1 crédito por cada 16 horas lectivas o 32 horas de práctica, traducen no solo el tiempo dedicado por el estudiante sino también, de alguna manera, el empeño que el estudiante pone en el curso. Un curso de 8 créditos se percibe como más importante que uno de 5.

A su vez, la malla curricular establece Áreas Académicas que son prácticamente comunes a todas las facultades con variaciones en los nombres de estas y/o en la desaparición de alguna y aparición de otra en ciertos casos. El peso en número de créditos de cada área académica va a marcar el énfasis que cada universidad quiera ponerle a la carrera elaborando el perfil del egresado de cada universidad.

De acuerdo al análisis para definir las competencias específicas de la carrera de arquitectura presentado por el Perú ante la Reunión de Tuning en Costa Rica en el 2006, se establecieron 5 áreas académicas:

1. Humanidades: Hace referencia a la adquisición de conocimiento sobre cultura universal y local de manera a afianzar los valores y el espíritu crítico.
2. Urbanismo: Hace referencia a la adquisición de conocimientos y metodologías que permitan actuar sobre el entorno motivados por el medio y los principios personales.
3. Talleres: Hace referencia al proceso donde se convierte necesidades e ideas en formas y espacios arquitectónicos.
4. Estructuras. Construcción: Hace referencia a la adquisición de conocimientos sobre técnicas y métodos racionales que permitan convertir los proyectos en obra construido.
5. Comunicaciones: Hace referencia a la adquisición conocimientos sobre los procedimientos necesarios para la óptima transmisión de las ideas a los clientes, los realizadores y a la sociedad en general (gestión).

Luego de agrupar los cursos de la malla por áreas la distribución del porcentaje de créditos por áreas nos muestra claramente cuál es el perfil del egresado de esa universidad.



Elaboración propia

En estos tres ejemplos, se ve como la universidad A se enfoca más en el diseño y por lo tanto sus egresados tenderán a ser proyectistas. La universidad B se enfoca de igual manera en diseño, construcción y gestión por lo que seguramente serán arquitectos con oficina de diseño y construcción. Y la universidad C se enfoca sobre todo en la comunicación/gestión por lo que el perfil del egresado tiende hacia lo inmobiliario. En la práctica, cada universidad establece los cursos y créditos de acuerdo al perfil del egresado que se establece de acuerdo a al contexto.

Los análisis de los diagramas de barras por áreas académicas no necesariamente representan posiciones académicas puras, sino que reflejan la influencia del proceso de creación de la facultad y su historia dentro de la universidad de origen y las presiones laborales de los departamentos académicos que la rodean. Por lo tanto, la historia de la formación y evolución de la facultad también tiene implicancias en la estructura académica por lo que no es concluyente como posición académica formativa de cada facultad.

Tradicionalmente, el énfasis académico de las facultades de arquitectura en el país hace énfasis en el eje de la carrera que es el Curso de Diseño, llamado comúnmente Taller, el cual ocupa no menos del 35% de los créditos de la malla curricular. En las facultades de provincias aparece la necesidad del arquitecto constructor, por lo cual se consagra un tipo de malla curricular que hace énfasis en la construcción y las estructuras, traduciendo en la malla la demanda de cada entorno. La Ley de Formación de Universidades de 1995 propició la creación de facultades cuyo énfasis estriba en la formación empresarial del estudiante más que en su capacidad de diseñador.

El segundo factor es la aparición del curso de Diseño Arquitectónico, Taller, en primer año. En la carrera de arquitectura la práctica de proyectar se da en el curso de diseño arquitectónico, convirtiéndolo en el curso más importante pues es donde se pone en práctica todo lo aprendido en los otros cursos de la malla. Por ello la importancia de que se enseñe en los 10 ciclos de la carrera.

Hoy en día, por ley, está establecido que todas las carreras deben llevar estudios generales como base formativa para los estudios universitarios, que de alguna manera sirven para equiparar los conocimientos de los estudiantes ante la disparidad de la enseñanza en los colegios. De aquí se derivan dos escenarios.

En el primer escenario la universidad decide postergar el primer año de diseño al segundo año. Con eso se restringe el inicio de la práctica en un 20% pues la carrera dura 5 años, que de alguna manera influye en un futuro arquitecto con menos habilidad para diseñar. Si hay un curso que no se debe dejar de enseñar en ninguno de los semestres, ese es el curso de diseño pues significa tener un egresado menos hábil en la esencia del arquitecto, en la práctica del diseño. Los otros cursos inclusive se pueden llevar en verano, pero el curso de diseño, por la misma manera como se organiza, es irreplicable.

El segundo escenario es incluir el curso de diseño en el primer año, junto a los cursos de estudios generales, pero con menos créditos que en los niveles superiores para poder cumplir con la ley. Esto puede repercutir en el esfuerzo que los alumnos le ponen al curso pues, aun siendo buenos estudiantes, a veces deciden estratégicamente “salvar” un curso de estudios generales en el que no son tan hábiles y disminuyen las horas de práctica en diseño. Otro efecto colateral es que, para cumplir con los créditos establecidos, se deja de incluir cursos técnicos específicos de la carrera como dibujo, un curso que también necesita práctica constante. Y algo sui generis, que sucede solo en las universidades que tienen la división entre ciencias, letras y arte, es ¿en cuál de los estudios generales incluir arquitectura?

Y un tercer escenario, que lamentablemente sucede, es “trasformar” el nombre del curso para que no se vea como de especialidad pero que sea “equivalente” como, por ejemplo, en vez de decir “Diseño arquitectónico” poner “creatividad”, donde se asume que se enseñará composición, se ejercitará la imaginación, etc, pero de alguna manera limita la posibilidad del docente de introducirlo en la arquitectura desde un inicio en la carrera.

Estos tres escenarios limitan los contenidos dedicados al curso más importante de la carrera, obligando al docente a suplir esta carencia dentro de sus estrategias metodológicas para que los alumnos que se forman actualmente no se vean disminuidos con la formación dada antes del 2014.

El tercer factor es la organización de los cursos de diseño. La organización establece como los contenidos de los cursos de diseño que se dictan se conectan entre si ciclo tras ciclo. Hasta los años 70, las carreras de

arquitectura impartían el curso de diseño del primer al décimo ciclo, haciendo que se establezca un tema arquitectónico que va creciendo en escala cada ciclo, teniendo por ejemplo la siguiente línea: 1. Estructura y articulación espacial, 2. Arquitectura y unidad habitable, 3. Arquitectura y unidad familiar, 4. Arquitectura y equipamientos locales, 5. Arquitectura y equipamientos barriales, 6. Arquitectura y equipamientos sectoriales, 7. Equipamiento urbano y ciudades pequeñas, 8. Equipamiento urbano y ciudades intermedias, 9. Equipamiento metropolitano, 10. Arquitectura, sistema de ciudades y territorio. Este ejemplo muestra claramente cómo se parte de una unidad que va creciendo en tamaño asociado a los parámetros urbanos. Esta línea muestra una tendencia al urbanismo, comprensible pues es un ejemplo extraído de una universidad perteneciente a una ciudad intermedia. En este caso, se toma lo arquitectónico asociado al tamaño del objeto arquitectónico y a su influencia en el territorio, que no necesariamente se asocian a temas de composición y/o complejidad.

Este otro ejemplo es limeño: 1. Introducción al Diseño Arquitectónico, 2. Arquitectura y Arte, 3. Arquitectura y entorno, 4. Arquitectura y funcionalidad, 5. Arquitectura y Medio ambiente, 6. Arquitectura y construcción, 7. Taller de integración, 8. Arquitectura y ciudad 1, 9. Arquitectura y ciudad 2, 10. Taller de tesis. En este caso los niveles están divididos por temas, cuidándose de que el estudiante vea cubierto su conocimiento en los temas que comúnmente deben considerarse en el diseño arquitectónico.

Ambos casos ven la enseñanza de la arquitectura de manera fragmentada, cumpliendo con todo lo que se debe saber, pero dictado según lo que indica un silabus, con profesores que pueden caer en cualquiera de los “casilleros”, dejando la figura de maestro que acompaña el aprendizaje de lado. El profesor aparece en un determinado momento en la vida del estudiante, sin transmitir la complicitad de la pasión por el oficio al disminuir el tiempo que el maestro le dedica, por lo que se hace más difícil que aparezca el afecto. La figura que aparece supervisando los resultados de los proyectos para que exista un cierto concierto entre los cursos es el decano.

TALLERES VERTICALES Y HORIZONTALES

En el año 1975, la Facultad de Arquitectura de la Universidad Ricardo Palma tuvo un proceso de transformación y planteó una carta orgánica que dio origen a la formación de talleres que involucraban desde el nivel 3 hasta el nivel 10 de enseñanza de diseño, llamados “talleres verticales”, teniendo un jefe que le daba una línea definida a la manera de enfrentar el proyecto arquitectónico. Esto se opone al ejemplo planteado en el párrafo anterior, modelo que de ahí en adelante pasó a llamarse “talleres horizontales”.

En el caso de la Universidad Ricardo Palma, el modelo de talleres verticales aparece cuando crece en número de ingresantes por una decisión en el cambio del sistema de ingreso dictada por el gobierno de la época. Hasta ese momento tenía el modelo de talleres horizontales. Al crecer el número de estudiantes, se multiplican la cantidad de cursos de un mismo nivel, haciendo difícil la coordinación y supervisión de estos para asegurarse que cumplan los requisitos de enseñanza. Es entonces que la creación de la Carta Orgánica propone, en cuanto a la organización de talleres, lo siguiente: un profesor jefe se hará cargo de los cursos de diseño arquitectónico desde nivel 3 hasta el nivel 10. De igual manera, los talleres de nivel 1 y 2 también quedaron a cargo de un profesor jefe, también es una relación vertical, pero al ser solo de los dos niveles iniciales se le conoce como Taller Básico. El profesor jefe convocará arquitectos que lo asistan en impartir del curso. La manera de distribuir a los profesores en los diferentes niveles depende de cada jefe de taller: puede encargar a un profesor por nivel, estar todos dispuestos a recibir a cualquiera de los estudiantes, etc.

Lo más significativo es que el jefe de taller organiza los cursos como una totalidad, manteniendo una lógica, que más que buscar impartir conocimiento en diferentes temas o escalas, se busca que el alumno se forme en habilidades que le sirvan para responder a cualquier encargo. Se busca que el alumno aprenda a investigar, a tener opinión crítica, a tener el pensamiento fluido y flexible. Estas características se enseñan de manera transversal, ciclo a ciclo, haciéndolo practicar resolviendo ejercicios de diseño asociados a la composición, el entorno, las ideas y lo estructural. Se da una continuidad en los ejercicios, encadenando aprendizajes previos para ser utilizados en niveles superiores. Sin embargo, el maestro no solo transmite el conocimiento, sino también las ganas de aprender. Va a transmitir sus intereses personales en la manera de guiar la enseñanza (medio ambiente, diseño puro, lo urbano, la responsabilidad social, etc.) y va a producir diversidad en los modos de ser arquitecto. No todos los arquitectos se dedican a lo mismo porque depende de sus intereses. Y los estudiantes pueden elegir qué línea seguir, lo que le da la posibilidad de seguir una línea que le atrae, por lo que puede estar más motivado al estudio.

Esta figura de organización hace que cada taller adquiera las ideas del arquitecto jefe, lo que permite que las clases se impartan con convicción, pues es una propuesta personal. Sus asistentes tienen que ser personas afines, que también estén convencidas de lo que están transmitiendo, pues es la única manera de que aparezca la empatía entre profesor y alumno, que de alguna manera devuelve la figura del maestro.

Y en algunos casos, se plantea un proyecto docente. El maestro no solo cumple con un encargo dado por el sílabus común, él se involucra y genera el encargo (dentro de los lineamientos de la universidad), cuando el maestro arma una línea de ejercicios de manera experimental que va puliendo hasta consolidar la metodología del taller.

Este modelo es útil en universidades de más de 800 estudiantes, pues mejora la organización al tener responsables por un número de alumnos reducido. Hasta ese momento, en el Perú, salvo en la Universidad San Agustín de Arequipa, la enseñanza de la arquitectura se hace en base a talleres horizontales, donde determinados profesores se hacen cargo de un solo nivel. Eso atomiza la enseñanza y da pocas opciones de elección a los estudiantes. Una universidad con más de 800 estudiantes significa que, a grosso modo, se tiene 80 alumnos por cada nivel. Si se aplica la ratio 1/12, cada ciclo debe tener 7 profesores, que pueden distribuirse en 3 talleres de 2 profesores con 25 alumnos cada uno o 7 talleres con 1 profesor cada 12 alumnos. Tres talleres por nivel no es lo mismo que tres cursos por nivel, pues la enseñanza del diseño arquitectónico debe considerar la continuidad entre los ejercicios como se explicó anteriormente. Tres talleres por nivel dan un total de 30 grupos que deben coordinar y eso escapa a la capacidad que puede tener el decano para la supervisión. Es así que se hace necesaria la aparición del taller vertical para, por ejemplo, 3 jefes puedan coordinar 8 grupos cada uno (de Nivel 3 a Nivel 10). La Universidad Ricardo Palma, la Universidad San Agustín de Arequipa y la Universidad de Lima han acogido el modelo de talleres verticales.

El modelo de talleres verticales da cierta libertad al profesor jefe sobre cómo organizar a los profesores, cómo y cuándo enseñar determinado tema para que el aprendizaje se convierta en una sumatoria de lecciones concatenadas, etc, pues cada jefe, según su propia experiencia, puede encontrar una manera distinta de enseñar. Pues en la enseñanza es muy importante estar convencido de lo que se está encargando al alumno, sino, el alumno desconfiará de su maestro. Es entonces que se pueden producir diferencias entre la forma de enseñar de cada jefe de taller, aunque al final la formación se complete en igual medida. Y esa diferencia no encaja con la rigurosidad científica necesaria para controlar en base a indicadores los niveles de enseñanza que superen el estándar, como igualar los sílabus, establecer rúbricas, etc. El profesor termina perdiendo la espontaneidad y creatividad que sirve para llevar a grupos de estudiantes que son dispares.

“La diversidad genética es clave para la conservación de la naturaleza”.

Jordi Moya-Laraño.

Un punto interesante sin embargo es que, al tener los talleres un énfasis basado en la personalidad e intereses del jefe de taller, la oferta se diversifica. Y, como sucede en la naturaleza, aparece la selección natural, son los estudiantes los que eligen donde quieren formarse. Esta elección puede deberse a un tema de interés personal, de respuesta al mercado laboral, etc. Eso, por un lado, ayuda a que el perfil del egresado de una misma universidad tenga matices. Por otro lado, si el taller vertical no convence, los alumnos no lo eligen y el taller “desaparece”, cambiando al jefe de taller. Es el interés del estudiante el que ve “autoritas” en la figura del maestro, viendo un modelo a seguir. El juicio de la validez de la enseñanza de la arquitectura ya no recae solo en el decano sino también en el interés del estudiante.

METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO ARQUITECTÓNICO

Como se ha visto, la enseñanza de la arquitectura difiere al de otras carreras pues no solo se imparte teoría, sino que la carga más fuerte está en los trabajos de diseño. Las mallas curriculares le dan un peso mayor en número de créditos por la correspondencia con el número de horas de clase que tienen. La diferencia no solo consiste en el número de horas dedicadas en clase, variando entre 8 y 9 horas semanales, sin que también está asociado al tiempo de estudio autónomo dedicado por los estudiantes comparado al de otras carreras como se observó en “Reflexiones y perspectivas en la Educación Superior en América Latina”, el Informe Final del Proyecto Tuning para América Latina, 2004-2007 de la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen. Es un proceso mental y manual pues el tiempo que dedica a hacer el proyecto también es parte del tiempo de reflexión. La toma de decisiones se da también durante el proceso de creación manual del proyecto, pues, sobre todo en los primeros ciclos, la visualización mental en tres dimensiones aún está en formación.

LA TUTORÍA

Otra gran diferencia es que la metodología para enseñar a proyectar ha sido cercana desde sus inicios a lo que hoy se conoce como el Aprendizaje Basado en Problemas, donde las clases teóricas son las menos y las clases prácticas son las más. Eso centra el aprendizaje en el alumno y convierte al profesor en un guía. La enseñanza de diseño que, si bien varía entre universidades y entre profesores, tiene como punto en común la tutoría, en donde la relación se da de manera directa con el estudiante la mayor parte del tiempo. La ratio profesor/estudiante es variable, pero está en torno a 1/12. Este escenario en el que el estudiante se somete a una revisión es muy importante por varias razones. Por un lado, el alumno tiene la posibilidad de preguntar y repreguntar, se produce un feedback, generando el pensamiento crítico. La respuesta no está determinada por el profesor, se genera a través de la discusión. Esta conexión se da frente a frente, mejorando la comprensión mutua. Eso ayuda al profesor a “leer” la intención del alumno, lo que permite orientarlo. El profesor tiene que ser una persona capaz de transmitir ideas, entender al alumno, guiarlo y, sobretodo, ser entendido por el alumno. El perfil que debe cumplir el profesor es clave dentro de la dinámica de la tutoría. Por otro lado, el tiempo que pasan los estudiantes con sus profesores es alto. Esto mejora el conocimiento y la comprensión mutuos. Este tiempo compartido en el aula, que permite a los profesores ver al estudiante no solo cuando pasan revisión a sus trabajos sino también en la dinámica de interacción con sus compañeros ayuda en la tutoría al profesor con el ojo aguzado.

Esta metodología necesita de un espacio de trabajo diferente al de las aulas convencionales. El aula debe tener un mobiliario flexible para funcionar de múltiples maneras. En ocasiones se dictan clases teóricas, por lo que se necesita una disposición que permita centrar la atención en el profesor con una pizarra y un proyector. La mayor parte de las veces, los estudiantes trabajan de manera individual elaborando sus proyectos, pero otras veces reciben encargos grupales. Tienen la posibilidad de trabajar en clase, en un espacio que permite la interacción con otros estudiantes. Esto favorece la producción personal, pues se encuentran trabajando en un espacio donde pueden concentrarse en resolver sus proyectos, tienen a su costado compañeros que se encuentran en su misma condición y pueden conversar para resolver problemas comunes e intercambiar habilidades, formando un sentimiento de comunidad. Esto genera un ambiente de distensión, fundamental para lograr la fluidez y flexibilidad mental.

Prácticamente todos los talleres en el Perú, trabajan con la metodología de la tutoría, ya sea en talleres verticales u horizontales, pero se producen diferencias entre estos casos. Los talleres verticales tienen ocho ciclos bajo la dirección de un jefe de taller. Eso hace que, si los alumnos se han sentido conectados con línea de ese taller vertical, se queden el siguiente ciclo. Esto refuerza la idea de comunidad. En el caso de los talleres horizontales no hay una línea diferenciada que articule los ocho ciclos. Entonces hay dispersión de estudiantes, que eligen de acuerdo a otros factores como quien es el profesor, horarios, etc., pero son factores que pasan por una motivación personal del estudiante, haciendo difícil la coincidencia con algún grupo de alumnos durante ocho semestres, por lo que no se genera la comunidad.

LA CALIFICACIÓN

La enseñanza del diseño difiere de la enseñanza de otros cursos en un punto muy importante: la arquitectura no posee soluciones únicas. Un curso teórico puede dar un encargo que espere una respuesta única, si es de ciencias, o una respuesta con un sustento argumentado, si es de letras. En ambos casos las respuestas están respaldadas por la lógica. ¿Pero, qué respalda la respuesta del proyecto arquitectónico? Es evidente que hay una respuesta científica que demostrará que la edificación no se cae. Habrá otra respuesta argumentativa que demostrará que el edificio es pertinente las circunstancias en las que fue solicitado. Estos casos son los aprobatorios. Pero cuando hay que evaluar, ¿qué hace que una respuesta sea mejor que otra? Hay un aspecto subjetivo. La arquitectura no está carente de subjetividad, ni el producto, ni el que lo produce, ni el que lo evalúa. Pero las normas generales de la universidad peruana exigen una calificación numérica de 1 a 20. Este es un motivo de debate constante entre profesores. Algunos lo resuelven proponiendo una rúbrica, que de alguna manera fragmenta, puntúa según partes correctamente resueltas y resuelve el problema de la calificación numérica, pero puede aprobar productos que evidentemente no corresponden a la calificación recibida. Ese “evidentemente” lo perciben los alumnos, pero es el ojo del maestro quien lo tiene claro, pues es el ojo que sabe que ve el objeto como una totalidad. “Florece porque florece, la rosa es sin por qué, / no repara en ella en sí misma, no indaga si se la ve” este poema de Angelus Silesius es retomado por Heidegger en “El principio de la razón” cuando nos dice que “La rosa es una rosa sin que reddere rationem, un aporte de la razón, le sea necesario para ser rosa”. Por tanto, una rosa mejor que otra no lo será por si una es más roja, o si tiene menos espinas, lo será porque en conjunto es percibida como mejor por quien lo ve, por ese factor que no se puede medir. Esa percepción inclusive dependerá de también de las circunstancias del observador. Dentro de este mundo de relatividad, ¿cómo lograr la justicia que la comunidad estudiantil busca?, ¿cómo poner esa calificación numérica que necesita la ley?

En cuanto al sentido de justicia, una forma que han encontrado algunos talleres de arquitectura es hacer que los cursos no los dicte un profesor sino dos. Los talleres, tanto horizontales como verticales, pueden poner a dos profesores por nivel. Eso no solo mejora la cantidad de tiempo de revisión de trabajos de los alumnos durante las horas de clase, también mejora la relación personal profesor-estudiante pues, al ser tanto el tiempo, no se genera una sobrecarga que puede terminar siendo incómoda entre dos personas que se ven tan frecuentemente. También mejora la manera de calificar, pues se genera una discusión entre los profesores, obteniendo dos puntos de vista diferentes. Sin embargo, muchas veces por razones de presupuesto, las universidades limitan a un profesor por nivel. Ahí es donde aparece una ventaja para los talleres verticales, pues la discusión se puede generar entre el profesor encargado del nivel y el jefe del taller. Inclusive, si la calificación se da en simultáneo en todo el taller vertical, los siete profesores pueden emitir un juicio.

En cuando a la calificación, la manera que produce el consenso de la clase consiste en observar el objeto como un todo. Cuando el trabajo no consiste en cumplir con una serie de requisitos verificables y/o medibles que pueden recibir un puntaje establecido por los profesores, este no puede ser fraccionado en partes para la calificación. El riesgo de la fragmentación es múltiple. Por un lado, se tiende a hacer rúbricas que califican condiciones obvias, separadas de lo que realmente le da valor. Un ejemplo: un proyecto arquitectónico tiene una rúbrica donde aparece como ítem “estructura” y se debe calificar si la solución es sobresaliente, si cumple o si no cumple. Pero la diferencia entre estas 3 situaciones es abismal. Si es sobresaliente podría significar que ha tenido una respuesta original, si cumple significa que resiste, que es lo menos que se puede esperar y si no cumple significa que el trabajo es nulo. ¿Qué puntaje le damos a esta rúbrica? ¿Sobre 3 puntos? ¿Sobre 9? ¿Original podría incluir que la estructura consideró la vinculación con la formación del espacio? Es más complejo definir una rúbrica con puntaje que calificar en base criterios de evaluación previamente convenidos, pues puede aparecer un factor no previsto, pero a todas luces distinguible, que haga que todos coincidan, profesores y alumnos, con que ese es el mejor trabajo.

ANÁLISIS DE LAS CARRERAS DE ARQUITECTURA EN LIMA

Actualmente en Lima existen 15 programas de arquitectura pues una universidad tuvo denegado el licenciamiento. Curiosamente el número de 15 programas de arquitectura es justo el 30% del número de programas que existían en todo el Perú antes de los licenciamientos y coincide con el porcentaje de población entre Lima y el Perú. En el 2016 (fecha de corte pues posee la máxima información), hubo 23 806 postulantes en el Perú de los cuales más de 10500 postularon en Lima.

Tabla 1. Cuadro comparativo de los programas de arquitectura de universidades limeñas al 2016

	TIPO DE GESTION	UNIVERSIDAD	FUND. UNIV	FUND. PROG	INICIALES	% CRED. DIS./EGRE.	CRED. EGRE.	CRED. DISEÑO	N° MATRICULADOS (2016)	N° POST. (2016)	N° INGR. (2016)	N° EGRES. (2016)	RELACION POST/INGR	%RELACION INGR/EGRE
1	PRIVADA ASOCIATIVA	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ	1917	2001	PUCP	33.78	225	76	918	649	134	54	5	40
2	PRIVADA SOCIETARIA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ S.A.C.	2007	ND	UA	x	ND	ND	ND	ND	ND	ND	x	x
3	PRIVADA SOCIETARIA	UNIVERSIDAD CIENTÍFICA DEL SUR S.A.C.	1998	ND	UCS	x	ND	ND	322	235	154	10	2	6
4	PRIVADA SOCIETARIA	UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE AMÉRICA LATINA S.A.C.	2010	2016	UCAL	x	ND	ND	114	166	147	NA	1	x
5	PRIVADO	UNIVERSIDAD DE LIMA	1962	2010	UL	35.05	214	75	811	378	207	53	2	26
6	PRIVADA ASOCIATIVA	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES	1962	2001	USMP	35.14	222	78	1212	302	298	145	1	49
7	PRIVADA ASOCIATIVA	UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN	1962	1982	UNIFE	23.72	253	60	262	201	44	37	5	84
8	PUBLICO	UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA	1876	1912	UNI	22.02	218	48	943	1031	85	42	12	49
9	PUBLICO	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLAREAL	1963	1963	UNFV	25.76	198	51	826	1323	83	71	16	86
10	PRIVADA SOCIETARIA	UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS S.A.C.	1994	1994	UPC	28.10	210	59	3824	1661	1141	169	1	15
11	PRIVADA ASOCIATIVA	UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN	1983	1987	UPeU	24.32	222	54	455	185	184	23	1	13
12	PRIVADA SOCIETARIA	UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NORTE S.A.C.	1993	1994	UPN	25.12	203	51	2489	958	917	43	1	5
13	PRIVADA ASOCIATIVA	UNIVERSIDAD RICARDO PALMA	1969	1969	URP	35.19	216	76	2256	1535	370	244	4	66
14	PRIVADA SOCIETARIA	UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA S.A.	1995	1996	USIL	21.78	202	44	964	603	190	67	3	35
15	PRIVADA SOCIETARIA	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL PERÚ S.A.C.	1997	2016	UTP	x	205	ND	594	685	656	ND	1	x
16		UNIVERSIDAD ALAS PERRUANAS (NO LICENCIADA)	1996	ND	UAP	22.86	210	48	3648	717	701	151	1	22

Fuentes: elaboración propia en base a páginas web de las universidades y la página web de la SUNEDU.

Notas: ND se refiere a No Data., NA se refiere a No Aplica.

En el caso de la UNI, la data es al 2015.

Del anterior cuadro, se perfilan las siguientes observaciones:

- Las universidades con más alto número de alumnos corresponden a cinco universidades privadas (UPC, UAP, URP, USMP, UPN). Las cuatro sobrepasan los 1200 alumnos. Las dos primeras sobrepasan los 3500 postulantes, pero están distribuidos en distintos locales: UPC (3 sedes en Lima) y UAP (1 sede en Lima y 4 en provincias). La UPN y la UAP tienen cifras que no corresponden 100% a Lima, por lo que, para este caso, el análisis no aplica. Cabe resaltar que en 3 casos la ratio postulante/ingresante es tiende a 1/1, solo en el caso de la URP la relación sube a 4/1.
- Solo cuatro universidades tienen un número de postulantes que sobrepasa las 1000 personas (UPC, URP, UNFV, UNI). Sin embargo, solo en 4 universidades la ratio postulante/ingresante es alta: la UNFV con 16/1, la UNI con 12/1, la PUCP con 5/1 y la URP con 4/1. La UPC en cambio, tiende a 1/1, ingresan casi todos. El caso de la UPC debe descartarse para el análisis pues es un número que incluye 3 campus. Cabe destacar que tanto la UNI como la UNFV son universidades públicas.
- Las universidades con más alto porcentaje de egresados en relación al número de ingresantes son UNFV, UNIFE Y URP. Si bien es cierto no existen un porcentaje ideal, se estima que el número debería rondar los 2/3 ó 3/4 (66% ó 75%). Los porcentajes más bajos los tienen UPC, UAP, UPeU. Las universidades que no deben entrar a este porcentaje son UL, carrera formada en el 2010, y UCAL, carrera formada en el 2016, pues los datos estarán falseados al ser universidades jóvenes.
- En cuanto al número de créditos otorgados al curso de diseño arquitectónico durante los 10 ciclos, el total debería ser superior a 74 (10 créditos en primer año, pues sumado a los 35 de Estudios Generales da la posibilidad de tener 22 y 23 créditos en los primeros ciclos, más 64 créditos en 8 cada ciclo restante), para cumplir con la habitual importancia que recibe el curso de diseño. Solo cuatro universidades superan los 74 créditos: USMP (78), URP (76 cred.), PUCP (76 cred.) y UL (75 CRED.), en los cuatro casos los créditos de los cursos de diseño supera el 34% del total de créditos

de la carrera. El caso de la UNI es particular, pues en la malla curricular del 2019 llegaba al 38% (82 cred.) pero esto cambió en el 2019 poniendo Creatividad en vez de Taller de diseño.

- De las 15 universidades, 10 tienen más de 800 alumnos (UPC, UAP, URP, USMP, USIL, UNI, PUCP, UNFV, UL y UAL). Solo 2 universidades aplican la metodología del taller vertical como organización de los cursos de diseño (URP, UL).

Vemos entonces que no necesariamente las universidades con más de 800 estudiantes aplican la metodología de los talleres verticales. Cabe recordar que la UPC y la UAL tiene múltiples sedes. Sin embargo, las únicas 2 universidades que si aplican el sistema de talleres verticales son las que, coincidentemente, dan un mayor número de créditos al curso de diseño. Indica una preocupación por parte de ambas universidades en la formación del estudiante en el curso de diseño arquitectónico, curso central de la carrera.

Igualmente, que sólo 4 universidades (25%) tengan más de 74 créditos en el curso de diseño arquitectónico, en el programa de arquitectura marca poco interés en la organización de la malla curricular en el curso que sintetiza todos otros cursos. De alguna manera es el curso que garantiza la adquisición de conocimientos para la vida profesional.

Un punto importante es el concerniente al porcentaje de egresados con relación al número de ingresantes pues es un indicador de constancia en la carrera. Es alarmante comprobar que, en el 80% de las universidades (12), menos del 50% de los ingresantes termina la carrera, llegando inclusive a porcentajes realmente bajos. Las universidades con mayor número de alumnos solo alcanzan el 15 y el 22% de egresados, por lo que se deduce que las universidades filtran a los estudiantes durante la carrera y no al ingresar, sin por esto existir en todas ellas títulos intermedios que garanticen el aprovechamiento de los estudios realizados.

La universidad no licenciada fue creada después de 1995. Y, de alguna manera, la mayor parte de los programas creados después de esa fecha tiene una ratio postulante/ingresante que tiende a 1/1 (5 universidades de 8 de las que se posee data), un porcentaje de egresados bajo y un porcentaje de créditos inferior al 30% o no consignan la información en la web y/o en la página de la SUNEDU.

Podemos preguntarnos entonces qué evalúan los alumnos al momento de elegir una universidad. El primer factor es el económico. Las universidades con mayor presión en la ratio postulantes/ingresantes son nacionales (UNI, UNFV). Un segundo factor es la facilidad de ingreso, pues las universidades con un mayor número de alumnos tienen una ratio que tiende a 1/1 (UPC, UAL). Un tercer factor puede ser el prestigio, de alguna manera asociado a la antigüedad de la universidad (URP con 47 años al 2016, UNI con 106, UNFV con 53, UNIFE con 54 y PUCP con 99), todas universidades fundadas antes de 1970 y con programas de arquitectura que superan los 20 años. Además, son estas universidades las que tienen un número mayor al 40% de sus ingresantes como egresados (URP, USMP, UNI, PUCP, UNFV, UNIFE).

Aparentemente, los estudiantes si consideran dentro de la elección de la universidad la importancia que la malla curricular le da al curso de diseño. Esta importancia, que de alguna manera se traduce en el número de créditos, solo está presente en 4 universidades: URP, UNI (al 2016), PUCP y la UL. Los 3 primeros casos (URP, UNI, PUCP) son los que combinan en mejor medida los indicadores de elección de universidad y de continuidad pues el número de postulantes es alto, así como la ratio postulantes/ingresantes y el porcentaje de egresados. El caso de la UL es especial pues se formó en el 2010 y al 2016 aún sus estudiantes estaban en proceso de titulación. Y el caso curioso es el de la UNFV, quien también tiene estos indicadores altos, pero le

da pocos créditos al curso de diseño (en el análisis Tuning-Perú del 2006, la malla le daba igualdad interés al diseño que a la construcción). Una explicación sería que, al ser alumnos de una universidad pública, sus familias ponen un mayor interés en que terminen y trabajen independientemente lo más pronto posible para lograr su independencia económica.

CONCLUSIONES

La supervisión de la SUNEDU a las universidades ha puesto al descubierto que muchas universidades no estaban dando una correcta formación a los estudiantes. En Lima, la universidad no licenciada que tenía el programa de arquitectura fue creada después de 1995. De alguna manera, la mayor parte de los programas creados después de esa fecha tiene una ratio postulante/ingresante bajo, un porcentaje de egresados bajo y le dan poca importancia al curso de diseño.

Las universidades más antiguas son las que mejor responden en el sentido de dar importancia a la formación propia del arquitecto, ser atractiva a los ingresantes y tener un número de egresados acorde al número de ingresantes, sin importar que el programa haya aparecido recientemente.

Sin embargo, existen limitaciones que están haciendo cambiar la enseñanza de la arquitectura que está obligando a las universidades a hacer cambios para cumplir con la ley que no necesariamente garantizan una mejor en la calidad educativa.

Cuando se exigen los estudios generales e inclusive se indica el número de créditos mínimo se está limitando la posibilidad de la práctica en cursos propios de la carrera durante 10 ciclos, algo vital para adquirir el oficio. Algunas universidades de prestigio han cambiado ya el curso de diseño arquitectónico por el de creatividad, que no tiene la misma carga proyectual necesaria para el aprendizaje, o han eliminado el dibujo. Hay una limitación que convierte la malla curricular más en juego matemático que en la visión de los profesores más experimentados.

Por lo general, las nuevas universidades que ofrecen arquitectura establecen los cursos y créditos obedeciendo más a la rentabilidad generada por un criterio de contexto que a un ideario establecido por la posición académica de expertos.

Para la enseñanza de la arquitectura la estructura de la malla curricular es importante, pues el aprendizaje requiere de ejercicios organizados a lo largo de la carrera con una lógica y una supervisión que solo puede aportar un jefe de taller vertical. Los jefes de taller pueden tomar acuerdos para que todos los talleres verticales formen profesionales acordes al perfil del egresado establecido por la universidad. Pero es limitante pedir que todos los jefes de taller vertical hagan lo mismo a la vez, algo requerido en el establecimiento de un silabus común.

La figura del maestro aparece como figura responsable del aprendizaje de los alumnos. Es quien debe tener un proyecto docente, organizando la concatenación de ejercicios del taller vertical y distribuyendo a los profesores asistentes de tal manera que se tenga una propuesta solida de la que están convencidos todos los que en ella participan. Este convencimiento colectivo, del profesor jefe, de los asistentes y de los estudiantes, forma una comunidad, lo que a su vez potencia el trabajo de cada uno produciéndose un círculo virtuoso.

Esta figura de maestro solo puede surgir por la metodología particular de la enseñanza del diseño arquitectónico basada en la tutoría. El curso de taller de diseño produce la relación maestro-alumno pues vincula al estudiante con el profesor de una manera directa durante una gran cantidad de tiempo. Y esta situación se agranda con los talleres verticales, pues al estar en contacto frecuente a lo largo de ocho ciclos, el maestro se convierte en una figura reconocida por estudiante, algo que no se produce con los talleres horizontales, en el que pueden coincidir solo un ciclo. Pero más allá de ser el tiempo el factor que produce el reconocimiento al maestro, es la creencia en el proyecto docente que el profesor jefe produce.

La libertad de cátedra, la elección de la metodología de la enseñanza por parte del jefe del taller vertical se ve afectada con la exigencia del silabus común, pensando que la uniformidad va a mejorar la calidad educativa. Está más bien en la diversidad, en la competencia y en el ver modelos distintos la búsqueda constante de la mejora. La estandarización elimina las alternativas experimentales.

De igual manera, el pedir que los profesores utilicen una rúbrica no está pensado para una carrera como arquitectura, que debe observar el todo y no las partes, como ya se ha explicado. La utilización de la rúbrica, para soluciones no medibles y diversas, necesitaría una rúbrica para cada solución. El método del taller vertical, al tener la presencia de más de un profesor, puede lograr una calificación justa, que muchas veces es mejor comprendida por los estudiantes que la sumatoria de puntajes otorgados a ítems definidos de manera arbitraria.

Lo medible puede coincidir con algunos cursos de la carrera, pero no con el curso que sintetiza todo lo que se necesita aprender para un buen diseño, las humanidades, las artes y las ciencias. La ciencia tiene una respuesta única a un problema, las humanidades tienen múltiples respuestas y en cambio el arte tiene respuestas infinitas. De esto se desprende que se hace necesaria otra visión para definir la calidad del aprendizaje en arquitectura.

El reto del docente que no participa en la elaboración de mallas curriculares estaría en suplir las carencias generadas por las reglamentaciones limitantes a la enseñanza de la arquitectura con estrategias metodológicas al interior de los cursos, que les permitan tener las virtudes del taller vertical.

REFERENCIAS

Ministerio de Educación, (2014). *Ley Universitaria, Ley N.º 30220*. Perú: Autor. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf

ULIMA, (4 de noviembre de 2016). *La Universidad de Lima lamenta profundamente el fallecimiento de Ilse Wisotzki, su rectora emérita*. *Noticias*. Recuperado de <http://www.ulima.edu.pe/ulima/noticias/la-universidad-de-lima-lamenta-profundamente-el-fallecimiento-de-ilse-wisotzki-su>

Propuesta N.º 133, (noviembre 2019). “La autonomía universitaria es el bien máspreciado”. *Propuesta N.º 133, periódico de la Universidad Ricardo Palma*, p. 2-3

Espacio Europeo Educación Superior (EEES). *Estructuras Educativas Europeas*. Recuperado de: <http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas>

Schön, D., (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Droste, M., (1998). *Bauhaus-100 años de la Bauhaus*. Berlin: Bauhaus-Archiv Museum für Gestaltung

La problematización: operador epistemológico orientado a la construcción científico-textual en un programa de doctorado. Análisis de casos en docentes de educación superior con y sin formación pedagógica

Patricia Medina Zuta
patricia.medina@uarm.pe
Universidad Antonio Ruíz de Montoya

RESUMEN

El proceso de construcción científico-textual entrevé el desafío de la problematización como operador epistemológico en un programa de doctorado en educación. En respuesta a ello, es importante denotar que estos contextos de formación requieren impulsar y dinamizar procesos basados en prácticas reflexivas y representacionales, lo cual fue el caso de los 4 estudiantes de doctorado que integraron la muestra de este estudio.

La metodología hermenéutica implicó el análisis de contenido de entrevistas y de bitácoras reflexivas que revelaron una mejor disposición en la construcción del texto en quienes no tendrían formación pedagógica que en quienes sí la tenían. Estos últimos, se especificaron en dos casos que arguyeron poca flexibilidad para disponerse a la reflexión y a la representación de sus ideas como una forma de organización previa al proceso de construcción del texto. A diferencia de ello, los estudiantes sin formación pedagógica, demostraron apertura y mejor reconocimiento de su propio proceso como una toma de consciencia sostenida y permanente. Esto nos estaría revelando la necesidad de analizar los perfiles de formación de los educadores en nuestro país, más aún si se trata de una performance que implique la posterior formación doctoral plenamente relacionada a competencias investigativas y de productividad científica.

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES

Problematización, operador epistemológico, construcción científico-textual, docentes de educación superior, formación pedagógica

INTRODUCCIÓN

La productividad científica ha estado relacionada con la calidad de las universidades en los distintos contextos internacionales y nacionales. Métricas como las de Scimago Institutions Rankings (SIR, 2018), revelan que universidades de la región orientadas a la formación profesional inicial y continua necesitan mejorar estos indicadores.

No obstante, el tema tiene una directa vinculación con las competencias relacionadas a la construcción de un texto científico. Competencias que bien podrían ser desarrolladas desde etapas preliminares de la formación básica y a lo largo de la escolaridad. Ello implica que los egresados de esta fase puedan demostrar capacidades como las que PISA plantea cuando implica evaluaciones para medir la capacidad que tienen los estudiantes de comprender un texto.

El Perú no es precisamente un ejemplo de logro de competencia lectora, por cuanto aún no ha alcanzado ni siquiera los 500 puntos que esta evaluación plantea como línea media. Han transcurrido más de 10 años consecutivos, en los cuales, apenas se han bordeado los 400 puntos. ¿Cuántos años más necesita el Perú para superar estas cifras?

Si analizamos el problema, de cara a la productividad científica, estamos implicando un paralelo respecto a la baja productividad que tiene el nivel superior y el rezago también evidenciado en los índices de mediciones

y de diagnósticos a este nivel. En esta misma línea, las políticas educativas a lo largo del tiempo, han denotado despreocupación al respecto cuando se determinan normativas que establecen, que culminada una carrera profesional, el grado de bachiller se otorgaría de forma automática. Esto y normativas específicas como el Decreto Legislativo 739 de 1991, en el cual se condiciona la obtención del título profesional a dos posibilidades: (1) realizar un trabajo alerno o examen de suficiencia profesional y (2) realizar una tesis (Asamblea Nacional de Rectores - ANR, 2011; Vega, 2016), han repercutido desfavorablemente en la exigencia de formación en investigación. Toda vez, que la gran mayoría de egresados optasen por la primera alternativa, antes que por la segunda. Esto estaría también demostrado en estudios estadísticos realizados por el Instituto de Estadística e Informática (INEI, 2015), en el cual, un importante segmento de egresados universitarios del régimen privado, habrían optado por evadir la realización de la tesis.

Por ello, es que muchos han sido los casos que han llegado a un nivel de maestría, sin el suficiente conocimiento y formación para realizar este tipo de trabajo de investigación, y por ende, con dificultades y/o desconocimiento de técnicas para construir textos de naturaleza científica. Solo en Maestrías de instituciones situadas en la ciudad de Lima, habría un registro de 10732 ingresos, de los cuales se constató 4 843 egresos y solo 1075 titulaciones (INEI, 2015). La disminución de estas cifras constata la gran brecha que implica haber constituido la práctica investigativa con relación a los índices de productividad científica que de hecho son afines a la baja producción científica en las instituciones de educación superior en el Perú.

Por tal motivo, resulta preponderante, gestionar la competencia de construcción científico-textual, garante de la producción del texto científico, esencialmente en el posgrado, en donde es indispensable la elaboración de una tesis, proyectos, artículos o informes de investigación, entre otros. Más aún si la misma, representa un reto de consolidación de competencias, con base en procesos heurísticos y hermenéuticos que integran una serie de métodos lógicos (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019a; Londoño, Maldonado y Calderón, 2016; Lanuez y Fernández, 2003). Pero, ¿qué tanto de ello, se ha concretizado si se orienta la exigencia de este proceso al despliegue de un operador epistémico como el de la problematización?

De este modo, se plantea un estudio que pone de manifiesto el proceso formativo de un grupo de docentes de educación superior que asisten a un programa de doctorado en educación en el curso Problemática Educativa Nacional. Curso que tiene como exigencia, el desarrollo de habilidades de construcción textual para realizar un artículo científico con base en una ruta de problematización sobre un tema educativo de actualidad.

Se trata de 4 estudiantes del doctorado en educación que a su vez, son docentes de educación superior: 2 de ellos con protagonismo desde un rol formativo en la formación inicial docente, siendo implícito que contarían con una formación pedagógica previa. Junto a ellos, otros 2 docentes de educación superior, que no tendrían formación pedagógica y cuyo eje de actuación correspondería a la formación profesional técnica de carreras vinculadas a la arquitectura y odontología.

El interés investigativo se cifra en esta particularidad de la performance de los aspirantes al grado de doctor en educación que estarían desarrollando un proceso formativo en el nivel superior; pero que sin embargo, no tendrían la misma base formativa, que implica la formación inicial de base pedagógica ya precisada.

Además, se entiende que la formación de un doctor en educación articula una serie de aspectos que

comprometen principalmente la práctica investigativa, lo cual quedaría ampliamente demostrada en capacidades y desempeños de distinto nivel dentro del marco heurístico y hermenéutico (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016; Lanuez y Fernández, 2003).

Formar doctores en educación estaría suponiendo una oportunidad de extrapolar la práctica investigativa de estos actores a la creación de conocimiento para transformar la sociedad, si tenemos en cuenta las metas globales que plantea la agenda al 2030 que forman parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se trata de empoderar a los líderes educativos con capacidad de decisión en las futuras políticas educativas desde el compromiso formativo de las universidades.

Estos procesos de la formación doctoral sugieren la identificación de personas que puedan ser formadas y transformar la realidad, asumiendo su rol de “líderes científicos” e investigadores. Para ello, cuentan potencialidades formativas cifradas en el marco de operadores epistémicos, uno de ellos: la problematización. En tanto, el doctor en educación sepa reconocer las demandas y necesidades del contexto actual y en permanente cambio, será capaz de proponer formas de intervención para abordar y enfrentar su problemática frente a las exigencias de desarrollo y de calidad educativa. De eso se trata la intervención profesional, no solo de reconocer la pertinencia de un problema a nivel de un estudio científico, sino de buscar una urgente intervención que pueda resolver satisfactoriamente la situación (Quintana, 2008).

Una forma de demostrar la complejidad en el avance de procesos analíticos vinculados a problematizar, es la construcción de textos científicos que revelen esta forma de representación en la productividad científica.

De esta manera, se nos abren una serie de cuestionamientos. Algunos de ellos como: ¿qué supone la problematización como operador epistémico para el desarrollo de competencias de construcción de un texto científico? y ¿qué necesitan incorporar las prácticas formativas para generar nuevas respuestas en los procesos orientados a la problematización en la construcción científico-textual?

Así, el objetivo general de la investigación se define de la siguiente forma: Comprender cómo se disponen los procesos de construcción científico-textual orientados a la problematización como operador epistémico en docentes de educación superior con y sin formación pedagógica que asisten a un programa de doctorado en educación de una universidad privada de Lima.

DESARROLLO

Reflexión y propuesta teórica

Los principales aportes teóricos sobre los cuales se cifran el presente estudio, identifican algunas teorías de base como las de Matos, Fuentes y Montoya (2007) que aluden la construcción del texto científico como un proceso de naturaleza epistémica que tiene como esencia una hermenéutica dialéctica. Ello, articulado a la teoría holístico-configuracional de Homero Fuentes (2004) abren paso a la perspectiva transdisciplinar de Basarab (1996) y a patrones de comprensión de la teoría de la fractalidad planteada por Mandelbrot (2010) porque el “pensamiento complejo” desarrolla métodos holísticos vinculados a la comprensión del “mundo fractal”; y es que el proceso de construcción científico-textual, supone una serie de avances progresivos que van incluyendo desempeños potenciales más simples o más complejos a lo largo de un período configurativo

similar en “estados de autocontención” y distintos en las composiciones de complejidad. Todo ello, porque las partes y el todo tendrían una reciprocidad constante. Esto equiparable a que el conocimiento se fragmenta y se parcela en unidades simples o más complejas dentro del saber de un generador de ciencia (Sarquís y Buganza, 2009).

Esto sería comparable al conocido ejemplo de la coliflor planteado por el mismo Mandelbrot (2010), cuando hace notar que una unidad de esta hortaliza es similar en su “estado de autocontención” a una parte mínima que pueda desprenderse de la misma. Entonces pudiera surgir como posible principio, que cada parte es similar al todo, pero es más pequeño o más grande, porque se va expandiendo en su evolución. De ello, habría que implicar las potencialidades de un investigador cuando en el proceso de reflexión y de representación, va enlazando la ruta de la problematización (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019a).

Otros estudios relevantes son los relacionados con los métodos lógicos que plantean Lanuez y Fernández (2003), y que intencionan procesos formativos que necesiten incurrir en un permanente ejercicio de análisis y síntesis (Despaigne y Rodríguez, 2019). La reflexión y los “diálogos reflexivos” generan la oportunidad de analizar sujetos y contextos que configuran un problema para luego ir organizando categorías identificadas y representadas en una entramada relacional que pueda generar estructuras de distinto tipo y complejidad.

Los mapas representacionales planteados por Medina-Zuta y Deroncele-Acosta (2019a), no solo tendrían una naturaleza jerárquica como la atribuida por Novak cuando se hace alusión a la representación del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel. Las operaciones mentales posibles son indefinidas en complejidad y pueden denotar asociaciones de inclusión, contraste, coincidencia, diferenciación, secuencia, entre otras posibilidades que incluso aludan composiciones mixtas. De allí que se pretenda explicar cómo la representación dispone los niveles de inter, intra y transconectividad de las categorías formuladas por el investigador desde sus procesos reflexivos y de generación cognitiva.

Por otro, es significativo transparentar las dificultades que supone construir un texto científico en sujetos que no han potencializado habilidades como las antes referidas. Por ello son también relevantes los aportes de Padrón, Quesada, Pérez, González y Martínez, (2014), así como los de Carlino (2004) y los de Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestre (2003) que comprueban una alta demanda de pendientes cognitivos vinculados a la redacción de textos científico; y es que aprender a producir un texto pone en juego la llamada “alfabetización académica” (Carlino, 2004), que no precisamente fue una base formativa del nivel de educación básica regular de nuestro país, y mucho menos de las aulas universitarias en muchas de las realidades existentes. ¿De qué cultura académica estaríamos hablando entonces, cuando se trata de dominios en habilidades para la construcción de un texto científico?, o ¿qué rutas han sido clarificadas en el proceso de problematizar un determinado fenómeno a partir de procesos reflexivos? En esto último son ineludibles los aportes de Gadamer (1991, citado en Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019b), cuando inquiera que el *bildung* o formación constituye la esencia de los procesos reflexivos, llamados también por Shön (2011) “diálogos reflexivos”. Al respecto, estudios como los de Reimers y Chung (2016) determinan el proceso reflexivo como un preponderante en el desarrollo de competencias vinculadas a la formación pedagógica y académica (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019b).

La reflexión en la práctica, antes de la **práctica y después de la práctica** (Shön, 2011), no sería una condición exclusiva en la formación inicial de un pedagogo, porque en la actualidad, estamos frente a un panorama que incluye docencia superior de sujetos que no precisamente cuentan con formación pedagógica.

En los distintos campos disciplinares de los programas de formación profesional ya tendríamos un número importante de formadores de estos futuros profesionales, por lo tanto, la capacidad de reflexión constituiría un pilar de formación para el actor docente (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019b).

En muchos de los casos y debido a la exigencia y presión en el reconocimiento normativo del especialista académico que integra la plana docente en programas de formación superior, habría una aspiración a obtener grados académicos de magister y de doctor en educación sin necesariamente ser pedagogos o especializados en educación.

La universidad tendría la gran responsabilidad de asumir estas aspiraciones y de potenciar las habilidades que no se habrían desarrollado en niveles y etapas anteriores. Cuentan las configuraciones de un profesional docente: reflexivo, problematizador e investigador que aporte significativamente al campo formativo.

Si centralizamos entonces, el operador epistémico de la problematización como una necesidad de forjar una práctica investigativa dialógico-reflexiva, estaremos involucrado dos importantes perspectivas de este proceso: la auto-reflexión y la inter-reflexión. **¿Qué supone realizar ambos procesos? Y ¿qué perfil es necesario** asumir desde la formación de doctores para orientar la construcción de textos científicos?

Aquí son interesantes los aportes de Gonzales-Rey (2007), cuando atribuyen la construcción epistémica a un ejercicio de reconocimiento subjetivo e intersubjetivo. Ambos reconocimientos estarían altamente vinculados con la práctica reflexiva, en tanto develar el sentido subjetivo se dispone a que el investigador desde un sentido problematizador, sepa elicitar en sí mismo, y en quienes serán sus informantes, la capacidad de auto reflexión. Luego en un afán de hermenéutica interpretativa la intersubjetividad se plasma en la posibilidad de triangular las manifestaciones o discursivas que componen los aportes de cada informante. Aquí es donde el investigador va identificando los nodos comunes o disímiles en función de una identificación previa, que luego dará pase a un nivel representacional de estos hallazgos.

Se trata de un soporte en saberes epistemológicos y enfoques de redacción científica, en los cuales no se desdican las contribuciones de la perspectiva psicocognitiva para los procesos de construcción textual vernacular y de enfoque situado (Cassany y Morales, 2008; Carlino, 2005).

La problematización sería el operador epistémico que centraliza la decisión de todo estudio científico y la base hermenéutica que inicia todo proceso investigativo (Despaigne y Rodríguez, 2019). Por tal razón el presente estudio propone analizar en el trabajo de campo cuatro experiencias que han sido acompañadas para ir corroborando cómo se dispone el proceso de construcción científico-textual, cuáles son los reconocimientos que realiza el investigador y las formas de incorporar los procesos de auto e inter-reflexión y representación del conocimiento.

Los aportes de Matos y Cruz (2011) asignan un factor relevante cuando se reconoce que problematizar supone identificar, definir y justificar el fenómeno en un sentido crítico y cuestionador permanente. Es así que la crítica se conjuga como una síntesis interpretativa y problematizadora. Entonces disponerse a la reflexión y a la revisión de la realidad problemática, es atribuir relaciones entre categorías identificadas no de forma lineal y mecánica, sino más bien de modo flexible y dinámico (Matos, Fuentes y Montoya, 2007; Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019a).

Sin embargo, si implicamos una perspectiva didáctica de la problematización, Sánchez (1997) nos refiere que es la generación de los conocimientos se desencadenan de un sentido problematizador por parte del investigador. Esto es analizar y reflexionar sobre una determinada situación al punto de caracterizarla y definirla en detalles y especificidades que bien podrían corresponder a identificar síntomas y manifestaciones (García-Córdova, 2005); es decir elementos del objeto que puedan haber sido observados o verbalizados (Estela, 2010).

De esta manera plantear el problema es atribuir identidad a una determinada situación que va a precisar y concretar la idea de la investigación como punto de partida (Quintana, 2008). Ya posteriormente, el investigador ha de informarse del contexto en niveles de búsqueda especializada, lo que comúnmente se relaciona con la práctica del estado del arte (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016).

La pertinencia global, glocal y meso estructural del contexto se definen en función de un reconocimiento del problema en el debate científico de diferentes realidades. Si las bases de datos proporcionadas por organismos científicos identificados también como organizaciones promotoras del conocimiento, nos llevan a evidenciar que el problema presenta un diagnóstico que lo refrenda como algo que necesita resolverse, es entonces cuando el investigador empieza a relacionar las evidencias de distinta naturaleza para atribuir la naturaleza problemática del fenómeno y de los elementos que lo componen (García y García, 2005).

Las fuentes científicas de nivel contextual generalmente son aplicables a reportes o estados del arte de realidades complejas o macrodimensionales que un sentido de variables referidas a estadísticas situacionales o a reportes de estándar, pueden brindar información panorámica precisando campos del problema en sujetos o actores involucrados dentro de un campo, sector o zona geográfica delimitada. Desde esta lectura, es importante lo que Quintana (2008) señala como, el saber precisar temas que sean susceptibles a ser investigados; siendo posterior el proceso de plantear y formular el problema que será el eje del proceso investigativo (García y García, 2005).

Ahora bien, la práctica reflexiva se une a una disposición por parte del investigador a vivir intensamente cada una de las etapas que exigirán cierto rigor en el trabajo epistémico, lo que invitará al continuo perfeccionamiento de cada fase o nivel de actuación de aquello que al inicio demandaba respuesta por suponer un obstáculo o vacío que requiere un abordaje científico (García-Córdova, 2005).

Buscar información implica enfrentar una fase heurística que es entendida como una indagación estratégica (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016). Si bien la heurística parte de formular interrogantes que han definido las necesidades de respuesta, lo que sigue es realizar una pesquisa de manera tal que se utilicen todas las posibilidades y recursos accesibles en el campo formal o incluso en el informal. Los filtros de búsqueda pondrán a prueba rutas de libre acceso que no necesariamente responden a un estricto científico, pero que permitirán identificar teorías de base y corrientes científicas que las sostienen en el tiempo y en determinadas comunidades científicas.

De esta manera, el investigador podrá tener acceso al despliegue del conocimiento en perspectiva, enfoque o paradigma que enmarca posibilidades diversas. Ello le permitirá asumir una postura y por ende una defensa que justifique el estudio del problema en diferentes tipos de aporte: teórico, metodológico y práctico.

El orden teórico determina el valor del estudio porque se podrá reconocer la correspondencia teórica del problema con una base teórica de tradición o estudio consolidado o de naturaleza emergente, considerando

la dinamización de cambios y aceleración de la actual era. Sin embargo, lo que el investigador generalmente implica, es el reconocimiento de teorías que se desprenden de estas posturas en estudios contemporáneos o más actuales a la época. Lo que comúnmente se reconocen como los antecedentes de la investigación.

Pero muchas veces se han limitado estos análisis de los estudios científicos previos a una lectura metodológica descriptiva, cuando en una hermenéutica plena, debió suponer examinar el estado del conocimiento respecto a su abordaje en líneas de aplicabilidad del método científico. Esto en simple, es saber si el problema fue abordado en un determinado método, con respecto a una población o muestra específica y en función de cierto tipo de técnicas e instrumentos de investigación, esto por dar algunos ejemplos concretos del rigor o pauta metodológica en la identificación del valor que un estudio científico puede proyectar.

Ya en el sentido práctico, el investigador puede exponer razones de aporte que tendría el estudio para el ejercicio práctico de un determinado campo profesional y/o disciplinar, que incluye sujetos, áreas, instituciones o elementos macro de la política educativa o normativa en uno o más contextos.

De esta manera justificar el estudio de un problema de investigación supone habilidades de procesamiento de fuentes de aporte teórico y metodológico que luego serán reconocidas y explicitadas en el texto científico y a partir de una representación clara de los argumentos o razones científicas que dan valor e importancia al estudio (García y García, 2005).

Finalmente, la ruta de la problematización, puede precisarse en la formulación de las preguntas científicas que sintetizan la intención de la investigación en niveles metodológicos. Este ejercicio exige una revisión acuciosa de los antecedentes que dispondrán el nivel del aporte y que a su vez, guardarán correspondencia con un tipo o estrategia de investigación.

Definición de la estrategia metodológica

Si partimos del paradigma de investigación, es clave la mención de un paradigma hermenéutico-interpretativo que ha decir de Creswell (2009) pretende descubrir los significados intersubjetivos de los sujetos involucrados en el estudio. Habría entonces una correspondencia plena con un enfoque cualitativo de la investigación, toda vez que se define un nivel de profundidad que somete los procesos científicos a la comprensión y al análisis profuso de los elementos que han sido relevados para concretar los métodos a seguir. Al respecto, Flick (2007) señala que la investigación cualitativa va alcanzando niveles de construcción de la realidad que permiten al investigador ser cada vez más consciente de las dimensiones e implicancias del fenómeno.

La estrategia metodológica definida en la propuesta presentada, implica una investigación comprensiva e interpretativa (Luna, 2004), a partir del **análisis** de los 4 casos propuestos. Se busca de este modo, establecer algunos contrastes entre quienes son docentes de educación superior que cuentan con formación pedagógica y quienes no la tienen.

Para tal fin, se dispuso el análisis de contenido como una técnica central para el procesamiento de la discursiva obtenida a partir de entrevistas y de las “bitácoras reflexivas” que implicaron intervenciones realizadas por los participantes en los foros de reflexión e intercambio de la plataforma virtual del curso.

El análisis de contenido es una técnica basada en la deducción inferencial como centro del ejercicio hermenéutico (Bardín, 2002; Ballén, Pulido, Rodríguez y Zúñiga, 2007). Para el caso de la técnica de entrevista, se aplicaron guías de entrevista que involucraron los procesos de construcción del texto en su naturaleza problémica (procesos reflexivos y de representación como soporte del proceso de construcción del texto científico). En relación a las “bitácoras reflexivas” provenientes de los foros de reflexión e intercambio, se pudo recoger las impresiones de los participantes, vinculados a los retos y desafíos de la construcción científico textual, la ruta de problematización y el reconocimiento de su propio proceso a lo largo del curso. Así, pudo realizarse una triangulación de estas dos fuentes informativas que permitieron la identificación de categorías emergentes, integrando aspectos de coincidencia y de divergencia de los distintos casos examinados y contrastados (Vallés, 2014; Gil, 2011).

El procesamiento de la información comprometió la reducción de datos a través de técnicas de codificación, recodificación y mapeo de categorías (Gibbs, 2012). De esta manera pudieron integrarse elementos teóricos y códigos de familias identificadas en las categorizaciones que emergieron desde el trabajo de campo.

Se utilizaron cuadros de sistematización que organizaron los discursos a nivel de códigos, familias, memos y conclusiones aproximativas.

Análisis y discusión

Los resultados han denotado dos niveles de construcción científico-textual de tipo problematizador: los procesos orientados a la reflexión y los procesos orientados a la representación.

En relación a los procesos de naturaleza reflexiva, las estrategias epistémicas involucran la práctica auto-reflexión y la práctica inter-reflexiva. Ambas disposiciones tienen una amplia relación con los denominados “diálogos reflexivos” (Medina-Zuta y Deroncel-Acosta, 2019; Shön, 2011).

- La estrategia auto-reflexiva con perspectiva de subcategorización: supone una disposición a la revisión empírica y en plena conciencia del problema como experiencia directa (García-Córdova, 2005). Ello permitió tomar conciencia de los sujetos y de los elementos específicos del contexto o realidad inmediata. El ejercicio auto-reflexivo devela el mundo subjetivo del investigador y del propio informante (Gonzales Rey-2007). Ello fue evidenciado en los discursos de la entrevista y en las bitácoras reflexivas. A mayor disposición, mayor era la amplitud de lo producido en textos escritos. En los manifiestos recogidos, fueron los más relevantes aquellos que correspondían a la muestra de doctorandos sin formación pedagógica. Sobre todo, fue peculiar, el caso de la arquitecta, quien permanentemente se hacía cuestionamientos sobre su propio proceso de problematizar, y de construir y de-construir el texto que iba produciendo en el ejercicio problematizador. El caso de la odontóloga fue determinante en el reconocimiento de cómo era relevante organizar las ideas antes de escribir e ir centralizando los aspectos que serían la base del escrito en el artículo científico. Los casos referidos a las docentes con formación pedagógica, ambas demandaron revisión y aprobación de sus escritos y manifestaron la necesidad de contar con ejemplos o pasos más definidos que les permitieran entender cómo hacer cada ejercicio propuesto. Las bitácoras no fueron muy extensas y en la gran parte del proceso, se realizaron de modo más descriptivo que de reflexión personal.

- La estrategia inter-reflexiva fue siempre orientada al intercambio en clase y en el análisis de los propios trabajos producidos. Sin embargo, el inicio de esta práctica no evidenció que se despliegue fácilmente un discurso espontáneo respecto a las impresiones que pudieran causar los escritos producidos por los pares investigadores. La asertividad en la comunicación define a plenitud qué tanto los sujetos podían fluir en reconocer en el proceso del otro un aporte que podría contribuir a sí mismo en el proceso de construcción científico-textual. La persona que más brindó aportes al respecto, fue la arquitecta. En los otros casos, hubo mención de aspectos que no terminaron de definirse como una retroalimentación plena del proceso para el par analizado.

Pasando a los procesos de orden representacional, tanto las bitácoras reflexivas como las entrevistas, revelaron que era importante organizar las ideas antes de plasmarlas en el texto (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019a). Pero el caso de la odontóloga llama la atención cuando revela que “hacer mapas” no le era fácil porque la llevaba a un nivel de instrumentalidad que la apartaba del análisis que necesitaba hacer. Esto era atribuido a la propia tarea de iniciar el mapa y centrarse en su diseño, antes de utilizarlo como un medio para representar las relaciones entre las categorías y conceptos identificados. Sin embargo, en el acompañamiento, pudo darse cuenta de que le era importante verbalizar sus ideas, y por ende ser consciente de cómo las iba vinculando, y a partir de allí, recién disponer una forma representativa de este reconocimiento. En los otros casos la disposición a organizar y representar sus ideas antes de producir el texto, significó una prioridad. Solo habría que mencionar, que la complejidad de los mapas es un aspecto que si necesitaría ser mejor definido en función de la capacidad de análisis y síntesis que este proceso supone y que no fue para nada homogéneo en la muestra que implica este estudio.

En términos generales, la experiencia reflexiva de las personas involucradas en el estudio a determinado un estado de “autoconsciencia progresiva” de los desafíos que supuso construir el texto científico. Este fue una búsqueda incesante de respuestas que fueron denotando aproximaciones a la autorregulación de procesos personales de cada quien.

El acompañamiento efectuado fue clave, en tanto se reveló que era importante recibir la retroalimentación directa del docente del curso cuando se trataba de valorar los avances o aspectos de mejora en los textos producidos. Ello deja entrever la relevancia del elemento formativo como un aspecto clave en la construcción subjetiva y en la disposición a la problematización desde la práctica reflexiva (Gonzales-Rey, 2007).

La construcción del sentido en el texto científico reveló la necesidad de un intercambio, aunque no en una disposición a la dialéctica discursiva. Es importante analizar que todo intercambio intersubjetivo necesitaría plasmar un ejercicio de argumentación basado en la fundamentación, el cuestionamiento, la crítica y la interpretación sostenida (Matos y Cruz, 2011; Despaigne y Rodríguez, 2019). La construcción científica discursiva supone un estadio superior del pensamiento que necesita ser activado en todo proceso epistémico. Más aún si ello se implica como parte de un proceso formativo de un doctor en educación que requiere profundizar en el aspecto epistémico investigativo y en niveles crítico-reflexivos.

A continuación, iremos planteando las categorizaciones que emergieron del trabajo de campo y como producto de una hermenéutica que prioriza la construcción científico-textual como marco de desarrollo del operador epistémico de la problematización.

La práctica reflexiva y su aporte al proceso de construcción del texto

La experiencia reflexiva ha puesto de plano la disposición a tomar consciencia de sí mismo como sujeto protagonista de la construcción científico-textual. Pero también ha orientado la decisión de la investigación como punto de partida (Despaigne y Rodríguez, 2019; Quintana, 2008). Todo proceso investigativo se inicia con la identificación de un conjunto de elementos que determinan el problema de investigación. A decir de sujetos y contextos involucrados que en correspondencia caracterizan la situación en su complejidad. Aquí el investigador se dispone a reflexionar sobre las vivencias y experiencias con la realidad problemática directa (García-Córdova, 2005).

“El ejercicio de la reflexión inicial me ayudó a identificar sobre qué sería mi estudio. Los docentes son un factor clave para la calidad. Entonces estaba pensando en la formación inicial” [DA1]

“Yo ubiqué al sujeto, al contexto y entonces mi problema estaba vinculado a estos elementos que luego puse en mi título” [DA3]

“...me resultaba difícil decidir sobre qué investigar antes de aprender esta técnica...” [DA4]

En este reconocimiento el investigador puede ir revelando sus avances en esta ruta de ir problematizando el fenómeno determinado como centro del estudio. Es determinante que esta toma de consciencia ponga de manifiesto además, la transformación de sí mismo y su disposición a replantear y deconstruir el texto, sin llegar a frustrarse por ello. El ejercicio reflexivo supone flexibilidad y dinamismo (Matos, Fuentes y Montoya, 2007; Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019a), pero también supone encontrar esa propia subjetividad que implica construir un sentido y un propósito orientativo del contenido textual (Gonzales-Rey, 2007).

“Mis escritos no son los mismos en todo este tiempo... varias veces he tenido que reorganizar y replantear lo que había avanzado. Mis ideas de antes, no son las mismas de las de ahora” [DA2]

“Pero cuando estaba en el inicio me costaba mucho eso de problematizar, porque siempre iba hacia mi tesis y proponía y proponía, pero no problematizaba. Ahora es diferente, la categoría problema ya la tengo más clara. ¡Eso me ha costado!” [DA3]

El acompañamiento ha sido un factor clave que emerge como un activador de la auto-reflexión, y es que no es habitual para las personas disponerse a este tipo de práctica. Los “diálogos reflexivos” (Shön, 2011; Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019b) suponen desacelerarse y hacer un alto en el presente. Pero muchas veces esa disposición no es inmediata, necesita ser activada desde el elemento formativo. La figura del docente media el proceso de reconocimiento del proceso de construcción del texto desde su rol retroalimentador constante.

“Si no fuera por la profesora no me habría dado cuenta de que estaba dando vueltas en lo mismo. Este texto tiene un sentido distinto al primero que realicé y es que avancé en ello” [DA1]

“Yo necesito ayuda, de eso estoy clara cuando me siento a escribir. No me es fácil reflexionar. Tengo mis apuntes, pero quiero que me guíen, necesito que me guíen. Si me corrigen mejor para darme cuenta de qué necesito mejorar” [DA3]

“Yo necesito ayuda, de eso estoy clara cuando me siento a escribir. No me es fácil reflexionar. Tengo mis apuntes, pero quiero que me guíen, necesito que me guíen. Si me corrigen mejor para darme cuenta de qué necesito mejorar [DA3]

Por otro lado, ha sido significativo que la experiencia reflexiva permitió identificar cómo se disponían ciertos procesos cognitivos relacionados al análisis y a la síntesis, entre los métodos lógicos (Lanuez y Fernández, 2003) más relevantes de la práctica heurística y hermenéutica (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016). En las diferentes partes y etapas de la problematización los investigadores fueron identificándose como sujetos pensantes y constructores de posturas que serían elementos clave para justificar la pertinencia del abordaje del problema. Incluso, en esta toma de consciencia, pareciera que la teoría configuracional holística de Homero Matos (2004), denotara una potencia en relación a comprender el sentido complejo y transdisciplinar (Basarab, 1999) que supone hacer una propuesta de construcción científico-textual. Se parte de una idea o de identificar el problema, pero luego en eses proceso de indagación y de heurística permanente (Matos y Cruz, 2011), el investigador va fortaleciéndose en el ejercicio argumentativo vinculado a la condensación de elementos y categorizaciones que van a doptando formas de inter, intra y tranconexión.

La complejidad va asociada a elementos de integración de las ideas desde la subjetividad y la organización cognitiva. Los fractales de la teoría de Mandelbrot (2010) de esta realidad problémica se identifican en las relaciones y asociaciones que proyectan, pero que también son una propuesta de análisis del propio investigador porque implican su comprensión sobre el mundo real y existencial.

“Mis ideas eran mucho más complejas... cada vez que leía me aclaraba más, cuando intercambiaba con los otros también me aclaraba y esto se iba complejizando en mi cabeza” [DA3]

“Cuando me hablaron de la transdisciplinariedad, no la entendía. La primera vez que lo tocaron en la clase me parecía algo difícil de entender, pero ahora soy consciente que la estoy viviendo a medida que avanzan mis escritos” [DA1]

“Mi formación no es pedagógica pero entiendo cuando la profesora menciona de lo complejo y transdisciplinar que es el proceso de construcción textual (...) la complejidad del brocolí me ayudó a entender de que se trataba esto de transconectar mis ideas...” [DA1]

- **La síntesis representacional del problema como operador epistémico**

Representar las ideas, alude la teoría representacional que Novak enfatizara desde los aportes del “aprendizaje significativo” de David Ausubel. Los investigadores ya tienen un conocimiento y una experiencia forjada a partir de su contacto vivencial con la realidad que implica sujetos y contextos en torno a una determinada situación.

En un ejercicio problematizador inicial, la primera representación puede disponerse a través de una “lluvia de ideas” como reconocimiento inicial de los elementos que mejor describan esa realidad. Este ejercicio es una representación simple del fenómeno o categoría problémica central. Se subcategorizan los reconocimientos de este elemento central de modo descriptivo, de tal modo que esta representación es interconectiva en su primera fase.

Ya posteriormente, el investigador podría realizar una propuesta representacional que imprima un sentido o significado al fenómeno (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019a). Se integran en estas dos fases los procesos de análisis y síntesis. El primero de ellos, llevado a cabo en la identificación de componentes problemáticos a modo de subcategorizaciones y la segunda que ya integra incluso la propuesta temática y de contenido de lo que sería el artículo o constructo científico-textual.

Pero este proceso no es un proceso lineal y mucho menos estático, se exige en el investigador su disposición a la flexibilidad, a la construcción y deconstrucción en ese complejo de organización del pensamiento (Sánchez, 1997). Aquí es importante destacar que las rutas han sido diversas, pero sobre todo, hay que resaltar la disposición que tuvo una de las participantes en este estudio, y con ello nos referimos a la docente profesional en arquitectura, que sin tener formación pedagógica supo “dejarse guiar” y afrontar el reto de configurar y reconfigurar su propuesta científico-textual, en un sentido crítico y cuestionador permanente (Matos y Cruz, 2011).

De tal modo que sus representaciones no solo denotaron nuevas formas de asociación de las categorías y conceptos, sino cómo este proceso la iba confrontando con su propia flexibilidad a no tener por sentado o seguro que un avance ya estuviera definido y no tendría que ser deconstruido (Matos, Fuentes y Montoya, 2007; Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019a). Cosa que era diferente en los otros tres casos, y con mayor incidencia y notoriedad en las investigadoras que si tendrían formación pedagógica. Ellas parecían cerrar sus representaciones y negarse a deconstruirlas porque ya las concebían como un proceso cerrado.

En el caso de la docente odontóloga, había una negación a representar a sus ideas, porque sentía que esa práctica era poco habitual para ella y que la distraía del verdadero foco de la construcción del sentido problematizador. Con ella pudo encontrarse una ruta distinta antes de realizar una representación gráfica. Esta se constituyó en una verbalización inter-reflexiva que la aclaraba en ese marco comunicacional de sus ideas. Una vez identificadas las posibles relaciones y la secuencia organizativa de su pensamiento, recién podría disponerse a representar su propuesta de desarrollo previa al texto escrito.

“A mí eso de hacer mapas, no me gusta, siento que me hace perder tiempo (...) yo voy de frente al texto, prefiero escribir” [DA3]

“Creo que ya esta es mi cuarta propuesta de “mapa representacional” He tenido que empezar de cero y no me molesta, más bien lo sentí necesario (...) lo que tengo ahora supera todo lo anterior” [DA4]

La construcción de un texto que tenga un sentido problematizador implicó la aplicación de una estrategia. Se trataba de una adaptación del análisis causal (Estela, 2010), que involucró la identificación del problema, definiendo su identidad y su composición. En este último paso, se concretaba una descripción de síntomas y manifestaciones que denotasen el detalle de la situación en su real ocurrencia. Los síntomas aluden a aquello que el investigador puede observar directamente en la realidad problemática, y las manifestaciones constituyen los discursos que pueden ser recogidos de los distintos actores asociados a la situación (García-Córdova, 2005).

“La representación del problema en sus características ha sido lo más fácil para mí. Esa era mi experiencia directa de la situación, como lo observaba. La evaluación es un problema en la

universidad porque nos hacen hacer rúbricas y al final los profesores se sienten presionados. Por lo menos eso es lo que he podido recoger cuando hice un sondeo” [DA1]

“El problema desde la mirada del estudiante siempre es el docente y el problema del docente siempre es el estudiante. Parece una especie de sentencia” [DA2]

“La técnica de definir los síntomas ya la conocía por Sampieri, pero la técnica del análisis causal que incluye esto me ha parecido innovadora y siento que ha aportado a analizar mejor el problema” [DA3]

Hasta aquí, damos por concluidos los aspectos centrales que han resignificado el análisis y cuestionamiento que desde el objetivo planteado han orientado las acciones y disposiciones del marco metodológico propuesto.

CONCLUSIONES

De este modo, los resultados proyectan un gran reto formativo que pone de manifiesto una secuencia de problematización articulada a la aplicación de estrategias de identificación, delimitación, definición, planteamiento y caracterización de un problema, hasta llegar a la formulación de preguntas orientadoras. En este caso, prevalecen despliegues de alto nivel cognitivo que dan pase a niveles de construcción científico textual de naturaleza autorreflexiva, interreflexiva y representativa.

Todo ello, configura el operador epistémico de la problematización en una dimensión **compleja y** transdisciplinar. Sin embargo, construir un texto científico orientado a la problematización como tal, exige procedimientos de comprensión de la realidad e integración de sustentos y fundamentos del contexto.

Los docentes que contaban con formación pedagógica presentarían mayores dificultades vinculadas al análisis y síntesis en la construcción científico-textual, que comprometen indicadores asociados a la comunicación coherente, la organización e integración de sus ideas, la secuencia del texto y el estilo de redacción. En contraste, los docentes sin formación pedagógica habrían tenido una mayor disposición a la organización de sus ideas y al desarrollo de procesos reflexivos y de síntesis integrativa configurados en mapas representacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16. 2.
- Asamblea Nacional de Rectores (2011). Datos estadísticos universitarios. Universidades 2011. Población Universitaria 2010. Dirección Nacional de Estadística – ANR. Lima, Perú.
- Ballén, M., Pulido, R., Rodríguez, F. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, proceso y técnicas*. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Basarab, N. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Mónaco: Du Rocher.

- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de lingüística*, 24, 41-62.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2003) ¿Por qué no se completa la tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos de maestrandos en cursos y de maestría exitosos. *X Jornadas de Investigación en Psicología*, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020>
- Cassany, D., & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5(2), 69-82.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design*. (Versión traducida). Estados Unidos de Norteamérica: Sage.
- Deroncele Acosta, A. y Medina Zuta, P. y Gros Tur, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, (12)1, 97-104.
- Despaigne Negret, O., & Rodríguez Cosme, M. L. (2019). La comprensión del texto desde la perspectiva del proceso investigativo. *Transformación*, 15(2), 66-85.
- Estela, A.H. (2010). La matriz de análisis causal (MAC) como el punto de partida para la formulación de un proyecto o plan de investigación. El análisis causal como herramienta para el planteamiento del problema de investigación. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/181041110/La-matriz-de-analisis-causal>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid España.
- Fuentes, E. (2003). *Formulación y tipos de problemas en la investigación*. Coruña: Padres y maestros.
- Fuentes, H. C. (2004). *La Teoría Holístico Configuracional en los Procesos Sociales*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente. Centro de Estudio de Educación Superior Manuel F. Gran. [Soporte digital]. 95
- Fuentes, H. C. (2010). *La formación de los profesionales en la Educación Superior. Una alternativa holística, compleja y dialéctica en la construcción del conocimiento científico*. Santiago de Cuba; CEES Manuel F. Gran.
- Fuentes, H. C. (2009). *Pedagogía y Didáctica de la educación Superior*. Santiago de Cuba; CEES Manuel F. Gran.
- Gadamer, H.G. (1991). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Galindo, S. M.; Molina, N. y Moreno, I. “La problematización en la investigación científica”. *Revista Varela*, num 1 Vol: 33 (2012).
- García-Córdova, L.T. (2005). *La problematización. Etapa determinante de una investigación*. (2da edición). Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- García, F. y García, L. (2005). *La problematización*. **México D.F.: Instituto Superior de Ciencias de la Educación.**
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Gil, J. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- González-Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México D.F.: MacGraw-Hill.
- Lanuez, M. y Fernández, E. (2003) Material docente del curso básico de Metodología de la Investigación Educativa. Maestría en Educación. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cátedra UNESCO.
- Lopera, J.D., Ramírez, C.A., Zuluaga, M.U. y Ortiz, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (25)1.
- Londoño, L., Maldonado, L. y Calderón, L. (2016). *Guías para construir Estados del Arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge.
- Luna, M.T. (2008). *La investigación comprensiva: implicaciones metodológicas. Módulo 2 Área de investigación*.
- Mandelbrot, B. (2010). Benoit Mandelbrot Fractales y el arte de la fracturación. TED Ideas worth spreading. Recuperado de https://www.ted.com/talks/benoit_mandelbrot_fractals_the_art_of_roughness/transcript?language=es
- Matos, E. y Cruz, L. (2011). La práctica investigativa, una experiencia en la formación doctoral en ciencia pedagógica. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Matos, E., Fuentes, H. y Montoya, J. (2007). *Lógica de investigación y construcción del texto científico*. Universidad de Oriente. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Grant". Santiago de Cuba.
- Medina-Zuta, P., y Deroncele-Acosta, A. (2019a). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Maestro y Sociedad*. 16(4), 829-838.
- Medina-Zuta., P. y Deroncele-Acosta, A. (2019b). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. Recuperado de <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979>
- Ortiz, F. (2003). *Metodología de la investigación: el proceso y sus técnicas*. México D.F.: Limusa Noriega.
- Padrón, C.I., Quesada, N., Pérez, A., González, P.L., & Martínez, L.E. (2014). Aspectos importantes de la redacción científica. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(2), 362-380. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942014000200020&lng=es&tlng=es.
- Quintana, A. (2008). Planteamiento del problema de investigación: **errores de lectura superficial de libros de texto de metodología**. *Revista IIPSI* (11)1, 239 – 253.
- Reimers, F.; Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. (s.l.e.): Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, R. (1997). La didáctica de la problematización. *Perfiles educativos* (61). Instituto de Investigaciones sobre Universidad y Educación. México D.F.

Sarquís, J. y Buganza, J. (2009). La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu. *Fundamentos en Humanidades*, 10(19), 43-55.

Shön, D. (2011). Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial*, 3 (5), 14-21.

SCImago Institution Rankings (2018). *Ranking iberoamericano de instituciones de educación superior 2018. SIR IBER 2018*. Recuperado de http://www.elprofesionaldelainformacion.com/documentos/SIR_Iber_2018.pdf

Vallés, M. (2014). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos 32*. (2º edición). Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

O preço do alto desempenho: condições de trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco

Anna Rachel M. Gontijo Mazoni

rachel@actar.com.br

Professora da PUC Minas e doutoranda em Educação pela UFMG

RESUMO

Este artigo é uma revisão da produção acadêmica referente ao trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), um programa de educação em tempo integral desenvolvido desde 2008 no estado de Pernambuco, Brasil. Busca analisar as condições em que o trabalho docente é realizado nas escolas que integram o programa e qual é o custo de produção dos resultados positivos em termos de exigências e demandas dirigidas aos professores. A partir de levantamento em portais de periódicos e repositórios de teses e dissertações, foram selecionados para análise nove trabalhos acadêmicos, publicados entre 2014 e 2019, que tiveram como temática principal ou secundária o trabalho docente nas EREM. Os resultados revelam que os princípios da Nova Gestão Pública que orientaram a concepção do Programa de Modernização da Gestão, do qual a criação das EREM é uma das principais ações, refletem-se de forma acentuada na configuração do trabalho docente. As pesquisas analisadas evidenciam uma expressiva intensificação do trabalho docente, associado à burocratização dos processos pedagógicos, à inadequação das estruturas escolares para o funcionamento em tempo integral e a mecanismos de responsabilização por resultados.

PALAVRAS-CHAVE:

trabalho docente; intensificação; escola de tempo integral; EREM

INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou investigar, por meio de revisão de literatura, as condições do trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). Estas escolas fazem parte do Programa de Educação Integral (PEI) implementado em 2008 pelo governo do estado de Pernambuco, Brasil. Este programa, lançado sob o discurso da excelência e eficácia, foi concebido de forma diferenciada em relação à oferta regular do ensino médio¹, tanto no que diz respeito à carga horária ampliada quanto a aspectos de infraestrutura, currículo, recrutamento e remuneração docente.

A orientação das EREM para o rendimento acadêmico e o empreendedorismo articula-se a uma política mais ampla do governo de Pernambuco, o Programa de Modernização da Gestão (PMG), implementado no estado em 2008. Esta política teve como principal objetivo a melhora dos resultados do estado de Pernambuco nas avaliações sistêmicas e indicadores educacionais, além de desenvolver nas escolas uma cultura voltada para o protagonismo e a ação empreendedora.

Sob o ponto de vista dos resultados, pode-se considerar as EREM como um política bem-sucedida, uma vez que o estado de Pernambuco alcançou expressivo aumento nos indicadores de desempenho educacional.

¹ O ensino médio no Brasil corresponde aos três últimos anos da educação básica dá acesso à educação superior. A idade regular dos estudantes desta etapa é de 15 a 17 anos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ensino médio na rede estadual de Pernambuco, que era de 2,7 no ano de 2007, dez anos depois (2017) alcançou o patamar de 4,1, sendo um dos únicos dois estados que alcançou a meta na última avaliação desse indicador, em 2017 (INEP, 2018). Estes resultados colocam o estado de Pernambuco entre os primeiros do país em ensino médio público. Autoridades e analistas atribuem a conquista à implementação do ensino integral no estado (EREM e escolas técnicas) e às políticas de gestão e bonificação por desempenho que integram o PME.

Diante deste quadro, pergunta-se em quais condições o trabalho docente é realizado nas escolas integrantes do programa e qual é o custo de produção dos resultados positivos em termos de exigências e demandas dirigidas aos professores. Para buscar respostas a estas questões, foram analisados nove trabalhos acadêmicos que tiveram como temática principal ou secundária o trabalho docente nas EREM.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os princípios da Nova Gestão Pública e suas repercussões no trabalho docente

Os anos 1990 foram marcados, em grande parte dos países latino-americanos, por profundas reformas econômicas que tiveram como característica o corte com gastos sociais e o desmonte da estrutura – apenas parcialmente efetivada até então – de direitos ligados ao trabalho e ao bem-estar social, bem como a descentralização e a privatização de setores estratégicos como a educação e a saúde (Oliveira, 2005; Feldfelber, 2017; Avalos, 2010).

Nesse cenário, as políticas educativas das nações passaram a se pautadas, em grande medida, por uma agenda mundial capitaneada por agências internacionais, e passamos a assistir a difusão e a intensificação do fenômeno da regulação transnacional em educação. Agências como a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ainda que com enfoques distintos, têm-se destacado como atores influentes na difusão e fomento de políticas educacionais, valendo-se estratégias como comparação entre nações e vigilância mútua. (Normand, 2018).

Entre os preceitos que orientam o *modus operandi* destas organizações, encontram-se os princípios da Nova Gestão Pública (NGP). O fenômeno da NGP pode ser definido, em linhas gerais, como a adoção de princípios de gestão de empresas privadas nas esferas da administração pública. De acordo com Normand (2018), a NGP “se funda sobre os princípios da racionalidade econômica e financeira, buscando a eficiência e a eficácia e se apoiando sobre os organismos reguladores (ministérios ou agências) que reforçam a exigência da prestação de contas.” O autor prossegue afirmando que “este acoplamento entre gestão e avaliação serve para justificar o domínio da despesa pública em educação e, mais particularmente, a racionalização do custo da gestão de recursos humanos”. (Normand, 2018, p. 21)

Segundo Oliveira (2015), as reformas educativas realizadas no Brasil a partir dos anos 1990, que tiveram como orientação a NGP (como em Minas Gerais e Pernambuco), valendo-se de argumentos de racionalidade técnica e de atribuição de maior eficiência ao setor público, introduziram mecanismos de gestão e organização escolar que corroboraram a deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração dos docentes.

Com efeito, mudanças no caráter, no estatuto e na identidade da profissão docente podem ser consideradas repercussões de reformas educativas orientadas por critérios econômicos, diante das exigências de uma economia de mercado que demanda um novo perfil de professor. Gentili et al. (2004, p. 1256) enumeram alguns aspectos desse processo:

a) Las tentativas de modificación de las carreras profesionales de los docentes, a través de cambios en las normativas y estatutos que regulan el tránsito por el escalafón laboral.

b) Los cambios impulsados en la estructura salarial del sector.

c) La incorporación diferencial de incentivos por desempeño como parte del salario real de los docentes.

d) Las políticas de descentralización de la administración y gestión de las instituciones educativas, en tanto redefinen y desconcentran la arena de negociación entre sindicatos docentes y Estado.

e) Las políticas curriculares, de formación y perfeccionamiento docente y de evaluación del desempeño docente, en tanto modalidades de implementación top-down de las reformas que tienden a proletarianizarlos, desautorizar sus experiencias, prácticas convencionales y saberes profesionales, y recualificarlos como ejecutores de pautas y prescripciones “expertas”, externas y ajenas a la cultura escolar.

De acordo com os princípios que norteiam tais políticas, o “novo professor” deve ser um sujeito autônomo, responsável, competitivo, empreendedor e capaz de driblar, com criatividade, as dificuldades estruturais na realização de seu trabalho. Ainda que, como pontuam Avalos et al. (2010), os docentes não atuem como correias de transmissão, mas como mediadores das políticas oficiais, utilizando-se para isso de filtros por meio dos quais reinterpretem essas políticas e desenvolvem estratégias de resistência, estes princípios têm impactado significativamente o trabalho nas escolas.

A intensificação do trabalho docente diante das novas regulações

As reformas educativas baseadas em critérios econômicos e na lógica da eficiência trazem em seu bojo uma série de mudanças nas condições de trabalho dos docentes, uma vez que estes são considerados como os principais sujeitos a serem reformados.

De acordo com Oliveira (2012, p. 302),

○ termo condições de trabalho envolve instalações físicas, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e meios de realização das atividades, mas diz respeito também às relações de trabalho e de emprego. As formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade também têm efeitos sobre o bem-estar dos trabalhadores, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos.

Segundo Dal Rosso (2011), o processo de intensificação constitui-se como característica relevante das formas contemporâneas de organização do trabalho. O autor situa como um marco importante deste

fenômeno a ascensão do Toyotismo, sistema no qual o aumento da intensidade do trabalho foi eficazmente utilizado como forma de produzir mais valor.

Com efeito, a produção de mais valores nas sociedades capitalistas assenta-se sobre a seguinte combinação de fatores:

a extensividade, ou sua duração e prolongamento; a intensividade, que corresponde a capacidade de produzir mais valores permanecendo imutáveis as condições de trabalho e a duração da jornada; e a produtividade que depende da adoção de inovações tecnológicas que reduzem o tempo médio socialmente necessário das mercadorias que fazem parte da reprodução da força de trabalho. (Dal Rosso, 2011, p. 137)

A intensificação do trabalho é um fenômeno que tem sido explorado em diversos estudos sobre profissão docente, especialmente a partir das mudanças ocasionadas pelas reformas educativas dos anos 1990. De acordo com Mancebo (2007, p. 470), os estudos sobre a intensificação docente problematizam

[...] mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho). Daí decorrem análises sobre o aumento do sofrimento subjetivo (em alguns textos trabalhados como burnout); os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo; carreando graves consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas escolas e demais instituições de ensino

A intensificação se manifesta, acentuadamente, no acréscimo das atribuições dos docentes, que são obrigados a assumir uma multiplicidade de funções e tarefas, inclusive aumentando a carga de trabalho fora da escola. Manifesta-se, também, no aumento da carga horária de trabalho, acompanhada da aceleração do ritmo e diminuição dos tempos de descanso. A falta de tempo para interação com os colegas e para o planejamento de atividades conjuntas também pode ser apontada como um dos aspectos da intensificação, tendo como consequência o isolamento do docente.

Ressalta-se, ainda, que precarização das condições de trabalho, especialmente no que diz respeito à inexistência e/ou sucateamento da infraestrutura escolar e à diminuição de recursos humanos e materiais que apoiam o trabalho do professor, acaba por contribuir com a intensificação, na medida que o professor se vê obrigado a mobilizar estratégias que garantam a qualidade do trabalho e o desempenho dos estudantes em condições adversas.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa teórica, de caráter qualitativo, realizada a partir de revisão bibliográfica sobre a produção acadêmica referente ao trabalho docente nas Escolas de Referência em Ensino Médio. Buscou-se, na literatura, trabalhos que tivessem como terreno de pesquisa as EREM e que tratavam como tema principal ou secundário as condições de trabalho docente em escolas participantes do programa.

Como mencionado na introdução, foram selecionados nove trabalhos para análise, sendo quatro artigos, três dissertações e duas teses. O levantamento do material foi feito nas bases de dados do Google Acadêmico,

nos portais de periódicos CAPES e SCIELO e na plataforma digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para a busca, foram utilizadas combinações entre os termos *Pernambuco*, *EREM*, *trabalho docente* e *educação em tempo integral*. Após a leitura de aproximadamente 20 resumos, foram selecionados os trabalhos que revelaram maior articulação com o tema trabalho docente, estes foram lidos na íntegra (artigos) ou parcialmente (capítulos das dissertações e da tese). Os trabalhos foram publicados entre 2014 e 2019, sendo sete deles entre 2016 e 2017.

Quadro I- Trabalhos analisados¹

Ano	Tipo	Referência	Síntese
2014	Artigo	PINTO Silva, K. N. P.; ALMEIDA Silva, J. A. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. <i>Práxis Educativa</i> , vol. 9, núm. 1, jan.-jun., 2014, p. 117-140	Identifica os processos de accountability no Programa de Educação Integral (PEI) e suas influências em relação às condições do trabalho docente. Por meio da análise documental, conclui que esta política ancora-se em uma perspectiva gerencialista, neoprodutivista e neotecnicista de gestão. Tal perspectiva pressiona o trabalho docente por um intenso processo de responsabilização, ou accountability.
2016	Dissert.	CABRAL Silva, A. C. A relação entre docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.	Discute os determinantes do modelo de gestão por resultados adotado no PEI em relação ao trabalho docente. Utiliza análise documental, fundamentando-se no materialismo dialético. Conclui que a gestão por resultados do PEI acarreta uma série de situações degradantes que condicionam o trabalho docente a situações de intensificação, podendo desencadear situações de sofrimento ou adoecimento pelo trabalho.
2016	Tese	ARAÚJO Silva, A. G. Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016	Analisa o processo de implantação do ensino de tempo integral nas escolas de ensino médio da rede pública de Pernambuco, no período de 2010- 2015, no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de esfera federal, e do PEI de Pernambuco. Foi realizado um estudo empírico em 4 escolas, sendo utilizadas as estratégias de observação direta, entrevista e grupo focal. As conclusões apontam para a destituição da participação dos sujeitos da escola na formulação das práticas curriculares, de silenciamento do significado político e social escola pública, de fetichização do tempo escolar e do método de gestão.
2016	Dissert.	SANTOS, M. L. S. Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos. Dissertação (Mestrado). UFPE, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.	Analisa o impacto das políticas de avaliação educacional em Pernambuco, segundo a visão dos sujeitos envolvidos no processo educacional. A pesquisa envolveu análise documental e entrevista com gestores, servidores técnicos e docentes de 5 EREM do município de Caruaru. Conclui-se que a partir de uma política de incentivos, monitoramento do trabalho docente e seleção dos melhores alunos, as EREM mantêm-se como escolas de excelência, atingindo de forma exitosa os resultados esperados pelo governo, em termos numéricos. A pesquisa revela que o êxito nos resultados se dá a partir de estreitamento curricular, “treinamento” para as avaliações, reforços para as disciplinas avaliadas e responsabilização de toda a escola pelos resultados. Por outro lado, a realidade das escolas revela intensificação e precarização do trabalho docente, adoecimento docente e discente, falseamento de resultados, estreitamento curricular e precarização no processo de ensino e aprendizagem.

2 Entre os autores dos trabalhos analisados, cinco possuem o último sobrenome Silva. Optou-se, então, por acrescentar o penúltimo sobrenome para facilitar a identificação nas citações.

2017	Artigo	SANTOS, M. L. S.; PINTO Silva, K.N.P.; CARDOSO Silva, V. Trabalho docente e ampliação da jornada escolar no ensino médio - intensificação em escolas de referência da rede estadual Pernambuco. <i>Revista on line de Política e Gestão Educacional</i> , [S.l.], n. 18, fev. 2017.	Caracteriza as condições de trabalho docente nas EREM. A metodologia envolveu análise documental, entrevistas e questionários aplicados a gestores, professores e alunos de duas escolas no município de Vitória do Santo Antão, Pernambuco. Os resultados indicam que há um processo de intensificação do trabalho docente, em função de uma maior cobrança por resultados sem que se garanta a estrutura necessária para a ampliação da jornada escolar no processo de implementação do PEI.
2017	Artigo	GOMES, D. J. L.; ABRANCHES, A. F. P. S. As escolas de referência em ensino médio de Pernambuco e a condição docente. <i>Interritórios</i> v.3, n. 17, 2017, p. 109-122.	Analisa a política pública de implantação e expansão das EREM fundamentando-se na abordagem do ciclo de políticas (Ball) e o contexto da prática proposto por Mainardes. A metodologia envolveu análise de documentos e entrevistas com docentes dois municípios. Concluiu-se que, na percepção dos professores, a implantação das EREM permitiu, por um lado, melhores condições do jovem estudante do ensino médio para o acesso às universidades ou ao mercado de trabalho e, por outro, implicou em discrepâncias no que diz respeito ao atendimento dos estudantes e às condições do trabalho docente.
2017	Dissert.	TEIXEIRA, P. H. M. Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.	Avalia as condições de trabalho docente envolvidas no processo de implementação do PEI, procurando aferir os impactos desta política sobre os professores. O levantamento de dados envolveu pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com professores e gestores de três EREM no município de Garanhuns, Pernambuco. A pesquisa demonstrou que o sentido do trabalho docente no PEI é o da responsabilização para obter resultados positivos mesmo em meio a precarização presente neste programa. Desvelou ainda que o que os documentos oficiais anunciam como sendo condições de trabalho adequadas ao funcionamento do programa não está em consonância com a realidade apresentadas pelo professores. Conclui que o PEI não oferece condições de trabalho suficientes para garantir a implementação de uma educação integral na Rede Estadual de Ensino.
2017	Tese	Lindoso, R. C. B. Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.	Busca compreender os efeitos objetivos e subjetivos da política educacional de Pernambuco sobre o trabalho docente nas EREM. A pesquisa se ampara na perspectiva de Estado regulador/ avaliador, referenciando-se na dialética materialista. Foram utilizados questionários e entrevistas. Dentre os efeitos objetivos condições precarizadas e intensificadas, perda de autonomia, proletarização técnica e ideológica da função docente, formação continuada com foco em apenas Português e Matemática e superexploração do trabalho com foco no alcance de metas. Como efeitos subjetivos destacam-se insegurança, baixa autoestima que se expressam em exaustão, estresse, depressão. Entretanto, a dedicação exclusiva possibilitou o desenvolvimento dos laços afetivos com os alunos fazendo com que os docentes interviessem com o sentido teleológico de seu trabalho.
2019	Artigo	PEREIRA, P.R.S.; PINTO Silva, K.N. Trabalho docente e ensino de Química no ensino médio integral. <i>Educação Teoria e Práticas</i> . v. 29 n. 61, maio-ago de 2019, p. 404-421.	Analisa a adequação das condições de trabalho dos professores de Química no ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, considerando as condições de saúde do trabalhador docente. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes de seis EREM. De acordo com os entrevistados, há uma carência de recursos didáticos na área de química que gera aulas teóricas e convencionais em detrimento de aulas em laboratórios ou mais dinâmicas. Existe, também, uma sobrecarga de trabalho docente nessa rede de ensino, que ocasiona adoecimentos.

Fonte: elaboração da autora

É pertinente mencionar que, entre os trabalhos selecionados, uma pesquisadora aparece em três deles e outra em dois (como autora ou co-autora), o que revela uma circularidade na produção de conhecimento sobre o tema, o que pode comprometer a validade dos resultados. Optou-se, assim mesmo, por manter os trabalhos com coincidência de autoria, por apresentarem abordagens distintas.

Os resultados apresentados nos trabalhos selecionados revelaram recorrência e ênfase no tema intensificação do trabalho docente. Embora este termo não tenha sido utilizado nas buscas, apareceu de forma direta em sete trabalhos e em dois deles de forma indireta. Após a seleção e tabulação dos trechos em que aparece o termo intensificação, destacaram-se a burocratização, a precarização do trabalho e a responsabilização como fenômenos associados à intensificação do trabalho nas EREM. Optou-se, assim, por organizar o artigo buscando articular os dados das diferentes pesquisas com essas três categorias.

O cenário: as Escolas Referência em Ensino Médio (EREM)

Iniciamos com a exposição da estruturação atual da educação básica brasileira, destacando a etapa do Ensino Médio.

Quadro 2 - Estrutura da Educação Básica regular no Brasil

Etapa		Duração		Faixa etária aproximada
Educação Infantil	Creche	3 anos	5 anos	0 a 3 anos
	Pré-escola*	2 anos		4 a 5 anos
Ensino Fundamental*	Anos Iniciais	5 anos	9 anos	6 a 10 anos
	Anos Finais	4 anos		11 a 14 anos
Ensino Médio*		3 anos		15 a 17 anos

Fonte: elaborado pela autora com base na legislação brasileira (LDB 9394/1996)

*etapa obrigatória e com gratuidade assegurada no sistema público.

Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 instituiu, no Brasil, o ensino médio como etapa obrigatória e gratuita de escolarização, o que representou um passo importante no direito à educação. Entretanto, este direito está longe de alcançar sua plena efetivação, tanto em relação à universalização quanto às condições de permanência. As estatísticas revelam índices expressivos de reprovação e evasão, além de resultados considerados insuficientes em avaliações sistêmicas, justificando a metáfora do gargalo, que é utilizada de forma recorrente para caracterizar o ensino médio no Brasil.

Em 2017, mais de 70% dos estudantes do ensino médio apresentaram nível insuficiente em ambos os componentes avaliados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O Plano Nacional de Educação (PNE) objetiva, em sua meta 3, o aumento da taxa de frequência líquida no ensino médio para 85% até 2020, entretanto, dados relativos a 2017 apresentam uma taxa de 68,4%, indicando o tamanho do desafio que essa meta representa. Dentre as principais razões alegadas para este fenômeno, estão a falta de atratividade da escola para os jovens e a baixa qualidade do ensino. (BRASIL, 2014; Inep, 2018)

Tornar o Ensino Médio mais atrativo para os jovens e melhorar os resultados de aprendizagem nesta etapa foram as principais justificativas que motivaram a criação do Programa Escolas de Referência em Ensino Médio. As EREM foram implementadas no estado de Pernambuco em de 2008, durante a gestão do governador Eduardo Campos (2007-2014).

A origem das escolas de referência remonta à experiência das escolas *charter*, concretizada no governo anterior, entre 2004 e 2007.³ Tais escolas foram gerenciadas, mediante contrato firmado com o governo estadual, pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Este instituto, segundo sua página na internet, foi criado em 2003 “por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.” Após sua adoção pelo ICE, o Ginásio Pernambucano foi reinaugurado em 2004, com o prédio reformado e passando a atender alunos do ensino médio com uma proposta de educação em tempo integral.

A experiência do Ginásio Pernambucano foi expandida a partir do ano seguinte com a criação do Procentro, uma política educacional do governo pernambucano, ligada à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para conceber e gerenciar a criação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco (CEE), cuja gestão se deu em parceria com o ICE, no modelo de escola *charter*. Entre 2005 e 2008, houve a expansão do Procentro com a implantação de diversas unidades dos CEE em diferentes regiões do estado. O ICE adquiriu, nesse contexto, a prerrogativa de coordenar a seleção de docentes e gestores, além de sugerir onde seriam instalados os novos centros. (ICE, s/d)

Em 2007, a mudança no governo estadual sinalizou outros rumos para este programa. O governador eleito, Eduardo Campos (PSD), era crítico ao caráter restrito desta política educacional e à atribuição da gestão a entes privados. No ano de 2008, o governo de Campos lançou o programa Escolas de Referência em Ensino Médio, encerrando o contrato de gestão com o ICE, mas mantendo os princípios dos Centros de Ensino Experimental.

A criação das EREM é parte de uma política mais ampla adotada pelo estado de Pernambuco, o Programa de Modernização de Gestão (PME). O PME foi gestado em parceria com o Movimento Brasil Competitivo e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial, tendo como uma das principais metas a melhoria dos indicadores de resultados dos estudantes nas avaliações nacional e local. (Araújo Silva, 2016; Cabral Silva, 2016) Trata-se de um programa de governo que, à semelhança de outros em vigência tanto em alguns estados do país como em contextos internacionais, baseia-se na concepção de que a participação, vista como a autocobrança dos docentes pelo sucesso escolar, é essencial à gestão para obter o alcance dos resultados previstos. (Oliveira & Vieira, 2014, p.24)

3 As escolas *charter* têm inspiração estadunidense e podem ser definidas como escolas públicas que possuem caráter autônomo em relação ao sistema educacional, sendo geridas em parceria com instituições privadas ou da sociedade civil. Foram implementadas em Pernambuco durante o governo de Jarbas Vasconcelos.

A lógica que pauta a alegação de sua qualidade diante do cenário educacional pernambucano, e brasileiro, tem em seu fundamento na visão gerencialista, importada de planejamentos de trabalho no setor industrial, aplicada à educação. Com isso, a forma de pensar a educação a partir de um viés empresarial faz surgir no setor educacional fenômenos similares àqueles provenientes das indústrias, como, por exemplo, a intensificação do trabalho servindo de prerrogativa para o aumento da produtividade. (Cabral Silva, p.60)

O PME apoia-se no modelo de gestão escolar por resultados, valendo-se dos seguintes instrumentos: o Termo de Compromisso (plano de metas assinado pelo diretor), o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e os indicadores próprios do estado, que são o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco (IDEPE)⁴ e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). (Oliveira & Vieira, 2014; Araújo Silva, 2016).

Quanto às diretrizes pedagógicas, a proposta fundamenta-se nos princípios da Educação Interdimensional⁵, formulados pelo educador Antônio Carlos Gomes da Costa e da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR).

As Escolas de Referência funcionam em regime integral (40 horas semanais) ou semi-integral (32 horas). A ampliação da carga horária foi acompanhada de investimentos em infraestrutura – o que se deu de forma bastante desigual nas diferentes unidades – e de mudanças na gestão pedagógica e administrativa. De acordo com dados referentes a 2017, há 332 unidades EREM que atendem por volta de 122.500 mil estudantes, sendo que cada município do estado possui pelo menos uma EREM (Pernambuco, 2017)

Características do trabalho docente nas EREM

Os professores que atuam nas EREM, embora pertençam ao quadro da rede estadual de Pernambuco, passam por seleção específica e têm jornada de trabalho e remuneração diferenciados em relação à rede regular de ensino (Oliveira & Vieira, 2014, p.30). O processo seletivo para ingressar em unidades do programa envolve prova escrita, análise de currículo e entrevista.

Os professores trabalham em um regime de 32 (semi-integral) ou 40h semanais (integral) e são orientados a permanecer na escola durante o período de almoço.

Para os docentes, o programa apresenta-se como atrativo ao atribuir, com exclusividade para os que dele participam, duas formas de gratificação financeira. A primeira delas é a “gratificação por localização especial”, prevista na Lei N° 12.965/2005, chegando a dobrar o valor do salário pago na rede regular de ensino. A segunda é o Bônus por Desempenho Escolar (BPE), que é um 14° salário pago aos docentes e gestores que atingem, entre outros requisitos, a meta anual formalizada no Termo de Compromisso. A unidade que alcança 50% da meta recebe a metade do bônus, e a partir daí é considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta. (Pernambuco, 2008)

1 O IDEPE é um índice criado pela Secretaria de Educação do Estado, composto pela combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar, para avaliar o desempenho dos alunos da rede. (<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>)

2 A educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade.

Os seguintes aspectos são considerados para a atribuição do bônus:

i – o desempenho dos alunos em Leitura e Matemática aferidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE; ii – o fluxo dos alunos nos diferentes anos escolares, registrado pela taxa de aprovação; iii – a meta específica para cada unidade escolar, estabelecida em termo de compromisso de gestão escolar. (Pernambuco, 2008)

Gomes & Abranches (2017, p.118) chamam a atenção para o fato de que esta política de gratificações cria uma assimetria injusta dentro da própria rede estadual, pois os docentes recebem tratamentos distintos em função do tipo de vínculo trabalhista. Vale destacar que a gratificações são pagas apenas aos professores em efetivo exercício nas EREM, sendo que em caso de afastamento por doença, licença maternidade, qualificação ou aposentadoria, perde-se o direito ao bônus.

Após a caracterização das EREM, serão apresentados os principais aspectos do trabalho docente nas escolas participantes do programa, a partir da análise dos trabalhos realizados entre 2014 e 2019.

Resultados e discussão

A intensificação do trabalho docente e suas repercussões

A análise dos trabalhos revelou diferentes aspectos que contribuem para a intensificação do trabalho docente nas EREM, entre os quais destacam-se a burocratização, a responsabilização por resultados e as dificuldades causadas pela implantação da jornada ampliada sem dispor de estrutura espacial e material adequadas, que revelam uma precarização das condições de trabalho. Embora se trate de fenômenos distintos, estes aspectos se articulam e se complementam na produção das condições de trabalho dos professores, conforme sintetiza Teixeira (2017, p.138)

[...]a inserção de um modelo de gestão pública, com influências empresariais, aplicadas sobretudo no Programa de Ensino Integral, numa estrutura de administração pautada na gestão por resultados, meritocracia, avaliações externas e sistemas de bonificação, levam a um processo de responsabilização, num ambiente propício à precarização e intensificação do trabalho [...]

A burocratização do trabalho docente

De forma recorrente, professores entrevistados denunciam o excesso de trabalho ocasionado pela implantação de uma cultura de registro sistemático, que demanda um grande esforço em preenchimento de formulários, lançamento de dados e uma exigência considerada exagerada de preparação/correção de avaliações aplicadas aos estudantes.

Gomes (2016) relata como o excesso de atividades dificultou a negociação de horários para coleta de dados junto aos docentes:

Mesmo ciente dos horários de cada professor, e aproveitando os momentos de estudo - que é um espaço reservado para estudo dos professores, nos deparamos com sobrecarga de trabalho que é exigida dos professores tendo em vista a demanda de planejamento das aulas, preenchimento do Diário de Classe, elaboração e correção de provas etc. (Gomes, 2016, p. 30)

Pereira & Pinto Silva (2019) trazem relatos de docentes que realizam trabalhos burocráticos nos finais de semana, comprometendo o lazer e a vida familiar. Realizar atividades burocráticas em casa é uma prática que aparece como recorrente nos relatos dos docentes. Levando-se em conta que a escola em tempo integral implica uma jornada dupla, o trabalho realizado em casa configura como jornada tripla.

Outro aspecto que foi pontuado em relatos de professores é a dificuldade de acesso à internet nas unidades escolares, o que os leva a realizar em casa o trabalho de lançamentos de dados nos diários eletrônicos, conforme revela o depoimento abaixo:

[...] o que mais atrapalha hoje em dia é o sistema que se chama SIEPE, onde se colocam as notas dos meninos e, também, agora, a chamada caderneta eletrônica [...] sempre com problema, a internet da escola é fraca [...] hoje a gente tem vinte oito, já teve momento em que a gente tinha 32 aulas. (Lindoso, 2018, p. 169)

Entrevistados por Santos et al. (2016) também mencionaram problemas técnicos com o portal em que os dados são lançados.

Ressalta-se, ainda, a influência dos processo de burocratização sobre as questões pedagógicas. “A escola de referência é muito presa, tem muita burocracia, esquece-se muito o pedagógico, o lúdico”, diz um professor entrevistado por Araújo Silva (2016). Uma docente entrevistada por Lindoso (2017, p. 164), por sua vez, afirma que sente muito sobrecarregada com o trabalho burocrático e que tem a impressão de que para a escola é mais importante o preenchimento da burocracia do que a função docente de garantir a aprendizagem do conhecimento.

A responsabilização por resultados

Em artigo que tematiza a evolução do trabalho docente na América Latina, Oliveira (2008, p.33) afirma que os docentes, antes considerados como insumos e ignorados na primeira onda de reformas que marcou a América Latina (anos 1950-1960), ganham um novo papel nas reformas iniciadas na década de 1990. Passam a ser considerados como agentes centrais de mudança, sendo responsabilizados pelo desempenho dos estudantes, das escolas e do sistema, bem como pelo êxito ou fracasso dos programas.

As reformas educativas pautadas no princípios da NGP conferem às unidades escolares maior autonomia, porém isso ocorre às custas de um expressivo impacto nas condições de trabalho de gestores e docentes. O aumento das atribuições e responsabilidades é articulado à cobrança por resultados e ao estímulo à competitividade, sem que se garanta, porém, estrutura compatível com essas exigências. O controle do trabalho por meio de políticas de avaliação sistêmica e o estabelecimento de metas de desempenho é articulado a estratégias de premiação e punição como, por exemplo, exposição pública de resultados e pagamento de bônus por produtividade.

Este modelo regulatório, segundo Oliveira (2007), tem mobilizado a subjetividade dos trabalhadores (gestores e docentes) de forma que estes se sintam responsabilizados pelo desempenho dos estudantes e auto-responsabilizados pelo seu desempenho profissional e sua formação/atualização. A pressão e a sobrecarga de tarefas associadas à responsabilização estão entre os principais fatores que contribuem para a intensificação do trabalho dos profissionais que atuam nas escolas.

Na mesma direção, a responsabilização pelos resultados da escola aparece nos trabalhos analisados como mais um fator que produz a intensificação do trabalho nas EREM. Para Teixeira (2017, p. 155),

o traço marcante da responsabilização é a individualização das responsabilidades, que deixam de ser compartilhadas pela Secretaria Estadual de Educação, Gerências Regionais, gestores escolares e são repassadas aos professores, recaindo sobre aquele que ensina, que preenche a burocracia e que é responsabilizado [...]

Para Lindoso (2017), as avaliações externas implicam em uma responsabilização de gestores e docentes por situações de fracasso escolar, associando tal situação a um fracasso profissional, ignorando aspectos intra e extra escolares que contribuem na produção destes resultados.

Os professores de Português e Matemática, áreas que compõem as avaliações sistêmicas, são os que mais sentem os impactos desse processo de responsabilização, pois grande parte do alcance das metas depende do desempenho dos estudantes nestas duas disciplinas.

A política de Bônus por Desempenho Escolar, ao condicionar uma gratificação financeira ao alcance de metas pela escola, gera nos docentes uma pressão pela obtenção de um bom desempenho dos estudantes. A responsabilização, nesse sentido, assume um caráter meritocrático, em que o sucesso na consecução das metas é recompensado e o fracasso é punido, inclusive com a divulgação pública dos resultados das escolas e a admoestação de gestores diante de seus pares. Tais sanções públicas incidem na reputação que é criada a respeito das instituições e profissionais. (Teixeira, 2017; Cabral Silva, 2018).

Docentes entrevistados por Santos et al (2016, p.59) discordam da política de bônus. Além de questionarem os critérios de bonificação, argumentam que esta política aumenta a competitividade, a exigência sobre o trabalho e gera um sentimento de impotência no caso de as metas não são atingidas.

Santos (2016) revela, em sua pesquisa, estratégias como treinamento de estudantes para as avaliações sistêmicas e o falseamento de resultados, conforme revela o depoimento de um(a) docente entrevistado(a):

No final das contas, o bônus é quase um incentivo a maquiagem de resultados. Professores passar aluno sem ele ter o desempenho correto, dar transferências “a torto e a direita” pra diminuir a evasão e pra onde foi esse garoto, pra lugar nenhum. Ou seja, evasão maquiada. Então o bônus, em resumo, não valoriza o professor e incentiva aquela maquiagem que a gente falou no início [...] (Santos, 2016, p. 134)

Destaca-se, ainda, neste contexto, a observação de Cabral Silva (2016, p. 85), para o qual a política de responsabilização, ao se basear no alcance de metas qualitativas, acaba por enfraquecer os mecanismos de gestão democrática das escolas.

A precarização das condições de trabalho

De acordo com Marin (2010), a precarização do trabalho docente refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função de professor. Ainda segundo esta autora, o uso deste termo tem origem nas Ciências Sociais e deriva de características mais gerais da precarização do trabalho. As pesquisas sobre o tema se articulam, em geral, às mudanças na regulação do trabalho motivadas pela expansão do neoliberalismo, especialmente a partir dos anos 1990. Estas mudanças envolvem aspectos como redução de custos, arrocho salarial, modificações nos direitos e nas jornadas de trabalho.

A precarização do trabalho docente se configura em diversos aspectos como remuneração, modelo de contrato, condições de trabalho, condições de estrutura física das escolas etc.

A precarização das condições de trabalho nas EREM, no que se refere à estrutura espacial e material, foi pautada nos nove textos analisados. Pelo fato de os documentos oficiais preverem, para as EREM, uma série de especificações em relação à estrutura de laboratórios, biblioteca, computadores etc, a inexistência ou a deterioração destes equipamentos evidencia o sucateamento da própria política educacional, como revelam os trabalhos analisados.

Esta forma de precarização corrobora o processo de intensificação do trabalho ao demandar do docente a mobilização de estratégias de compensação por problemas estruturais. Os docentes pesquisados por Lindoso (2017) mencionaram exemplos dessas situações, como a criação de espaços alternativos para a prática da educação física e da criação de materiais de laboratório com garrafas pet. Segundo esta autora,

A precarização impele os docentes a mobilizarem seu intelecto, seu físico e emocional para suprir as necessidades materiais em proveito dos resultados, o que intensifica o trabalho. A própria noção de empreendedorismo, de proatividade tem subjacente a intensificação e, se não tem recursos, então empreenda, seja proativo. (Lindoso, 2017, p.153)

O trabalho de Pereira & Pinto Silva (2019), que focalizou especificamente o ensino de Química nas EREM, aponta que a falta de investimento em materiais e laboratórios leva a uma excessiva teorização do ensino desta disciplina, o que traz consequências negativas para docentes e estudantes. Faltam, inclusive, insumos básicos, como revela um docente entrevistado pelas autoras:

Tá vendo essa folha de papel aqui, se um aluno for pegar na secretaria não tem, que escola de referência eu tenho se o aluno precisa de uma folha de papel e não tem, precisa de um grampeador e não tem, precisa de uma cópia de xerox não tem ai que escola de referência é essa? (Pereira & Pinto Silva, 2019, p. 59)

O baixo investimento em infraestrutura (quodras, ateliês, laboratórios etc.) ou mesmo a ausência de infraestrutura básica para o funcionamento em tempo integral revelam o descompromisso do governo estadual com o cumprimento das diretrizes de funcionamento das EREM e reforçam o estreitamento curricular que privilegia as disciplinas pautadas nas avaliações sistêmicas. Professores entrevistados por Teixeira (2017) denunciam que a ênfase nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática têm estimulado um maior

investimento na qualificação dos docentes e nas condições de ensino destas disciplinas em detrimento das demais, promovendo, segundo este autor, “uma atrofia na importância das demais ciências para a formação dos educandos”.

O trabalho de Santos et al. (2017, p. 58) revela um outro aspecto da precarização: docentes que estão lecionando disciplinas em mais de uma grande área, extrapolando seu campo de formação para atender às demandas da escola. Segundo as autoras, isso se dá especialmente com as disciplinas Empreendedorismo e Arte, que são atribuídas a professores de outras áreas.

Os autores analisados são unânimes em denunciar as condições sob as quais se desenvolve o ensino em tempo integral, apontando a ausência de espaços, materiais e recursos humanos compatíveis com o desenvolvimento da proposta original. Este fato tem repercussões negativas na experiência dos estudantes, que se dizem cansados pelo excesso de atividades enfadonhas. Com efeito, em grande parte das EREM os jovens passam por volta de oito horas por dia nas dependências da escola sem que haja condições adequadas para a diversificação de atividades e práticas pedagógicas que deveriam estar associadas à ampliação de jornada. Atividades artísticas e corporais, por exemplo, que estão previstas no projeto ETI, em muitas escolas deixam de ser realizadas por ausência de infraestrutura, sobrecarregando os estudantes com aulas teóricas.

Tal precariedade estrutural traz sérias repercussões na intensificação do trabalho dos professores, pois estes são responsáveis por colocar em prática um projeto de educação integral sem que haja condições para tal, sendo cobrados pelos resultados.

Consequências à saúde docente

Como consequência dos processos apresentados acima, a questão do adoecimento docente foi mencionada em quatro dos trabalhos analisados. Segundo Leão (2012) “as pesquisas sobre saúde dos/as trabalhadores/as em educação pela CNTE, entre os anos 1990 e 2000, revelaram uma relação quase indissociável entre condições de trabalho (e segurança nas escolas) e saúde do/a trabalhador/a.”

A exposição às condições de trabalho desfavoráveis está associada ao adoecimento dos docentes. Fatores ambientais e fatores organizacionais são considerados riscos à saúde. No primeiro grupo, figuram as condições do espaço físico, as condições de iluminação, as condições sonoras e climáticas, e a segurança geral do ambiente. No segundo grupo, estão incluídos os seguintes fatores: (1) volume de trabalho que pode explicar modos operatórios ou escolhas visando a regular número de tarefas e tempo necessário para realizá-las; (2) pressão temporal que pode explicar aceleração do sujeito, a fim de cumprir as metas nos tempos estabelecidos com repercussões sobre o seu funcionamento nas esferas físicas e mentais; (3) exposição às situações conflituosas, agudas, por vezes perigosas e, frequentemente, convocando intervenções de proteção social que ultrapassariam intervenções individualizadas para convocar ações a longo prazo. (Ávila, 2010)

Pereira & Pinto Silva (2019) concluíram, em seu estudo, que a sobrecarga de trabalho nas EREM tem ocasionado adoecimento nos docentes. Entretanto, de acordo com as autoras, os professores evitam solicitar afastamento por questões de saúde pois, como o vínculo com a instituição não é estável, há o receio de que

a ausência para tratamento possa ocasionar a perda da vaga e, conseqüentemente, da gratificação financeira. A respeito desse fato, Cabral Silva (2016, p.112) comenta que

a dedicação exclusiva dos professores lotados nas EREM ganha níveis ainda mais significativos quando se considera que eles são podados até mesmo do direito a cuidar da própria saúde em um turno que comprometa a efetivação de seu trabalho, que no caso da jornada ampliada do PEI, se constitui praticamente ao logo de todo o dia. Esta situação se torna ainda mais delicada quando se evidencia o número crescente de professores que são acometidos pelo adoecimento gerado pelo trabalho.

Araújo Silva (2016) relata que em uma das escolas pesquisadas os atestados médicos eram afixados em um mural na sala dos professores. Para além da exposição indevida de uma questão de caráter pessoal, este fato pode ser entendido como um mecanismo de coerção, levando-se em conta que a ausência de um docente implica, muitas vezes, na mobilização de um colega para substituí-lo.

Percebe-se, pois, que os resultados positivos em indicadores de desempenho apresentados pelas EREM são conquistados a um alto custo por parte dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar, a partir de revisão de literatura, as condições do trabalho docente no programa Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco. Os resultados revelam que os princípios da Nova Gestão Pública que orientaram a concepção do Programa de Modernização da Gestão, do qual a criação das EREM é uma das principais ações, refletem-se de forma acentuada na configuração do trabalho docente.

O discurso da excelência e do alto desempenho que acompanha as diretrizes das EREM desdobra-se em estratégias de organização pedagógica, burocratização e avaliação que impõem aos professores uma expressiva intensificação do trabalho. Percebe-se que os princípios do setor corporativo, centrados na busca de aumento de produtividade, na máxima exploração do trabalho e na economia de insumos são transferidos para as políticas educativas. A produtividade é traduzida em incremento dos resultados em avaliações sistêmicas e índices de desempenho educacional, o que repercute em uma perigosa redução dos objetivos educacionais à conquista destes resultados, que são premiados mediante a controversa política de bonificação.

Uma outra questão que merece problematização é a forma de implantação da jornada ampliada. Como aspectos positivos, aparecem nos trabalhos analisados a satisfação dos docentes com a possibilidade de dedicação exclusiva a uma escola e o aprofundamento dos vínculos com estudantes e colegas, o que facilita o trabalho coletivo. Por outro lado, os trabalhos revelam que a adoção do tempo integral ou semi-integral pelas EREM, embora evoque os princípios de uma educação multidimensional, na verdade ancora-se na ideia de uma relação automática entre mais tempo de escola e melhores resultados.

Por último, os trabalhos analisados revelam que criação de um programa dentro da rede estadual com política de recrutamento e remuneração distintas tem causado uma fragmentação na identidade coletiva de seus profissionais. Como consequência, foram relatados sentimentos de injustiça e estabelecimento de

relações de competitividade entre os docentes, o que pode causar prejuízos à organização sindical e à unidade necessária à categoria para as lutas em um contexto de intensificação do trabalho e perda de direitos.

REFERÊNCIAS

- Araujo Silva, A. G. (2016) Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real. Tese (Doutorado) - UFPE, Programa de Pós-graduação em Educação.
- Assunção, A.A & Oliveira D.A. (2009) Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, pp. 349-372, maio/agosto.
- Assunção, A.A. Adoecimento. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. (2010) *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235–263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Brasil (2014) Câmara dos Deputados. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
- Cabral Silva, A. C. (2016) A relação entre docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados. Dissertação (Mestrado) UFPE, Programa de Pós-graduação em Educação.
- Dal Rosso, S. (2011) Ondas de intensificação do labor e crises. *Perspectivas*, São Paulo, v. 39, pp. 133-154, jan./jun.
- Feldfelber, M. (2007) La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 99, pp. 444-465, maio/ago.
- Gentili, P. et. al. (2004) Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, set./dez.
- Gomes, D. J. L. & Abranches, A. F. P. S. (2017). As escolas de referência em ensino médio de Pernambuco e a condição docente. *Revista Interterritórios - vol.3*, n. 17, 109-122 ISSN: 2525-7668, 3(4).
- INEP. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2017. (2018) Brasília, MEC/INEP.
- Leão, R. F., Oliveira, D.A. & Aparecida, N. (2012) A saúde do profissional e as condições de trabalho. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 301-313, jul./dez.
- Mancebo, D. (2007). Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 28(99), 466–482. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000200009>
- Marin, A. J. Precarização do Trabalho Docente. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. (2010) *Dicionário: Trabalho, Profissão E Condição Docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM
- Normand, R. (2018) A modernização “eficaz” da profissão de professor confrontada às novas políticas de accountability. *Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 53, pp. 18-29, set./dez.

- Oliveira, D.A. (2007) Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.
- Oliveira, D.A. (2008) O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- Oliveira, D.A.; Duarte, A.W.B & Clementino, A. M. (2017) A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, dez.
- Oliveira, D.A. e Vieira, L. F. (2014) *Trabalho na educação básica em Pernambuco*. Camaragibe, PE : CCS Gráfica e Editora.
- Pernambuco (2008) Lei Estadual Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral. Diário Oficial de Pernambuco de 11 de jul. 2008.
- Pernambuco (2017) Relatório Anual de Indicadores Lei de Responsabilidade Educacional. Recife, Governo do Estado de Pernambuco.
- Pinto Silva, K. N. P. & Almeida Silva, J.A (2014) .Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. *Práxis Educativa*, vol. 9, núm. 1, p. 117-140, janeiro/junho.
- Sánchez Cerón, M. (2018). La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 4–27. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.02>
- Santos, M. L. S. (2016) Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos. Dissertação (Mestrado). UFPE, Programa de Pós-graduação em Educação.
- Santos, M. L. S.; Pinto Silva, K.N.P.& Cardoso Silva, V. (2017) Trabalho docente e ampliação da jornada escolar no ensino médio - intensificação em escolas de referência da rede estadual Pernambuco. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, [S.l.], n. 18, fevereiro.
- Silva, K. N. P., & Silva, J.A. de A. (2014).Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. *Praxis Educativa*, 9(1), 117–140. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v9i1.0006>
- Teixeira, P. H. M. (2017) Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco. Dissertação (Mestrado). UFPE, Programa de Pós-graduação em Educação.

Panorama da produção acadêmico-científica sobre o professor formador

Fernanda Aparecida de Souza

fernandasouzaeduc@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais

Júlio Emilio Diniz-Pereira

julioemiliodiniz@yahoo.com

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

São muitos os desafios colocados à formação de professores na atualidade, fruto de mudanças societárias cujo impacto na educação é direto, mas também em função das características do próprio campo. Por razões históricas, há dilemas enfrentados no âmbito da formação de professores que vão desde questões relativas às legislações até aspectos ligados à realização do trabalho docente que no atual contexto tem sido dificultado por diferentes razões. Neste trabalho, enfatizou-se a figura do professor formador que é aquele que irá oportunizar processos formativos em meio a uma complexa realidade que lhe exige, dentre outras coisas, criatividade. Diante disso, buscou-se verificar quais tem sido as ênfases da produção acadêmico-científica que se volta para o professor formador no campo da formação de professores. Foram realizados levantamentos em diferentes bases, a partir dos descritores: “professor(a) formador(a)”, “professores(as) formadores(as)” “formador de professores”. Ao todo foram selecionados 113 trabalhos, categorizados a partir dos objetivos gerais informados nos respectivos resumos. Dentre as constatações apresentadas está a de que a produção acerca do professor formador tem se voltado, principalmente, para aspectos relativos à sua prática profissional, o que inclui os saberes docentes, além dos processos de formação e de sua constituição enquanto formador.

PALAVRAS-CHAVE

Professor formador; Licenciatura; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

São muitos os desafios colocados à formação de professores na atualidade. No contexto desse estudo enfatizamos dois momentos cujos impactos contribuiriam significativamente para a configuração desse campo, sendo o processo de expansão do ensino, tema tratado em profundidade por autores como Diniz-Pereira (2007), Gatti (2010, 2014), Saviani (2011), um deles. Estes discutiram, dentre outras coisas, a formação de professores frente às novas demandas advindas da abertura das portas da escola a uma parcela significativa da população que até poucas décadas atrás, ou não estavam presentes, ou estavam em quantidades irrisórias, naquele ambiente.

A constituição do campo da formação de professores também é outro aspecto amplamente estudado e cuja produção científica nos evidencia a historicidade dos dilemas da formação. É somente com a valorização da instrução escolar, ali pelo século XVII, que se verifica a necessidade de formação docente. De 1827 a 1890 podem ser identificados ensaios intermitentes de formação de professores, mas a sua concretização no Brasil, em cursos específicos, data no final do século XIX com as Escolas Normais, que tinham como finalidade formar docentes para o ensino das primeiras letras (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011).

Na história da formação de professores, são inúmeras as mudanças ocorridas nesse âmbito, em resposta aos diferentes projetos de sociedade. Conforme destaca Scheibe (2008), a trajetória da formação de professores ajusta-se constantemente à imagem do projeto educativo nacional, sendo este, “palco de lutas hegemônicas entre as classes fundamentais da sociedade capitalista” (p. 42). Daí decorrem sucessivas alterações, descontinuidades, falta de encaminhamentos satisfatórios e do estabelecimento de um padrão

minimamente consistente de preparação docente que responda as questões postas pelos muitos problemas da educação escolar brasileira (SAVIANI, 2011). Gatti (2014) considera que os impasses e problemas que foram historicamente construídos nessa esfera estão se acumulando e urgem por medidas, não apenas no domínio legal, mas também no cotidiano da prática docente, que pede criatividade institucional, de professores e gestores.

Neste estudo, busco enfatizar outra dimensão que também se mostra de grande relevância no âmbito da formação docente. Trata-se do professor formador. A importância dessa figura no processo de formação de novos profissionais da educação parece ser unânime entre autores que discutem questões relativas ao professor formador, como é o caso de Gatti (2014) que enfatiza a centralidade e a importância dele na disseminação do conhecimento e de elementos que são substanciais em nossa cultura. Também Silva (2009) aborda essa questão ao ressaltar o envolvimento direto que este profissional tem com a formação dos novos professores que irão trabalhar na escola básica. Caldas (2008) considera que o professor formador é essencial para a construção de processos reflexivos na formação de futuros profissionais da educação.

O texto “Formação de professores: saberes da docência e identidade profissional” de Pimenta (1997, p. 6) traz uma colocação muito atual que contribui para o entendimento do caráter, não só dinâmico, mas da complexidade do trabalho docente. “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” e vai se transformando e adquirindo diferentes características para responder às novas demandas postas pelas sociedades. Ou seja, são os professores que irão oportunizar processos formativos.

Ao destacar a relação direta entre o trabalho do professor e as demandas postas pela sociedade, enfatizando esse aspecto como um dos pontos que torna o seu fazer ainda mais complexo, direciono o olhar para a figura do professor formador que trabalha na formação de novos professores, a fim de refletir sobre o exercício do magistério em tempos de profundas mudanças em todas as esferas da sociedade com repercussões diretas no campo profissional docente, que tem sido marcado pela desvalorização do saber, do fazer e da própria profissão de professor. Soma-se a isso muitas outras questões, como, por exemplo, a mercantilização da educação no Brasil que juntas trazem consequências danosas ao trabalho do professor.

Tendo essa realidade como plano de fundo, busco, nesse estudo, identificar as tendências da produção acadêmico-científica que se volta para o professor formador no campo da formação de professores, a fim de compreender quais têm sido as questões/problemáticas relacionadas ao professor formador em cursos de licenciatura, nos estudos e pesquisas no campo da formação de professores.

Esta questão visa, em primeiro lugar, verificar o panorama da discussão sobre o professor formador na produção científica no campo da formação de professores, tendo em vista a centralidade desse sujeito nos processos educativos. Há também o fato de que essa discussão ainda é lacunar. Costa (2010), em seu estudo sobre a docência do professor formador, destacou a incipiência das discussões sobre a formação e a atuação deste profissional na formação de novos professores, corroborando o que apontaram Almeida e Hobold (2013) de que pouco se sabe acerca do trabalho do professor formador e dos saberes que são requeridos na sua atividade docente.

Na construção desse panorama, identificou-se um trabalho cujo propósito foi a realização do estado do conhecimento sobre o professor formador de professores, no entanto, este voltou-se exclusivamente para

a área da Matemática (COURA, PASSOS, 2017), o que reforça a importância da condução de estudos dessa natureza.

Ressalto ainda que este trabalho de levantamento bibliográfico é parte de uma pesquisa de doutorado em curso e que os dados apresentados refletem uma realidade parcial acerca do panorama dos estudos sobre professor formador, pois não pretendeu esgotar todas as fontes de busca, dada a amplitude delas.

METODOLOGÍA

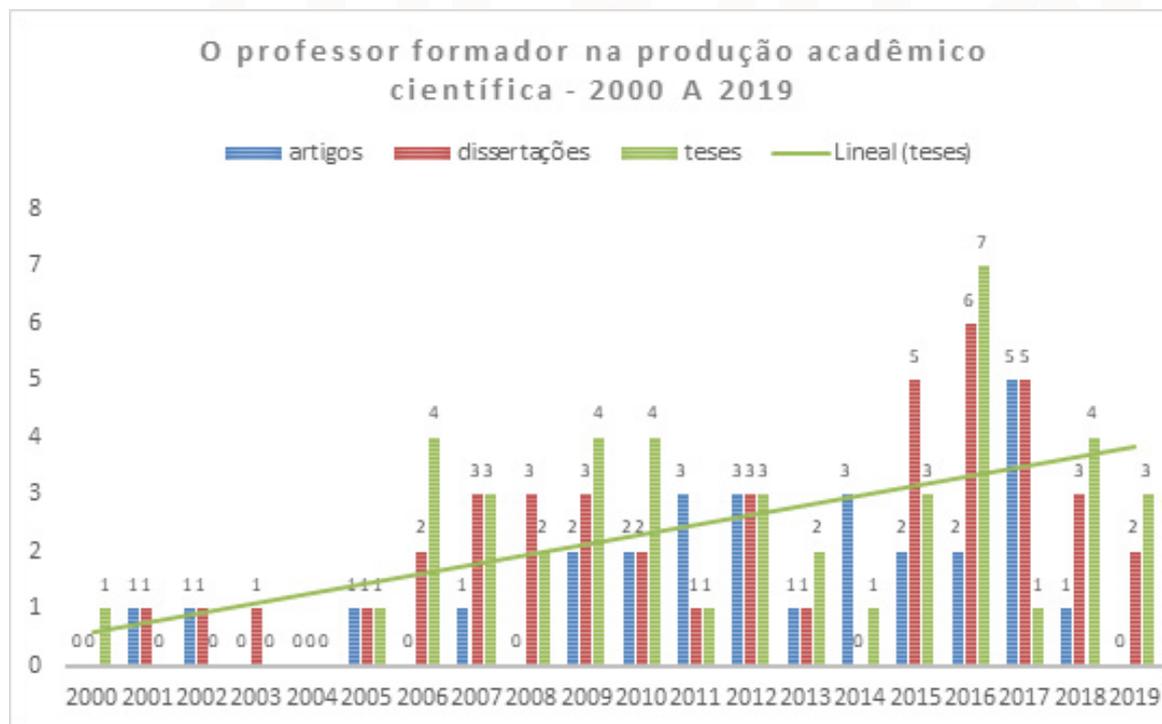
Para alcançar o objetivo proposto, foram realizados levantamentos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal CAPES, no GOOGLE Acadêmico e na biblioteca eletrônica do SCIELO para identificar trabalhos relacionados ao professor formador. Alguns critérios foram estabelecidos para seleção deles, conforme descrito a seguir:

- Trazer no título os descritores “professor(a) formador(a)”, “professores(as) formadores(as)” “formador de professores”;
- Em relação ao tipo de produção, definiu-se pela seleção de artigos em periódicos, dissertações e teses.
- A escolha temporal teve como objetivo apresentar o desenvolvimento da produção sobre o respectivo tema.
- O estabelecimento das categorias que serão apresentadas se deu a partir dos objetivos dos trabalhos, informados nos respectivos resumos. Ressalta-se que a leitura dos resumos foi a etapa primeira para esse processo de categorização, no entanto, foi necessário tomar como referência para esclarecimento dos objetivos o título e as palavras-chave dos trabalhos, de forma a obter esclarecimento complementar. Em alguns casos onde essas três informações não deixavam claro o objetivo geral do trabalho, procedeu-se com uma leitura mais atenta de partes específicas do texto completo.

Tendo realizado as etapas acima, obteve-se os seguintes resultados:

Ao todo foram selecionados 113 trabalhos, conforme gráfico abaixo.

Gráfico I



Fonte: elaborado pela autora

Observou-se que de 2000 até o ano de 2005 a produção de teses, dissertações e artigos oscilou entre 0 e 1 trabalho por ano. O aumento desta produção foi percebido a partir de 2006, sendo o quantitativo de teses, naquele ano, o mais considerável já que alcançou 4 trabalhos.

Relacionado as teses, o ano de 2016 foi o que apresentou o maior número de produções (7), com uma média geral de 3 trabalhos por ano.

Gráfico 2



Fonte: elaborado pela autora

Em relação sa dissertações, verifica-se que a maior produção se deu nos anos 2015, 2016 e 2017, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 3



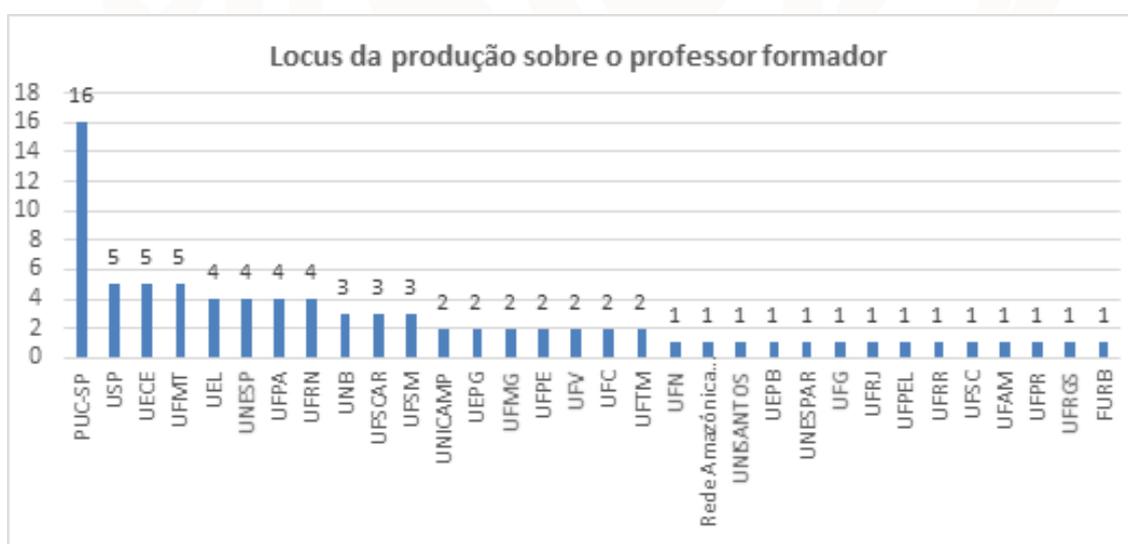
Fonte: elaborado pela autora

No ano de 2014 não foi contabilizada a produção de nenhuma dissertação neste levantamento. No período referente, verifica-se uma média de aproximadamente 3 trabalhos por ano.

Em relação a artigos, em 2015 houve a maior produção, totalizando 5 trabalhos. A média geral desta produção foi de aproximadamente 2 por ano, sendo que em 2019 não foram identificados artigos sobre o tema proposto.

Buscou-se, ainda, identificar o lócus dessas produções e, conforme demonstrado no gráfico abaixo, percebe-se que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) é a instituição que no período de 2000 a 2019 tem sediado grande parte da produção sobre o professor formador.

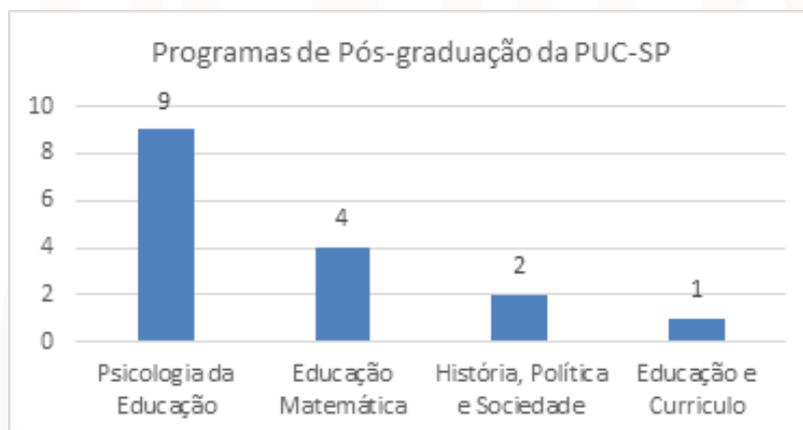
Gráfico 4



Fonte: elaborado pela autora

Em relação aos programas de pós-graduação na PUC-SP que estiveram envolvidos nesta produção, nota-se que o PPG Psicologia da Educação foi o que mais produziu, seguido da Educação Matemática.

Gráfico 5



Fonte: elaborado pela autora

Outras instituições também apresentaram produção sobre a temática em questão. Na USP, UECE, UFMT foram identificados 5 trabalhos em cada. Já na UEL, UNESP, UFPA e UFRN foram identificadas 4 produções por instituição.

Já na tabela 1 é possível visualizar as categorias elaboradas para a caracterização da produção científica sobre o professor formador.

Tabela 01

Categorias - produção acadêmico científica sobre o professor formador	Quantidade
Prática docente	27
Formação do professor	20
Constituição identitária	13
Trajetória acadêmico profissional	11
Saberes docentes	10
Outros	8
Aprendizagem na docência	7
Profissionalidade docente	5
Desenvolvimento profissional	5
aspectos epistemológicos, conceituais, científico, formativos	4
Avaliação da aprendizagem escolar	3

Fonte: elaborado pela autora

Conforme já informado na metodologia, as categorias foram extraídas dos objetivos gerais descritos nos resumos dos textos selecionados, donde se identificou o objeto da investigação. Neste processo, verificou-se que alguns trabalhos não apresentavam no resumo, de maneira clara, os objetivos de pesquisa e seus respectivos objetos, sendo necessária uma leitura mais detida de partes do texto completo para elucidar essa questão.

De acordo com a tabela 01, foram elaboradas 11 categorias, sendo que uma delas foi intitulada “outros”. Os trabalhos agrupados nessa categoria apresentaram objetos diferenciados e pouco expressivos quantitativamente, conforme demonstrado na tabela 02. Considerando que o objetivo deste trabalho é apresentar um panorama da produção acadêmico científica sobre professores formadores, buscou-se privilegiar, na análise que segue, aquelas categorias que apareceram de maneira mais recorrente nas produções.

Tabela 02

Categorias	Quantidade
Papel do professor formador	2
Processos formativos	2
Relação pedagógica	1
O cuidar na relação docente	1
Educação de jovens e adultos	1
Questões institucionais e condições de trabalho	1

Fonte: elaborado pela autora

Dentre as categorias construídas, a “prática docente” foi a que apresentou maior número de trabalhos produzidos. Ao todo foram 27. Dentre estes, destaco a tese “A didática do professor formador: concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior” (GRANGEIRO, 2017) que analisou a prática do professor formador.

Um dos argumentos apresentados pela autora é de que práticas de ensino e pesquisa nem sempre se constituem uma unidade. Com isto, a atuação docente tende a afastar-se de ações colaborativas e dialógicas, o que seria o cerne da função formativa em sala de aula. Este trabalho, assim como outros que se detiveram no estudo da prática docente, buscaram, de maneira geral, identificar certa incongruência entre o que se aprende e o que se materializa na ação docente.

Cito também o trabalho “A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares” (MELO, 2010). Esta investigação se deu em uma comunidade de professores e alunos de um curso de formação de professores de matemática e buscou verificar como, através de seus discursos e saberes, estes transformam suas práticas.

Outro trabalho situado nesta categoria foi a tese “Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional” (FERREIRA, 2011), que intentou compreender a direção na qual deve caminhar a

prática docente do professor formador para mediar a construção da autonomia profissional do novo tipo de professor que se pretende formar.

De maneira geral, os trabalhos sobre a prática docente consideram-na como um elemento central na docência do formador e, a partir dela, muito se pode conhecer e compreender na realidade deste profissional.

Em outros trabalhos identificados em categorias diferentes também foi possível identificar um diálogo com a prática docente, a exemplo da dissertação “Constituição dos saberes docentes de formadores de professores de matemática” (SOARES, 2006), que buscou compreender como os formadores de professores de Matemática, ao longo de sua formação e desenvolvimento profissional, constituem, elaboram e reelaboram, diante dos desafios da prática docente no nível superior, os seus saberes docentes. Neste caso, a prática do professor formador é um tema transversal à principal discussão que são os saberes docentes. Este aspecto evidencia a centralidade da categoria “prática docente” na produção acadêmico-científica sobre o professor formador.

A segunda categoria com maior número de trabalhos foi “formação do professor”. Nesta, estão reunidos trabalhos que focalizaram a formação, a partir das seguintes ênfases: i) formação do professor pesquisador; ii) formação inicial; iii) formação do professor formador; iv) formação continuada; v) formação de tutores e vii) formação para a ead.

A maioria dos trabalhos nesta categoria abordou a questão da formação do professor formador, tentando compreendê-la a partir de algum aspecto, como foi o caso do artigo “Aprendizagem da docência: professores formadores” (MIZUKAMI, 2005) que discutiu aspectos relacionados às características e papéis de formadores de professores que deveriam ser considerados nas políticas públicas de formação de professores.

De acordo com o trabalho acima, no cenário brasileiro, verifica-se que as propostas e experiências de formação inicial e continuada recaem sobre a educação básica, deixando o território da docência do ensino superior ainda pouco explorado. Segundo Mizukami, não se verificam programas de formação de professores para atuar nesse nível de ensino, sendo poucos os profissionais que possuem alguma preparação pedagógica para a realização de seu trabalho. Defende-se a proposta de criação de uma base de conhecimento que oportunize situações e experiências, e contribua para que o futuro professor aprenda a ensinar de diferentes formas.

Observou-se que algumas pesquisas relativas a esse descritor se detiveram em trajetórias de formação de professores que são formadores e também na continuidade dessa formação. A tese de Pinheiro (2007) intitulada “Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si” estudou a trajetória de um grupo de professores formadores que narraram os caminhos percorridos e a situação de formação. Um aspecto ressaltado neste trabalho é que a formação, para se tornar formador, exige aprofundamento dos saberes docentes, mas também de outros saberes, além de sensibilidade e intuição. A prática cotidiana vai sendo aprimorada no decorrer dos anos e isso lhes cumula de experiência.

Verifica-se, também, a dissertação “Professor Formador & Professor Discente: uma relação a ser construída com consciência da sincronicidade” (ANDRADE, 2005) na qual buscou-se compreender como o professor formador compreende a formação do professor de matemática. Nesta pesquisa, estão presentes elementos que podem possibilitar uma reflexão por parte dos formadores de professores acerca de suas práticas formativas no exercício da docência e na formação dos professores que estes buscam formar.

Questões do tipo: “como o formador dos cursos de formação de professores constroem a sua própria formação” ou “quem forma e como se configura a formação de professores formadores” foram identificadas nesta categoria evidenciando a existência de uma produção que busca compreender diferentes aspectos da formação.

Na categoria “constituição identitária” foram identificados 13 trabalhos. As questões preponderantes nessas produções foram “como a identidade profissional do professor formador se constrói?” ou “como se torna professor formador?”. A dissertação “A constituição identitária de professores formadores de língua espanhola na modalidade de educação a distância em uma universidade pública baiana” (SANTOS, 2019) traz como discussão central o impacto das inovações tecnológicas na sociedade contemporânea, em todos os contextos onde estamos inseridos, inclusive no âmbito educacional. Novas configurações tem sido exigidas nas modalidades de ensino e tal aspecto reverbera no perfil do professor. É nesse contexto que se discute a identidade de professores.

A dissertação “Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade” (PEREIRA, 2016) é um trabalho que também se volta para a constituição identitária profissional. Considerando a legislação que apresenta determinações em termos de formação para a atuação em cursos de licenciatura, estabelece-se aí uma questão quando se constata a presença de professores bacharéis nesses cursos. Basicamente o que se pretendeu nesta pesquisa foi investigar aspectos da trajetória formativa e do processo de constituição identitária como professores bacharéis em cursos de licenciatura. Um dos pontos ressaltados pela autora foi a especificidade dos processos formativos do bacharelado e da licenciatura, porém, ressaltando que essa diferença, por si só, não determina as ações de pertencimento. De qualquer forma, o que se enfatizou foi a importância de se pensar em políticas voltadas para a formação contínua do professor formador.

Alguns aspectos comuns foram observados nas produções relacionadas a esta categoria, tais como: i) a influência da identidade profissional do professor formador no exercício da docência; ii) a vinculação do processo de construção identitária à trajetória acadêmico-profissional, ou mesmo, iii) a construção identitária atrelada aos aspectos (auto)formativos, o que, de certa forma, caracteriza os trabalhos sobre identidade docente. Enquanto alguns dos trabalhos se voltam para os processos constitutivos, outros buscam conhecer as identidades profissionais de formadores.

Referindo-se à categoria “trajetória acadêmico-profissional”, observa-se que tais produções, em sua maioria, buscaram conhecer as trajetórias de professores formadores, enfatizando algum aspecto dessa questão. Por exemplo, a dissertação “Professor formador do curso de pedagogia: os saberes que importam para o ensino da matemática nas séries iniciais” investigou a formação, os saberes, as condições de trabalho e também as escolhas referentes aos conteúdos programáticos que considerados necessários para o ensino do futuro professor das séries iniciais. Para alcançar esse objetivo, construiu-se uma biografia a partir da trajetória profissional do sujeito da pesquisa e, dentre as constatações apresentadas, está a de que o recebimento de uma formação de qualidade durante a trajetória de formação, somada à experiência cotidiana em sala de aula, exercem forte influência sobre a formação inicial de novos professores.

Perguntas do tipo “quem é o docente atuante nos cursos de licenciatura” ou “quem é o bom professor formador” podem ser identificadas nesta categoria. Estas se valem das trajetórias para obtenção das respostas.

Verifica-se ainda alguns trabalhos que intentaram compreender percepções, significados ou crenças acerca da trajetória formativa e profissional. Uma característica comum nesses trabalhos listados acima e

outros classificados nessa categoria é a relação que se estabelece entre trajetória de vida e o exercício da docência. Ou seja, as trajetórias percorridas por professores durante sua vida marcam a sua prática profissional, suas escolhas e, inclusive, suas percepções acerca da docência.

A categoria “saberes docentes” é a quarta com maior número de produções. De maneira preponderante, os trabalhos objetivaram analisar a constituição dos saberes docentes e a relação desses saberes com a prática docente. Uma pesquisa que ilustra bem o tipo de discussão presente nesta categoria é a “Constituição dos saberes docentes de formadores de professores de matemática”, donde buscou-se compreender como os formadores de professores de matemática, ao longo de sua formação e desenvolvimento profissional, constroem, elaboram e reelaboram os seus saberes docentes. A partir das falas dos sujeitos da pesquisa foi possível verificar como eles mobilizam os saberes adquiridos ao longo da vida, especialmente durante a prática docente, e o reconhecimento, por parte deles, de que a formação acadêmica se constitui como um diferencial no processo de constituição profissional.

O artigo “O professor-formador e a sua constituição na dimensão reflexiva: existência de espaços/ tempo de formação em serviço” (LAUXEN; DEL PINO, 2016), teve como objetivo identificar como esse profissional se relaciona com os seus saberes docentes na interação com o espaço intrainstitucional. Uma das reflexões presentes nesse trabalho refere-se a esse espaço, não apenas como lugar de formação contínua do professor-formador, mas também como importante locus para se problematizar a prática profissional docente, com vistas à melhoria na qualidade educativa na formação de novos professores.

Os artigos “Os professores formadores e os saberes de orientação mediante ações tutorais” (AZEVEDO; ANDRADE, 2010) e “Os saberes docentes para uma prática eficiente: a perspectiva do professor-formador em relação ao aluno-professor de matemática” buscaram investigar que saberes se tornam necessários para que alunos em processo de formação inicial tenham práticas docentes eficientes. Dentre as constatações apresentadas está a de que muitos dos saberes que os futuros professores precisarão serão adquiridos no momento da prática docente.

Partindo da mesma perspectiva, a de que alguns saberes docentes são construídos na prática, a pesquisa “Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da Educação Infantil” buscou, exatamente, compreender os saberes que são requeridos na prática profissional de formadoras. Neste trabalho, a concepção de saberes estende-se à ideias, crenças, concepções, razões, argumentos, discursos, construídos pelo formador durante sua vida.

Ainda sobre essa categoria, ressalta-se que as contribuições trazidas pelos trabalhos selecionados refletem a importância dos saberes na prática profissional docente e argumentam que os muitos saberes, advindos da trajetória pessoal e profissional, exercem influência na constituição de um profissional crítico-reflexivo.

Passando à categoria “aprendizagem na docência”, nesse grupo de trabalhos foi possível identificar, quase que de forma unânime, a relação entre processos formativos e a aprendizagem na docência. Em alguns casos, observou-se, ainda, a necessidade de apreender concepções e práticas que fundamentam o aprendizado. O pressuposto de que as aprendizagens são adquiridas no exercício da docência fundamenta as produções nessa categoria.

Destaca-se a tese “A docência do professor formador de professores” (COSTA, 2010) que analisou, dentre outras coisas, as aprendizagens vivenciadas pelo professor formador ao desenvolver a sua docência na licenciatura. O autor reflete sobre a falta de propostas institucionais de formação que possam encaminhar professores a um processo de autoformação, de forma a buscar alternativas para atender suas necessidades e desafios no ensino e na pesquisa.

E ainda, a dissertação “O aprendizado profissional da docência de “bons formadores”” (FARIAS, 2017) que se propôs a compreender o processo de aprendizagem profissional da docência de professores formadores que estão em cursos de licenciatura e que são reconhecidos como “bons formadores” por seus ex-alunos. A autora reflete sobre a importância da formação inicial no processo de desenvolvimento e construção da identidade profissional de novos professores, uma vez que esta é a primeira etapa institucionalizada na formação docente. No entanto, os desafios, as necessidades e as novas exigências impostas à formação de futuros professores fazem com que se torne essencial estudar os formadores em função de sua centralidade nesse processo formativo. Este é um trabalho que dialoga com outras categorias, tais como, trajetórias de formação, saberes docentes, desenvolvimento profissional, sendo este último pelo fato de se partir do pressuposto de que o aprendizado da docência é uma forma de desenvolver-se profissionalmente.

Em relação à categoria “profissionalidade docente”, percebe-se que a compreensão de processos ou de elementos presentes na construção da profissionalidade de formadores aparece como objetivo central na maioria dos trabalhos. Assim pode ser visto na dissertação “Ser formador do curso de pedagogia PARFOR: implicações para a profissionalidade docente” (YERED, 2016). Este trabalho discute a falta de domínio de bens culturais e simbólicos de um grupo de professores e o que os mesmos fazem para lidar com essas necessidades formativas, relacionando esses aspectos à profissionalidade de professores.

De maneira parecida, o artigo “O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores” (ANDRÉ et al, 2012) buscou analisar a contribuição das práticas de licenciatura na constituição da profissionalidade dos estudantes, futuros professores. Este texto elenca uma série de elementos presentes na formação que certamente influem na profissionalidade docente.

O que se verifica nas produções referentes a essa categoria é que a profissionalidade docente vai se constituindo desde a formação inicial até o exercício da atividade docente. Sendo assim, não apenas as experiências profissionais devem ser tomadas para análise da constituição da profissionalidade docente, mas também aspectos da formação recebida.

Na categoria “desenvolvimento profissional”, observa-se que os trabalhos, em sua maioria, buscam compreender aspectos do desenvolvimento profissional dos formadores de professores, mais precisamente os processos e as experiências de desenvolvimento, tendo em vista a ampliação de um quadro de informações sobre esse aspecto. Praticamente todas as análises realizadas nessas produções olharam elementos que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento profissional de formadores.

Na tese “Desenvolvimento profissional de formadores de professores de matemática que são Investigadores da docência” (COURA, 2018), a autora estabelece uma relação entre o desenvolvimento profissional do formador e o seu comprometimento com a docência. Analisando as experiências dos participantes da pesquisa, a autora identificou, dentre outras coisas, a constituição de uma prática orientada e o estabelecimento de uma base teórica que favorece a atuação profissional, e qualifica esses aspectos como parte do desenvolvimento profissional.

Uma questão pontuada em trabalhos nessa categoria foi a importância de se direcionar olhares para o profissional que forma novos professores para a educação básica. Pouco adianta se os investimentos forem direcionados apenas para a formação de professores, deixando o responsável por essa formação fora das políticas de formação. Argumenta-se que o entendimento dos elementos e/ou processos que favorecem o desenvolvimento profissional do professor formador pode ser um caminho para promoção de melhorias, tanto na formação quando no ensino.

Prosseguindo com a categoria “aspectos epistemológicos, conceituais, científico e formativos”, ressalta-se que os trabalhos aqui identificados, buscaram identificar concepções de professores formadores sobre algum dos elementos que compõem a categoria informada. Por exemplo, a tese “A formação continuada do professor-formador: saberes da ação docente no diálogo entre pares” (LAUXEN, 2016), voltou-se para os aspectos “epistemológico” e “formativo”. O objetivo geral deste trabalho foi analisar as concepções epistemológicas e educacionais dos professores-formadores sobre o ensinar e o aprender, visando a compreender quais racionalidades fundamentam as ações desses docentes.

Uma das principais discussões presentes no trabalho citado acima refere-se aos desdobramentos que a interação e o diálogo tem para a prática docente. Acredita-se que a partir daí, processos reflexivos são concretizados, saberes são socializados, práticas pedagógicas podem se tornar objetos de análise e reflexão. Tudo isso, pode culminar em novos estágios de compreensão do processo educativo, o que inclui questões de natureza epistemológica e pedagógica. Argumenta-se a favor da criação desses espaços de interação e diálogo como lugar de formação continuada do professor formador.

Com uma abordagem semelhante, a dissertação “As concepções de professores formadores em relação ao uso da história da matemática no processo ensino aprendizagem nos cursos de licenciatura em matemática” (SILVA, 2007), buscou, através das percepções dos sujeitos da pesquisa, identificar ideias e metodologias utilizadas por formadores ao tratar de abordagens históricas. Dentre os destaques do trabalho estão a aplicabilidade ou a dificuldade do uso da História da Matemática na formação de professores e, conseqüentemente, no desenvolvimento matemático e crítico do aluno.

Reforça-se, portanto, que os trabalhos alocados nesta categoria se voltam para a compreensão de aspectos de cunho científico, formativo, conceitual ou epistemológico, na perspectiva do formador, e seu entrelaçamento com as questões da docência.

Destaco, ainda, a “avaliação da aprendizagem escolar”, categoria na qual foram identificados 03 trabalhos. Pode-se dizer que as produções aqui encontradas abordam a avaliação da aprendizagem de maneira muito similar. Em todos os trabalhos buscou-se investigar, ou os sentidos e significados, ou as concepções de avaliação. Em um dos trabalhos, além das concepções, identificou-se também as práticas avaliativas dos formadores de professores.

Dentre os argumentos apresentados pelos autores para envidarem esses estudos estão a ideia de que as concepções de avaliação do formador influenciam na construção das futuras práticas avaliativas de futuros professores, e o elevado percentual de reprovação e abandono da escola entre alunos da educação básica, como fatores que poderiam ter relação com as avaliações. O fato é que todos os trabalhos deixam evidentes a importância de se discutir a avaliação da aprendizagem na formação docente, no contexto do trabalho do professor formador.

Destaco a seguir um aspecto identificado nos trabalhos levantados que não está posto nas reflexões realizadas nas categorias de trabalhos.

Observou-se que dentre os 113 trabalhos selecionados, 23 elegeram concepções, representações ou crenças dos sujeitos da pesquisa sobre algum aspecto da docência como objeto de análise e 17 trabalhos utilizaram-se de narrativas biográficas como método para construção das histórias dos sujeitos. Trabalhos dessa natureza tendem a favorecer aos sujeitos envolvidos um olhar sobre a própria atividade. Seria uma possibilidade de conhecer para transformar.

Algumas considerações

Retomando o objetivo desse trabalho que foi verificar o panorama da discussão sobre o professor formador na produção acadêmico-científica no campo da formação de professores, tendo em vista a centralidade desse sujeito nos processos educativos, faço as seguintes considerações:

- As categorias “prática docente” e “saberes docentes” apareceram tangenciando discussões ou dialogando com outras categorias em grande parte dos trabalhos, o que denota a importância desses dois aspectos no âmbito da discussão sobre o professor formador.
- Muitos trabalhos, alocados em diferentes categorias, utilizaram a produção de narrativas dos sujeitos sobre suas realidades, práticas e saberes para o desenvolvimento das pesquisas. Tal característica evidencia a importância de trabalhos que apresentem o olhar dos próprios professores sobre a sua realidade, seja para refletir sobre ela e dela apreender aspectos que possam contribuir para o aprimoramento do exercício da docência, seja para transformá-la. Além disso, produções como estas possibilitam a criação de referenciais de práticas, de saberes, de experiências para que outros professores formadores possam se reconhecer e obter instrumentos de reflexão sobre a própria prática.
- A argumentação de que o professor formador é uma figura central na formação de professores aparece de forma preponderante nas reflexões realizadas nos trabalhos selecionados e, exatamente por isso, a compreensão desse profissional, bem como de suas práticas, saberes, trajetórias, identidade é algo que se faz necessário, inclusive, para subsidiar políticas de formação;
- Não foram identificados trabalhos que tivessem como centralidade na discussão políticas de formação do professor formador. Em 113 trabalhos, a palavra “políticas” foi localizada 13 vezes nos respectivos resumos, assim situadas: políticas docentes, políticas neoliberais, políticas públicas educacionais, políticas de formação de professores, políticas educacionais da educação superior, políticas de formação docente, políticas de formação continuada (2), políticas para validação, políticas públicas de formação de professores, políticas de implementação, políticas. Algumas discussões realizadas nos trabalhos aqui abordados que utilizaram os termos relacionados a políticas, refletem sobre a falta de políticas para a formação do professor formador. Esse é um aspecto comum e incontestável em grande parte dos trabalhos, o que leva a ressaltar a importância dessa discussão no âmbito da formação de professores;
- Alguns trabalhos não apresentaram no resumo o objetivo geral ou mesmo uma questão de pesquisa. Nesses casos, foi necessário recorrer ao texto na íntegra para identificação dos elementos necessários para composição da respectiva categoria. Este é um apontamento de âmbito metodológico, mas que apareceu de maneira significativa nos trabalhos levantados;

- Considerando que esse levantamento faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que se volta para os processos de construções identitárias de professoras negras que formam professoras/es em licenciaturas de Física no Brasil, elenco como lacuna o fato de não ter sido verificado nos trabalhos qualquer referência às questões raciais ou de gênero, sob qualquer viés. E não seriam esses elementos significativos para se pensar as práticas, os saberes, a constituição do ser formador?

REFERENCIAS

- Andrade, R. B. R. (2005). Professor formador & Professor discente: uma relação a ser construída com consciência da sincronicidade. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.
- André, M.E.D.A de., Almeida, P.C.A de., Hobold, M.S., Ambrosetti, N.B., Passos, L.F., Manrique, A.L (2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(227), 22-143. Recuperado em 29 setembro, 2019, de <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.606>.
- André, M. E. D. A., Almeida, P. A., Ambrosetti, N. B., Passos, L. F., Cruz, G. B. da, & Hobold, M. (2012). O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (12), 101-123. Recuperado em 20 setembro, 2019 de <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3377>.
- Azevedo, M.A. R de., Andrade, M. F. R de (2010). Os professores formadores e os saberes de orientação mediante ações tutoriais. *Educação*, 33(3), 221-221. Recuperado em 15 julho, 2019, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8078/5725>.
- Azevedo, M.A.R de. (2009). *Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Borges, M. C.; Aquino, O. F.; Puentes, R.V (2011). Formação De Professores No Brasil: História, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line* 1(11), 94-112. Recuperado em 12 abril, 2019, de <https://doi.org/10.20396/rho.v1i142.8639868>.
- Carrilho, M. F. P. (2007). Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas de si. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RS, Brasil.
- COSTA, J. S. da. (2010). A docência do professor formador de professores. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Coura, F. C. F. (2018). Desenvolvimento profissional de formadores de professores de matemática que são investigadores da docência. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Diniz-Pereira, J. E. (2007). Formação de professores – pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica.
- FARIA, N. F. (2017). O aprendizado profissional da docência de “bons formadores”. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil.

- FERREIRA, N. R. S. (2011). Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.
- Fontana, R.A. C. (2000). Como nos tornamos professoras. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gatti, B. A (2010) Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379. Recuperado em 15 julho, 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>
- Gatti, B.A (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, (100), 33-46. Recuperado em 15 julho, 2019, de <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>.
- Grangeiro, M. F. (2017). A didática do professor formador: concepções e práticas pedagógicas para o ensino superior. Tese de doutorado, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
- Lauxen, A.A. (2016). A formação continuada do professor formador: saberes da ação docente no diálogo entre pares. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Lauxen, A.A., Del Pino, J. C (2016) O professor-formador e a sua constituição na dimensão reflexiva: existência de espaços/tempos de formação em serviço. *Atos de Pesquisa em Educação*, 11(3), 737-754. Recuperado em 15 julho, 2019, de <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n3p737-754>.
- Melo, J. R. (2010). A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Mizukami, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista e-Curriculum*, 1(1), Recuperado em 12 julho, 2019, de <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3106>.
- Pereira D. C. (2016). Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil.
- Pimenta, S. G (1997). Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, 3(3), 5-14. Recuperado em 12 abril, 2019, de <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>.
- Santos, K. C. (2019). A Constituição Identitária de Professores Formadores de Língua Espanhola na Modalidade de Educação a Distância em uma Universidade Pública Baiana. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Saviani, D (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, 9(1), 07-19. Recuperado em 14 outubro, 2019, <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>.
- Silva, J.A. (2007). As concepções de professores formadores em relação ao uso da história da matemática no processo ensino aprendizagem nos cursos de licenciatura em matemática. Dissertação de mestrado, Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.
- Soares, N. N. (2006). Constituição dos saberes docentes de formadores de professores de matemática. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.
- YÉRED, P.L. (2016). Ser formador do curso de pedagogia PARFOR: implicações para a profissionalidade docente. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Santos, Santos, SP, Brasil.

Silva, M. G. M. Malheiro, J. M. S. (2011). Os saberes docentes para uma prática eficiente: a perspectiva do professor-formador em relação ao aluno-professor de matemática. *Enciclopédia Biosfera*, 7(13), 1653-1663. Recuperado em 12 outubro, 2019, <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2011b/ciencias%20humanas/os%20saberes%20docentes.pdf>

Pedagogía Ontopsicológica: una propuesta para la profesión docente

Any Regina Rothmann
any@recantomaestro.com.br

Clarissa Mazon Miranda
miranda.clarissa@gmail.com

Ricardo Schaefer
Fundação Antonio Meneghetti
Antonio Meneghetti Faculdade (Brasil)

Patrícia Waslawick
coordfoil@faculdadeam.edu.br
adm@faculdadeam.edu.br
Fundação Antonio Meneghetti
Antonio Meneghetti Faculdade (Brasil)

RESUMEN

La construcción de la identidad docente puede impregnar tanto el trabajo del maestro que ya está en el aula como la formación de ese profesional que todavía está estudiando en el nivel de educación superior para convertirse en maestro. La Pedagogía Ontopsicológica es un enfoque de la formación propuesta por el autor Antonio Meneghetti (1936-2013) en su amplia carrera como pensador y filósofo, científico iniciador de la Ontopsicología. El autor lo aplicó por primera vez, en la década de 1970, en Italia, con la iniciativa denominada *Scuola College*, en la región de Asís. En Brasil, esta propuesta para la formación de formadores y niños continuó a través del estudio de las obras de Antonio Meneghetti dentro de la institución de educación superior que lleva su nombre, Antonio Meneghetti Faculdade. El propósito de este trabajo es presentar los principios en los que se basa esta propuesta pedagógica. La Pedagogía Ontopsicológica propone la valorización del profesor como mediador del conocimiento alcanzado por el alumno; como figura creativa y creadora de soluciones para aprender los perfiles de personalidad y el carácter estudiantil más diversos, así como un profesional que necesita una amplia capacitación personal para permitir a los estudiantes aprender de la manera más amplia y humanista posible. Este trabajo también tiene como objetivo investigar, a través de entrevistas, la percepción formativa de los estudiantes. Por lo tanto, la investigación es bibliográfica y documental. El marco teórico se desarrolla principalmente a través de las obras del autor principal de este pensamiento pedagógico ontopsicológico, a saber, Antonio Meneghetti (2014, 2013); pero también el trabajo de autores que escribieron sobre él. Se concluye que la Pedagogía Ontopsicológica es un estudio capaz de aportar contribuciones a los docentes en distintas regiones. La presentación de tales principios a docentes a toda América Latina puede contribuir a la expansión del conocimiento sobre este pensamiento educativo. Se espera, con este poder, aportar contribuciones a este respecto.

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES:

Identidad docente; pedagogía ontopsicológica; Recanto Maestro; Brasil

INTRODUCCIÓN

Este ensayo tiene como centro de investigación la Faculdade Antonio Meneghetti y la pedagogía ontopsicológica que se aplica en los cursos de pregrado / bachillerato en educación superior para la formación integral de sus estudiantes. La Faculdade Antonio Meneghetti (AMF) es una institución brasileña de educación superior, ubicada en el distrito Recanto Maestro, en la frontera de los municipios de São João do Polêsine y Restinga Seca, en el estado de Rio Grande do Sul, Brasil. La AMF es uno de los lugares donde la educación superior universitaria de pedagogía ontopsicológica se aplica más en el mundo.

En 2013-2014, con solo 6 años de existencia, AMF fue considerada una de las tres mejores universidades privadas en el estado de Rio Grande do Sul, en el ranking IGC (Índice General de Cursos), según el Ministerio de Educación de Brasil (MEC). Ubicada en el campus de Recanto Maestro, AMF es una institución joven que nació en 2008 con gran solidez. Tanto en los cursos de pregrado como de posgrado, la coherencia se combina actividades académicas a prácticas, realizadas por la metodología de Formación Ontopsicológica Interdisciplinario de Liderazgo (FOIL).

Actualmente, AMF tiene cursos de pregrado en Administración, Sistemas de Información, Derecho, Licenciado en Educación, Licenciado en Ontopsicología y en el Programa de Posgrado, tiene cursos de especialización en Ontopsicología y MBA en Intuición Empresarial. En 2013, el curso de pregrado en Administración recibió el puntaje más alto (5) en el Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE), uno de los indicadores de calidad de la educación superior brasileña. Aproximadamente el 1.3% de las instituciones de educación superior alcanzan este promedio en Brasil.

Al abrir un nuevo escenario de la educación superior brasileña, AMF une el desarrollo humano con el crecimiento económico y social progresivo. Conocimiento, método y cultura al servicio de la humanidad: esta propuesta es posible para AMF porque la enseñanza teórica se combina con la práctica exitosa. Los maestros, además de la formación académica, son profesionales que tienen experiencia práctica en las áreas en las que imparten sus asignaturas, y la mayoría de ellos llevan a cabo su formación personal y profesional de forma continua, más que por necesidad, para un estilo de vida.

Por lo tanto, basado en el tema de esta investigación, que es la formación integral de los jóvenes y la pedagogía ontopsicológica en la Faculdade Antonio Meneghetti, el problema de la investigación se resumió de la siguiente manera: “?”. En vista del tema de investigación y el problema, el objetivo es identificar los resultados de la capacitación de los jóvenes construidos por la AMF, con respecto a los aspectos psicológicos, cognitivos / intelectuales, técnicos, de conocimiento, culturales, sociales, empresariales (ser, conocer y hacer), junto con esto, cuáles son las actividades prácticas, las experiencias, el estudio, el trabajo desarrollado con los académicos; ¿Cuál es el papel del maestro en la dialéctica del proceso de enseñanza y aprendizaje que alienta a los jóvenes a saber cómo manejarse primero para convertirse en profesionales, emprendedores, líderes y, en esta relación, cómo ayuda a formar un nuevo maestro también?, con un nuevo perfil y una nueva universidad. Este trabajo de investigación aborda la pedagogía ontopsicológica aplicada en la educación superior universitaria, para la dialéctica de ser, conocer y hacer jóvenes, docentes y una universidad de nueva generación, llevando a cabo, juntos a estudiantes jóvenes y adultos (sus asignaturas de investigación). El objetivo general de la investigación es “investigar cómo la pedagogía ontopsicológica contribuye a la formación personal y profesional de los profesores y jóvenes en la educación superior universitaria”.

La contemporaneidad es un momento único en respecto al contexto socioeconómico. Nel contesto económico-político-cultural y educativo, hay muchos cambios globales en los sistemas de producción caracterizados por una complejidad incierta, dinámica, competitiva e innovadora, que también requiere nuevos modelos de gestión en las áreas comerciales y administrativas. Además, requiere nuevas actitudes por parte de la persona de cada profesional y de la institución universitaria que capacita a los nuevos profesionales, en cualquier campo de conocimiento que sea. Por lo tanto, la contemporaneidad también desafía el área educativa con respecto a la capacitación y preparación de nuevos profesionales, así como la investigación científica de las instituciones de educación superior (BULGACOV, CAMARGO y CANOPF, 2011; COLBARI, 2008; AMARO y LEMOS, 2008; PAIVA y MARQUES, 1999; OLIVEIRA, GUERRA y LINS, 2008; SILVA, 2000; RIVERA RIVERA, 2008; BERNDT e IGARI, 2004).

Con respecto específicamente a la formación de los jóvenes, revisando la literatura, según Del Prette y Del Prette (2003), Teixeira y Gomes (2005), Catani et al. (2001), Gondim (2002), Chahad (2003), Silveira y Wagner (2006), sobre el momento histórico experimentado hoy que conduce a profundas transformaciones en el mundo del trabajo, la preparación y la capacitación de los jóvenes para el mercado, y en los estudios sobre la transición de los jóvenes de la universidad al entorno laboral, hay varios cambios que ocurren en el mundo del trabajo que no se pueden traducir solo y solo en términos de economía y ciencias de la administración y

la producción. De hecho, no puede olvidarse que la globalización de la economía y el nuevo liberalismo, por un lado, y el vaciamiento de las utopías y el debilitamiento de los movimientos de trabajadores, por el otro, han fortalecido enormemente el capital. Y estos cambios afectaron todos los factores relacionados con la capacitación profesional (DEL PRETTE y DEL PRETTE, 2003).

Lo que está en juego aquí, además del aspecto social, económico y político, es el aspecto de la formación humana. Estos aspectos señalan una relación fundamental, implican que es necesario, como profesionales, prestar atención esencial a la forma en que un profesional está capacitado - durante la graduación, pero a lo largo de la vida laboral -, y la forma en que tiene la intención de ingresar al mercado laboral, para formar el profesional que quiere ser, esto es decir, identidad profesional. Identidad siempre plural, porque en cada asignatura existe la apropiación de este conocimiento y de una determinada manera, de acuerdo con las mediaciones para eso, de acuerdo con su historia de vida, bagaje de conocimiento, ambiciones y deseos, perspectivas / búsquedas para el futuro y elecciones. Hay, por lo tanto, una gran responsabilidad del sujeto que se convierte en profesional en relación con quién quiere ser. Así, hablamos de las identidades de los profesionales, en un proceso dialéctico, siempre en uno o muchos devenir, en convertirse en un profesional.

Sin embargo, quizás, en los tiempos contemporáneos, además de las preguntas presentadas aquí, también hay otras demandas que cada profesional debe responder. Montenegro (2011) señala que, en contacto con un empresario brasileño experimentado, nos dijo que estamos viviendo en una época en la que es muy difícil capacitar a las personas para ocupar puestos de líderes en las organizaciones, porque “muchos muestran diplomas y especializaciones, pero parece que carece de ese contenido indispensable para construir mejores situaciones” (s / p). Nos dimos cuenta de que esta necesidad no es solo para las personas que ocuparán cargos directivos, sino para la capacitación de todas las personas que ocuparán cargos en organizaciones.

En este sentido, Negromonte (2011) se pregunta “¿dónde están los verdaderos líderes?”, Y luego de la problematización, resalta que en medio de las grandes transformaciones por las que atraviesa el mundo del trabajo, ya no es suficiente saber cómo manejar las cosas como antes. Es necesario ser competente para lidiar con situaciones inesperadas, con la presión constante por los resultados, con la mayor sofisticación de los clientes, con la necesidad de innovación, con la creciente competencia en un escenario cada vez más globalizado. Y más que nada: es necesario saber cómo tratar con las personas para formar equipos de trabajo motivados y eficientes. Esto solo se puede lograr con el desempeño de no más jefes, sino verdaderos líderes (NEGROMONTE, 2011).

Y en este punto nos preguntamos: ¿cómo se forma el líder? ¿Cómo es posible formar este líder? Aquí, también se describe la idea de esta investigación, ya que es necesario que las instituciones de educación superior trabajen con la formación de nuevos líderes, en el ámbito social, empresarial, cultural, artístico y político. Jóvenes contemporáneos que necesitan capacitación diferenciada, considerando su potencial de inteligencia y también considerando toda la técnica necesaria para aprender.

Es importante subrayar que “en cierto modo, las diversas instancias de capacitación profesional (principalmente educación secundaria y universitaria) no han cumplido con las demandas del trabajo, especialmente con respecto a las nuevas formas de relación humana” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2003, p. 414). Según los autores, no es suficiente que los cursos de capacitación universitaria se desarrollen y se guíen por la capacitación analítica e instrumental (DEL PRETTE y DEL PRETTE, 2003; GONDIM, 2002), como un alcance de capacitación a nivel de educación superior (ibid.). Sin embargo, es esencial desarrollar estudiantes

de pregrado, en cualquier área, numerosas capacidades / capacidades y competencias sociales y existenciales necesarias para un desempeño más efectivo en el mundo del trabajo. En esta intersección, las instituciones de formación académica se convierten en protagonistas, pero también en aquellas que complementan esta formación, inseparables como son, y que, reuniendo a estudiantes, profesores / educadores, investigadores, universidades y las demandas del mercado laboral, deben actuar juntas para lograr formación profesional integral y contribuir cada vez más, de hecho, al mundo del trabajo.

En vista de estas reflexiones, es necesario prestar especial atención a algunos aspectos de la capacitación y el mercado laboral, especialmente a los jóvenes brasileños, aquellos que experimentan la era de la información, el conocimiento, las nuevas tecnologías, la innovación, la responsabilidad social, la sostenibilidad y autosuficiencia. Jóvenes que se están haciendo profesionales “graduados”, jóvenes que acaban de recibir su diploma e ingresan al mercado laboral, y jóvenes que, además de estudios universitarios, también están trabajando en el mercado laboral, llevando a cabo una capacitación integral. En este sentido, se presentará la metodología pedagógica ontopsicológica de formación y preparación de los jóvenes, principalmente como educación emprendedora, como una posibilidad de innovación en educación y preparación de la misma. Recordando eso, esta educación emprendedora comienza, de hecho, cuando el sujeto se pone en primera persona, es decir, cuando comienza a conocer y aprender a manejarse bien, para luego actuar en el contexto social.

Obviamente, esta investigación no agota su dirección allí, porque para cada profesional que se considera joven, que en su corazón vive y se entiende a sí mismo joven, él (la investigación) traerá (re) pensamiento. Joven, según Meneghetti (2005), es todo aquel que tiene y mantiene intacto su propio potencial de la naturaleza, independientemente de la edad cronológica que tenga. Vale la pena mencionar aquí la definición de “joven” adoptada por este trabajo de investigación, de Meneghetti (2005):

“Joven” es la persona que tiene el potencial de ser capaz de dar evolución biológica, funcional, estética, carismática y, por lo tanto, liderazgo como un “líder superior”. No puede circunscribirse a una edad precisa: puede ser quince o cuarenta y cinco. Potencial “intacto”, en el sentido de que en este individuo todavía existe una relación activa entre lo Ontic Em Si y el Yo lógico-histórico. «Joven» es aquel que todavía tiene la actividad, la iniciación del principio causal en sí mismo: el Ontic Em Si, es decir, algo aún más preciso que lo que se entiende como un alma: es la capacidad de iniciar en progreso, en éxito, evolucionando en todos los puntos de vista. El “joven” tiene una técnica que es capaz de formalizar el élan vital, el chorro de lo que la vida, al principio, expone como su propio alcance e inversión (MENEGETTI, 2005, p. 343).

Por lo tanto, para aquellos que son jóvenes en edad, pueden encontrar algunas direcciones, y para aquellos que tienen experiencia joven, pueden encontrar un (re) objetivo, una (re) formación, una transformación. Porque, como dice Bakhtin (2003), el hombre es un ser inacabado y, mientras haya vida, siempre hay posibilidades y soluciones, si tiene la voluntad, si quiere y asume la responsabilidad de su formación. En este sentido, Meneghetti (2010) agrega que “el estancamiento es imposible para la vida. El hombre es un movimiento continuo, siempre diferente de un instante a otro, irreplicable” (p. 345), acción continua en la que debe crearse de manera inteligente, ya que tiene una historia personal y profesional que construir, un camino que completar, una sociedad y cultura en la cual actuar y contribuir con sus acciones responsables, para su beneficio y el de muchos otros. Este ensayo es parte del eje teórico y tema “Retos para la profesión docente / Identidad docente” en el Encuentro de la Red Kipus.

DESARROLLO TEÓRICO

La producción teórica de este estudio se basó en la discusión de los siguientes temas: a) Pedagogía y capacitación de los jóvenes en la historia y en los tiempos contemporáneos: experimentando una crisis - de educación, de la institución universitaria, de los jóvenes, educación universitaria de jóvenes, desafíos para el modelo educativo; b) Pedagogía Ontopsicológica: innovación en la formación humanista y profesional de las nuevas generaciones, la lógica de la Pedagogía Ontopsicológica, los siete puntos de crecimiento, En Sí óntico - criterio para la educación, premisas humanísticas profesionales prácticas en la formación de jóvenes en educación superior, el devenir histórico y el devenir óntico, sobre la cuestión existencial y el sentido de la vida según Antonio Meneghetti y Viktor Frankl.

Según Meneghetti (2013), la pedagogía es la solución:

Pedagogía: debemos comenzar de nuevo desde el principio, y no podemos esperar que el sistema haga eso. Habrá pocos hombres que enciendan algunas luces de la cultura superior; otros serán curiosos y se graduarán y operarán. Por lo tanto, estudio, cultura, confrontación y, sobre todo, amar y saber vivir, saber ser responsable (MENEGETTI, 2013, p. 96).

La pedagogía es la salida señalada por Meneghetti, a las dificultades de formación de personas en la sociedad contemporánea. ¿Pero qué pedagogía? La definición de pedagogía en este trabajo se encuentra en el enfoque de la pedagogía ontopsicológica, que a su vez significa el arte de ayudar (proporcionar asistencia, ayudar) o desarrollar a un niño, un joven y un adulto para su realización (MENEGETTI, 2010). En este sentido, cuando se aplica en el campo pedagógico, se considera que:

... la verdadera novedad de la ontopsicología aplicada en el campo pedagógico es el descubrimiento del criterio base de la naturaleza o En Sí óntic. Una vez que se identifica el óntico Em Si, si se puede lograr una pedagogía que consienta en el desarrollo del proyecto de la naturaleza, se obtiene un individuo sano, en primer lugar, capaz de realizar su propia existencia de una manera creativa (MENEGETTI, 2010, p. 409).

Esta pedagogía aplicada en la educación superior, desarrollada en las pautas de trabajo y educación de la AMF, tiene la intención, sobre todo, de que el joven (todos los estudiantes) pueda conocer, identificar el criterio muy básico de la naturaleza, el mismo En Sí óntic, la información base que la constituye, y a partir de ella, se transforma en coordenadas históricas. En base a esta lógica de desarrollo, es posible trazar un camino de formación en el que el sujeto inevitablemente estará sano y capaz de darse cuenta de sí mismo (autorrealización), de darse cuenta de su existencia de una manera creativa (recordando que la creatividad es la capacidad del sujeto para dar nuevas respuestas ante cada nueva situación de vida que se le presenta, para ser una solución a lo que se demanda en el contexto social).

El alcance práctico de la pedagogía ontopsicológica, por lo tanto, es “educar al sujeto a hacer y conocerse a sí mismo: hacer una pedagogía de sí mismo como líder en el mundo, educar un yo lógico-histórico con capacidades y conducta ganadoras” (ibid ., p. 409). Debido a que la Ontopsicología comprende que el hombre puede ser saludable y realizarse a sí mismo en la existencia, lo comprende al máximo de sus habilidades. Desde el momento en que el sujeto comienza a resumir su información básica y actuar sobre ella en la historia, este proyecto suyo puede depender progresivamente del desarrollo de la construcción y la responsabilidad social.

En este sentido, la pedagogía ontopsicológica tiene como premisas fundamentales la realización de tres aspectos, continuamente, en la vida de cada persona: “1) ab-reacción¹ de la memética² de la sociedad; 2) identificación y evolución de En Sí óntic; 3) correlación entre doxa corporativa y criterios de naturaleza (doble moral)” (ibid., P. 409). En el primer momento, tenemos la abreacción de memética de la sociedad, que se introdujo a través de la primera relación diádica en los primeros años de la infancia, a través del camino de la familia y la sociedad, que formaron el tema de una manera no funcional a su identidad de naturaleza. La apertura de la memética de la sociedad significa, propiamente hablando, superar y evadir el estereotipos, de complejos, de ideologías aprehendidas y redescubriendo el óntico Em Si. Cada el sujeto aprende, desde temprana edad, a ajustarse a esta mecánica impuesta, se adapta a esquemas externos cerrados, en una dinámica en la que aprende el meme y pierde información óntico. Por lo tanto, “el yo lógico-histórico está estructurado por el conjunto de la memética social, por lo que, como adultos, para recuperarnos, debemos distinguir la información óntica de la información memética” (MENEGETTI, 2008, p. 211-212).

En el segundo aspecto viene la identificación y evolución del En Sí óntic. En este punto, es necesario identificar el ícono de Em Si y comenzar la autenticación del sujeto, es decir, informar el tema de la dispersión producida por la memoria de la sociedad a la virtualidad de la propia intencionalidad de la naturaleza³. Por lo tanto, una vez que se identificó el proyecto original, el En Sí óntic del sujeto, ¿cómo podemos educarlo?. Aquí es necesario saber identificar cuáles son los pasajes prácticos y existenciales para la evolución del Em Si óntico en la praxis existencial (ibid., p. 212). Y en el tercer aspecto está la relación entre doxa⁴ y el criterio de la naturaleza: el doble moral.

En este punto, una vez que se ha identificado el criterio de la naturaleza, se debe hacer que el sujeto aprenda que existe una moraleja de la vida, que es la intencionalidad del propio Ontic (tomar las acciones, las elecciones que están de acuerdo con el proyecto de la naturaleza) y que también hay moralidad social (leyes, tradiciones, previstas en el contexto en que vivimos). Estas dos morales nunca deben estar en contradicción, siempre deben reconciliarse. El joven debe aprender a aplicar históricamente, momento a momento, la elección ética exacta que indica la proyección del En Sí orgánico en el medio ambiente, es decir, a priori⁵ (MENEGETTI, 2008, p. 212-213).

1 El término abreacción, en alemán *abreagierung*, significa descarga emocional por la cual un individuo se libera del afecto que acompaña la memoria de un evento traumático; catarsis, liberación de emociones reprimidas; purificar (Diccionario Houaiss de la Lengua Portuguesa, versión electrónica).

2 Memética: meme es la “información que no tiene verificación de crecimiento para el biológico (...). Es la unidad base para la difusión de ideas, culturas, estereotipos (...). La información memética es información que no permite la reversibilidad de la coincidencia con la vida real, no tiene un retorno con lo verdadero, lo simple de naturaleza es información con un fin en sí mismo. Se basa en estereotipo, monitor de desviación, complejo, tradición, etc.” (MENEGETTI, 2008, p. 166-168)

3 Auténtico significa ser igual a cómo nos pone el ser.

4 Doxa: “sistema o conjunto de juicios que elabora una sociedad en un momento histórico dado, suponiendo que es una verdad obvia o una evidencia natural, pero que para la filosofía no es más que una creencia ingenuo, ser superado para obtener el verdadero conocimiento”. Opinión. (Diccionario Houaiss de Lengua Portuguesa, versión electrónica).

5 A priori: “Forma virtual del yo orgánico antes del evento y desarrollo histórico (...). Expresa el vectorismo óptimo de la situación entre mí y el mundo, en beneficio del Ser integral, o Ser orgánico. Constituye ese posible óptimo a realizarse a través de la conciencia y la voluntad sucesivas, para el nacimiento constante del Ser histórico en progreso intrínseco (...). El Yo a priori es la imagen de estar en el aquí y ahora existencial, es el reflejo de la volición histórica de En Sí (...). Es la forma en que se especifica la intencionalidad óntica en un lugar, lo óptimo en la ética de la situación (...). Yo a priori y En Sí óntico siempre están conectados y se reflejan. En Sí óntico, lo a priori da forma, virtualidad, es decir, “cómo” debe evolucionar el sujeto” (MENEGETTI, 2008, p. 109-111).

Desde el punto de vista de la pedagogía ontopsicológica, todas las formas de enseñanza y pedagogía deberían permitir la autonomía histórica⁶ (autoconstrucción, autoconstrucción) para la encarnación del proyecto de naturaleza, a través de la cual cada sujeto ocurre en el mundo, sin cambiar nunca la necesidad de su totalidad, que ya es juego e irreplicable (MENEGETTI, 2010). “La educación debería ser una regla de ventaja para el niño, como un instrumento válido de autotipado histórico, es decir, como una posibilidad de auto-ser y metabolizar progresivamente el juego histórico de convertirse en una persona, aquí y ahora” (ibid., p. 412). Con esta lógica, la Ontopsicología indaga en una pedagogía en la medida en que es una ciencia del servicio funcional al sujeto como un despertar de la conciencia óntica, la racionalidad ontológica, que constituye un agente del devenir histórico en sí.

Este camino es racional y también debe ser existencial, de lo contrario se subyuga y se supone que se entendió, pero se verifica, por los resultados, que, de hecho, no hubo ningún acto existencial. El camino de la pedagogía ontopsicológica se basa en la consultoría de autenticación⁷. En relación con la consultoría de autenticación, dado que el método ontopsicológico permite identificar quién es el joven, puede indicar los pasajes históricos para una evolución creativa, es decir, qué trabajo, qué ciudad, qué relación, siempre respetando la libertad de elección de cada persona. Los jóvenes constantemente tienen el problema de cómo elegir el camino a seguir, porque viven en un mundo múltiple, multipropósito y en constante cambio, con infinitas demandas de consumo de sí mismos. Pero, al mismo tiempo, continuamente, la directiva viene dada por el núcleo inteligente que constituye cada persona, En Sí óntic, y puede identificarse con las herramientas de análisis de la Escuela Ontopsicológica. “Sabiedo ‘quién soy’, sé ‘a dónde voy’. Solo queda el acto libre y voluntario de hacer tu propio camino” (SCHAEFER et al., 2011).

A través de la formación integral del joven basada en la metodología ontopsicológica, y con los resultados obtenidos por el joven que lleva a cabo las premisas de la pedagogía y la metodología ontopsicológica, sin duda habrá un desarrollo de la personalidad de este joven. Por lo tanto, es inevitable que se cree un nuevo “humanismo del trabajo, que exalta la libertad del hombre, su creatividad y sus dones intelectuales y morales” (MENEGETTI, 2007, p. 17)

El punto fundamental de la pedagogía ontopsicológica es que existe un proyecto nativo que insemna la vida de cada niño. Meneghetti identificó la naturaleza auténticamente humana, la un proyecto que tipifica al hombre, lo funda y lo mantiene en la vida entera, lo llamó En Sí óntic y lo describió científicamente. Desde el momento en que existe, existe la necesidad de redescubrir esta dimensión de inteligencia en cada persona. Meneghetti, identificando este proyecto humano, fundó una pedagogía precisa sobre esta naturaleza. Es cómo ayudar al hombre, en cualquier época histórica, civilización, cultura a desarrollar el potencial del proyecto del hombre, como lo escribe la vida. Es necesario recuperar esta fuerza educativa para mantenerla viva también en el mundo contemporáneo (Carotenuto, 2013).

6 De gr. *autéz ktízw* = posición o constitución de uno mismo (*ktízw* = construir, fundar). Proceso histórico de elecciones existenciales que resultan de la evolución y la situación personal. El término se usa de dos maneras: 1) el hecho mismo (auto-puesta); 2) el proceso de hacerse uno mismo (autoconstrucción), es decir, el autotipado histórico como un proceso psicológico. Autotipado histórico significa: saber ser fieles artesanos de la proyección en un acto proyectado por el En Sí óntic en situación” (MENEGETTI, 2009, p. 10; MENEGETTI, 2008, p. 34).

7 Uno de los instrumentos de intervención de la Escuela Ontopsicológica. Para profundizar en este tema, ver Meneghetti, A. (2006). Introducción a la psicoterapia ontopsicológica. (MENEGETTI, A. Nova Fronda Virescit: introducción a la psicoterapia, instrumentos y aplicaciones ontopsicológicas. v. 2. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editrice, p. 9)

METODOLOGÍA

El objetivo general de la investigación es “investigar cómo la ontopsicología pediátrica contribuye a la formación personal y profesional de los jóvenes en la educación superior universitaria”.

Los objetivos específicos son:

- 1) Identificar cómo tienden a ser los estudiantes de los cursos de pregrado de AMF, cómo piensan y cómo se comportan, en aspectos psicológicos (rasgos de personalidad);
- 2) Verificar cuáles son los resultados de la aplicación de la Ontopsicología Pediátrica en el desarrollo personal / existencial y profesional / técnico de los estudiantes;
- 3) Comprender las diferentes tendencias de comportamiento, ya sea con respecto al campo de excelencia o las limitaciones de este grupo de estudiantes.

En los aspectos metodológicos, esta investigación se caracteriza por ser un estudio de caso y también una investigación exploratoria y empírica, con un enfoque cuantitativo-cualitativo, en la interfaz entre las áreas de educación, pedagogía ontopsicológica y educación superior universitaria.

Son 49 jóvenes que participaron en esta investigación, con un promedio de 25 años, estudiantes de los cursos de pregrado en Administración, Sistemas de Información y Derecho, de la Facultad Antonio Meneghetti. Del total de participantes de la encuesta, 31 (63.26%) sujetos son hombres, mientras que 18 (36.73%) son mujeres. Son naturales y residen en municipios de la Región de la Cuarta Colonia de Inmigración Italiana de Rio Grande do Sul, otros municipios de RS y también de Santa Catarina.

Las hipótesis de investigación se configuraron de la siguiente manera: hipótesis 1 - existe una dinámica de desarrollo de la personalidad en la educación superior universitaria en la Facultad, que expresa un cambio positivo en el nivel de madurez personal, así como características como la responsabilidad, la voluntad y la iniciativa; hipótesis 2 - la pedagogía ontopsicológica ayuda al desarrollo personal / existencial y profesional / técnico saludable de los estudiantes, en la Facultad Antonio Meneghetti.

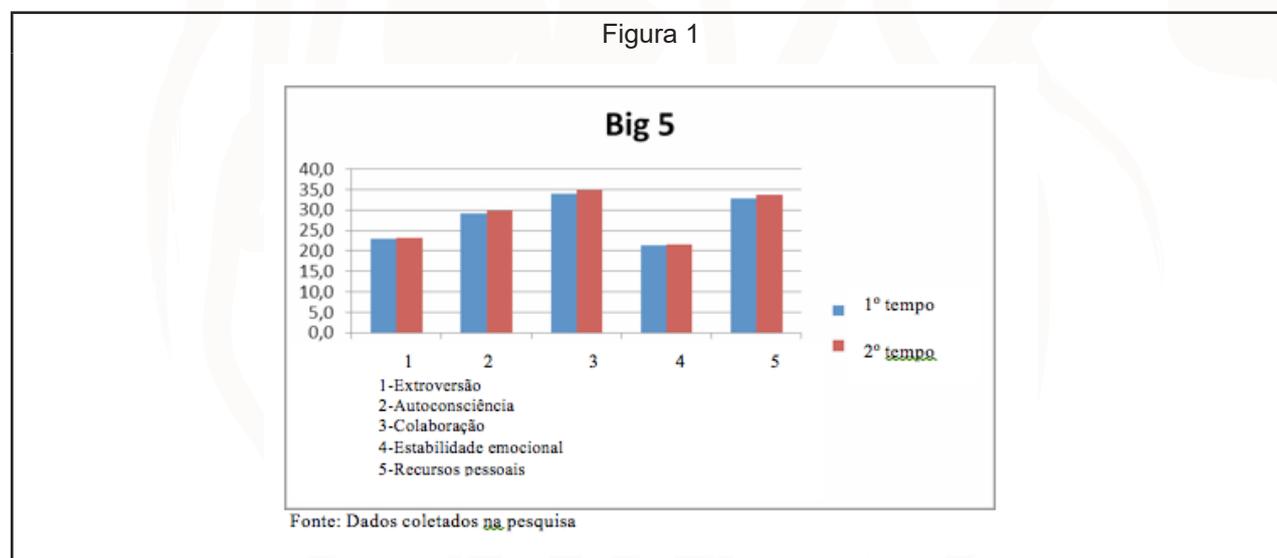
Los participantes de la encuesta respondieron tres pruebas cuantitativas en dos momentos diferentes: al ingresar a cursos de pregrado en el primer y segundo trimestre del año de 2012, y nueve meses después del primer momento de aplicación de las pruebas, caracterizando la segunda aplicación de las pruebas, en el año 2013. Las pruebas utilizadas fueron: a) Inventario de los Cinco Factores de Personalidad (Big Five); b) Escala de existencia de Längle; c) Prueba de formulario Mentis. Posteriormente, se elaboró y aplicó un cuestionario cualitativo con preguntas abiertas para recopilar información sobre los significados de los participantes que obtuvieron el mayor resultado de significación estadística en la aplicación de pruebas cuantitativas.

Con respecto al análisis de la información, los datos relacionados con los tres instrumentos cuantitativos de recopilación de información se analizaron mediante estadísticas descriptivas, a través del paquete estadístico para Windows SPSS-21. También se observaron correlaciones entre los factores y los aspectos sociodemográficos de los sujetos (muestra), como el género y las diferencias en la configuración de los factores de acuerdo con los dos momentos de aplicación (antes y después de nueve meses).

A partir de los resultados de los dos momentos de aplicación de las pruebas presentadas, verificamos cuáles fueron los veinte (20) estudiantes que obtuvieron el resultado estadístico más significativo, para lo cual también se aplicó el cuestionario cualitativo, compuesto por siete preguntas preparadas previamente por el autor. Estos estudiantes respondieron con sus propias manos y entregaron estos cuestionarios, cuyas respuestas fueron analizadas en base al análisis de contenido y análisis del discurso.

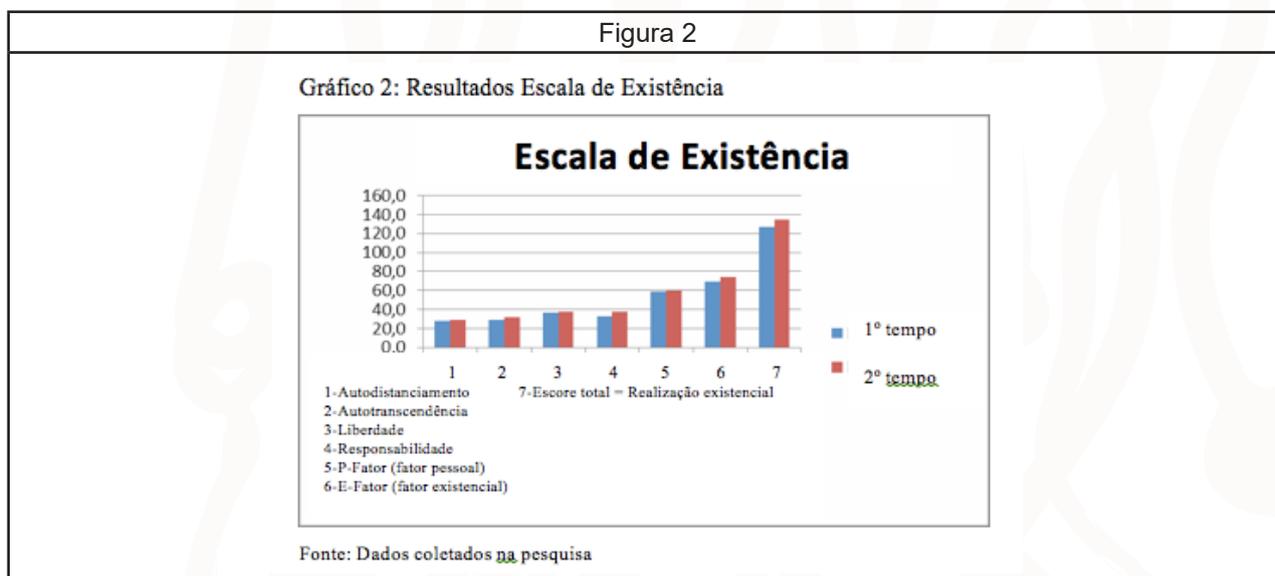
Resultados y discusiones

Comparando los dos tiempos de aplicación del *Big Five* Factores de Inventario de Personalidades (*Big Five*), tenemos la siguiente representación gráfica en relación con la dinámica de las características personales de acuerdo con esta metodología de estudio, considerando los dos tiempos de aplicación:



En el análisis de los Cinco Grandes Factores de Personalidad (*Big Five*), con respecto a las características de personalidad actuales (rasgos de personalidad) del total de $N = 49$ estudiantes analizados, tenemos que este grupo de estudiantes jóvenes y adultos de AMF son introvertidos (reservados), deben ser más extrovertidos, en el sentido comunicativo y activo, lo que se confirma con el tema de la estabilidad emocional (un poco inseguro), en relación con el cual necesitan desarrollar una mayor seguridad y confianza en sí mismos y una mejor autoevaluación. Sin embargo, tienen organización individual, persistencia y motivación para lograr sus objetivos y también son útiles en sus relaciones, receptivos, empáticos y cooperativos, teniendo una buena interacción y colaboración en sus relaciones interpersonales. Y, en relación con los recursos personales, el valor promedio anterior muestra que tienen recursos que los dirigen a abrirse a nuevas experiencias, disponibilidad para abrirse, conocer algo nuevo, recibir nueva información, destacando su fuerza interior, lo que los lleva a realizarse y desarrollarse. En este punto, está claro que hay dinamismo, una fuerza personal y no rigidez mental. Los valores estadísticamente significativos de los *Big Five* no fueron muy diferentes, los cuales, según la interpretación (del Inventario), son de nivel medio, pero los indicadores tienden a un crecimiento positivo.

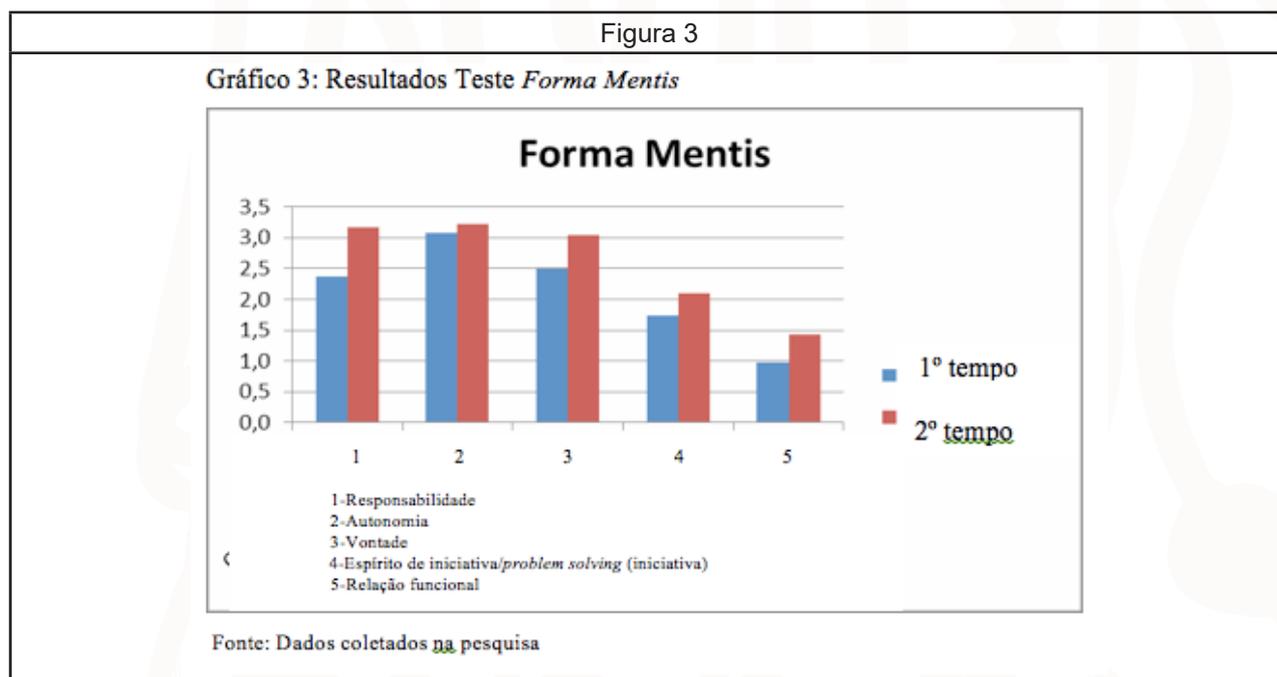
Con respecto a los factores de la Escala de Existencia, tenemos la Figura 2 a continuación que muestra la dinámica de las características personales de acuerdo con esta escala:



Al formar el Factor P (factor personal), tenemos un promedio de 58.31 para la primera aplicación y 60.95 para la segunda aplicación. Al formar el E-Factor (factor existencial), tenemos un promedio de 69.14 para la primera aplicación y 74.47 para la segunda aplicación. La puntuación total (realización existencial, según esta metodología) fue de 127,45 en la primera mitad; y 135,41 en la segunda mitad.

En términos de la Escala de Existencia, todos los indicadores son alto (considerando los valores de las escalas en la prueba) para los estudiantes en el segundo momento de aplicación, lo que da una indicación de la madurez personal relevante de los estudiantes. El análisis en la Escala de Existencia muestra diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las siete escalas, a saber: auto transcendencia, responsabilidad, factor de existencia y logro existencial. Además, la Figura 2 muestra la dinámica positiva presente en todos los aspectos (indicadores).

Los resultados de la prueba Forma Mentis, comparando los dos momentos, como se muestra en la Figura 1, muestran que los estudiantes obtuvieron resultados significativos al aumentar el promedio en los cinco factores medidos en la prueba de la primera a la segunda aplicación. La Figura 3, presentado a continuación, demuestra la información sobre la dinámica de las características personales de acuerdo con la prueba Forma Mentis.



Los indicadores de Forma Mentis muestran la dinámica positiva que se muestra en la Figura 3, arriba. Aquí tenemos que la mentalidad, la forma de pensar, la visión del mundo de los estudiantes se ha modificado para fomentar las características de acción y los aspectos psicológicos que los instigan a ser más responsables (responder en primera persona y asumir sus tareas, sus compromisos, etc.); ser más autónomos (actuar por sí mismos, sin depender de otros, gobernarse y dirigirse por sus propios medios); tener mayor voluntad y motivación para llevar a cabo sus acciones, su trabajo, sus actividades, su estudio; junto con la autonomía y la voluntad viene la iniciativa que también se ha comenzado a desarrollar, así como la resolución de problemas a nivel personal y profesional; y el establecimiento de relaciones funcionales, relaciones interpersonales que son útiles y funcionales para su identidad.

De acuerdo con los fundamentos teóricos de este estudio, donde presentamos las premisas humanísticas profesionales prácticas en la formación de jóvenes en la educación superior, y de las actividades teóricas y prácticas experimentadas por los estudiantes en todas las disciplinas en los cursos de pregrado de AMF, en el proceso desde la enseñanza y el aprendizaje, verificamos que hubo un crecimiento positivo y saludable de los jóvenes en relación con la calificación en el alcance de sus estudios, su trabajo y logros sociales, una vez que comienzan a hacer una inversión de sí mismos de una manera fructífera.

Consideraciones finales

Concluimos que hay resultados prácticos positivos, cambios prácticos en los estudiantes, como se ve en el análisis y discusión de los resultados en la investigación, ya sea en las actitudes psicológicas, cognitivas / intelectuales, técnicas, de conocimiento, culturales, sociales y empresariales.

Con respecto al primer y tercer objetivos específicos de la investigación, identificamos cómo tienden a ser los estudiantes, cómo piensan y se comportan en aspectos de la personalidad, y verificamos que:

- primera conclusión - los estudiantes de AMF son introvertidos (reservados), necesitan ser más extrovertidos, en el sentido comunicativo y activo, lo que se confirma con el tema de la estabilidad emocional (un poco inseguro), en relación con el cual necesitan desarrollar un mayor seguridad y confianza en sí mismos y una mejor autoevaluación (caracterizando el campo de limitaciones, que debe desarrollarse más durante la educación superior universitaria). Sin embargo, tienen organización individual, persistencia y motivación para lograr sus objetivos y también son útiles en sus relaciones, receptivos, empáticos y cooperativos, y tienen interacción y colaboración en sus relaciones interpersonales. Y, en relación con los recursos personales, se demuestra que tienen recursos que los dirigen a abrirse a nuevas experiencias, disponibilidad para abrirse, conocer algo nuevo, recibir nueva información, destacando su fuerza interior, lo que los lleva a realizarse y desarrollarse. En este punto, está claro que existe un dinamismo, una fortaleza personal y no una rigidez mental, fundamental para el área de Ontopsicología (siendo este uno de los campos de excelencia de este grupo de estudiantes).

Con respecto al segundo objetivo específico de la investigación, a saber cuáles son los resultados de aplicar la Pedagogía Ontopsicológica en el desarrollo personal / existencial de los estudiantes, podemos verificar cómo:

- segunda conclusión - la metodología y la pedagogía ontopsicológica ayudan al desarrollo personal y existencial de los estudiantes, a medida que comienzan a encontrar un significado personal en la vida y comienzan a alcanzar la realización existencial, en el sentido de desarrollar habilidades personales para la existencia, situadas en un contexto histórico-social. Este es un punto fundamental que denota que el método ontopsicológico y la pedagogía ontopsicológica son exactamente esto: comprender el punto que centra la verdad de uno mismo en esa realidad que necesita ser realizada. Estamos hablando aquí sobre En Sí óntic, el criterio para la educación, como se presentó en este artículo, y el criterio que marca la diferencia en lo existencial de cada sujeto. La formación interdisciplinaria en ontopsicología en los cursos de pregrado de AMF alienta continuamente a los jóvenes a comprender este punto, sin embargo, la tarea es única y exclusiva para que cada joven mantenga una coherencia continua en este aspecto punto.

Aún en relación con el segundo objetivo específico, es decir, cuáles son los resultados de la aplicación de la Pedagogía Ontopsicológica en el desarrollo profesional/ técnico y también social de los estudiantes, podemos ver cómo:

- tercera conclusión - aquí tenemos una fusión de resultados y cambios que fueron posibles porque la pedagogía ontopsicológica fomenta la formación integral, en el sentido personal y profesional de los jóvenes. Así, los resultados en el ámbito psicológico (personal y existencial) constituyen e implican los resultados del desarrollo profesional, técnico y social, y viceversa, con una constitución mutua. La mentalidad, la forma de pensar, la visión del mundo de los estudiantes se ha modificado para fomentar las características de acción y los aspectos psicológicos que los instigan a ser más responsables (responder en primera persona y asumir sus tareas, sus compromisos, etc.); ser más autónomos (actuar por sí mismos, sin depender de otros, gobernarse y dirigirse por sus propios medios); tener mayor voluntad y motivación para llevar a cabo sus acciones, su trabajo, sus actividades, su estudio; junto con la autonomía y la voluntad, viene la iniciativa que también se ha comenzado a desarrollar, así como la resolución de problemas a nivel personal y profesional;

y el establecimiento de relaciones funcionales, relaciones interpersonales que son útiles y funcionales para la identidad misma. Con el desarrollo de la responsabilidad, la autonomía, la voluntad, la iniciativa/resolución de problemas y una relación funcional, los jóvenes comienzan a ganar la excelencia de su propia dignidad, su autonomía económica y su liderazgo.

El análisis realizado mostró que la dinámica del desarrollo de la personalidad durante los primeros tres semestres académicos realmente existe. Por lo tanto, ambas hipótesis formuladas en la investigación son validadas. Según los resultados, se confirma la primera hipótesis establecida por nosotros, vimos no solo resultados educativos, sino también personales, en este proceso inicial de educación superior universitaria en el AMF, que permite al estudiante desarrollarse en diferentes niveles. La segunda hipótesis también se confirmó, que la pedagogía ontopsicológica ayuda en el desarrollo personal y existencial saludable de los estudiantes.

Descubrimos que hubo un crecimiento positivo y saludable de los jóvenes en relación con la calificación en el alcance de sus estudios, su trabajo y logros sociales, ya que comienzan a invertir de forma fructífera. Son jóvenes que comienzan a resolver el problema existencial de ser personas que comienzan a crecer, actuar, ser operativas, actuar y resolverse en el trabajo, en la sociedad, en las relaciones. Empiezan, desde una nueva perspectiva, a observar, cosechar y seleccionar de la realidad circundante lo que es útil para el crecimiento, lo mejor para ellos y desarrollarlo al máximo: comienzan a ser aprendices líderes. De este modo, se convierten y construyen, continuamente, la función personal, la función existencial y la función social en la tríada de ser, saber y hacer. Comienzan a realizar autotipados históricos funcionales de sí mismos en existencia, para cumplir con sus competencias reales, con resultados concretos para el contexto social. Por lo tanto, la pedagogía ontopsicológica aplicada en la educación superior universitaria ayuda a centrar la inteligencia y la voluntad, en función de la responsabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARO, L. E. da S.; LEMOS, I. S. (2008) Premissas e práticas de ensino do professor de Administração dentro de sala de aula. *Anais do Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração*, Curitiba, PR, Brasil.
- BAKHTIN, M. M. (2003) *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BERNDT, A.; IGARI, C. O. (2004) A aprendizagem vivencial do docente em Administração: uma análise do instrumento “Learning Style Inventory”. *Anais do Encontro de Administração Pública e Governança da ANPAD*, Curitiba, PR, Brasil.
- BULGACOV, Y. L., CAMARGO, D. de.; CANOPF, L. (2011) Experiência estética e reflexão: práticas inovadoras na formação do administrador no Brasil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 5, n. 1, p. 171-179.
- CAROTENUTO, M. (2013) *A Paideia Ôntica*. Dos Sumérios a Meneghetti. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária.
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. (2001) Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75.

- CHAHAD, J. P. (2003) Tendências recentes no mercado de trabalho. *Pesquisa de Emprego e Desemprego. São Paulo em Perspectiva*, 17(3-4), p. 205-217.
- COLBARI, A. de L. (2008) Os desafios da formação de empreendedores na Sociedade Brasileira. *Anais do Simpósio de gestão da inovação tecnológica*, Brasília-DF.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. (2003) No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos em Psicologia*, 8 (3), p. 413-420.
- GONDIM, S. M. G. (2002) Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 299-309.
- MENEGHETTI, A. (2005) *Pedagogia Ontopsicológica*. 2. ed. Recanto Maestro: Ontopsicologica Ed.
- MENEGHETTI, A. (2006) *Nova Fronda Virescit. Introdução à Ontopsicologia para jovens*. Vol. I. Recanto Maestro: Ontopsicologica Ed.
- MENEGHETTI, A. (2007) *Psicologia Managerial*. São Paulo: FOIL.
- MENEGHETTI, A. (2008) *Dicionário de Ontopsicologia*. 2. ed. Recanto Maestro: Ontopsicologica Ed.
- MENEGHETTI, A. (2009) A autossabotagem no inconsciente do empreendedor. *Revista Performance Líder*, ano II, semestre I, p. 94-107.
- MENEGHETTI, A. (2010) *Manual de Ontopsicologia*. 4. ed. Recanto Maestro: Ontopsicologica Ed.
- MENEGHETTI, A. (2013) O Brasil brasileiro. *Performance Líder*, n. 12.
- NEGROMONTE, R. (2011) Onde estão os verdadeiros líderes? *Jornal Estado de Minas*. Belo Horizonte.
- OLIVEIRA, R. R.; GUERRA, G. de F. G.; LINS, S. A. G. (2008) Interiorização do ensino superior: a formação de administradores para o desenvolvimento sustentável. *Anais do Encontro de Administração Pública e Governança da ANPAD*, Salvador, BA, Brasil.
- PAIVA, K. C. M.; MARQUES, A. L. (1999) Qualidade de vida, stress e situação de trabalho de profissionais docentes: uma comparação entre o público e o privado. *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração*. Foz do Iguaçu, PR, Brasil.
- RIVERA RIVERA, E. B. B. de. (2008) Modelo de desenvolvimento de habilidades e competências no ensino em Administração para a formação do Diplomata Corporativo no Brasil. *Anais do Simpósio de gestão e inovação tecnológica*, Brasília-DF, Brasil.
- SCHAEFER, R.; PETRY, A.; BARBIERI, J.; AZEVEDO, E; ROCKENBACH, G. (Orgs.). (2011) *Identidade Jovem: a formação humanista de jovens como garantia de sustentabilidade, identidade e protagonismo civil*. PRO-NAC nº 098244/Associação Brasileira de Ontopsicologia. Recanto Maestro: Associação Brasileira de Ontopsicologia.
- SILVA, A. B. S. (2000) Proposta de um perfil de administrador para a era da informação e do conhecimento. *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração*, Florianópolis, SC, Brasil.

SILVEIRA, P. G.; WAGNER, A. **Ninho cheio**: a permanência do adulto jovem em sua família de origem. *Estudos de Psicologia*, 23(4), p. 441-453, 2006.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 21 (3), p. 327-334, 2005.

Percepciones del prestigio docente, la identidad y el cuerpo femenino docente: aspectos histórico-crítico

Ada Alvarado Paucar
aalvarado@cbb.edu.pe

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES:

Prestigio docente- autopercepción y autonomía- precarización y el cuerpo docente femenino

INTRODUCCIÓN

En América Latina y en el Perú en particular ha habido una rápida expansión de la cobertura escolar, ello implicó el reclutamiento acelerado de docentes, que tomaron la tarea de lograr aprendizajes, de educar para los contextos del actual siglo XXI, poniendo en sus hombros las demandas sociales y económicas de un sector de la población. El estado para atender tal demanda y crecimiento de la cobertura escolar dictaminaron medidas como la de flexibilizar la educación superior a partir de la creación de institutos pedagógicos o programas acelerados de formación docente y ello sucedió no solo en el Perú, sino a nivel de América Latina. Específicamente en el Perú el número de escuelas normales o institutos pedagógicos aumentó al 58%, en ese mismo tiempo hubo un derrumbe de los salarios docentes. En los 80 los salarios cayeron aún más, una situación muy particular se abría paso, una generación de mujeres vieron oportunidades educativas y laborales, mucho más significativas que los años del 1940, que era bastante baja. (Gregory Elacqua et al 2018:15). El ser docente o maestra de escuela ha sido y es aceptado socialmente, se considera a la escuela como una extensión del espacio doméstico (la crianza de los hijos) principalmente en las primeras etapas del ser humano, asimismo la tendencia creciente de la incorporación de las mujeres a la carrera docente fue alentada desde la legislación, pues ellas estaban dispuestas a aceptar salarios más bajos que los hombres, por lo que su reclutamiento masivo para la educación pública era económicamente más rentable para la economía de los países en vías de desarrollo. Fue así como, en la primera mitad del siglo XX, la participación de las mujeres en los programas de pedagogía superó el 80% en países como Argentina y Brasil, y bordeaba entre el 60% y 70% en países como Chile, Colombia y México. (Ibíd., p23).

Instituciones como el BID considera que las causas y factores por las que se perdió el prestigio docente, obedece a la flexibilización de la formación docente inicial, así como la pérdida de la calidad de los centros formadores. Las oportunidades de movilización social y económica de la mujer, generó grandes brechas de desigualdad, y en particular la de la profesión docente en relación con las demás profesiones. Se precisa que los salarios de los empleados públicos están por encima del de los docentes, son afirmaciones que desde la academia se reafirman, pues aunado al desprestigio que sufren los maestros y maestras, considerando además los procesos de precarización asociado a la intensificación del trabajo docente, a la diferenciación en sus salarios con la Ley de la reforma magisterial y la pérdida de la autonomía en el ejercicio de su profesión pues existe un aspecto no develado que pretendemos hacer visible en el presente ensayo y las preguntas son ¿Cuáles son las percepciones del prestigio docente? ¿Estas percepciones sobre el prestigio docente tienen relación con los orígenes de la acumulación del capital y la devaluación del trabajo reproductivo realizado por las mujeres? ¿Existe relación entre los procesos históricos de devaluación de la mujer y la precarización de la condición docente?. Desde una perspectiva histórico crítica Silvia Federici sostiene que las representaciones acerca del cuerpo docente femenino tienen sus fundamentos en las tesis de la acumulación originaria del capital, considerando que la carrera docente se ha feminizado en estas últimas tres décadas, por ello se tiene como propósito hacer visible esta problemática desde una arista histórico crítica.

A. La acumulación del trabajo: las primeras maestras

En la historia de la humanidad, encontramos a las primeras maestras, quienes habían encontrado y hallado las propiedades de las hierbas, sean curativas o sean para controlar sus estados reproductivos, así como tener el control de su cuerpo, de sus embarazos o no embarazos, esta sabiduría era pasada de generación en generación a través de sus enseñanzas. Iniciados los procesos de industrialización incipiente se requería de la atención de la fuerza de trabajo para la producción de la riqueza, al mismo tiempo empieza un sistemático desprestigio hacia la mujer con las consiguientes figuras; cientos de mujeres fueron condenadas por brujería, sus labores de cuidado y autocuidado fueron “satanizadas”, devaluadas, éstas fueron las primeras formas de precarización de las mujeres que hacían de maestras en el siglo XVIII-XIX. (Silvia Federicci, 2010). Las primeras médicas y obstetras también surgen aquí, en tanto que ellas comenzaban a tener control sobre sus cuerpos y el cuerpo de las demás mujeres, se veían como una amenaza para el creciente proceso de disciplinamiento del cuerpo femenino, por ello se dictaminó que los varones tuvieran exclusivamente estos oficios y así tener un mayor control de lo que hacían las mujeres, relegándolas a un papel secundario, lo que antes para las mujeres fue un oficio o trabajo que generaba autonomía y toma de decisiones sobre su rol productivo en la sociedad ahora pasaban a ser subyugadas por un nuevo sistema: la patriarcalidad.

Marx introdujo “el concepto de acumulación primitiva (...) para explicar los procesos y cambios de tipo social y económica”, esta fue iniciada por la clase dominante como una forma de dar respuesta a su crisis de acumulación, por tanto se hacía necesario iniciar procesos de acumulación de capital a través de la separación de los trabajadores de los medios de producción, ello implicaba incorporar medidas de mayor sometimiento de las mujeres para la reproducción de la fuerza de trabajo. Por tanto, se necesitaba de la destrucción del poder de las mujeres (...), (S. Federicci, 2010: 89-90). Los procesos de extracción, de subvaluar las fortalezas y/o capacidades de las mujeres asociado a ideas de “mujer abnegada” “en casa de mujer que gana más, problemas hay” “no hay mejor ser que la madre para cuidar de sus hijos” por lo narrado, la mujer fue excluida y confinada a las huestes del hogar para trabajar más de 16 horas y sin salario, confinada a la reproducción y ser fuente de la acumulación del capital.

Considérese que la precarización económica del cuerpo docente y en particular el femenino se sustenta en la base de un sistema que tiene como herencia todo lo que el naciente capitalismo introdujo en la posición social de las mujeres, las cuales fueron impuestos ante todo con el fin de buscar nuevas fuentes de fuerza de trabajo que permitan una mayor acumulación de capital, así como nuevas formas de disciplinamiento del cuerpo y división de la fuerza de trabajo de varones y mujeres (S. Federicci, 2010: 97) estas condiciones materiales de vida generaron representaciones sociales sobre la mujer, en gran medida desventajosas que se muestran en expresiones como “la mujer que para en la calle es mala mujer” “la que mejor cuida de sus hijos es la madre” “la mujer que gana más pone en peligro la unión conyugal” entre otras ideas que están fuertemente arraigadas en la sociedad y en algunas mujeres independiente de su condición educativa, desarrollando así formas de comportamiento y actuación en los diversos contextos de la sociedad. En consecuencia se nos ha impuesto la cultura que la que mejor puede desempeñar dicho papel formativo en la escuela es la mujer docente, por sus dotes de afecto, maternidad y por la importancia del apego al estilo Bolbyano, haciéndonos asumir que ese plus es un rol inherente a la mujer, ello condice con las formas blandas de operar en el disciplinamiento del cuerpo de la mujer y el ejercicio del poder de un sistema patriarcal.

Hemos de recordar que en el siglo XVII y XVIII en Europa la acusación de adoración al demonio se había convertido en un tema común en las luchas políticas y religiosas, (S. Federicci 2010: 246), un dato

impresionante es que más del 80% de personas juzgadas y ejecutadas por el crimen de brujería fueron mujeres. Había mujeres quienes tenían el oficio de parteras, adivinas, curanderas comunitarias, podían hacer pócimas anticonceptivas, eran mujeres sabias y que enseñaban a ejercer dominio y control sobre los cuerpos. El naciente estado capitalista requería de una gran fuerza de trabajo, de una familia numerosa y una mujer domesticada, que no responda, que no se queje, que no vaya por las calles haciendo ejercicio de su libertad de procreación, por ello, lanzó una caza de brujas, es decir una guerra contra las mujeres, con la intención de degradarlas, demonizarlas y destruir su poder social, (S. Federici, (2010:255), es esa herencia de representaciones sociales acerca de la condición femenina que aún prevalece en los contextos sociales.

A fines del siglo XIX, encontramos una sociedad con altas demandas de fuerza de trabajo de los obreros, pero a la vez se requería que esta tuviera o manejará aspectos básicos para una mejor inclusión en el sistema de explotación, por tanto el cuerpo femenino docente se incorpora como agente de reproducción del sistema, este trabajo docente de cuidar y proteger queda como principal rol entendida como parte de su esencia, el cual fue considerado como un subtrabajo o no-trabajo y que más bien lo debe hacer como parte de su apostolado en su condición de mujer , allí están los contratos que antaño la docente firmaba, estaba prohibida de hacer familia o andar acompañada de algún varón , entre otras normas , creo que de allí viene la herencia de decir “señorita o miss” , por tanto la mujer quedaba en manos de sus protectores , su padre y hermanos , considérese la condición devaluada de la mujer , en esas condiciones ingresa la mujer al mundo del trabajo docente , Marcia Vieira(2015:158) .

Históricamente, en el sistema capitalista, dentro de la división del trabajo y de la producción, las mujeres fueron perdiendo el control de su cuerpo, de esta manera el estado de opresión las privó de la condición fundamental de su integridad física y psicológica, degradándola a la maternidad a la condición de trabajo forzado y al confinamiento del trabajo reproductivo, incluso procrear en contra de su voluntad. La fuerza de trabajo obrera requería de tener condiciones materiales mínimas, de allí que los gremios generaban ordenanzas como las que las mujeres no debían trabajar fuera de sus hogares, y que sólo debían participar en la producción para ayudar a sus maridos, incluso cualquier trabajo hecho por las mujeres en su casa era no trabajo y carecía de valor, incluso llamado trabajo doméstico o tareas de ama de casa. (S. Federici, 2010: 142-143)

Finalmente, el sistema neoliberal ahora lanza sobre el cuerpo docente principalmente femenina “recurrentes caza de brujas” por poner un caso, cuando se publican los resultados de las pruebas censales que ponen de alguna manera en evidencia los logros de aprendizaje que en el caso del Perú en comparación con los países de América del Sur son bastante bajos, pues a quién se suele mirar es al docente como el responsable de los magros resultados así como mensajes mediáticos que afectan el prestigio de los docentes. , se sabe que los salarios docentes están condicionados al ascenso en la carrera pública magisterial, no deja de ser importante los méritos profesionales que se puedan tener como forma de garantizar el desempeño en el aula, pero el mensaje ahora es “si no asciendes, es en gran medida tu responsabilidad, el estado-sistema se desliga de esta responsabilidad social. Es necesario revalorizar el trabajo docente femenino en su papel transformador y crítico del sistema de cosas que aún perviven, el hacer de su rol más conciente, autónomo y emancipador.

B. Crisis económica y disciplinamiento de las mujeres

En los siglos XVI y XVII en Europa, las mujeres fueron perseguidas, aumentaron las ejecuciones, acusadas de infanticidios más que por cualquier otro crimen (...) para ello se estructuró un sistema legal

afín a estatutos y así pudieran ingresar a las cortes de Europa, en tanto el ejercicio de su autonomía, seres que asumían toda la responsabilidad legal, pero todo ello se construyó y dio condiciones jurídicas para ser acusadas de ser brujas y asesinas de niños. Esta temida situación recayó también sobre las parteras (...) “en ese sentido, el destino de las mujeres en el periodo de acumulación primitiva fueron forzadas por sus amos a convertirse en criadoras de nuevos trabajadores, (...) el cuerpo femenino fue transformado en instrumento para la reproducción del trabajo y la expansión de la fuerza de trabajo, tratada como una máquina natural de crianza” ante tal situación las mujeres fueron obligadas a asumir roles de maternidad en contra de su voluntad . (S. Federici, 2010: 136-139). Se sostiene que para la rápida expansión y desarrollo del capitalismo, la iglesia y el estado tuvieron que ejercer dominio sobre los cuerpos de los trabajadores, convertir las potencias, la vitalidad y energía en fuerza de trabajo, que permita (ibídem:2010:190) acumular más capital .

Estas nuevas formas de establecer jurisdicción sobre los cuerpos femeninos fue generando condicionamientos disciplinares en las mujeres, el ir asumiendo roles de cuidado de la prole, se necesitaba de fuerza de trabajo de la mujer que prodigara cuidado y protección a la fuerza de trabajo masculina , que proveyera de las condiciones de habitación y cuidado para este , así el Estado y el sistema capitalista fue confinando a la mujer a su papel de trabajo doméstico sin salario y dotándola de su papel sumiso y pasivo de la cual se encargó la iglesia de profundizar sobremanera, por tanto el sistema tomó el papel de la regulación y la coerción para expandir o reducir la fuerza de trabajo. Esto es particularmente cierto en los momentos del despegue capitalista, cuando los músculos y los huesos del trabajo eran los principales medios de producción” , es decir tanto varones y mujeres rendían su cuota de fuerza de trabajo y así generar acumulación de capital , pero se lograba más teniendo a una mujer en casa cumpliendo una labor no remunerada y más bien sometida por un esposo y un sistema económico (S. Federici, 2010: 140) De ahí que las conductas domésticas , reproductivas y maternales no surgieron por obra y gracia “divina”, sino a razón de condicionantes sociales y estructurales de vida para las mujeres organizada desde el naciente sistema capitalista..

Se sostiene que (Mitchell, 2016:5) aún falta teorizar sobre las representaciones que tienen tanto mujeres y varones acerca de la equidad, en el contexto de las clases sociales, no podemos ver al hombre o mujer en abstracto, debemos verlos en el papel que cumplen en el sistema productivo, en el cómo hacen frente a la lucha de clases, y dentro de ello, puede ser desde una mirada de la equidad o desde el sesgo de la patriarcalidad. La mujer históricamente ha sido confinada al cuidado de la prole, la cultura de la maternidad es dominante y si esta no se cumple, puede ser sancionada moralmente, la sociedad capitalista lanzó sobre ella según Federicci (2010: 223) una “caza de brujas , la cual ahondó las divisiones entre mujeres y hombres, inculcó a los hombres el miedo al poder de las mujeres y destruyó un universo de prácticas, creencias y sujetos sociales de la cual eran poseedoras las mujeres cuya existencia era incompatible con la disciplina del trabajo capitalista, redefiniendo así los principales elementos de la reproducción social” para ello se valieron de toda una propaganda mediática, de los intelectuales de la época que sustentaban y proveían de ideas a favor de la condición diabólica e inferior de la mujer y así justificar las acciones de vejamen y sometimiento por parte de los varones hacia las mujeres. En el fondo el sistema capitalista, el emergente proceso de industrialización necesitaba mujeres reproductoras de la fuerza de trabajo, además requería de una fuerza de trabajo no asalariada para conservar y cuidar la fuerza de trabajo para la producción y desarrollo de la sociedad capitalista, por tanto, debía sostener la ideología de un nuevo orden patriarcal, que justifique un nuevo orden dentro de la lucha de clases, haciéndole ver al varón o al esposo que el enemigo ya no era el señor feudal o el capitalista sino la mujer con la que duerme , hizo que esta lucha de clase se convirtiera en lucha de géneros, finalmente la división entre nosotros , entre varones y mujeres jugó a favor del nuevo sistema explotador, el capitalismo. Todo ello históricamente trajo consigo el disciplinamiento del cuerpo y la mente de la mujer, de sus acciones, de su forma de ver la vida y los cuidados a su prole así como de su condición humana.

C. Profesión docente: ¿profesión de mujeres?

La educación de los niños y adolescentes siempre ha estado mayoritariamente dominada por las mujeres, este acontecimiento es histórico desde fines del siglo XIX, empieza a aumentar en 1928 y en la actualidad más de la mitad de educadores son mujeres, se precisa que de cada tres docentes dos son mujeres en el caso de secundaria, en el caso del nivel primaria e inicial es principalmente “profesión de mujeres”. Las condiciones de los trabajadores de la educación y en especial de las mujeres docentes, si bien es cierto que se han estipulado reformas y políticas de mejora de la condición docente desde la perspectiva del BID y el FMI, pues la situación no ha cambiado mucho: más del 60 % de docentes se hallan en la base de la pirámide de la carrera pública magisterial, posiblemente son quienes aún se mantienen en un estado de precarización, el salario de los docentes está muy por debajo de sus pares como Chile, Argentina, Colombia por nombrar algunas. Sabiendo ello, podemos decir que existe un grupo significativo de docentes mujeres en tal situación social y económica, un tema poco visibilizado aún son las docentes que trabajan en centros educativos particulares tipo “casa”, cuya condición aún es más precaria, como consecuencia de la aplicación de medidas neoliberales, como la flexibilización laboral de la década de los 90.

Para explicar dicha precarización, primero debemos considerar que las brechas salariales en relación al género en América Latina aún se mantienen, el salario medio de una mujer en promedio es un 11% más bajo que la del varón, pero esta situación se hace aún más desventajosa cuando se trata de trabajadores de iguales características y puede ser de hasta un 22%, es decir una profesional teniendo el mismo nivel educativo y profesional y haciendo lo mismo que su par varón percibe menos salario. En relación a la estructura del empleo en promedio el 51% de mujeres opta por trabajos o empleos más flexibles en comparación con la de los varones 44%, ello nos remite a pensar que las mujeres eligen estos trabajos para continuar su “segundo turno” asociado a las labores domésticas, crianza de los hijos, así como resolver la dicotomía vida familiar y laboral, en consecuencia las mujeres laboran 9 horas más en promedio que sus pares los varones (Mariana Marchionni, 2018:16). Por lo anteriormente referido, la condición laboral de la mujer mantiene brechas en relación a su par varón, si decimos que la carrera docente está fuertemente feminizada y asociado a ello el bajo prestigio social de la carrera docente, son elementos que juega a favor de aplicar medidas de mayor control como son las bajas remuneraciones alineadas a políticas de la Ley de Reforma Magisterial, que para alcanzar a duplicar el salario actual deben pasar aproximadamente de 16 a 18 años en el mejor de los casos, esta Ley más que revalorizar tiende a poner vallas meritocráticas y a precarizar aún más la condición del docente y en particular a abrir una brecha mayor para la mujer, que desde sus inicios parte de una situación estructural en desventaja, basada en el sistema de apropiación de la fuerza de trabajo para el cuidado de sus hijos y del cuidado de los demás niños, a quien también se la considera la “segunda madre”, quien debe cumplir un doble turno tanto en su “primer hogar” como en su “segundo hogar” la escuela; todo ello se conjuga de forma perversa para dar forma a los procesos de reproducción de las fuerzas de trabajo y acumulación del capital en la que las políticas neoliberales de mayor flexibilidad laboral juegan a favor de una mayor apropiación de la fuerza de trabajo no remunerado (Silvia Federici, 2018:17-20).

El sistema educativo peruano y principalmente en el sector público, tiene en su mayoría una plana docente femenina, a quién se le exige el cumplimiento de las metas educativas desde sus aulas, cumplir con sus labores de cuidado y protección al estudiante, finalmente que sean competentes, y por otro lado las familias solicitan o prefieren que sus hijos tengan una docente mujer y no tanto varón, seguro que por sus “actitudes y proclividades maternas” y de cuidado a la integridad del niño. En principio consideramos que no está mal exigir una calidad educativa basada en logros de aprendizaje, no está mal exigir mayores desempeños docentes

y niveles de profesionalización, desde ya las políticas de mejora y para elevar el prestigio docente se dan, pero no es suficiente porque el problema es desde su base un problema estructural e histórica.

D. Devaluación del trabajo femenino docente y la “nueva caza de brujas”

El año pasado en una exposición y presentación del libro “Profesión: profesor en América Latina” (Julio, 2018) Miguel Jaramillo comenta lo siguiente”...hubo un tiempo en el Perú en el que ser director de un colegio nacional era todo un prestigio, las aristocracias locales y regionales esperaban que uno de sus hijos se hiciera director de un colegio...la tarea es recuperar el prestigio, atraer a la gente con capacidades para ejercer la docencia”. Si bien es cierto, la condición docente en estos últimos años ha mejorado, sin embargo los procesos de precarización continúan, así como la profesión docente no se hace atractiva a los jóvenes en edad de elegir sus vocaciones Profesionales puesto que es la profesión menos autónoma, la que recibe menor reconocimiento económico, con una complejidad socio educativa del aula para afrontar, sigo creyendo que no es una cuestión de prestigio o capital cultural (Bordeau , 1986: 141) , sino que las políticas educativas neoliberales han echado mano de sus tentáculos para precarizar la profesión docente echando andar una cacería de brujas “somos el país que está en la cola de los logros de aprendizaje...” “De más de 90 mil docentes que han postulado para entrar a la LRM solo 25 mil han aprobado “ si bien es cierto, estos datos son objetivos pero no dan cuenta que de por medio existe un problema estructural esencialmente .

Otra de las razones que se esgrimen es que el deterioro de la profesión docente se debe a la feminización de la docencia en el Perú, esta idea surge de las dinámicas del mercado laboral femenino especialmente en América Latina, (Gregory Elacqua et al. 2017: 21) si bien puede ser una posible explicación, decir que dicho deterioro se debe a que existen mujeres más talentosas que migran a otras profesiones mejor reconocidas, pero el problema no deja de ser un problema de clases sociales en relación a oportunidades educativas . Otro aspecto que debemos considerar es que a principios del siglo XX la mayoría de mujeres permanecía al cuidado de la familia, o si entraban al mundo laboral lo hacían por necesidad en condiciones remunerativas muy por debajo de un trabajador varón, sus escasas oportunidades de desarrollo, deja entrever que dicha pérdida de prestigio se debe a que las menos talentosas se han quedado en la docencia. (Gregory Elacqua et al. 2017: 21)

La carrera docente es desde sus inicios hasta la actualidad principalmente femenina , se sabe que más del 62% de docentes son mujeres , y que además presentan salarios bastante rezagados frente al mercado laboral y profesional , presentando ligeras diferencias entre el sector público y privado; (Diaz y Ñopo 2016: 353) es necesario establecer que a pesar de tener la ley de la Reforma Magisterial , que exige a los docentes condiciones básicas de desempeño docente , cuestión que puede ser muy bien vista, pero las bases de esta no considera las condiciones sociales de patriarcalidad en la que pueden estar sumidas muchas mujeres docentes que además de llevar “tareas de la escuela a casa” deben cumplir roles domésticos para garantizar la reproducción de las fuerzas de trabajo y así mantener el sistema cumpliendo “doble turno” , recuérdese que las mujeres en promedio trabajan 9 horas más que los varones , pues estas condiciones hacen que se suscite una progresiva precarización, como parte o consecuencia de las políticas neoliberales, las cuales implican mayor capitalización a partir de la fuerza de trabajo no reconocida salarialmente .

E. Percepciones y representaciones del prestigio docente como consecuencia de los procesos histórico - culturales, sociales y económicos

Las percepciones que tienen los docentes sobre sí mismo son variadas, considerando las representaciones que tiene la sociedad de ellos, los docentes expresaron lo siguiente: consideran ellos que "la sociedad los minimiza y no los consideran como un pilar importante para el desarrollo social" o así como esta otra idea "Creo que lo ha ido perdiendo debido a las políticas públicas educativas que han debilitado el sistema educativo donde los padres ven al profesor como el primer responsable" "El profesor es visto como un empleado que tiene que rendir cuenta, dejó de ser visto como orientador o guía", o esta otra idea "Porque el prestigio social va con la idea acompañada del prestigio económico, porque, la valla para alcanzar una vacante en la universidad es baja, en comparación de otras profesiones, porque no es reconocido como se debería".

Todas estas expresiones alineadas a considerar que el prestigio docente para que sea tal, ha de estar vinculada a un aspecto económico y social. La mayor participación de los padres en los procesos de evaluación y fiscalización en las escuelas hace que se susciten opiniones enfrentadas acerca de cuál debería ser su rol docente. Considerando que la motivación y vocación que pueda tener no implica un rechazo a su profesión, sino más bien un acto de atención al prójimo como tal nos hace ver cuán "consciente" puede llegar a ser para cumplir la demanda de su comunidad, no obstante aún permanece la imagen valorada de los maestros por parte de los estudiantes, quienes llegan a valorar a sus maestros con notas muy altas, más si son del nivel primaria. En buena cuenta, las percepciones que los docentes tienen de sí mismos obedecen a una postura que como sociedad tenemos de la condición docente, la cual trae consigo la herencia de las primeras maestras en el contexto de la caza de brujas. Finalmente, queda como tarea revalorar la condición docente desde lo estructural y cultural, considerando sus principales funciones que es la de educar tanto a padres y estudiantes en mayor o menor medida. Establecer políticas públicas, que si bien es cierto se viene avanzando, pero aún no es suficiente, ya que tendríamos que revalorar la condición de la mujer en general

CONCLUSIONES

Tiene sentido desarrollar una posición política de corte marxista, para explicar y develar a partir de sus categorías los procesos históricos de devaluación de la mujer y la precarización de la condición docente.

Que la acumulación originaria del capital es la causa estructural del sistema de opresión femenina, la patriarcalidad es solo la expresión de la consecuente caza de brujas.

La precarización de la condición docente femenina tiene sus resabios en la acumulación originaria del capital, en su devenir se descubren los procesos de exclusión de la mujer del sistema productivo para pasar a garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo domesticada y no asalariada.

La precarización de la docencia, principalmente femenina obedece y está enmarcada en los procesos de precarización laboral estructural de la mujer sustentada en la patriarcalidad y la acumulación de capital, es decir las grandes brechas salariales y laborales en relación a su par varón trasgreden y vulneran la condición de equidad y de oportunidades en el mundo laboral y social.

Que las percepciones sobre el prestigio docente tienen un referente histórico y cultural, tanto en su devaluación como en el reconocimiento que se hace de este, por tanto es necesario constituirlo como parte de los trabajos de inducción y formativos tanto de universidades como de las instituciones en las que trabajan.

BIBLIOGRAFÍA

Gregory Elacqua, Diana Hincapié, Emiliana Vegas y Mariana Alfonso con Verónica Montalva y Diana Paredes. Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? BID, 2017

Marcia Vieira. Feminización y «naturaleza» del trabajo docente, Revista Retratos de la Escuela, Brasilia, v. 9 2015

Silvia Federici. Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva. Traficantes de sueños. 2010

Silvia Federici. El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo. Traficantes de sueños, 2018

Díaz y Ñopo en, Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances. GRADE 2016. Lima Perú

Juliet Mitchell, Mujeres contra mujeres, la trampa del patriarcado 2016

<https://www.youtube.com/watch?v=mOidHpPCOPs&t=1433s>

Bourdieu, Pierre (1986) . Las formas de capital en Bourdieu, Pierre .(2000) Poder , derecho y clases sociales. Bilbao: desclee de Brouwer PP 101-130

Oficina Regional para América Latina y el Caribe- OIT. La brecha salarial en América Latina. Ginebra, 2018.

Larraitz Lexartza Artza et al. La brecha salarial entre hombres y mujeres en América Latina. OIT. 2019.

Marchionni, Mariana et al. Brechas de género en América Latina. Banco de Desarrollo para América Latina, 2018.

Proceso de formación de mentores en Chile: rol docente desde la mirada de la práctica reflexiva

Evelyn Nadia Monroy Riquelme

evelynnadia@gmail.cl

Profesora en Castellano y Comunicación Social

Magíster en Didáctica de la Lengua Materna

Docente Universidad Finis Terrae.

RESUMEN

El Ministerio de Educación de Chile ha impulsado la formación de la carrera docente bajo la ley 20.903, creando el “Sistema Nacional de Inducción y Mentoría”, con el fin de acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa a educadoras y docentes que inician su ejercicio profesional. Este derecho lo pueden ejercer quienes se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio y se desempeñen en establecimientos subvencionados (municipales o particulares subvencionados) adscritos al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docentes”.

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES

Mentor, rol docente, reflexión pedagógica, registro de bitácora.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación de Chile crea el sistema de desarrollo profesional docente, bajo la ley 20.903, que según el artículo 12, a través de su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en adelante indistintamente “el Centro”, colaborará en el desarrollo de los profesionales de la educación ejecutando programas, cursos o actividades de formación de carácter gratuito, de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones certificadas por el Centro, como también otorgando becas para éstos. El diseño e implementación de estos programas, cursos o actividades deberá considerar tanto las necesidades de los equipos docentes de los establecimientos educacionales, como aquellos requerimientos que proporcione el Sistema de Desarrollo Profesional Docente establecido en el sistema de evaluación. Además, deberá favorecer la progresión en los tramos del sistema, propendiendo a que los docentes alcancen al menos el tramo profesional avanzado, reconociendo con ello el carácter formativo de las evaluaciones del sistema de reconocimiento del desarrollo profesional.

Así surge el “**Sistema Nacional de Inducción y Mentoría**” que permite acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa a educadoras y docentes que inician su ejercicio profesional, que durante los primeros años de su carrera, en las prácticas de aula se enfrenta a diversos desafíos, desde lo disciplinar a lo pedagógico, como así también a problemáticas emocionales que ponen en riesgo su labor pedagógica.

Por ello en esta nueva carrera docente se ha impulsado la formación sistemática de docentes mentores para que acompañen a profesores, profesoras, educadores y educadoras que comienzan a ejercer su profesión, esto responde al diagnóstico que señala que los primeros años de ejercicio, constituyen un periodo clave para que un profesor principiante siga en el ejercicio de la profesión, éste periodo se caracteriza por tensiones que contrastan con lo aprendido en la formación universitaria de pregrado, con lo que ocurre al ingresar al mundo laboral, en especial al contexto de una sala de clase, y en la interacción con sus pares y el trabajo con alumnos y alumnas, como también con los padres y apoderados, dichas circunstancias afectan las distintas condiciones para la continuidad de la profesión.

CONTEXTO

El Ministerio de Educación señala que los primeros años de ejercicio profesional son clave para el profesor principiante, debido a que la profesión docente se realiza y consolida colaborativamente, desde el trabajo entre pares, donde los profesores aprenden en su práctica colegiada, así el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) articula dos líneas de apoyo, la primera que apunta al trabajo en redes de maestros, con el fin de incidir en el mejoramiento continuo de las prácticas de enseñanza, poniendo en el centro de discusión de la política pública, la carrera docente, orientando acciones en aras del perfeccionamiento, la segunda dice relación con la formación de mentores, entendida como una estrategia central del Sistema de Inducción a Docentes Principiantes, que consiste en el acompañamiento que realizan profesores experimentados y que cuentan con una formación específica para ejercer como mentores, cumpliendo la tarea de acompañar a las futuras generaciones de profesores, a través de mentoría, durante los primeros años de ejercicio.

Ahora la mentoría no se debe entender como una supervisión de prácticas, sino como un acompañamiento para aprender a ser más y mejor profesor, por lo mismo, el docente principiante no es evaluado en este proceso, donde se reúne el profesor mentor cada semana, entre 4 y 6 horas, durante 10 meses, donde ambos profesores reflexionan juntos sobre la práctica pedagógica y sus desafíos, analizan los resultados de aprendizaje, piensan en la preparación del trabajo de aula, abordan la integración en la comunidad y mucho más. (MINEDUC, 2016).

En este sentido, la figura del mentor se fundamenta en la necesidad de contar con un profesional que apoye aquello que vive el profesor principiante como

“la brusca pero también a menudo imperfecta transición entre formación inicial, a veces demasiado teórica e irrealista, y las complejas y variadas demandas que formula la práctica docente a quienes vienen asumiendo mayor responsabilidad profesional” (Cornejo y otro, 2008).

El mentor forma parte de un grupo selecto de profesionales de la educación que cumple con los requisitos que exige en Sistema Nacional de Inducción para iniciar la formación de mentores, donde su trayectoria laboral lo ha ubicado en los tramos Avanzado, Experto I o Experto II, y se encuentra realizando su labor en un establecimiento educacional del país, una vez cursada su formación de mentores y aprobada, podrá hacer ingreso al Registro Nacional de Mentores, y desde ese registro será seleccionado y contratado para acompañar a docentes que comiencen ejercer en escuelas, colegios y liceos del país. Este derecho lo pueden ejercer quienes se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio y se desempeñen en establecimientos subvencionados (municipales o particulares subvencionados) adscritos al nuevo “Sistema de Desarrollo Profesional Docentes”.

Así se entiende por mentor *“un colega con mayor experiencia o que posee otros conocimientos y técnicas para colaborar con los docentes en la reflexión y el cambio de su práctica. Por lo tanto, en el diseño de programas de acompañamiento es necesario definir los criterios sobre la base de los cuales se considera que alguien es más experimentado, y que está en condiciones de desempeñar el rol. Establecer a quiénes el programa reconoce como docentes experimentados, implica legitimar ciertos saberes y posiciones. Además los profesionales que se elijan tienen una pertenencia institucional, realizan su tarea en el marco de alguna institución que participa del programa. Estas pueden ser universidades o centros de formación inicial, escuelas u otras organizaciones que asumen esta función”*. (Vesub, 2010)

Dentro de la complejidad inherente a toda práctica docente, por medio del diagnóstico del MINEDUC, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) hace llamado de licitación, a las universidades del país, quienes postulan con un grupo de profesionales para llevar a cabo el proceso formativo, de esta manera surge el Diplomado de Formación de Mentores, en el amparo legal, desde la necesidad de contar con un programa que contemple una actividad de práctica, dentro de malla curricular, con asignación de horas y un profesor tutor que acompañe al profesor mentor en formación, es ahí donde enmarca este trabajo en mostrar la línea de la práctica del programa del Diplomado de Formación de Mentores, dictado por la Universidad San Sebastián, que contempla la actividad de **dúos entre** el docente mentor en formación y docente principiante, más en acompañamiento de un tutor de mentor, que tienen por foco generar los procesos reflexivos sobre su rol en el desarrollo profesional docente desde la nueva mirada como mentor, generando en conjunto estrategias de planificación de círculos de conversación, bajo el modelo de cebolla de Korthagen (2010)

Donde la interacción e interrelación entre las capas de cebolla se convierte en la función principal del pensamiento reflexivo, la identidad y la misión constituye la reflexión esencial porque yace más cerca de las esencia de la persona y le permite llegar a cualidades más profundas.

En la línea propuesta la identidad aparece como uno de los focos reflexivos tanto en el ámbito curricular, desde el conocimiento pedagógico del contenido y a la práctica, tomado como base el modelo que permite visualizar el entorno, el comportamiento en este, las competencias, las creencias la identidad y la misión, desde el trabajo colaborativo en los distintos contextos educativos en que se mueva el profesor mentor, generando instancias de reflexión sobre su propia práctica desde el saber epistemológico y plasmarlo en acciones tales como; el desarrollo del pensamiento, la reflexión crítica y la resolución de problemas, que se verán reflejados en su proceso de mirada interna. Desde dicha perspectiva,

“La figura del mentor tiene una doble connotación al concebirlo como apoyo, por un lado, como un profesional capaz de establecer dinámicas de interacción que favorezcan la creación de espacios de crecimiento profesional; pero por otro, la capacidad de leer, analizar, proponer y transferir su expertise a otro profesional con menor bagaje experiencial”. (Orland Barak, 2010).

DESCRIPCIÓN Y PROCESO DE PRÁCTICA DE MENTORÍA

El programa de diplomado de Formación de Mentores, contempla módulos teóricos y una práctica guiada por un tutor de la Universidad, quien retroalimenta y acompaña el proceso de la dupla mentor-principiante para resolver y tutelar las dificultades y dilemas que surgen en la relación de trabajo. En cuanto a la práctica se rescata los siguientes aspectos, el primero contempla la transición de la perspectiva de un docente de aula a un nuevo rol de mentor, como quien vive y acompaña el proceso desde un aprendizaje compartido, bajo una mirada profunda sobre sí mismo y su identidad como mentor para el desarrollo del trabajo de duplas. En este ámbito debe poner en juego la capacidad de análisis de su propia práctica y la transferencia de su conocimiento a un par que desarrolla habilidades similares, desde ahí él; *mentor juega un rol catalizador de procesos reflexivos toda vez que genere espacios de análisis de práctica en contextos reales de ayuda, ello con la finalidad de delimitar mejor foco, contenido y propósito de la reflexión de los procesos de práctica, entendida en un sentido de cobertura amplia, más allá de lo realizado dentro de la sala de clases.* (Cornejo y otro, 2008; Vanegas, Correa, Fuentealba, 2015).

El profesor mentor adopta un ruta durante su proceso de formación desde la práctica, la que tiene que ver con la capacidad de mirarse durante el acompañamiento a un otro, como una herramienta reflexiva para analizar la construcción de su nuevo rol profesional, desde la representaciones que caracteriza la identidad docente, por ello mientras más reflexione sobre su quehacer, implica una indagación crítica y profunda de sus creencias personales y los supuestos profesionales determinados por el rol que desempeña y la forma de ser que se espera de él, no sólo desde el trabajo en el aula, sino desde la auto representación que tiene de la docencia, como de sí mismo, y los sentimientos asociados a la construcción identidad profesional.

Los desafíos aparecen en la observación, análisis y re conceptualización de la comprensión del rol como profesor mentor, desde los esquemas de pensamiento profesional y los contenidos de sus sector educativo o disciplina, por ello surge en el proceso de tutoría de mentoría instancias de examinación crítica de sus propias creencias acerca de su auto- representación, a través de preguntas que son usadas para abordar los componentes referenciales, *tomada como base de análisis la propia práctica (personal, profesional, institucional) y como ésta favorece la generación de rutinas de reflexión y de posibilidad de creación de ambientes propositivos y de autonomía profesional en el desarrollo de la profesionalidad, alejándose de caer en rutinas de modelaje acrítico.* (Orland Barak, 2010; Cornejo y otro 2008; Fuentealba, 2006)

Tomado como punto de partida la propuesta de generar sesiones de trabajo bajo interrogantes que incorporen un mirada interior del conocimiento tácito o intuitivo o disciplinar, la reflexión en y sobre la acción se incorpora también la reflexión para la acción como respuesta crítica sobre la mirada retrospectiva Shön (1983) de su rol docente, desde el conocimiento práctico y su experiencia única asociadas a su crecimiento.

En este proceso se pasa en primer lugar a sesiones reflexivas en círculos de conversación para compartir sus miradas sobre el rol como mentor y en segundo lugar se invita a pensar en su rol y como se visualiza en él, aquí surge la herramienta grafica de la escritura para el registro de sus respuestas, que tenía por objetivo establecer una herramienta investigativa de su propio proceso usando el método reflexivo – indagativo, que propone preguntas fundamentales de análisis de investigación:

- Estimulo: ¿Qué causa la reflexión?
- Contenido: ¿Sobre qué se ésta reflexionando?
- Proceso: **¿Cómo está reflexionando?**
- Fines: ¿Para qué reflexiona?

Las diferentes forma de conceptualizar la reflexión, desde tipologías y niveles jerárquicos y modelos para movilizar las preguntas, permiten agrupar categorías de análisis que se toman como punto de partida para el trabajo de acompañamiento docente, permitiendo delimitar las acciones e incorporar en las sesiones de trabajo temáticas específicas para para el acompañamiento docente sobre su nueva construcción de su rol como mentor.

Así los procesos reflexivos, se hacen coherentes con la búsqueda y comprensión de los procesos internos, desde donde se asocian supuestos y emociones a este nuevo rol, tomando como base las preguntas y las reflexiones que surjan de ellas se organizan sesiones que permitan movilizar los prejuicios sobre las representaciones asociadas a la docencia, y como estos se interrelacionan para la construcción de identidad docente. Tomado las auto- representaciones docentes que según Monereo, C y Badía, A. (2011) *tienen una importancia sustancial pues son respuestas a preguntas existenciales que el propio profesor se hace de y a sí mismo, en un tiempo en donde la profesión que uno desarrolla es una de las principales actividades que influyen en la conformación de la identidad personal.*

A continuación se presentan algunas reflexiones de cinco profesores que cursaron el diplomado de formación de mentores, donde se aprecia en sus inicios de la tutoría los supuestos al mirarse desde como docentes tomando el saber pedagógico del contenido y sus traspaso en la práctica de aula, si llegar a mirarse aun como un profesor par, esta muestra constituye parte del registro escrito de las apreciaciones iniciales, que son el punto de partida para el trabajo en las sesiones presenciales de tutoría, donde se analiza un tema, y luego los profesores en formación deben registrar sobre la experiencia en contexto, bajo la libertad de la construcción personal, explorando en emociones, que lo llevan con ayuda del tutor a negociar sus construcciones, entendidas como estructuras que nos son estáticas que pueden dinamizarse en la medida que hace uso de herramientas reflexivas sobre el conocimiento de sí mismos y hacia otro, derribando creencias o supuestos, negociando a través de la experiencia propia y de otros para la nueva reconstrucción de identidad en su rol como profesor mentor.

Ejemplo de reflexiones sobre la autorepresentación docente

DIMENSIÓN	PREGUNTA
Auto representación	¿Cuáles son las representaciones que tengo sobre mi rol profesional docente?
Profesor 1	Me veo como una profesional que aún no está 100% competente ya que pienso que siempre le falta “algo”, siempre está buscando información para suplir la falta de experiencia, en cuanto a mi rol me veo como una profesional muy comprometida, que se está iniciando en la docencia, que busca las instancias para propiciar el aprendizaje de todos sus alumnos, a través de diversas estrategias que permitan abordar de mejor forma los desafíos que se le presentan, y está dispuesta a entregar lo mejor de sí para lograr ser una profesional exitosa.
Profesor mentor 2	Me veo como un motor que mueve el aprendizaje de los niños. Mi rol de ser docente lo descubrí a los 10 años, por un profesor de básica que me dijo que tenía habilidades musicales y desde ahí partió. Por otro lado, mis motivaciones contemplan traspasar experiencia significativa, desde generar vínculos, compartir. Existe una relación con afectividad y eso genera espacio de respeto en la enseñanza de la música .
Profesor mentor 3	Soy un profesor en constante formación y perfeccionamiento, ya que de manera personal me gusta ir aprendiendo de los demás y con respecto a mi disciplina. En el ambiente en que nos desenvolvemos necesariamente se debe ser un profesor con variadas metodologías y estrategias, así como también se debe ser experto en lo que se enseña, que en mi caso es matemática, ya que los estudiantes demandan avanzar en objetivos de aprendizajes por sobre las bases curriculares vigentes. Me siento bien con respecto a mi desempeño personal y profesional, constantemente aprendo y esto es generalmente a través de las diversas experiencias de mis colegas. En muchas ocasiones nos sentimos arriba de una gran máquina que no para, pero en ocasiones es necesario bajarse de ella y aunque en ocasiones me quedo un poco atrasado en algunos aspectos de esta máquina pero la reflexión con respecto a diversas situaciones ha sido fundamental para mi desarrollo personal y profesional, para lo cual ha sido necesario bajarse de este gran ritmo.
Profesor mentor 4	Mi rol como mentora implica el acompañamiento a docentes principiantes en su proceso de incorporación y adaptación al sistema educativo general y de la unidad educativa en la cual se desempeña, tanto en sus relaciones interpersonales, enfrentar sus miedos y aprehensiones. Entiendo que debo acompañar e instar a la docente principiante a la reflexión constante y permanente frente a sus prácticas pedagógicas, para lo cual se hace imprescindible crear el vínculo de confianza entre ambos, generando una relación empática. No se trata de dar consejos de cómo generar nuevas estrategias o solucionar problemas, sino a través de la escucha activa instarla a buscar y encontrar por sí misma las soluciones a sus conflictos.
Profesor mentor 5	Me veo como una docente preocupada por mi perfeccionamiento desde lo profesional y en lo personal, ya que ambos ámbitos juegan un papel importante en mi trabajo como mentora. Soy una profesional con competencias pedagógicas que las he desarrollado con los años de experiencia y muchísimos perfeccionamientos, ya sea en los conocimientos pedagógicos como en el mejoramiento de mis prácticas pedagógicas en lo disciplinar, lo que me ha llevado a apoyar a distintos docentes y en este caso a acompañar a una profesora principiante.

Desde la mirada de los profesores y profesoras, se distingue entre el rol de maestro con conocimientos pedagógicos generales, el rol de profesor experto en conocimientos pedagógicos específicos y el rol en la disciplina de la asignatura, sin embargo en las primeras aproximaciones del proceso de práctica de mentoría no logran desprender su nuevo rol como mentor, la trayectoria de formación se divide en momentos que apuntan a objetivos específicos, en el trabajo de acompañamiento donde los profesores mentores puedan distinguir los nudos críticos de su proceso, desde la construcción de su nuevo rol, entendido este programa como un proceso formativo continuo que puede marcar hitos desde las primeras sesiones hasta las últimas, donde la mirada profunda se no se hace una sola vez, ni el registro escrito es estático, la evidencia puede consistir en una herramienta significativa de cambio y ayuda a la toma de decisiones en la propia trayectoria personal, de sucesos que ponen de manifiesto la identidad profesional, que no tiene correlato directo desde la escritura, no dice con la actuación profesional, puesto que un profesor mentor ha demostrado en el proceso de práctica más capacidades desde el relato oral que desde la escritura, por ello se hace complejo explicar los procesos de cambio en la docencia, desde lo conceptual, sino desde procedimental, por medio de preguntas movilizadoras que potencien el recorrido de la reflexión, poniendo en juego las habilidades comunicativas y la comprensión del contexto educativo como herramienta central para llevar a cabo un proceso de acompañamiento y apoyo hacia otro docente desde una perspectiva colaborativa. Asumiendo el carácter distribuido del conocimiento, generando espacios de interacción dialógica dentro de la cultura escolar que contemple, *los conocimientos explícitos o implícitos que forman parte de las creencias del profesor sobre conceptos y principios educativos, procedimientos y estrategias de enseñanza, y conocimiento condicional o estratégico sobre cuándo, dónde y cómo aplicar esos principios, procedimientos y estrategias docentes (Pozo, 2006)*

CONCLUSIÓN

Los procesos reflexivos en la formación de mentoría, es un medio importante para replantearse los roles que un profesor asume en su labor docente, le ayuda en la comprensión de las tensiones que deben manejarse en el trabajo experiencial del formador de formadores, en la medida que el estudio de su práctica avanza a reconocer las diferencias entre los cambios conceptuales, poniendo en funcionamiento herramientas para examinar los hábitos de comportamiento que se arraigan a tensiones proporcionadas por rutinas, estas se identifican dentro del trabajo diario y se construye aprendizaje desde la disposición a explorarlas y comunicarlas, entendiendo que ellas le pueden ofrecer una oportunidad de visualizarlas, contextualizarlas, contrastarlas y re definir las permitiendo al profesor hacer un análisis consciente de las concepciones, emociones y estrategias que debe poner en acción para la construcción del conocimiento desde espacios de reflexión pedagógica para su desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Scharmer, C. O. (2008). Abordando el punto ciego de nuestro tiempo. SOL. Cambridge. Recuperado de <https://www.presencing.com/sites/default/files/page-files/TU-ExecSum-Spanish.pdf>.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. Revista Electrónica Educare, 19(2), 285-301.
- Echeverría, R. (2017). Ontología del lenguaje. Ediciones Granica SA. Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. Estudios Pedagógicos, vol. XXXV, núm. 2, pp. 243-260.

- Fuentealba R. (2006) “Desarrollo Profesional Docente: Un marco comprensivo para la iniciación Pedagógica de los Profesores Principiantes”. Foro Educativo. N° 10. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Orland-Barak, L. (2006). Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. Revista de Educación, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 187-212.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó.
- Pozo, J.I. (2006) La Nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Badia, A. Castelló, M. (2004) Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. Barcelona: Editorial UOC.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado.

Revisitando o papel do educador: reflexões sobre a sua relevância no ensino fundamental

Sandra Regina Silva Martins

sandraregina.s@hotmail.com

Universidade Estadual De Goiás – Câmpus Morrinhos

Faculdade De Caldas Novas - Go

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a importância do papel do professor no ensino fundamental e mostrar a necessidade de desenvolver reflexões sobre a imagem do professor, enquanto profissional responsável pela formação e capacitação de indivíduos críticos na sociedade. O professor é responsável pela construção de conhecimento e com isso é capaz de qualificar profissionalmente pessoas em qualquer área, além da formação social e humana que esse exerce. Por isso e por outros motivos, esses profissionais devem ser valorizados, no entanto, muitos ainda menosprezam, desrespeitam, humilham, violentam ou ameaçam os docentes. Como metodologia deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e ações interventivas com crianças do sexto ano do ensino fundamental de duas escolas públicas da cidade de Morrinhos - GO. O resultado alcançado mostra a necessidade de dar voz aos estudantes para que possam refletir sobre o valor e o comprometimento dos educadores em suas formações profissionais e pessoais, percepção do respeito ao profissional da educação e dos desafios do cotidiano da prática docente. Assim, vê-se a necessidade de proporcionar ações de intervenção no ambiente escolar junto aos estudantes, com o objetivo de construir um novo olhar sobre a atuação docente, prática essa desgastada e desvalorizada.

PALAVRAS-CHAVE

Valorização profissional, ensino-aprendizagem, autoimagem do professor.

I. INTRODUÇÃO

A preocupação sobre o papel do professor e da atuação da escola frente à formação do aluno no processo de ensino e aprendizagem vem, ao longo do tempo, gerando estudos entre os pesquisadores com o objetivo de mostrar a importância do professor na prática educativa, assim como sua atuação deve estar voltada à produção do conhecimento do aluno. De acordo com Moreira, Jesus e Pinheiro (2013, p. 298), a valorização dos profissionais que trabalham na educação é um tema atual e merece atenção.

A vontade de lecionar tem sido deixada de lado diante das dificuldades vivenciadas e, os dilemas da vida profissional, a desmotivação são causados quando se observa que a sociedade e o governo desvalorizam a profissão. Pensando nessa desvalorização e na importância do docente, faz-se necessário criar programas e/ou projetos que reforcem na sociedade a necessidade e a importância desses profissionais da educação para a formação intelectual, moral e social da população, fornecendo para esses indivíduos conhecimentos necessários para ter-se cada vez mais novos profissionais capacitados.

Sabe-se que o professor atua na formação de pensadores não só levando-os a construir conhecimentos, mas também exerce um papel social diante de seus alunos. Dessa maneira, falar da importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem para os alunos do ensino fundamental, faz-se necessário no sentido de refletir como realmente é sua prática: não como um mero transmissor de informações, mas como um mediador do conhecimento, valorizando a experiência e a formação de cada docente e, com isso, internalizando e conscientizando o aluno para que possa reconhecer e valorizar o profissional na busca de sua formação como pessoa capaz de pensar, criar e vivenciar o novo, assim como a formação de sua cidadania.

Esta pesquisa teve o objetivo de conscientizar alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre a importância do papel do professor durante sua formação, e demonstrar que o docente é importante no ato educativo, mas também por vários momentos é um aprendiz, visto que em uma sala de aula deve haver uma constante troca de conhecimentos. Para que essa percepção seja construída, acredita-se que um dos caminhos eficazes dentro do ambiente escolar seria ultrapassar o modelo de aulas tradicionais centradas no professor, dando, assim, voz aos alunos, convidando-os a refletir sobre as práticas educativas. É pela palavra e reflexão que adolescentes/estudantes podem manejar sentimentos hostis, visões equivocadas de educadores e, também, pela voz podem manifestar desejos e propostas alternativas que contribuam para a construção de seus saberes.

Caminhando na construção de novas reflexões acerca da profissão docente, este estudo foi organizado seguindo as seguintes etapas: no primeiro tópico abordou-se sobre a importância do professor na formação de indivíduos críticos e reflexivos, sobre a profissão docente cercada por desafios e, crianças e adolescentes como os protagonistas da educação. No segundo tópico, foi abordado sobre o papel do professor e das situações de conflito, bem como sobre as reflexões da escola aberta ao diálogo e, no terceiro momento, foi feita a análise de dados, seguida das considerações finais. Buscou-se refletir junto a estudantes sobre a importância do professor, dando voz a esses sobre o seu imaginário no que se refere ao profissional da educação, bem como tentar oportunizar reflexões com objetivo da construção de novas percepções para a atualidade docente.

2. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS CRÍTICOS E REFLEXIVOS

No contexto educacional brasileiro, temas como: valorização docente, respeito, novas práticas metodológicas e uma educação voltada à formação crítica e reflexiva do indivíduo estão presentes nas discussões mais atuais do cenário educacional. A busca por um ensino de qualidade é uma constante nos discursos acadêmicos, políticos e sociais, porém observa-se que tais desafios continuam mergulhados na obscuridade e nas incertezas. O professor é um agente de transformação no processo educacional, suas ações, conhecimentos, percepções e pensamento reflexivo são pontos essenciais que devem ser valorizados e reconhecidos nas escolas. A maneira de ver e perceber o professor ao longo da história sofreu nuances variadas, desde o reconhecimento e valor a uma falta de merecimento de respeito e confiança. As discussões em torno da importância e da valorização do professor são assuntos tão antigo quanto atual, tão discutido quanto desconhecido. Grandes são as transformações e acontecimentos que marcaram e marcam a profissão docente. Segundo Gadotti (2001), o profissional da educação precisa ser respeitado e valorizado como profissional indispensável na escola, a fim de questionar a realidade que a ele se apresenta para então promover mudanças sociais.

Dessa forma, segue-se neste texto um breve resgate da evolução histórica da profissão de professor, evidenciando os diversos olhares deste ator que visa exercer sua prática educativa na busca da construção de seres humanos éticos e solidários. Acredita-se que essa busca por compreender o contexto histórico no qual educadores constroem seu percurso profissional permitirá melhor compreensão do contexto atual desse profissional.

Os primórdios da educação no Brasil iniciaram com a prática dos jesuítas catequizando os índios, os filhos de colonos, visando a formação de novos sacerdotes em meados de 1549, até sua expulsão em

1759, passando para a coroa portuguesa pelo Marques de Pombal. Por 200 anos prevaleceu uma educação conservadora, religiosa e alheia à revolução intelectual (Aranha, 2002).

Com o Iluminismo, surgiu uma tendência laica e liberal da educação, deixando essa de ser gerida pela igreja, passando para encargo do Estado. A reforma pombalina marca um período de 10 anos de decadência na educação, com professores mal pagos e sem preparo profissional. As primeiras providências efetivas foram implantadas a partir de 1772 com o ensino público oficial, que estabeleceu planos de estudo, exames de seleção, comportamento moral, delineando um perfil de professor.

Conforme Aranha (2002), no século XIX, com maior intervenção do Estado, ficou estabelecido que a escola elementar deveria ser universal, leiga, gratuita e obrigatória. Nesse mesmo período, surgiu o interesse pela escola normal, início da preparação para o magistério. Percebe-se, neste momento histórico, preocupações sociais da educação, necessidade de preparar as crianças para a vida em sociedade, preocupações com métodos de ensino e o interesse em formar cidadãos. Os pedagogos entraram em evidência (Pestalozzi, Froebel e Herbart), atuando de maneira imperiosa na educação.

Em continuidade, o século XX foi marcado por uma educação para a democracia, com ricas contribuições pedagógicas, que foram desde o tecnicismo a teorias progressistas e construtivistas. Estudiosos da área da Psicologia como Skinner, Piaget, Vygotsky, Wallon, Emília Ferreiro trouxeram avanços para educação e para a formação da cidadania e, ainda nesse período, reafirmaram a necessidade da escola pública, gratuita e obrigatória. Observa-se que o século XX foi marcado por grandes transformações no modelo de vida das pessoas, nas mudanças tecnológicas, nas formas de aquisição do conhecimento, no surgimento do mundo globalizado, na informatização, o que requer trabalhadores polivalentes, proatividade, capacidade cognitiva, pensamento crítico para o exercício profissional, pessoal e social. É aqui que se percebe que o profissional da educação deveria estar no topo do reconhecimento de sua atuação profissional. De acordo com Aranha (2002, p. 240):

Diante das transformações vertiginosas da alta tecnologia, que muda em pouco tempo os produtos e a maneira de produzi-los, criando umas profissões e extinguindo outras, ninguém mais pode se formar em alguma profissão. Daí a necessidade de uma educação permanente, que permita a continuidade dos estudos e, portanto de acesso às informações.

Diante do exposto, tem-se como expectativa que o professor seja o agente de transformação da sociedade, que ultrapasse os limites do ensino técnico, reprodutor e mecanicista, que promova habilidades de leitura crítica das informações transmitidas pelas mídias. Os recursos tecnológicos como: *internet*, televisão, cinema, aparelhos celulares, vídeos, são elementos de transformação no modelo das escolas tradicionais, estimulando o aluno a posturas mais ativas e críticas, e que o professor seja inovador em suas práticas metodológicas, nas quais os recursos tecnológicos podem ser aliados no processo de construção do conhecimento de seus alunos.

Acredita-se que o percurso educacional na história do país não apresentou um caminho fácil, foram muitos desafios, retrocessos, lutas, censuras que impediram um caminhar com desenvoltura rumo à educação de qualidade e de direito para todos. Conforme define a Constituição Federal (1988) no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Como essa evidência, os direitos de educação de qualidade e para todos está assegurado por lei. A educação tem como função primordial consolidar a democracia entre os indivíduos e, para isso, precisa ser democrática, vencer as desigualdades sociais e culturais, motivar alunos no proceso de ensino e aprendizagem. Para atingir uma educação de qualidade para todos, que atenda a todos de forma igualitária, será preciso vencer muitos obstáculos e passar por reestruturações substanciais quanto à formação docente e das novas metodologias.

2.1. Ser professor, uma profissão de desafios

Ser profissional do ensino no mundo contemporâneo sempre foi uma tarefa trabalhosa e difícil, visto que existem diversos fatores que se inter cruzam com o ato de ensinar. Primeiro, a ação docente não se efetiva apenas na construção do conhecimento, seu papel vai muito além do conhecimento técnico. Entende-se que esse profissional precisa estar apto e preparado no que se refere a conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas sua ação mistura-se com metodologias de ensino, com políticas públicas educacionais, com dinâmicas do espaço escolar, infraestrutura, contexto social, nível socioeconômico, desestrutura familiar e características individuais de cada um de seus alunos. Para Imbernón (2016, p. 34), “basta entrar numa sala de aula para comprovar que lidar com crianças não é o mesmo que costurar ou cantar, mas constitui uma tarefa trabalhosa e de uma complexidade crescente.” Ensinar é um ato de paciência e, no momento atual do século XXI, a sociedade tornou-se mais complexa, os alunos com diversas necessidades, muitos desamparados por seus familiares, outros perdidos com a falta de limite dos pais, outros que não se adaptam a metodologias de ensino, alguns gritam por atenção e respeito e muitos revidam pela falta de compreensão com agressões dirigidas aos professores. Diante desses fatos, a escola passou a assumir muitas funções de socialização não cumpridas pela sociedade e família.

Em cada época da história, sempre houve uma forma de ver o professor (tradicional, conservador, revolucionário, religioso, autoritário, construtor, etc.) e, cada geração de crianças teve uma forma diferente de ver o professor (Imbernón, 2016). Esses profissionais sempre lutaram por mudanças na escola, lutaram e expuseram-se durante a ditadura militar, enfrentaram desafios e hostilidades políticas e sociais. Independentes de suas formas de atuação, sejam elas autoritárias ou construtivistas, esses mantiveram-se à frente da busca por educação de qualidade. Devido ao empenho de muitos desses profissionais da educação, é que se tem a escola de hoje, apesar de que há muito ainda a ser feito para uma escola melhor, de qualidade e para todos.

A profissão de professor trata da produção do conhecimento; para o exercício de ser educador é exigido estudos constantes e em velocidade máxima para atender com qualidade a população que espera pela aquisição do saber. É preciso, que o professor, desde o princípio de sua experiência formadora, assuma-se também como sujeito da produção do saber e convença-se definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou para a sua construção (Freire, 1981). Os profissionais da educação são sujeitos que devem ter o maior domínio do conhecimento, a esse fato observa-se, no processo educativo, que há pessoas com níveis de conhecimentos variados e que é no ambiente escolar que acontece a partilha do universo do saber. A esse respeito, há a necessidade de oportunizar ao profissional da educação capacitação, compreensão de sua prática profissional, espaços de reflexões dos envolvidos com a educação.

Outro desafio a abordar trata de compreender o que significa ensinar, uma forma de passar o conhecimento sistematizado para outra pessoa visando à aquisição de habilidades. O ensino implica a

interação de três elementos: o professor; o aluno e o objeto de conhecimento. Mas o ato de ensinar é bem mais complexo, pois além desses elementos que envolvem o ensinar requer o desejo do outro em aceitar e desejar o conhecimento. É justamente aí que a ação docente enfrenta os grandes desafios da atualidade. Ele precisa despertar o desejo no aprendiz. Como fazer? Como despertar esse desejo? Talvez o ensaio para uma resposta possa estar no trabalho de Marcelo (2009), quando esse aborda que tanto o conhecimento como os alunos transformam-se constantemente. A tarefa docente não é só ensinar aos alunos, ou fazê-los aprender, mas também é necessário o esforço do professor para continuar aprendendo para poder ensinar.

A trajetória do professor não pode mais ser como de anos atrás, a escola precisa ser inovada e estar preparada para garantir uma educação de qualidade, visando suprir as exigências do mundo contemporâneo. O que se observa são professores formados nas concepções educacionais do século XX, formando crianças e adolescentes do século XXI. Há um descompasso que fragiliza o processo educacional, um desencontro entre gerações que provoca desconforto entre os atores desse contexto.

2.2. Os protagonistas da educação: crianças e adolescentes

Verificou-se a partir de discussões realizadas em momentos anteriores, que a profissão de professor vem sendo construída ao longo da história, enfrentando desafios e mudanças constantes. Ser professor exige formação e aperfeiçoamentos constantes, acompanhar as transformações da sociedade e estar preparado para formar melhor o cidadão, frente às exigências do mundo contemporâneo. Para o exercício de sua profissão, o professor também não pode abster-se de compreender os agentes principais do ato educativo: crianças e adolescentes. Compreender os contornos da infância e da adolescência na sociedade moderna proporciona um caminho mais seguro para o exercício da profissão docente.

O que é ser criança? O que é ser adolescente? Parecem perguntas fáceis de serem respondidas, quando não se olha com mais profundidade sobre essa temática, porém traz em si uma série de reflexões profundas. Geralmente pensar em criança subtende momento de prazer, alegrias e satisfações; já a adolescência leva à percepção de conflito, conturbações e rebeldia. Mas nem sempre é deste modo que infância e adolescência são vividas por todos. Os conceitos de criança e adolescentes vêm sofrendo transformações ao longo da história.

De acordo com Ariés (1981), o sentimento de infância não existia na Idade Média, a ela não se dispensava um tratamento específico correspondente à consciência infantil e às suas particularidades que a diferenciava dos adultos. Tão logo as crianças não necessitassem mais da mãe ou da ama, eram inseridas na sociedade dos adultos e, assim, participavam de jogos, de afazeres domésticos ou trabalhavam como aprendizes. Suas vestimentas eram similares a dos adultos, o que as caracterizava como adultos em miniatura.

Um marco importante que modificou o olhar do que é ser criança aconteceu a partir dos estudos de Jean Piaget, cujo objetivo era a compreensão da gênese humana. Buscando compreender como o ser humano constrói seu conhecimento, Piaget (1988) desenvolveu extensivos estudos, ao longo de toda uma carreira, sobre o desenvolvimento infantil. Deixou um legado desde o nascimento até adolescência, com características muito específicas sobre o modo de pensar e agir da criança. Suas contribuições resultaram em mudanças significativas na área da educação, uma vez que já não mais se pensava na criança como um ser comparado ao adulto, visto que a criança possui características próprias de pensamento e de compreensão do mundo.

Do nascimento à fase adulta, as estruturas da inteligência estão constantemente desenvolvendo-se à medida que a criança espontaneamente age sobre o meio, assimilando e acomodando-se a um crescente arranjo de estímulos do meio ambiente (Wadsworth, 1996).

Somado aos trabalhos de Jean Piaget, vários outros estudiosos (Vygostky, Wallon, Freud) desenvolveram estudos sobre o desenvolvimento da criança nos mais amplos aspectos, sociais, afetivos, cognitivos que marcaram mudanças incomparáveis na educação. A escola, os processos educacionais e a função de professor precisam ser modificados para atender essas crianças que necessitam de atenção, cuidados, estímulos ambientais e desafios para se desenvolverem cognitivamente. O professor não deve se abster de estudar e conhecer o universo infantil, senão não conseguirá desempenhar sua função com eficiência.

O conceito de adolescência também não é diferente, trata de transformações físicas, cognitivas e sociais, a adolescência também sofre alterações ao longo da história e seu conceito foi marcado por particularidades culturais. Aberastury e cols. (1990), Aberastury e Knobel (1989) e Zagury (1996) são estudiosos clássicos sobre a adolescência que consideram esse um momento de conflitos, incertezas, os adolescentes precisam sair com maturidade para entrar no mundo adulto. Assim, faz-se imperativo que sejam desenvolvidas ações que amadureçam esses jovens para que consigam caminhar de forma saudável em suas vidas afetivas, sociais e profissionais.

Acredita-se que o período da adolescência exige capacidade de mentalização para que possam elaborar as perdas e transformações características dessa fase, possibilidades de proteção de seu eu contra estados mentais adversos específicos e presentes durante a adolescência. Esse potencial que deve ser adquirido pelo adolescente precisa de suporte e amparo de seus responsáveis desde a infância, ajudando-os a elaborar sentimentos, filtrar informações, compreender perdas, lidar com frustrações etc. Acredita-se que quando a capacidade de mentalização na adolescência encontra-se diminuída ou simplesmente nula, o sujeito pode ter dificuldades para elaborar as perdas e as transformações dessa fase e, então, recorre ao sintoma como forma de proteger o seu funcionamento mental e físico.

Vê-se que existem diferentes concepções de crianças e de adolescentes que se fazem distintas a partir de diferentes pontos de vista teóricos e que acabam por contribuir para formar múltiplos conceitos desses grupos referidos. Assim, torna-se necessário pensar melhor sobre quais são e como se construíram as diferentes concepções de infância e de adolescência na sociedade ocidental. Desde o século XII até início do século XX, a sociedade vem criando conceitos e modelos para infância e adolescência e formas de valorização. Segundo Ariés (1981), o sentimento sobre a infância dá-se nas camadas nobres da sociedade. A criança e o adolescente menos favorecidos não usufruem do verdadeiro significado de infância, ficando a mercê da sociedade.

É importante salientar que até o final do século XVIII, as escolas não eram particularmente frequentadas por crianças de acordo com a faixa etária. Os centros acomodavam pessoas de qualquer idade, pois o objetivo era de caráter técnico e não pedagógico. Na atualidade, o caráter passou a ser pedagógico nos ambientes escolares e, conseqüentemente, as ações docentes devem atender a esse modelo. A ação pedagógica traduz-se no exercício do poder e da autoridade pelo professor. Nessa perspectiva, a formação docente sempre esteve permeada por uma visão autoritária, diretiva e instrutiva em sala de aula que prevaleceu por todo século XX, o que não alcança o novo modelo de criança e adolescentes.

Goulart (2015), em sua obra *Psicologia da Educação*, realizou uma discussão exaustiva desde as práticas pedagógicas tradicionais às práticas construtivistas e interacionistas na educação, evidenciando a importância de pensar em modos menos diretivos no processo de ensino e aprendizagem. Para Rogers (1971), a verdadeira aprendizagem é a significativa e a define como aquela que tem sentido para o aprendiz, pois representa uma mudança que ele quer assumir. Esse estudioso apontou o que se percebe na atualidade, ou seja, o sujeito deve ser agente ativo no processo de construção do conhecimento, fato esse que vai ao encontro do modelo de criança e adolescente como ser ativo e participativo. Mais uma vez observa-se a necessidade de novas ações docentes no contexto de sala de aula no mundo contemporâneo.

3. O PAPEL DO PROFESSOR E AS SITUAÇÕES DE CONFLITO

A primeira imagem que geralmente a sociedade faz da escola é um espaço formal que proporciona os processos de ensino e aprendizagem do aluno, para a promoção do desenvolvimento humano, ético e moral. O ensino é uma ação dentro do contexto escolar, mas que nem sempre gera a aprendizagem. Os processos de aprendizagem dependem de muitas variáveis como: formação docente, desejo pelo processo de aquisição do conhecimento, práticas pedagógicas motivadoras, avaliação significativa para o aluno, etc. Conforme Meirieu (1999), a aprendizagem nunca é uma simples circulação de informações, a mais jovem criança só aprende integrando o novo ao antigo.

Precisamos agora tentar compreender mais precisamente como se estrutura o ‘triângulo pedagógico’: educando – saber – educador, para aprendermos a criar situações de aprendizagens e ajustar seu desenvolvimento considerando seus efeitos. (Meirieu, 1999, p. 80).

Quando aborda esse *triângulo pedagógico*, que envolve educando, saber e educador, o professor deve compreender que seu trabalho deve ir muito além de uma boa proposta pedagógica. Outras variáveis são fundamentais, nesse contexto, como estar atento aos valores que são transmitidos aos alunos, interação significativa entre educador e educando, conhecer e respeitar suas necessidades, trabalhar valores éticos e morais, ter consciência de fatores de ordem pessoal que possam interferir na ação de ensinar e aprender, percepção das interações afetivas e cognitivas na relação professor-aluno.

O professor depara-se ainda com variáveis de conflito no ambiente de sala de aula como desrespeito entre alunos; preconceito em relação à etnia e gênero; agressões verbais entre alunos e entre alunos e professores; ameaças, apelidos pejorativos, humilhações, chegando inclusive a agressões físicas. Segundo Abramovay e Rua (2002), muitos xingamentos, incivilidades, desrespeito, modos grosseiros de expressar acontecem, muitas vezes, por motivos banais. Outros fatores também são geradores de conflitos no ambiente escolar, como a falta de professores e de recursos pedagógicos, imposição de conteúdos sem significado para os alunos, excesso de processos avaliativos.

As autoras Barbosa; Guimarães e Nasser (2014), ao realizar estudos sobre a prevenção da violência nas escolas, verificaram que na 46ª Conferência Internacional da Educação, ocorrida em Genebra em 2001, foi inserida em suas orientações levar os alunos a aprenderem, *ensinar a viver juntos*, professores a promover a ação de aprender a viver juntos entre alunos/alunos, professor/alunos, elementos esses como medidas profiláticas essenciais a não violência, sensibilidade e autoestima positiva dos educandos, autorrespeito, respeito ao outro, compreensão das regras comunitárias.

O professor tem a função de administrar situações de conflito no contexto escolar, sua função não se faz apenas no agir pedagógico, mas também como mediador dos processos de interação social, nas relações interpessoais e na dinâmica das personalidades dos indivíduos. A agressividade, negada por todos, é vista por Freud (em Kupfer, 2002) como uma característica necessária da natureza humana, como uma força que move o ser à ação e à busca da realização de seus desejos. Ao invés de ser negada, seria desviar tais impulsos em um grau de não violência pela sublimação. Para Freud, a criança desvia suas energias agressivas para a pulsão do domínio, aqui ela exerce a curiosidade, a investigação, o domínio do saber (Kupfer, 2002).

No entanto, o que se observa na sociedade é uma negação constante desse exercício de domínio, a agressividade é negada e nunca refletida com os atores envolvidos. O valor está presente na individualidade, pouca tolerância à frustração e busca imediata dos desejos, os quais podem gerar conflitos. Para Aguiar e Almeida (2011), a agressividade é inerente à subjetividade humana que se externaliza por meio de pulsões violentas e que o sujeito não consegue simbolizar. Conforme foi exposto, o fenômeno da violência pode ser compreendido como um sintoma subjetivo, singular e social, uma vez constituído nos laços sociais. O sujeito utiliza esse sintoma como um dispositivo para denunciar um estado psíquico em sofrimento.

Seguindo essa linha de pensamento, a constituição psíquica do sujeito constrói-se na interconexão com o outro, que insere a criança no contexto social. A presença de outro ser interpela o caminho da constituição subjetiva da criança e a impele a construir laços sociais (Aguiar e Almeida, 2011). O desenvolvimento da criança ultrapassa a herança genética e o simples estímulo e resposta, seu desenvolvimento é estabelecido nas relações sociais e com a presença do outro. Para Freud (em Kupfer, 2002), a presença do outro é fator determinante na formação psíquica do indivíduo e, é nessa relação que o ser supera os impulsos e instintos, constrói a noção de realidade e internaliza normas e valores.

O modelo de educação ocidental possui um perfil voltado a práticas pedagógicas tradicionais, tendo como objetivo o cumprimento de um cronograma e, também, de tarefas, listas, exercícios e avaliações periódicas, ou seja, esquecendo ou não encontrando espaço para as relações afetivas, éticas, morais e de valores humanos. Segundo Barbosa, Guimarães e Nasser (2014, p. 230):

É necessário que a escola possibilite ao educador e aos alunos interagirem, criarem atitudes de valores; sendo convidados a pensar coletivamente, a participar de eventos que possam provocar atitudes reflexivas e ativas, ou seja, ações que possam prevenir a violência.

A escola, os professores, a gestão escolar, a família e todos envolvidos no ato educativo devem buscar a compreensão da subjetividade humana, dos valores éticos e morais, do ato reflexivo, dando voz a cada ser humano, pois, assim, será permitida a sublimação de sentimentos e desejos reprimidos, canalizando-os para atividades que sejam socialmente aceitas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): a ação de dialogar pede a capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. Sendo a democracia composta de cidadãos, cada um deve valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e também saber dialogar. A escola é um lugar privilegiado, onde se pode ensinar esse valor e aprender a traduzi-lo em ações e atitudes (Brasil, 1997). Nos espaços escolares, a ocorrência de situações de conflito e violência pode dar espaço à reflexão, ao diálogo, à troca de conhecimentos. Para Barbosa, Guimarães e Nasser (2014), a formação de professores, anteriormente voltada ao currículo, à metodologia e à psicologia da aprendizagem, passou a dar espaço a novas demandas, voltou-se

para os impasses do mundo atual, o que inclui as relações entre alunos e entre alunos e professores. O papel principal do docente é o de mediador, buscando facilitar a expressão, incentivando a escuta de ambos os lados e possibilitando um espaço entre os sujeitos com objetivo de aprender a se comunicar. É pela fala e pela escuta que os indivíduos podem expressar sentimentos e libertarem-se de amarras que provocam angústia, sofrimento e, conseqüentemente, situações conflituosas que geram violência.

3.1. Aprender e ensinar de acordo com valores morais e éticos

Quando se fala em indivíduos, sociedade, educação, não se pode deixar em pensar nos valores éticos e morais, elementos esses que devem ser construídos nos ambientes que envolvem pessoas, pois tais valores não são inatos e nem inerentes ao sistema biológico dos seres humanos. Conforme Imbernón (2016, p. 170):

O tema ética na formação docente nunca constituiu uma grande preocupação no campo educacional, mais preocupado com a eficiência e eficácia nas aprendizagens dos alunos e alunas, obstáculo histórico quando a busca empírico-analítica se concentrava nos alunos e nas causas da aprendizagem.

Entende-se que a educação sempre permeou os campos técnicos e didáticos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como se a ética e a moral não precisassem ser construídas nos ambientes escolares com jovens estudantes, esquecendo-se de que além da técnica, do conhecimento, os valores éticos e morais devem caminhar juntos na formação de pessoas. O desafio das escolas está em proporcionar aprendizagens, desenvolver capacidades que possam transformar a comunidade da qual fazem parte, com valores éticos, morais, dignos, visando a construção de uma sociedade na qual a moralidade seja valor nas relações sociais e nos exercícios de suas ações.

Para a compreensão de tais valores, faz-se necessário conhecer a etimologia das palavras. Ética vem do grego *ethos* que significa modo de ser e, moral vem do latim *mores*, cujo significado é costumes. Assim, compreende-se que moral é um conjunto de normas adquiridas nas relações sociais, por meio da educação e da ética. Segundo Vásquez (2002, p. 29), “estuda as relações e o comportamento dos homens em sociedade e proporciona dados e conclusões que contribuem para esclarecer o tipo de comportamento humano que é o moral.” Pode-se definir a ética, então, como uma reflexão sobre regras, leis, modo de ser, caráter, costumes e valores de uma sociedade (Valls, 2008). A ética é a reflexão sobre a melhor forma de viver e conviver, ou seja, são princípios universais que regem a sociedade. Em suma, a ética é aquilo que orienta a capacidade de o homem poder decidir, julgar e avaliar com autonomia.

Aos professores compete uma formação ética que permita a construção e a apreciação de determinados valores que levam a uma moral educacional.

[...] desaprender valores que cultivam seres humanos competitivos, isolados e não solidários para trazer para a sala de aula a aprendizagem de uma prática de cidadania ativa, valores democráticos, uma luta em favor da inclusão social, uma responsabilidade compartilhada e a necessidade de se envolver em projetos coletivos que reflitam um trabalho comprometido com a dignidade de todos os seres humanos (Imbernón, 2016, p. 172).

Entende-se que a profissão de professor não deve limitar-se à tradicional função de apenas transmitir o conhecimento técnico, não deve apenas cuidar do conteúdo da disciplina, mas voltar seu olhar para situações subjetivas que não podem ser negadas dentro do espaço de sala de aula, como as emoções, as atitudes, as angústias e os valores que cercam o universo dos estudantes, podendo ter influências decisivas em suas vidas.

Quando se pensa em valores éticos e morais em contextos ambientais, a reflexão deve caminhar no sentido de que esses levem em consideração a natureza ou a condição do outro, percebendo o indivíduo como ele realmente é e respeitando-o em sua maneira particular de ser. Assim, devem ser as ações do educador e do educando, construção de respeito ético entre estes dois atores do processo educacional.

O professor deve desenvolver o olhar em relação ao seu aluno, procurando enxergá-lo sem aliená-lo, não o vendo como um estranho, considerando-o enquanto pessoa, reparando em seu aluno nos mínimos detalhes, enxergando dentro de seus olhos, a fim de perceber quem realmente ele é. O professor no exercício de sua prática está ali com o objetivo de proporcionar a realização de sonhos e desejos de seus alunos, desejo pelo afeto, desejo pela busca do conhecimento, sonho de um dia ter uma profissão. Quando não se exerce a prática profissional com valores éticos e morais, pode-se matar sonhos e desejos de muitos alunos. Mas não se pode ser injusto com os profissionais da educação. Para Imbernón (2016, p. 176):

As instituições educacionais estão desorientadas devido às múltiplas atribuições e informações que recebem, ao excesso de responsabilidade que se deposita nelas e, como consequência, à análise crítica de que são objeto dependendo dos resultados obtidos.

Por outro lado, não se pode deixar de mencionar a importância de construir junto aos alunos valores éticos e morais. Vive-se em uma época de muitos desencontros de regras e normas nos mais diversos ambientes familiares, sociais e educacionais, que, muitas vezes, não compartilham das mesmas regras e valores. Pode acontecer um distanciamento cada vez maior se não gerar um debate com crianças e adolescentes, para desenvolver cidadãos ativos e responsáveis com seu entorno e com seus semelhantes.

Valores éticos e morais são construídos ao longo do desenvolvimento da criança e suas construções atravessam mudanças significativas que merecem ser objeto de estudo de educadores, para lidar em suas atuações de sala de aula e compreender o universo de seus alunos para, a partir daí, intervir gerando reflexões éticas e morais significativas aos valores humanos. Piaget, em seus estudos, apontou notável compreensão de que a criança desenvolve a noção da moral. Pesquisando crianças de cinco a doze anos, descobriu que o juízo moral passa por fases: a primeira, heterônoma, materializada por agente externo, ou seja, a criança pequena compreende que a moral acontece em função de uma ordem externa na qual deve obedecer às regras que são intocáveis e inquestionáveis. Trata-se de um nível bastante rudimentar de compreensão, sua percepção é apenas de obediência e cumprimento inquestionável de qualquer regra imposta.

Na fase seguinte, as regras são entendidas como normas sociais, cujo objetivo é regular as relações entre as pessoas. Assim, por volta de dez ou onze anos, a criança passa a conceber a si mesma como possível agente no universo moral, capaz de questionar, estabelecer e defender novas regras. As regras podem ser geridas pela obediência e/ou pela cooperação, sendo perceptível que, quando a criança é pequena, essas regras são exercidas praticamente pela obediência devido à visão heterônoma da criança. Mais adiante, essas passam a ser geridas pela cooperação, uma vez que o adolescente compreende que regras e normas podem ser questionadas e construídas socialmente.

De acordo com as contribuições de Piaget, o raciocínio moral alcança pleno desenvolvimento, as regras são entendidas como necessárias à cooperação. Mentir é visto como um comportamento errado, porque quebra a confiança (Wadsworth, 1996). É exatamente nesse momento que há a maior riqueza que um educador não pode deixar passar despercebida em sua sala de aula, o adolescente é capaz de refletir, questionar e construir regras, perceber valores morais e éticos. Assim, esse educador não deve se furtar de momentos de debates, reflexões e elaboração de regras e normas para um bom desfecho de um trabalho em conjunto.

3.2.A escola aberta à reflexão e ao diálogo

Barbosa, Guimarães e Nasser (2014, p. 234) apontam que “não se educa com teoria e não se tem controle sobre os efeitos da influência exercida em outro.” Se pensar dessa forma, talvez possam ocorrer mudanças para romper o modelo de um ensino engessado, superar tantas indisciplinas, conflitos, violências, fracasso escolar, evasão. Permitir que adolescentes expressem seus sentimentos, suas percepções sobre o ato educativo, falar do que gostam e não gostam, pode ser um caminho que abra as portas para a compreensão de muitos comportamentos indesejados na sala de aula como falta de interesse pelas disciplinas e confronto direto com o professor. Ao falarem e refletirem, os adolescentes têm a oportunidade de defrontarem-se com seus interesses e habilidades, entendendo como se relacionam e percebendo o mundo ao seu redor.

A escola, desde seu surgimento, ocupa um espaço de importância na educação de crianças e adolescentes juntamente com a família. Nela acontece não só o aprendizado formal, mas também a convivência social, as descobertas de potencialidades, o respeito, o autoconhecimento, a ética e os valores morais. Para que a escola promova essas habilidades em seus alunos, ela precisa permitir e dar voz a esses, abrindo espaço para a palavra que permite o esclarecimento, o entendimento do que se passa a sua volta, abrindo caminhos para propostas de resolução de conflitos, propostas metodológicas inovadoras, além de expressar sentimentos reprimidos que podem ser aliviados e compreendidos pela palavra. Para entender o universo dos alunos, é preciso escutá-los e, para escutar é preciso permitir que a palavra circule, daí a necessidade de grupos de reflexão no ambiente escolar (Barbosa, Guimarães e Nasser, 2014).

O que se observa no ambiente da sala de aula é a busca pelo silêncio do aluno, pela disciplina, pela quietude e, em momentos de conflito e tensão, o equívoco é ainda maior; busca-se a eliminação sumária dos focos que geraram o desconforto. Conforme Ferreira (2017, p. 51), “essa tendência está presente no próprio sentido que muitas vezes atribuímos à paz, quando a associamos à ausência de situações que causam incômodos e provocam confrontos.” Nesse sentido, o papel da escola deve caminhar na contramão desse pensamento, ou seja, não eliminar ou fugir das situações de conflito sem antes buscar a compreensão e a resolução das tensões. Sem esse entendimento, as escolas podem deixar passar despercebidas muitas situações que poderiam ser um laboratório de aprendizagens, quando o aluno expõe seus desejos, suas angústias, dúvidas, dissabores gera a maturidade, a compreensão e toda intensidade de sentimentos indesejados perdem sua força.

A teoria psicanalítica faz essa análise, quando conclui que a cura tem sua origem na escuta do sujeito que sofre. Por meio da fala, é dada ao paciente a oportunidade de se conectar com ideias recalcadas que produzem os sintomas atuais. Assim, ele passa a ter uma nova compreensão desta memória. Supõe-se que, na medida em que o paciente mantém ideias recalcadas de eventos ligados ao passado, esse passado torna-se presente, uma vez que é constantemente atualizado a partir dos sintomas. Quando a reação é reprimida, o afeto permanece ligado à lembrança e produz o sintoma (Fochesatto, 2011).

Para Ferreira (2017), as possibilidades de uma conjuntura conflitante faz parte da própria natureza humana, esses conflitos podem culminar em violência, assim como podem ter um desfecho não violento e construtivo. Basta que essa força seja canalizada para situações socialmente aceitas, como, por exemplo, explosão de ideias, energia para a construção de conhecimentos, altruísmo etc. Assim, em uma dimensão educativa, é essencial que os educandos façam parte da construção de regras, valores e normas estabelecidas nos espaços escolares, que precisarão respeitar.

Dando continuidade à ideia de que a escola se constrói nos processos de mediação entre seus agentes, entre professor e aluno, entre professores, entre gestores e professores, é que não se pode abrir mão desse espaço como meio de reflexão e diálogo. Segundo Freire (2005), impera uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos indivíduos. É preciso crer na importância e no valor do diálogo entre homens e mulheres como agentes de transformação. Quanto mais o professor compreender que o diálogo é o caminho de transformação da realidade, mais oportunidades oferecerá aos seus alunos, mais avanços proporcionará na capacidade reflexiva de cada um, oportunizando-os a serem curiosos e a terem o pensamento crítico.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

No referencial teórico, discorreu-se sobre a importância e a valorização do professor para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, enfatizando os desafios dessa profissão, também foi feita uma discussão sobre crianças e adolescentes, que são os protagonistas principais no contexto escolar. Abordou-se, ainda, sobre os desafios do educador diante das situações de conflito e sobre a importância da reflexão e do diálogo no ambiente escolar. Neste último tópico, tratar-se-á da análise e discussão dos dados.

Para verificar como os alunos veem a importância do professor para suas formações acadêmicas, sociais, éticas e morais, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual os dados foram coletados por meio de ações de intervenção no ambiente de sala de aula com alunos do 6º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas da cidade de Morrinhos - GO.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo revelar os mistérios do espaço de estudo, que, muitas vezes, passam despercebidos pelos envolvidos na situação. Uma das características dessa pesquisa é a não preocupação com grande número de dados, pois seu principal objetivo é a interpretação dos fenômenos a serem observados. Contudo, a pesquisa qualitativa não é abrir mão da observação, análise, descrição e compreensão do fenômeno a fim de entender o significado do objeto de estudo em questão. Nessa linha de pesquisa, trabalha-se com a indução, pois só é possível construir hipóteses após a observação e a ação no ambiente pesquisado. Desta forma, entende-se que o pesquisador de nada tem certeza antes de iniciar a pesquisa, o que fará com que ele possa ser influenciado pelos resultados que essa apresentar.

O fato de ser possível a flexibilidade e a interatividade no seu desenvolvimento não significa que possa ser realizada sem o método necessário para assegurar sua cientificidade (Gomes, 2014). Dentre os métodos mais usados, encontram-se o estudo de caso único ou múltiplo, a etnografia, a história de vida, a teoria fundamentada nos dados, a pesquisa-ação e a fenomenologia.

O presente estudo tem caráter qualitativo, fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação, uma vez que as metodologias participativas de pesquisa vêm ganhando reconhecimento progressivo por se tratar

de um processo que permite a colaboração dos atores envolvidos (participantes e pesquisadores), em todas as etapas da investigação, favorecendo o desenvolvimento de ações bem-sucedidas (Toledo, Giatti e Jacobi, 2014). No campo de reflexão sobre a importância do professor percebida por alunos no contexto de sala de aula é que se utilizou o método da pesquisa-ação por vários motivos: possibilidade de refletir sobre a atuação docente, proporcionar mudanças na escola, facilitar as decisões colaborativas e estabelecer pontes de comunicação entre os alunos.

O presente estudo foi realizado em duas escolas públicas da cidade de Morrinhos - GO, tendo como participantes 4 salas de 6º ano do ensino fundamental, sendo duas em cada escola. Os participantes foram adolescentes de ambos os sexos, cursando o 6º ano e com faixa etária entre 11 e 13 anos. Uma das escolas, localizada na região central da cidade, é a escola dos Padres Estigmatinos, conveniada com o Estado de Goiás, Ensino fundamental de 6º ao 9º ano, que a partir de agora será referida como Escola X. A outra é uma escola pública localizada na periferia da cidade com séries do 1º ao 9º do ensino fundamental, que será trata como Escola Y. Ao todo foram realizados seis encontros de 45 minutos cada (tempo de uma aula), sendo que 3 encontros em cada escola. As ações foram realizadas, primeiramente, na Escola X, no período de abril a junho e, na sequência, na Escola Y, no período de setembro e outubro de 2019.

Na Escola X, os encontros aconteceram nos dias 22 e 29 de maio e 05 de junho. Na Escola Y, aconteceram nos dias 04 e 18 de setembro e 01 de outubro. A cada visita na escola, as atividades eram realizadas com os dois 6º anos. Para os encontros foram realizadas rodas de conversas com os estudantes, tendo como base algumas perguntas norteadoras: como percebem a profissão de professor? Qual profissão deseja para suas vidas? Qual a importância do professor para a sua formação? O que gostam e não gostam na sala de aula? A cada encontro, essas perguntas eram debatidas entre alunos e pesquisador e, em muitos momentos, as falas eram realizadas por meio de ações lúdicas, como rodas de conversa. Esse recurso foi utilizado com objetivo de proporcionar mais liberdade de expressão às crianças e, também, riqueza das falas.

Serão analisadas, a partir de agora, as reflexões vivenciadas com os participantes, realizando uma análise da temática em questão, de ambas as escolas. Não serão tratadas separadamente as escolas neste momento de discussão, pois o objetivo proposto é fazer uma abordagem mais ampla das percepções das crianças/adolescentes sobre a importância dos professores para a formação dos alunos.

Em um primeiro momento, foi realizada uma roda de conversa sobre a pergunta: Como percebem a profissão de professor? Timidamente eles manifestaram um contra gosto em relação a esta profissão, muitos desejam outras profissões como medicina, farmácia, jornalismo, engenharia. No diálogo que se estabeleceu com os alunos, foi ficando cada vez mais evidente que ser professor não possui mérito algum. Alguns alunos foram convidados a refletir sobre a falta de valor deste profissional, gerando algumas falas como: “professor não ganha muito dinheiro”; “professor é pobre”; “não gosto de ser professor, tem muito aluno custoso”. Conforme as discussões apontadas no decorrer deste estudo sobre a valorização docente, percebe-se que crianças/adolescentes ainda muito jovens trazem em seu imaginário uma visão de menosprezo e de menos valia dessa profissão. Essa situação não causou espanto, pois como visto em Aranha (2002), ao fazer uma busca da história da profissão de professor, seu percurso foi de desvalorização e de muitas lutas. Como coloca Imbernón (2016), nem a educação, nem os professores recebem o tratamento que merecem, esse fato fica evidenciado nas percepções dos participantes deste estudo.

Num segundo encontro, abordou-se sobre o tema: “O que gosta e não gosta na sala de aula?”. Emergiu a partir dessa questão o que se discutiu ao longo deste estudo no que se refere às metodologias do professor,

ou seja, aulas cansativas, excesso de tarefas, busca pelo silêncio e disciplina na sala de aula, o ato de copiar e repetir atividades, cópias de textos etc. Essas percepções puderam ser visualizadas em algumas falas das crianças/adolescentes: “Não gosto de copiar tarefa do quadro, é chato”; “os professores são estressados e bravos”; “queria que as aulas fossem mais divertidas”; “queria fazer menos atividades de copiar”.

Subjetivamente, percebe-se que as crianças/adolescentes, mesmo sem compreender, ao certo, o que seriam novas metodologias, expõem o desejo de algo novo no ambiente de sala de aula. Dizem-se contrariados a copiar, implicitamente, quando falam de terem menos atividade de cópia. Verifica-se na relação com esses o desejo de aulas práticas, atividades significativas ao seu cotidiano e universo. De acordo com Saviani (1991), as metodologias tradicionais continuam as mais utilizadas pelo sistema de ensino, fato esse percebido nos encontros realizados com os alunos deste estudo.

Na evolução dos encontros com os sujeitos, foram perceptíveis novos posicionamentos da importância dos professores em suas vidas, como: “o professor é chato, mas é importante pra gente”; “o professor é bravo e exigente, mas para nosso bem”. Foi possível perceber que ao falarem e refletirem, os participantes iniciaram novas percepções da importância do professor. Apesar de perceberem-no como exigente, eles os veem como fundamentais para seus futuros. Para Barbosa, Guimarães e Nasser (2014), os alunos constroem-se pelas relações sociais, pela linguagem e pela reflexão, elaborando, assim, novas compreensões. Conclui-se que proporcionar espaços de reflexão e de linguagem com esses jovens alunos sobre a importância e a valorização do professor pode ser o caminho para uma nova construção da imagem docente.

Outro dado que merece ser discutido, neste estudo, trata dos comportamentos indisciplinados dos estudantes, dos conflitos e dos comportamentos desafiadores desses em relação aos seus professores. Em muitos encontros, o professor permanecia na sala de aula durante a atividade proposta pela pesquisadora, permitindo a compreensão de tais fatos. No decorrer das ações de intervenção, principalmente, na Escola Y, da periferia da cidade, um dos grandes desafios foi administrar tais atitudes. Em muitos momentos de interação com os estudantes, observou-se as rixas entre eles, como xingamentos, palavras de hostilidade, chegando inclusive a contatos físicos. Com relação a seus professores, uma animosidade e certo desprezo foram percebidos em atitudes de não aceitação da autoridade do professor, desfiando as suas ordens.

O que mais chamou atenção desses fatos foi justamente a falta de oportunidade de discutir junto aos alunos os motivos dos comportamentos considerados adversos. A atuação docente foi implacável junto aos estudantes, impondo autoridade, cerceando as falas dos alunos com ameaças de castigo, de serem colocados para fora da sala e até de advertência. Como discutido no referencial teórico deste estudo, por Barbosa, Guimarães e Nasser (2014), os atos de conflitos devem ser substituídos pela palavra. Assim, abrir espaço para a palavra possibilita buscar esclarecimento, entendimento do sofrimento ou da atitude manifestada e encontrar a resolução de tais problemas e/ou conflitos.

O que se percebe diante desses fatos, é que os professores não estão preparados para lidar com situações de conflito e hostilidade, que não possuem tempo para refletir junto aos atores deste estudo, pois estão envolvidos com o cronograma a ser cumprido e com as demais metas da instituição escolar, além de certa rigidez de postura quanto à disciplina. Segundo Cavalcante, Dias, Oberg e Carapeticow (2014), a escola ainda não se vê como agente transformador no processo de conflitos. Ela está sem tempo para refletir sobre a sua prática e para repensar o projeto político-pedagógico. Como bem colocam esses autores, a escola que se abre para todos precisa fortalecer os mecanismos de combate ao preconceito, à violência, trabalhando a diversidade social, sexual, etnia, social e o desenvolvimento cognitivo, sensorial e físico.

O professor não pode privar-se de sua autoridade em sala de aula, e essa difícil arte de corrigir sem censurar, conhecer para melhor cuidar e tentar solucionar supõe uma habilidade pedagógica que demanda, além da técnica, uma relação de afeto, sem a qual dificilmente a formação cidadã terá êxito nos processos educacionais (Ferreira, 2017). Diante do exposto, vê-se que o profissional da educação deve superar a técnica para melhor formar cidadãos.

Outro ponto a ser observado refere-se à diferença entre as duas escolas, nas quais percebeu-se que as atitudes de maior conflito e hostilidade foram detectadas na Escola Y. Como evidenciado acima, essa escola está situada na periferia da cidade, com crianças mais carentes, de contextos sociais menos favorecidos. Algumas crianças/adolescentes eram visivelmente rebeldes, contrariavam as regras que eram colocadas para as rodas de conversas e faziam questão de chamar a atenção da pesquisadora e dos professores presentes em sala, além de referirem-se a si mesmos como pessoas que correm risco nos contextos de suas vidas. Esse fato foi evidenciado na fala de um estudante que disse: “Se não estudar, vira bandido”; “bandido não vive muito”.

Nesse contexto, a escolarização pública no Brasil possui o desafio de assegurar educação de qualidade para todos, estar preparada para o processo de enfrentamento da desigualdade social e para a busca de uma sociedade mais justa. A educação pode ser um importante elemento para a compreensão e enfrentamento de situações de vulnerabilidade, pode colaborar para que todos tenham igualdade de direitos em aprender, de conhecer e ser conhecido, de valorizar e ser valorizado. Dessa forma, reforça-se a necessidade de fomentar uma consciência crítica dos professores, capacitá-los para que possam intervir qualificadamente nas situações de vulnerabilidade de crianças e adolescentes, para uma melhoria das condições de vida desses indivíduos que estão à margem da sociedade.

Quanto a Escola X, não houve ações de conflitos, violência e desrespeito entre colegas e colegas/professores. Observou-se, no entanto, reclamações dos participantes quanto ao excesso de atividades e tarefas e desejo de aulas diferenciadas. Durante o contato com essa escola, percebeu-se a utilização de modelos tradicionais de ensino e grau de exigência quanto aos comportamentos dos alunos. Nas duas escolas verificou-se que não há uso de recursos tecnológicos, como salas de vídeo, *datashow*, aparelhos celulares.

Os recursos tecnológicos são elementos presentes no cotidiano de crianças e de adolescentes do século XXI e querer afastá-los dessa realidade é o mesmo que remar contra a maré. Observa-se que as escolas ainda resistem e querem manter esse distanciamento, talvez por não estarem preparadas para utilizá-los ou mesmo por rigidez em suas formações. É importante ressaltar que as tecnologias de informação não substituem o papel do professor, mas podem ser um forte aliado no processo de ensino e aprendizagem neste momento histórico em que se vive. Tais recursos podem ajudar professores a despertar o desenvolvimento cognitivo, a motivação e a curiosidade dos alunos, tornando as aulas mais atrativas, mais dinâmicas e produtivas.

De acordo com os dados observados na interação com os estudantes, o ensino intelectualista, cercado por regras, que tem o professor como centro, cabendo aos alunos somente a reprodução da informação, ainda é a marca no sistema de ensino em nosso país. A emergência das novas tecnologias no campo educacional, a capacitação dos professores para uso dessa prática, podem ser um novo começo nas salas de aula, gerando a motivação, dissolvendo conflitos e proporcionando aprendizagens significativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível uma preocupação por parte de estudiosos e pesquisadores em contribuir para uma educação de qualidade, que atenda a todos de forma igualitária e que essa ação só pode ser alcançada com novas ações no contexto escolar, principalmente, com alunos e professores. Aos professores, formação continuada que os oportunize a compreender as novas exigências do mundo contemporâneo, as novas metodologias, os recursos tecnológicos, a educação solidária e humanizante e o despertar de um novo olhar aos principais agentes desse contexto, os alunos. Aos alunos, levá-los à compreensão de seus universos, dos modos de compreensão de mundo, novas construções da imagem docente, respeito, ética, moral e valores humanos.

A partir da análise realizada neste estudo, foi possível verificar que, no universo escolar, os estudantes quase não possuem espaços para expressarem os seus anseios, suas incertezas, desejos, sentimentos e necessidades. O modelo de educação praticado é a busca pelo silêncio, a obediência e a submissão à autoridade do professor, práticas essas que não propiciam espaços para que os adolescentes façam o que realmente condiz com essa fase do desenvolvimento.

Percebe-se que os adolescentes passam por instabilidades externas, as ideias pessoais e sociais, os valores éticos e morais da infância, a níveis conscientes e inconscientes, entram em conflito com as experiências do momento, desdobrando-se em uma reestruturação da identidade em muitos aspectos. Assim, superar tais conflitos, formar uma nova identidade requer a expressão de sentimentos e ideias que, na maioria das vezes, são abafados nos ambientes educacionais, familiares e sociais.

As oscilações de sentimentos variados e de conflitos característicos do período da adolescência levam à travessia para a autoafirmação, mas essa travessia poderá acontecer eficazmente ao oferecer-lhe espaços de expressão, de liberdade para pensar e expressar esses pensamentos, diálogo, planejamento, debate e busca por novas ações. Assim, a escola deve ser a principal promotora desses espaços de debates e reflexões para esses indivíduos, mas, para isso, ela precisa reformular-se em suas práticas metodológicas, compreender o universo dos estudantes, os seus contextos sociais, afetivos e cognitivos. Porém, conforme as percepções adquiridas durante este estudo de intervenção junto aos alunos do ensino fundamental, percebeu-se um despreparo profissional para proporcionar esses momentos de debates e reflexões. Como já discutido anteriormente, o professor ainda se vê numa postura conservadora e autoritária no exercício de sua profissão, ainda requer formações e capacitações que os oportunize uma ação dentro dos espaços de sala de aula que não seja a transmissão do conteúdo, mas sim espaços de reflexão, construção e mediação.

É visível que ainda a formação do professorado segue paradigmas obsoletos e está diante de grandes incertezas. De outro lado, seria preciso rever profundamente a formação inicial de professores, levando em conta os atuais paradigmas de ensino e aprendizagem, visando desenvolver uma nova identidade docente no século XXI.

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. e cols. (1990). *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aberastury, A. & Knobel, M. (1989). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. (S. M. G. Ballve Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Abramovay, M. & Rua, M. G. (2002). *Violência nas escolas*. (V. I.; 2a. ed.). Brasília: UNESCO.
- Aguiar, R.M.C. & Almeida, S.F.C. (2011). Violência na escola: reflexões acerca da (re)construção dos laços de autoridade no cotidiano escolar. In. *On-line* ISBN 978 – 60944-35-4. Ano 8 Col. LEPSI IP – USP.
- Aranha, M.L. de A. (2002). *História da Educação*. (2a. ed.). São Paulo: Editora Moderna.
- Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família*. (2a. ed.; Dora Flaksman Trad.). Rio de Janeiro: Afiliada.
- Barbosa, G.F.; Guimarães, M. S. & Nasser, Y.B. (2014). A prevenção da violência na escola: ações e intervenções possíveis. In. Schimanski, E.; Cavalcante, F.G.(orgs). *Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares*. Ponta Grossa: UEPG.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil, Ministério da Educação (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.
- Cavalcante, F.G.; Dias, M.V.; Oberg, L.P. & Carapeticow, E.M. (2014). Garantia de direitos e prevenção na escola: a formação de gestores e diretores no âmbito global e local. In. Schimanski, E.; Cavalcante, F.G.(orgs). *Pesquisa e extensão: Experiências e perspectivas interdisciplinares*. Ponta Grossa: UEPG.
- Ferreira, P. Cantanheide . (2017). *A não violência como princípio norteador do processo de aprendizagem*. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG.
- Fochesatto, W.P.F. (2011). A cura pela fala. In. *Estudos de Psicanálise*. Belo Horizonte-MG. n. 36, p. 165–172 , Dezembro.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2001). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, R. (2014). *Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa.
- Goulart, Í.B. (2015). *Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Imbernón, F. (2016). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Kupfer, M.C. (2002). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. (3a. ed.). São Paulo: Scipione.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Ciências da Educação*, n.8, pp.7-22.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender...sim, mas como.* (7a. ed.; Vanise Dresch Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moreira, V. M.; Jesus, C. F. A. & Pinheiro, V. (2013). A valorização do professor: o desafio do reconhecimento. *Enciclopédia Biosfera*. Centro Científico Conhecer – Goiânia, V. 9, N. 16, jul.
- Piaget, J. (1988). *O nascimento da inteligência na criança.* (Cabral Trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Rogers, R.C. (1971). *Liberdade para Aprender.* (Edgar de G. da M. Machado Trad.). Belo Horizonte: Interlivros.
- Saviani, D. (1991). *Escola e democracia.* (24a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Toledo, R.F.; Giatti, L.L. & Jacobi, P.R. (2014). A pesquisa-ação em estudos interdisciplinares: análise de critérios que só a prática pode revelar. *Interface (Botucatu)*, 18(51), pp. 633-646.
- Valls, Á.L.M. (2008). *O que é ética.* (9a. ed.; Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense.
- Vásquez, A.S. (2002). *Ética.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Wadsworth, B.J. (1996). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.* (4a. ed.). São Paulo: Pioneira.
- Zagury, T. (1996). *O adolescente por ele mesmo: orientação para pais e educadores.* Rio de Janeiro: Record.

Una metodología de formación empresarial y el liderazgo aplicada por docentes de educación superior en Brasil con base en pedagogía ontopsicológica

Any Regina Rothmann
any@recantomaestro.com.br

Clarissa Mazon Miranda
miranda.clarissa@gmail.com

Ricardo Schaefer

Patrícia Waslawick
coordfoil@faculdadeam.edu.br
adm@faculdadeam.edu.br

Antonio Meneghetti Faculdade (Brasil)

RESUMEN

Como experiencia de buenas prácticas, propone presentar la metodología que la Antonio Meneghetti Facultad se ha desarrollado desde su creación en 2007 en la ciudad de Restinga Sêca, Brasil. La aplicación de su propia metodología en la educación de docentes de educación superior para que puedan enseñar emprendimiento en todos los cursos de educación superior de dicha institución de educación superior. En esta institución, cada semestre, en cada curso de pregrado, los estudiantes son introducidos a los principios básicos de emprendimiento y liderazgo a través de la visión de la metodología ontopsicológica. Basado en el conocimiento desarrollado por Antonio Meneghetti sobre capacitación empresarial y liderazgo y la extensa bibliografía desarrollada por el autor sobre este tema, las sillas de negocios y liderazgo de Antonio Meneghetti Faculdade se convirtieron en el diferencial de esta institución de educación superior. Entre las prácticas adoptadas en esta metodología, se encuentra el mapeo de competencias que el estudiante debe lograr a lo largo de los diferentes semestres, como comunicación pública, habilidades de relación corporativa, gestión de personas, desarrollo de estrategias de marketing, aspectos asuntos fiscales y legales en la gestión de una empresa, entre otros. Se ha demostrado que el método es totalmente positivo en los diferentes grados de pregrado en los que se aplica en la Antonio Meneghetti Facultad: Administración, Derecho, Pedagogía, Sistemas de Información y Licenciado en Ontopsicología. El propósito de este informe de buenas prácticas es explicar cómo dicha metodología se ha aplicado con éxito en la educación superior durante más de 10 años. El marco teórico se basa en obras de Meneghetti (2013, 2014); Bernabei (2013); Schaefer (2018); Vidor (2014) y otras. Como resultado práctico se observa el mejor desempeño de los estudiantes al ingresar al mercado laboral después de participar en estas clases, así como el aumento de los resultados obtenidos por quienes ya trabajan en el mercado laboral al ingresar a estas clases. En conclusión, se ha demostrado que la metodología para enseñar capacitación en negocios y liderazgo ha demostrado ser exitosa y puede servir para inspirar iniciativas en diferentes países de América Latina.

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES:

Ontopsicología; Enseñanza superior; Entrenamiento de liderazgo

JUSTIFICACIÓN

"Hay un punto fundamental que interesa a todos: nuestra juventud ... ¿A dónde vas hoy? ¿Qué potencial tiene? ¿Y qué estamos haciendo por nuestros mejores jóvenes?" Es con estas preguntas que Antonio Meneghetti (2015a, p. 83) abre su discurso en la ceremonia de inauguración de Antonio Meneghetti Faculdade (AMF), en 2008, en el Centro Internacional de Arte y Cultura Humanista Recanto Maestro. El patrón de la institución educativa que lleva su nombre, en este discurso de apertura, pide capacitación para ser responsable: "Esta escuela, este proyecto, quiere dar una posibilidad de responsabilidad. Es decir, para llamarlo nuevamente, recuerde esta palabra: responsabilidad" (Meneghetti, 2015a, p. 84).

10 años después de su fundación, el proyecto ha crecido y evolucionado. Siguiendo la psicología del árbol, a partir de una semilla plantada, se desarrolló de acuerdo con las oportunidades y posibilidades, siempre cambiando el contexto en el que existe. El desafío en este proceso, como individuo o como grupo de

individuos organizados en un proyecto o la sociedad, que tiene libre albedrío que no tiene un árbol, siempre debe crecer de acuerdo con su propia identidad. Un proyecto puede crecer de manera segura y fiel a su esencia si sigue un movimiento constante de centrifugación: a medida que se expande externamente, refuerza su núcleo o esencia, lo que a su vez proporciona estimulación y fuerza para una mayor expansión, y por lo tanto en adelante.

En base a este principio, esta investigación tiene como objetivo rescatar pasajes teóricos y prácticos expuestos por Antonio Meneghetti relacionados con la formación de jóvenes en el Centro Internacional de Arte y Cultura Humanista Recanto Maestro (Brasil), campus de la Antonio Meneghetti Faculdade, para identificar las dimensiones principales que permiten una formación integral para el desarrollo de un liderazgo responsable. Las fuentes de investigación incluyeron materiales publicados en la vida por Antonio Meneghetti, materiales inéditos pertenecientes a la colección audiovisual de la Fundación Antonio Meneghetti e investigaciones previas que investigaron este tema.

En un discurso sobre las especificidades que diferencian a la AMF de otras instituciones educativas, dirigido por Antonio Meneghetti en 2012, cuyos pasajes se transcribieron de manera sin precedentes en este artículo, el fundador de Recanto Maestro y patrono de AMF afirma:

Ustedes hacen milagros ...Y este es el resultado de la capacitación, de la capacitación continua, de la cual la facultad es el exponente, es la punta de diamante de una capacitación que comienza con la base académica en varios campos. Pero, junto con esta estructura básica, suministramos una preparación complementaria que brinda una eficiencia de 360 grados. (Meneghetti, 2012, transcripción de audio)

Propósito

A partir de esta exposición y otros textos y pronunciamientos de Antonio Meneghetti sobre la formación de jóvenes en AMF y Recanto Maestro, y también de entrevistas con profesores y estudiantes de la disciplina de Formación Empresarial de la universidad, esta investigación alcanzó cinco dimensiones que, desarrolladas de manera conjunta, complementaria y progresiva, permiten una formación integral del protagonismo responsable. Estas dimensiones se identificaron como estudio, trabajo, alta moralidad, ciencia e internacionalidad, y se describen a continuación. Como conclusión, se presenta el gráfico do que las disciplinas de capacitación empresarial buscan desarrollar en Antonio Meneghetti Faculdade. Esta investigación contribuye a lo IX Encuentro Internacional de la Red Kipus, en el eje temático “Retos para la profesión docente”, tema “El docente en la educación superior”.

Descripción de la experiencia

La capacitación empresarial y de liderazgo que ofrece Antonio Meneghetti Faculdade se basa en cuatro pilares que se describen a continuación.

La dimensión del estudio

La dimensión del estudio en la formación de jóvenes en Recanto Maestro es el epicentro de Antonio Meneghetti Faculdade, que se configura como el corazón del proyecto. Autorizado por el Ministerio de Educación en 2008, hoy es una institución pionera de educación superior en Brasil por utilizar la Ontopsicología como ciencia epistémica e interdisciplinaria en todos sus cursos de pregrado, posgrado y extensión, y también pionera en el mundo para crear un curso de Bachiller en Ontopsicología.

El primer aspecto fundamental que garantiza la dimensión del estudio son los docentes, como destacó Meneghetti (2012) al describir las especificidades que diferencian la AMF de otras instituciones de educación superior:

Primero, utilizamos maestros que, además de tener una formación académica específica en sus sectores, en sus campos, han demostrado y demuestran una alta eficiencia de ganancia económica en sus empresas, en sus destacadas actividades profesionales. Así juntos para la formación académica y la madurez humana, también aceptamos el tercer criterio de eficiencia, el de ganancia económica. (Meneghetti, 2012, transcripción de audio)

Por lo tanto, los profesores que trabajan en AMF deben demostrar, además de la formación académica y la madurez como persona, la eficiencia de la ganancia económica en sus empresas o actividades profesionales. Esta característica está relacionada con un lema de la institución que “solo enseña quién lo hace”, es decir, puede enseñar al otro quién es, sabe y hace. “Este criterio surge de la comprensión de que un individuo no puede enseñar lo que no es; de lo contrario, ofrece un farol, uno falso que ignora la valiosa tarea de contribuir a la formación de un individuo ”(PETRY et. al., 2011, p. 84).

Tomando como ejemplo el área económica, Meneghetti (2013b) señala cuántos de los que escribieron sobre su área eran intelectuales privados de praxis económica, mientras que “aquellos que lograron y vivieron con éxito la economía real no escribieron nada de su experiencia” (Meneghetti, 2013b, p. 12). Las características de los maestros AMF descritos anteriormente buscan cerrar esta brecha o contraste, uniendo la formación académica e intelectual en su facultad con la práctica del mercado y los resultados económicos.

Además de la capacitación técnica en sus respectivas áreas de pregrado, los estudiantes toman cursos de capacitación empresarial y de liderazgo utilizando la metodología FOIL (Formación Ontopsicologica interdisciplinaria de Liderazgo). En estas disciplinas, se desarrolla la técnica de la personalidad y la forma mental de los jóvenes, entendida como la mentalidad apropiada, la actitud apropiada que una persona joven debe desarrollar en el mercado laboral, obteniendo “la excelencia de su propia dignidad, su autonomía económica y la de sus liderazgo ”(Meneghetti, 2013b, p. 25).

Son jóvenes que ingresan al mundo laboral para aprender el servicio de una manera superior, por su contribución calificada en diferentes aspectos y para algún día convertirse en jefes. (...) Se enseña una técnica de personalidad, entendida como esa tarifa de servir que es la inteligencia centrada en la acción específica de servicio a la empresa y en la que la persona es fundamental y determinante. (Meneghetti, 2013b, p. 24)

Trabajando con la forma mental de los jóvenes en paralelo con la formación técnica específica, buscamos desarrollar progresivamente la competencia competitiva en sus áreas profesionales. Competencia competitiva como la capacidad de saber hacer algo específico que inicialmente permite la creación de una base económica y de autosuficiencia, hasta alcanzar la “primacía de conocer y hacer una profesión específica” (Meneghetti, 2016, p. 74).

Esta capacitación también es continua, del tipo de aprendizaje a lo largo de la vida, considerando que la velocidad de los cambios socioeconómicos en los que estamos insertos hoy requiere de los profesionales una “actualización continua de competencias y habilidades” (Meneghetti, 2009, p. 12). El aprendizaje a lo largo de toda la vida, o el aprendizaje a lo largo de la vida, debe ser tarea de cada profesional, buscando una adquisición y renovación continua de conocimientos y habilidades. Al crear una cultura de aprendizaje continuo, es posible actualizar constantemente los modelos mentales, proporcionando el mantenimiento de la actividad profesional en el mercado competitivo en constante evolución. También es a través del aprendizaje permanente que la actualización de los modelos mentales puede proporcionar contra-hábitos positivos, permitiendo el desarrollo creativo y la competencia competitiva (Wazlawick, 2014).

Se utilizan ejemplos de grandes líderes de diferentes áreas y diferentes culturas para ilustrar y ejemplificar este camino formativo. Los grandes hombres de todos los tiempos comenzaron pequeños y gradualmente construyeron su propia grandeza, forjando su competencia competitiva: la historia de los grandes proviene de la pobreza, del sacrificio, no proviene de familias nobles y ricas. Proviene de jóvenes inteligentes

La dimensión del trabajo

El desarrollo de la competencia competitiva descrita anteriormente también se logra a través del trabajo. La formación teórica en el aula no es suficiente. Los jóvenes también necesitan experimentar y entrenarse a través de la práctica. En este sentido, el trabajo es una dimensión fundamental.

Con el trabajo, además de saber cómo hacerlo, se desarrolla otro concepto clave de FOIL: saber servir. Para Meneghetti (2013b), el líder es el que mejor sabe servir: “solo puede mandar al que sabe servir y sabe más que otros, para otros” (Meneghetti, 2013b, p. 17). Para desarrollar el liderazgo, por lo tanto, los jóvenes deben aprender el arte de saber servir, desde pequeños a grandes, desde una edad temprana.

Dentro de la moral, enseñamos que te conviertes en un líder siempre y cuando sepas servir, porque el cliente es lo más importante. Entonces, alguien que sabe servir al cliente logra su propio éxito. Por lo tanto, para él también es importante el trabajo y la capacidad de deferencia, de respeto hacia los demás, pero sobre todo de saber cómo hacer, cualquier cosa, pero saber cómo hacerlo bien. (Meneghetti, 2012, transcripción de audio)

Y para lograr la excelencia en saber cómo servir a los clientes, la excelencia de su propio desempeño profesional, se alienta a los jóvenes en el proyecto Recanto Maestro, a través del trabajo, a desarrollar habilidades y destrezas comenzando con tareas básicas.

Comienzan haciendo pequeñas tareas o tareas rutinarias: limpieza general, ayuda con la cocina, jardinería, carpintería, etc. Además, todos son responsables del orden y la higiene

de sus áreas privadas. Una persona joven no puede pretender ser un líder si no sabe cómo cuidar el pequeño entorno donde vive, donde duerme. (Petry et. Al., 2011, p. 82)

Estas actividades básicas tienen un triple alcance: 1. enseñar a los jóvenes cosas elementales de su propia existencia, fundamentales para construir su propia autonomía; 2. presentar a los jóvenes las responsabilidades civiles cotidianas; 3. comience a experimentar con sus tendencias, sus inclinaciones naturales, sus mayores intereses.

Es el comienzo de saber cómo hacerlo, porque el aprendizaje no salta. Este principio es muy claro en matemáticas, en el que es evidente que no es posible resolver una ecuación compleja sin aprender primero las operaciones primarias. La misma lógica es válida para las actividades profesionales: el gran ingeniero debe comprender cómo se fabrica y aplica el cemento; el gran estilista debe saber cómo encaja la tela en los diferentes cortes posibles. El gran cocinero debe conocer las reacciones de los alimentos a las diferentes temperaturas. El mercado laboral está lleno de graduados que no conocen la práctica de su profesión y esta es una escasez que tiene un gran impacto en la empleabilidad, la estabilidad laboral y el crecimiento profesional. (Petry et. Al., 2011, pág. 82)

Estos trabajos más simples y actividades iniciales evolucionan hacia actividades más estructuradas y más responsables, siempre en un orden creciente de dificultad y de acuerdo con sus tendencias, áreas donde el joven muestra mayor interés y aptitud. De esta manera, los jóvenes se introducen en el mundo del hacer, para lo cual es necesaria una preparación continua. Este aspecto, además de dirigir a los jóvenes a una futura profesión que permita la base económica, “también contribuye a la formación de una personalidad social, en la medida en que, a partir de la actividad laboral, los jóvenes aprenden a participar, intercambiar, crear, construir juntos” (Petry; Oliveira; Schaefer, 2011, p.22).

Wazlawick (2014) también señala que, para desarrollar su propia ambición y capacidad, al principio el joven debe hacer mucha práctica, debe asimilar tantos caminos, operar en sí mismo, para saber qué camino tomar. Debe comprender cómo ser efectivo, cómo estar técnicamente preparado, para lo que algún día será su futuro.

Por esta razón, la capacitación en el trabajo, la técnica, la escuela, todos los conocimientos teóricos y prácticos sobre las áreas de interés de cada uno son fundamentales. El joven debe actuar, experimentar, resolver, ya que los mayores conocimientos, habilidades y competencias vienen con la acción. Aquí está la dimensión de hacer (Wazlawick, 2014).

A partir de esta iniciación en el mundo laboral, los jóvenes también comienzan a desarrollar la posibilidad de autosuficiencia, uno de los primeros deberes de cada joven, que les permite “ganar su autonomía y libertad de acción” (Rocco, 2006, p.9). El primer punto al que un joven debe referirse constantemente, además de los muchos problemas que debe manejar (cuerpo, familia, amigos, universidad, etc.), es la necesidad de tener en cuenta el espacio en sí, la referencia para la seguridad económica. “La base económica es la libertad, es la autonomía, es el derecho a ser como eres” (Meneghetti, 2013b, p. 37).

Trabajando en las organizaciones y compañías que componen el campus Recanto Maestro, comenzando por las funciones iniciales y básicas descritas anteriormente, el joven progresivamente avanza hacia tareas y funciones nuevas y mayores:

A medida que el joven aprende y se desarrolla, realiza diferentes funciones dentro de las empresas y aumenta gradualmente la dificultad y relevancia de sus tareas: recepción, secretaría, organización de eventos, actividades administrativas y financieras, hasta que alcanza funciones de liderazgo en ese donde demostró una mayor habilidad, interés y coherencia de inversión. Esta trayectoria le da al joven una visión del todo y lo prepara para una capacidad de gestión futura, ya que sabrá cómo evaluar, guiar y liderar cuando llegue el momento de liderar. (Petry et. Al., 2011, p. 82)

Además, el trabajo no solo es importante para aprender una técnica o una profesión. El trabajo juega un papel fundamental en la formación del ser humano en la medida en que es a través del trabajo que el hombre, como ser social, pasa de su origen basado en los instintos a la producción como raza humana. Este concepto ya estaba presente en la formación clásica del hombre griego, un período en el que el valor del trabajo era una forma fundamental de alcanzar la virtud o la areté (Pellegrini; Petry, 2010; Petry et. al., 2011). De esta manera, el trabajo se convierte en una dimensión esencial para la realización de los seres humanos.

La dimensión de la alta moralidad

Otra dimensión fundamental para el desarrollo integral de los jóvenes que estudian y trabajan en Recanto Maestro es la alta moralidad, que incluye disciplina, organización y limpieza, estética, contacto con el medio ambiente y una convivencia saludable. Meneghetti (2012) describe así esta dimensión:

Hay una base indirecta de disciplina. En toda la facultad, no existe una dirección ideológica, solo capacitación para la eficiencia, pero hay un trasfondo completo, todo un humus de alta moralidad, para permitir que el joven desarrolle esos valores que más tarde lo harán grande en la sociedad, y posiblemente evitando todas las superficialidades que a menudo duelen, invalidan la estructura más alta y más seria de la persona joven. Entonces, existe esta moral indirecta de la seriedad humanista desde todos los puntos de vista. (Meneghetti, 2012, transcripción de audio)

Es a través de la disciplina, la organización y la limpieza del espacio donde vive y trabaja, la producción de su propia comida, la dialéctica y la interacción saludable con sus compañeros, superando las dificultades inherentes a abandonar la casa de sus padres y sus primeros años de vida, vida académica y profesional, que los jóvenes desarrollen una característica importante de los seres humanos: la responsabilidad.

Los grandes genios de todos los tiempos siempre nacieron y se educaron en sacrificio. ¿Quién de ustedes, en la historia, puede encontrar un genio, reconocido como tal, que provenga de una gran familia? Nunca lo encontramos. Hay una parte del sacrificio que los padres, los educadores, no debemos quitar a nuestros hijos, porque es la prueba donde deben ganar, deben ser capaces de resolver sus pequeños problemas, porque la solución a los pequeños problemas es la garantía de una madurez de acción. Es decir, con nuestros sistemas educativos, no debemos sacar la “academia de vida” de nuestros hijos. Debemos detener el bienestar excesivo, el bienestar excesivo, porque nuestro bienestar, que se hace por amor, porque no queremos que nuestros hijos sufran, los hace crecer estúpidos, esquizofrénicos. (...) Esta escuela, este proyecto, quiere dar una posibilidad de responsabilidad. Es decir, para llamarlo nuevamente, recordamos esta palabra: responsabilidad. (Meneghetti, 2015a, p. 84)

Para desarrollar competencia competitiva, el estilo de vida también es esencial. El joven debe tener una vida coherente en todo lo que sea su espacio de acción, desde la vivienda hasta el entorno laboral, desde los espacios de vida hasta las relaciones de placer. “Hay una situación de apoyo constante en la vida cotidiana (comer, dormir, etc.) y para el tema es importante que las cosas en sí mismas sean representativas de su eficiencia” (MENEGETTI, 2016, p. 38).

Al analizar la película *An Education* (2009), e indicar que la atmósfera y el estilo de vida de los personajes podrían ser una referencia para la capacitación en AME, Meneghetti (2011a) explica:

Una cosa es segura. La elegancia, la dignidad de una persona implica un espacio de veneración, de respeto por todos. Y ayuda tener una gran responsabilidad especialmente para ti mismo, tener cultura, tener una educación continua, sobre cómo vestirse, cómo comer, cómo dormir, es decir, mantenerte en el espacio de una persona inteligente. Si vives en un espacio sucio y desordenado, también te mezclas con desorden, suciedad. (...) Hay un estilo que debe aprenderse, si uno quiere alcanzar la dignidad, la superioridad de algún día ser un líder en el campo. (MENEGETTI, 2011a, transcripción de audio)

En esta dimensión, la práctica del deporte también está contenida. En el curso de la historia, la importancia de las actividades motoras en la formación global de los seres humanos ha sido reconocida en muchas ocasiones. En el entrenamiento de los jóvenes, se debe alentar el deporte y toda espontaneidad del juego con el movimiento físico y el contacto, especialmente aquellos en un grupo, ya que permite un metabolismo saludable de interacción y crecimiento. Los juegos y las prácticas, especialmente en grupos, son una actividad de descarga, satisfacción, introyección de lo real y también de individualización ante uno mismo y el mundo. También favorecen a los jóvenes con confianza y competencia con la socialidad (Antonio Meneghetti Faculdade, 2017).

El proyecto Recanto Maestro, así como otros centros creados por Antonio Meneghetti en varias partes del mundo, se desarrolla en un entorno ecológicamente saludable y estimulante. Dichos entornos se denominan centros ecobiológicos, donde es posible combinar acciones urbanas con desarrollo humano. “El ser humano, en contacto activo con tales entornos, construyendo un jardín, participando en la cosecha, siendo responsable de su pequeño entorno, no solo recupera la intimidad con su cuerpo y naturaleza, sino que también aprende a relacionarse con el entorno externo de forma armónica y respetuosa” (Petry; Oliveira; Schaefer, 2011, p.22). Meneghetti (2011b) señala que el contacto con la tierra proporciona la primera forma de pedagogía, haciendo posible reanudar el contacto con el universo natural, del que deriva todo ser humano, porque los seres humanos también son naturaleza.

Un contexto ecobiológico como lo que se encuentra en Recanto Maestro proporciona una integración entre el hombre y la naturaleza en una ventaja mutua, favoreciendo así el proceso de enseñanza y aprendizaje y la productividad profesional. Todas las grandes culturas del pasado eran conscientes de la importancia y la influencia que el entorno circundante tiene en los seres humanos y su convivencia en la sociedad.

No por casualidad, los grandes monasterios benedictinos, o algunas moradas de grandes reyes o emperadores, se construyeron en lugares particularmente vitales, mientras que las cárceles se ubicaron en tierras áridas y sombreadas, donde las plantas no crecían y los animales no permanecían. Nuestro planeta tiene sus puntos fuertes, sus lugares más fuertes y vitales, más adecuados para la convivencia humana y más favorables para su desarrollo.

Así como cada planta necesita un cierto tipo de suelo y ecosistema, el ser humano puede ser estimulado positiva o negativamente por el entorno ecológico al que asiste. Es el antiguo concepto romano de *genius loci*, el genio del lugar, que define lugares precisos donde la naturaleza humana se fortalece y recompone. Es la mejor tierra para ese tipo de individualización. (Petry, Et. Al., 2011, p. 80)

Por lo tanto, se creó un nuevo modelo de educación ambiental en Recanto Maestro, capaz de combinar intervenciones urbanas y arquitectónicas con el desarrollo humano. Esta propuesta ecobiológica nos permite saber vivir nuestra vida con calidad, en ósmosis con el ecosistema naturalista. Este modo de educación ambiental permite a los seres humanos tener una relación autónoma de salud, estética y humanismo calificada como respeto recíproco entre personas y culturas (Bazzo et. Al., 2011).

La naturaleza ya es perfecta y nos pone en la ocasión de hacernos perfectos. Por lo tanto, en el contexto de nuestro trabajo y nuestras relaciones diarias, siempre debemos buscar mejorarnos a nosotros mismos y a las cosas que tenemos, porque si bien las mejoramos, nos generan en un horizonte más alto. Mientras ayudes, las cosas te ayudarán; mientras haces cosas: es una relación metabólica en la que el sujeto logra cosas y éstas logran el tema. (Meneghetti, 2011b, p. 274).

La dimensión de la ciencia

Con respecto a la dimensión de la ciencia en la formación de los jóvenes en Recanto Maestro, la Ontopsicología permite el desarrollo de la capacidad de individualizar el nexo ontológico, una formación global e integral de la persona. Junto con la formación técnica, junto con la formación profesional, la Ontopsicología, como base científica interdisciplinaria para esta formación, permite el desarrollo del valor y la dignidad de la persona, del individuo.

Paralelamente a la formación académica y profesional, por lo tanto, la formación de la personalidad integral del joven se produce a través de la metodología ontopsicológica. Esta formación existencial ayuda al joven a comprender quién es y cómo puede desarrollar históricamente su propia identidad, su propia ambición, su propio potencial en la naturaleza.

Lo primero es descubrir tu propia ambición. En tu camino, de forma virtual, naces con un proyecto. Entonces, aquí está el primer punto fuerte de la Ontopsicología: observe en el tema cuál es su proyecto. Y, para una persona joven, comenzar a saber que esto es una gran ventaja, es fundamental. Cuántos extrañan el camino, llegan a los 40 años y dicen: “si lo hubiera hecho de otra manera ...”. En todas las escuelas debería ser así, porque ya lo dirigen a donde existe predisposición por naturaleza. (Bernabei, 2011, p. 64)

El entrenamiento personalógico basado en la metodología ontopsicológica consiste en desarrollar el máximo potencial de cada individuo. Teniendo en cuenta que la personalidad es el resultado de un temperamento natural y un carácter definido de estructura lógica-histórica particular, es frecuente encontrar personalidades limitadas a sus guiones, a sus modelos primitivos de actuación, pensamiento y sentimiento. Muchas veces una persona quiere hacer el bien y distinguirse de los demás, “pero experimenta la amargura de la derrota mientras hace todo lo que predice los estereotipos sociales, pero no hizo casi nada por la necesidad intrínseca de su naturaleza, que él mismo no sabe” (Meneghetti, 2011b, p. 29).

Para desarrollar la personalidad, es necesario identificar el requisito instintivo de ese proyecto específico, ese individuo específico, y luego encontrar la acción técnica, la solución racional de cómo actuar según ese requisito, teniendo en cuenta la situación, el entorno y el contexto en el que se encuentra (PETRY, OLIVEIRA, SCHAEFER, 2011).

Con la ciencia ontopsicológica, además de la capacitación profesional, se agrega un proceso de responsabilidad personal, para que el individuo aprenda no solo el ejercicio de la profesión, sino que aprenda mejor cómo construir la evolución de su persona (Vidor, 2016). Aplicada en el campo de la formación juvenil, la verdadera novedad de la Ontopsicología es el descubrimiento del criterio básico de la naturaleza o Em Si óntico. Una vez identificado este criterio, “es posible hacer una pedagogía que consienta en el desarrollo del proyecto de la naturaleza, y como resultado se obtiene un individuo, en primer lugar sano y, después, capaz de realizar su propia existencia de una manera creativa” (Meneghetti, 2014b, p. 235).

Para lograr estos resultados, se realizan actividades y cursos de capacitación en ontopsicología que brindan a los jóvenes la dirección en la búsqueda de su propia identidad. Se enseñan los tres descubrimientos de la ontopsicología, la formación de la personalidad, las características del joven líder, el equilibrio de la moral dual, la importancia y el valor de ser uno mismo. “De acuerdo con los rigores metodológicos y los requisitos profesionales necesarios para la aplicación de cada técnica, se utilizan cineologías, imágenes, consultas de autenticación, melolística y melodías, residencias de autenticación, es decir, se utilizan los instrumentos de intervención que la ontopsicología ha perfeccionado. a lo largo de los años ”(Bazzo et. al., 2011, p. 13).

La ontopsicología es una ciencia, un conocimiento existencial, interesado en cómo el hombre apunta a sí mismo y al mundo mismo. En consecuencia, es una ciencia interdisciplinaria “que pone su propia metodología al servicio, a disposición de la medicina, la filosofía, la economía, la política, la estética, mucho en el ámbito del arte, y todo lo que concierne a la creatividad inventiva del hombre. en referencia al mundo y la sociedad misma” (Meneghetti, 2001, p. 8).

Por lo tanto, es un modelo de conocimiento, un modelo de racionalidad que concierne a la existencia, el hombre y su existencia, el hombre y su mundo, el hombre y su sociedad.

Este hombre, entonces, puede correlacionar, especificar este conocimiento en su propio ámbito empresarial, administrativo, legal, político, en los campos infinitos de sus propias especificidades de intervención, en el mundo mismo, en la sociedad misma, en el contexto mismo. (...) Por lo tanto, cuando se hace algo que tiene un carácter social, acción económica, siempre es necesario recordar desde el principio el conocimiento específico de la Ontopsicología, que es muy práctico e inmediato, aplicado al hombre. El hombre que lee y hace experimentos científicos, que es un operador de la cultura, un operador de la ciencia. En este punto, la autenticidad, la precisión del operador es de interés. (Meneghetti, 2001, p.8)

Primero debemos lograr, por lo tanto, la precisión del hombre. Una vez que se restablece la precisión de la naturaleza del hombre, este hombre puede proceder y generar conocimiento, puede actuar como operador y vector de evolución en la sociedad. “En este punto, tenemos la competencia adecuada. Esta formación permite el nexo ontológico entre individuo y problema, entre sujeto y objeto. Un entrenamiento *partout* que puede ser operado dentro de cualquier ciencia, por lo tanto es interdisciplinario” (Amf, 2013).

En el marco de las ciencias, la ontopsicología difiere por su objeto específico: el nexo ontológico. Es un entrenamiento que permite la conexión entre la inteligencia del individuo, el técnico, el profesional en relación con la causalidad de la vida, la situación, efectos que operan dentro del hombre, la naturaleza, la sociedad. Meneghetti (2012) explica esta competencia de la ciencia ontopsicológica, al describir los diferenciales de la formación de AMF:

Adoptamos el criterio de cómo llegar a la capacidad de encontrar el nexo ontológico dentro del hecho, la experiencia de la intuición. La intuición no es algo visceral, no es algo de percepción externa y estúpida, pero es un momento que da el punto de tomar el mando, el punto del éxito. Y luego el sujeto técnicamente preparado lo organiza y tiene el evento infalible de ese éxito predeterminado. En todo esto, nuestro entrenamiento, que utiliza la Escuela de Ontopsicología, brinda exactamente la posibilidad de realizar el proceso técnico para llegar a la toma inmediata de lo que es la intencionalidad de la intuición. Y ese es el nexo ontológico que vivimos en relación. (Meneghetti, 2012, transcripción de audio).

La dimensión de la internacionalidad

La dimensión internacional permite otro alcance fundamental de la educación humanista integral: el contacto con otras culturas y la relativización de los estereotipos y los modelos fijos. A partir de la coexistencia de valor con otras culturas, uno aprende a relativizar tantos estereotipos y tantos absolutos del monocultivo mismo. Este relativismo conduce a una curiosidad positiva y a la apertura de nuevos horizontes sobre las diferentes formas de ser del ser humano, la tolerancia y el respeto por los hábitos y valores de otros sistemas culturales (Wazlawick, 2014). Como enfatiza Meneghetti (2010, p. 249), “la participación en una pluralidad de situaciones es inteligencia autogeneradora y estereotipos auto liberadores”.

El tema internacional es muy importante. Cuando veo a un inglés, cuando veo a un estadounidense, cuando veo a un brasileño, los veo a todos con una lata en la cabeza, con un latón en la cabeza. Tienen esa capacitación, tienen esa forma de hacer que ya constituye su inferioridad, es decir, hay una forma de ingenio, de pobreza racional dentro de este estándar de la tradición académica u operativa de los diferentes Estados. Todos tienen un límite territorial en su nacionalidad, en su cultura, es decir, el estereotipo cultural básico se limita a su interacción de las relaciones internacionales. Dado que los negocios son siempre el punto frío del logro total, por lo tanto no tiene estereotipos, ni nacionalismos, ni ideologías, etc. Para alcanzarlo, es importante desvestirse, relativizarse, y esto debe estar abierto. (Meneghetti, 2012, transcripción de audio)

Al viajar y conocer a otras personas y culturas, es posible evadir los modelos habituales. Cuando vemos y contactamos algo diferente de nuestros estereotipos de civilidad, podemos dejar que nuestra historia renazca en la novedad de ese lugar. Meneghetti (2003, p. 42), al describir esta experiencia de descubrir nuevos lugares y culturas, afirma que “cuando tienes un impacto con una nueva experiencia, debes inventarla. Por mucho que hayamos aprendido, siempre debemos ser capaces de aprender lo nuevo”.

Esta dimensión de internacionalidad en la formación de los jóvenes en Recanto Maestro también está dada por la formación de profesores, la mayoría de los cuales tienen formación en el extranjero (formación académica y experiencia práctica en el mercado) o por profesores internacionales invitados a enseñar en la AMF, que aportan sus experiencias y la inteligencia de ese país en el aula. Además, a través de acuerdos internacionales, los estudiantes pueden viajar al extranjero en intercambios culturales y profesionales.

Con respecto a la formación profesional específica, también es importante conocer las diferentes experiencias en el mundo sobre el sector en sí, sobre su interés, sobre su campo. Meneghetti (2013b, p. 451) explica que “nuestro planeta es rico en experiencias extraordinarias y, si siempre se queda en su propio hogar, siempre permanecerá viejo y fuera del juego de la vida”. Esta experiencia en el extranjero no se realiza como vacaciones ordinarias o necesidad de trabajo, sino con el objetivo de calificar el propio interés y la competencia competitiva. “Sustancialmente, con la experiencia hecha en los grandes países, uno puede entender el original de la tierra misma. Ir al extranjero, por lo tanto, sirve para hacer que las capacidades propias sean preciosas, pero también los medios propios” (Meneghetti, 2013b, p. 451).

El desarrollo de la internacionalidad también permite a los jóvenes conocer e impactar el pensamiento y el trabajo de exponentes del humanismo perenne de diferentes tiempos y presente en diferentes países. Meneghetti (2013b) enfatiza que es importante capacitar a los jóvenes a través de grandes libros, de grandes autores y, más tarde, a través de viajes y contactos, para impactar personalmente con sus obras maestras. Existe una inteligencia, la cultura humanista perenne, que fue desarrollada por los hombres más representativos de las diferentes edades y países. Es necesario volver a esta cultura perenne de hombre a hombre, ya que es una guía que puede garantizar la seguridad para hacer el bien propio en el contexto y la situación (Meneghetti, 2013a).

Volviendo a las fuentes clásicas y perennes, tomando la suma suprema de todos los demás países, como, por ejemplo, uno podría tomar literatura, cine, música también de una cultura plurivalente como la de Francia, China, la Federación de Rusia, el Inglés, el italiano, con respecto al *Made in Italy*, el estilo, la tecnología verdaderamente superior. (...) Italia es el país que generó el Renacimiento, es el país que generó el humanismo, es decir, criterios, normas, investigaciones que autentican los valores de ser un hombre en su propia tierra. Uno puede aprender cosas maravillosas que aún pueden brindar un futuro innovador y mejorado. (Meneghetti, 2014a)

La cultura humanista es, por lo tanto, un pasaje importante que puede despertar y agudizar la sed de ciencia, de conocimiento, en todos los campos. Petry et. al. (2011) destacan que, cuando un joven descubre y se enamora de los valores del humanismo, curiosamente su investigación y alcance de acción se expande. Mientras el joven perfecciona su profesión, su saber hacer bien, se abren posibilidades de exploración, de culturas que, hasta ese momento, no había pensado ni imaginado. “El rescate de esta cultura humanista puede convertirse hoy en la base de la grandeza de un joven y, en consecuencia, de la civilización y el progreso social” (Petry Et. Al., 2011, p. 46).

Los resultados de Recanto Maestro y sus proyectos también se presentan en eventos y congresos internacionales.

Resultados logrados

El resultado de un liderazgo responsable

La formación integral de los jóvenes en el proyecto Recanto Maestro, basada en la pedagogía ontopsicológica y el desarrollo sinérgico y complementario de las cinco dimensiones descritas anteriormente: estudio, trabajo, alta moralidad, ciencia e internacionalidad, da como resultado el desarrollo de un liderazgo responsable, como se muestra en la figura a seguir.

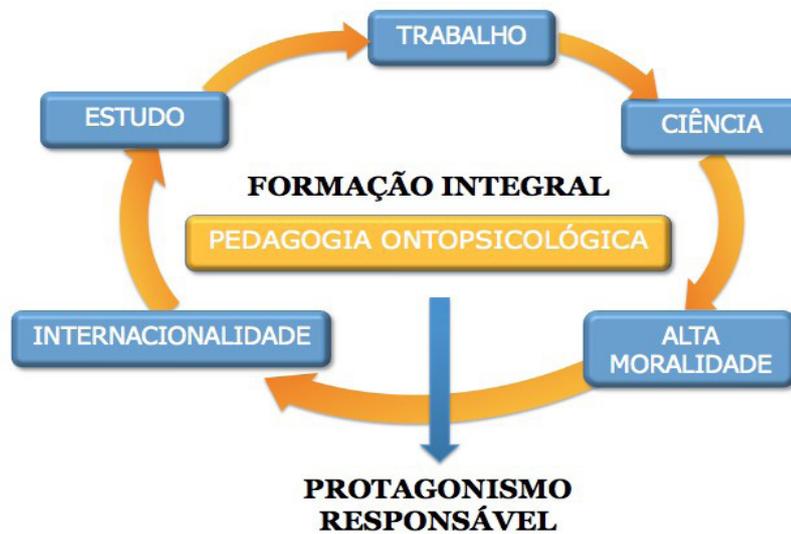


Figura 1 - Dimensiones de la formación integral de jóvenes en Recanto Maestro

Fuente: autor (2017).

El alcance práctico de la pedagogía ontopsicológica es “educar al sujeto para que se haga y se conozca a sí mismo: hacer una pedagogía de sí mismo como líder en el mundo, educar un yo lógico-histórico con capacidades y conducta ganadoras” (Meneghetti, 2014b, p. 14). La pedagogía ontopsicológica tiene el objetivo de formar a la persona humana en la función social. Formar al hombre ciudadano, de manera integral (personal, económica, social, política, etc.).

La visión ontopsicológica humanista reconoce que cada ser humano tiene una capacidad intrínseca de autorrealización, independientemente de su edad, posición social o contexto. Cada individuo también tiene la posibilidad innata de construir históricamente su proyecto de naturaleza, como protagonista de sus elecciones, logros y resultados. “Se entiende que cada ser humano, por lo tanto, puede actuar creativamente en existencia, actuando sobre el potencial que lo especifica y lo distingue de todos los demás, de acuerdo con la forma en que fue predicho por la naturaleza. La autorrealización es la principal tarea existencial de cada individuo” (Fundação Antonio Meneghetti, 2016, p. 21).

El concepto clave que apoya esta pedagogía es el de responsabilidad en relación con la propia identidad, es decir, desarrollar y actuar sobre las propias potencialidades innatas. Ser responsable no es una elección, sino un hecho que no se puede eliminar desde el momento en que existe. «Para eso, es necesaria una pedagogía que lleve al joven a conocerse a sí mismo y adquirir los instrumentos técnicos-prácticos y racionales para historizar su liderazgo y proporcionar desarrollo humanista en el contexto social en el que trabaja» (Bazzo et. Al., 2011, p. 12). De esta manera, tenemos un papel responsable:

Al realizar una obra, el protagonista es la persona destacada, el agente principal, responsable del diseño de las numerosas funciones de trabajo para el éxito y el éxito del conjunto. La responsabilidad, a su vez, implica asumir el deber de crear una forma de mantener y crecer sin tener la intención de tener una solución a través de otros. La responsabilidad principal se refiere

a la vida misma: primero, tengo que responder a las demandas que construyen mi valor como persona. Primero, hay un deber de responder de manera excelente al desafío de construirse uno mismo. Un protagonista responsable es, por lo tanto, uno que sabe, en la relación humana, establecer el orden de funciones para cultivar el crecimiento de las personas sin obstaculizar la autonomía personal. (...) El liderazgo es siempre el resultado de la elección continua y la acción responsable de cada individuo, en línea con su propio potencial. Cada acción acordada concreta los horizontes amplificados, que, más tarde, se convierten en providencia para los siguientes. Providencia en un sentido práctico, útil y funcional, ya sea en arte, política, jurisprudencia o alta tecnología. Este camino pedagógico, que se aprende a diario, debe ser reemplazado dentro de nuestros sistemas educativos, enseñando a cada individuo cómo construir su propia dignidad. (Fundação Antonio Meneghetti, 2016, p. 22)

Lecciones aprendidas

Para recuperar pasajes teóricos y prácticas sobre la formación de jóvenes en el campus Recanto Maestro, esta investigación de desarrollo teórico identificó cinco dimensiones de esta formación integral: estudio, trabajo, alta moralidad, ciencia y internacionalidad, que permiten el desarrollo del papel responsable de los jóvenes.

La investigación fue motivada por el momento en que vive la institución creada por Antonio Meneghetti, su décimo aniversario, para que este conocimiento pueda ayudar a reforzar el núcleo del proyecto, con la consiguiente expansión auténtica y en línea con su identidad original.

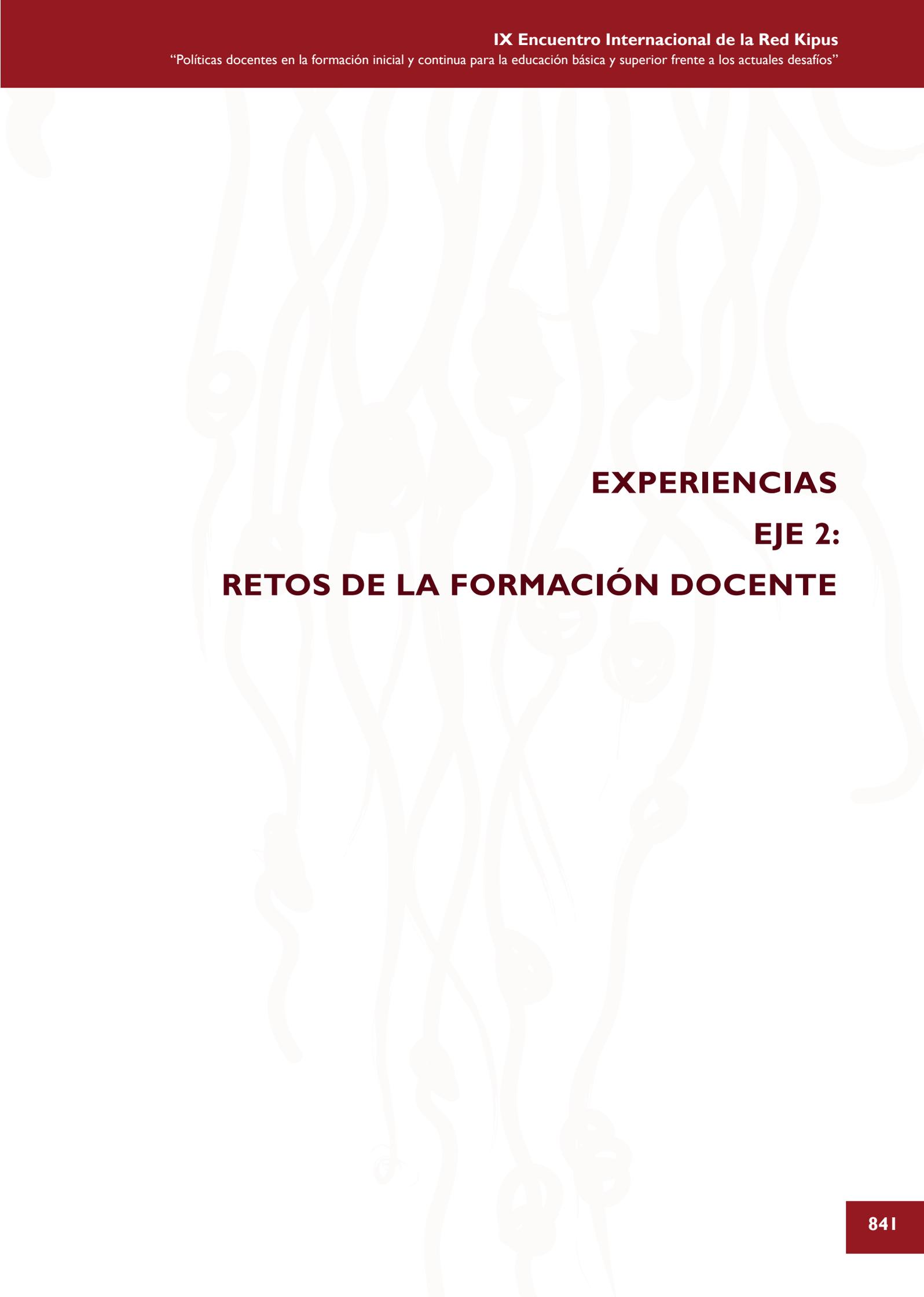
Antonio Meneghetti Faculdade, como corazón del Recanto Maestro y epicentro de todos sus proyectos educativos, tiene un papel fundamental. Investigaciones como esta que ayudan a rescatar y llevar a cabo la esencia formalizada por su creador pueden ser de gran ayuda en el crecimiento de este gran proyecto humanista, que puede ser un estímulo y un motor de evolución no solo para Brasil, sino también para todo el planeta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação Brasileira de Ontopsicología. (2015). *Cultura & Educação: uma nova pedagogia para a sociedade futura*. São João do Polêsine. Ontopsicológica Editora Universitária.
- Antonio Meneghetti Faculdade (AMF). (2013). *Nexo Ontológico*. Material em video. Recanto Maestro. Antonio Meneghetti Faculdade.
- Antonio Meneghetti Faculdade (AMF). (2017). *Centro Poliesportivo Educacional Recanto Maestro: premissas*. Recanto Maestro. Antonio Meneghetti Faculdade.
- Bazzo, P.; Rockenbach, G.; Schaefer, R.; Schutel, S. (2011). *Identidade Jovem: il progetto che coinvolge i giovani nel promuovere gli obiettivi del millennio (MDGs)*. *Revista Nuova Ontopsicologia*. (XXIX, n. 1). Roma. Psicologica Editrice.
- Fundação Antonio Meneghetti. (2017). *Jovens e realidade cotidiana*. São João do Polêsine. Fundação Antonio Meneghetti.

- Fundação Antonio Meneghetti. (2017). *Ontopsicología Ciência Interdisciplinar: vol. III*. São João do Polêsine. Fundação Antonio Meneghetti.
- Fundação Antonio Meneghetti. (2016). Posicionamento Institucional. *Anais II Cong. Int. Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura*. Recanto Maestro. Fundação Antonio Meneghetti.
- Meneghetti, A. (2014). *Pedagogia Ontopsicológica*. (3ª ed). Recanto Maestro (Brasil). Ontopsicológica Editora Universitária. (Publicado originalmente en italiano en 1979).
- Meneghetti, A. (2013). *Os Jovens e a Ética Ôntica*. São João do Polêsine. Ontopsicológica Editora Universitária. (Publicado originalmente en italiano en 2010).
- Meneghetti, A. (2013). *Psicologia Empresarial*. São João do Polêsine. Ontopsicológica Editora Universitária. (Publicado originalmente en italiano en 2010).
- Meneghetti, A. (2013). *Psicologia do Líder*. Recanto Maestro. Ontopsicológica Editora Universitária. (Publicado originalmente en italiano en 2007).
- Meneghetti, A. (2001). *A especificidade da Ontopsicologia* (conferência em vídeo). Recanto Maestro. Acervo Audiovisual Fundação Antonio Meneghetti. Acesso em 18/04/17.
- Meneghetti, A. (2003). *OntoArte: o Em Si da arte*. Florianópolis. Editora Ontopsicológica.
- Meneghetti, A. (2009). *Aprendiz líder*. São Paulo: FOIL.
- Meneghetti, A. (2010). *Manual de Ontopsicologia*. 4. ed. Recanto Maestro. Ontopsicológica Editora.
- Meneghetti, A. (2011a). *Cinologia “Educação”* (conferência em vídeo). Recanto Maestro. Acervo Audiovisual Fundação Antonio Meneghetti. Acesso em 18/04/17.
- Meneghetti, A. (2011b). *O Projeto Homem*. 3. ed. Recanto Maestro. Ontopsicológica.
- Meneghetti, A. (2012). *Os diferenciais da AMF* (gravação em áudio). Calipso. Acervo Audiovisual Fundação Antonio Meneghetti. Acesso em 18/04/17.
- Meneghetti, A. (2013a). *Os jovens e a ética ôntica*. Recanto Maestro: Ontopsicológica.
- Meneghetti, A. (2013b). *Psicologia empresarial*. São Paulo: FOIL.
- Meneghetti, A. (2014a). Depoimento sobre o Brasil e a Cultura Humanista. Associação Brasileira De Ontopsicologia. *Antonio Meneghetti: maestro para a cultura humanista brasileira*. Recanto Maestro. ABO.
- Meneghetti, A. (2014b). *Pedagogia ontopsicológica*. (3. ed.). Recanto Maestro. Ontopsicológica.
- Meneghetti, A. (2015a). Formação à responsabilidade. Associação Brasileira de Ontopsicologia. *Cultura & Educação: uma nova pedagogia para a sociedade futura*. Recanto Maestro. Ontopsicológica Editora Universitária.
- Meneghetti, A. (2015b). Uma pedagogia para o homem líder. In: Associação Brasileira de Ontopsicologia. *Cultura & Educação: uma nova pedagogia para a sociedade futura*. Recanto Maestro. Ontopsicológica Editora Universitária.

- Meneghetti, A. (2016). *O Residence Ontopsicológico*. 4. ed. Recanto Maestro. Ontopsicológica.
- Pellegrini, B.; Petry, A. (2010). *O sentido do trabalho para o líder*. Monografia da Especialização em Gestão de Negócios e Intuição. Recanto Maestro. Antonio Meneghetti Faculdade.
- Petry, A. M.; Oliveira, G. R.; Schaefer, R. (2011). A forma mentis de uma sociedade sustentável: uma proposta de formação de jovens. *Anais Congresso Internacional Responsabilidade e Reciprocidade*. Recanto Maestro. Fundação Antonio Meneghetti.
- Petry et. al. (2011). *A formação humanista de jovens como garantia de sustentabilidade, identidade e protagonismo civil*. PRONAC n. 098244. Recanto Maestro. Associação Brasileira de Ontopsicología.
- Rocco, V. (2006). Autossustento: o primeiro dever de um jovem. *Revista Nova Ontopsicología*. (XXIV, n. 1). Recanto Maestro. Ontopsicologica Editrice.
- Schaefer, R. (2018). *Empreender como uma forma de ser, saber e fazer: o desenvolvimento da mentalidade e do comportamento empreendedores por meio da educação empreendedora*. Dissertação de mestrado. UFSM.
- Vidor, A. (2014). *Relação entre pais e filhos: a origem do problema*. Recanto Maestro. Ontopsicológica Editora Universitária
- Vidor, A. (2016). Depoimento sobre o diferencial da Ontopsicología na formação dos jovens. *Vídeo institucional “Formação em Recanto Maestro”*. Recanto Maestro. Fundação Antonio Meneghetti.
- Wazlawick, P. (2014). *Para engendrar a técnica de personalidade: resultados da pedagogia ontopsicológica aplicada na formação pessoal e profissional de jovens no ensino superior universitário*. Monografia da Especialização em Gestão do Conhecimento e o Paradigma Ontopsicológico. Recanto Maestro. Antonio Meneghetti Faculdade.



EXPERIENCIAS
EJE 2:
RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Análisis de la creatividad verbal de niños pequeños a partir de una experiencia sensorial y el desarrollo de competencias metaculturales y metalingüísticas

Paula Córdova Gastiaburu
pcordova@pucp.pe
Pontificia Universidad Católica

RESUMEN

En una situación comunicativa, como en la que interactúan niños y maestros, coexisten tres dimensiones en cada interlocutor. La dimensión universal que refiere a la facultad del lenguaje humano, dispositivo innato del lenguaje que se activa en un contexto particular y que contiene un sistema de doble articulación que implica la posibilidad infinita de crear enunciados. La dimensión social, que implica el rol asumido en una interacción determinada perteneciente a un género discursivo propio de una comunidad. La dimensión individual, particular que supone la manera en que cada persona retoma y modifica dicho rol social. Partimos de esta última idea de Francois, para trabajar el último nivel a partir de la percepción sensorial. La propuesta que tenemos es que, teniendo en cuenta que la percepción es única, al procesar lo que percibimos, proponemos ideas únicas plasmadas en discursos únicos, creativos y originales. Hay que generar un espacio pedagógico para que estas particularidades afloren.

La interacción docente-estudiante o estudiante-estudiante es un intercambio en el que debe darse un aprendizaje situado, comprometido en un contexto sociocultural particular. Por ello, los discursos propios son fundamentales en el aprendizaje situado para el desarrollo de una identidad cultural y de una ciudadanía intercultural. Ello nos debería orientar a valorar la heterogeneidad.

Sin embargo, la escuela tradicional soslaya el pensamiento sensorial y las diferentes formas de producir significado que describen Biondi y Zapata (2017), en una generación nativodigital, multisensorial como la actual. La escuela desarrolla el sentido de la vista asociado principalmente a la lectoescritura y a las matemáticas. Los otros sentidos, otras formas de pensamiento y otras formas de aprendizaje quedan relegados.

Por ello, he comenzado a esbozar una propuesta pedagógica a través de actividades artísticas. El objetivo es desarrollar competencias lingüísticas e interculturales en los niños. He realizado talleres con niños (de 3 a 8 años) que comprenden tres fases: la sensorial (probamos frutas y verduras), la simbólica (creación objetos artísticos con lo que reciclamos como cáscaras y pepitas), y la verbal (creamos cuentos, rimas u otros, individuales y colectivos, a partir de los objetos artísticos).

El objetivo general del presente estudio es analizar los resultados de la interacción entre adultos y niños en dichos talleres. Los objetivos particulares son reflexionar acerca de la creatividad del niño en su propio desarrollo del lenguaje; discutir sobre la necesidad del desarrollo del vínculo entorno-cuerpo-discurso útil y la multisensorialidad; proponer el desarrollo de competencias metaculturales, metalingüísticas en los niños y en el maestro.

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural, enseñanza multisensorial, dialogismo, desarrollo del lenguaje, competencia metalingüística.

Justificación

Maestra: Repitan de nuevo (señalando la pizarra).

Niños: cha, che, chi, cho, chu.

Maestra: Muy bien.

Niño 1: Profesora, voy calentar el mate, pe.

Maestra: Piensa no más en lo que vas a aprender ¿ya?

Niño 1: Galleta no más vamos a comer, profe.

Interacciones como la presentada son comunes en una escuela peruana, e incluso, sin temor a generalizar, en cualquier escuela. Este es un ejemplo de repetición coral, típica de la manera de enseñar en nuestro sistema educativo. Este tipo de prácticas, tal como lo sostiene Emilia Ferreiro (1999) se da no solo en zonas rurales alejadas sino también en zonas urbanas, en escuelas públicas y en escuelas particulares de cualquier nivel socioeconómico. Para mi tesis doctoral, recogí información en cuatro escuelas rurales cuzqueñas (Córdova, 2004). Los formatos más representativos del discurso pedagógico que encontré en el ámbito de las escuelas rurales cuzqueñas fueron los siguientes:

- Regulaciones: expresiones que utiliza el profesor para normar la conducta de los alumnos.
- Indicaciones: instrucciones que da el docente previas a un ejercicio o una actividad.
- Rezos: oraciones al comienzo o al final de la jornada, como el Padre Nuestro, el Ave María.
- Canciones y adivinanzas.
- Repeticiones corales: el docente hace repetir a los estudiantes lo que dice, porque se supone que de esa manera van a fijar el conocimiento.

Nótese que las regulaciones esperan como respuesta un comportamiento (permanecer callado o sentado); las indicaciones esperan una respuesta o actividad que el docente ha previsto en la planificación de sus sesión; los rezos, las canciones y las adivinanzas se encuentran preestablecidos socialmente, son “discursos hechos”; finalmente, las repeticiones corales son meras repeticiones en sí mismas.

Es decir, es un panorama que muestra el poco o nulo espacio para que el estudiante genere un discurso propio y, así, reflexione o cree. Ello no significa que, tal como vemos en la interacción de la que parto, los niños no tomen la iniciativa para expresarse e interrumpen un rezo o repetición coral.

Detrás del discurso descrito y, por lo tanto, de la institución educativa como tal existe un modelo político que Emilia Ferreiro explica muy bien:

La escuela pública obligatoria, que cumplió la función de construir ciudadanos, es una escuela que luchó contra la diversidad. Si los individuos eran iguales ante la ley, la escuela tenía que considerarlos iguales, homogeneizarlos. Al plantear un modo único de habla, la escuela destruyó los dialectos. Eso lo defendió tanto la escuela francesa como la escuela argentina; en todos lados pasó. Para constituir al ciudadano había que eliminar las diferencias. Soy consciente de que, si ahora se propone a la escuela: ‘aprovecha las diferencias y explótalas didácticamente’, esto significaría una ruptura brutal (1999, p. 163).

Si bien esta reflexión fue realizada hace más de veinte años y, aunque hablar de diversidad hoy en día es lo políticamente correcto, prácticas pedagógicas como la citada persisten. Cultivar la repetición como un fin en sí mismo impide la construcción de un punto de vista propio y original, condición para generar un verdadero diálogo y una sociedad democrática.

Parto de esta realidad para reflexionar acerca del rol del docente. En un entorno multilingüe y pluricultural, el docente es un mediador, mediador de lenguas y de culturas, una suerte de traductor. También funciona como lo que llamamos soporte o andamiaje. En zonas rurales alejadas de los centros urbanos en las que el Estado tiene escasa o nula presencia, el maestro reúne varios roles que representan soporte, no solo a los niños sino a la comunidad: el psicólogo, pues escucha muchas veces sentires muy personales de los padres, de los niños; el juez, ya que algunos padres le atribuyen la potestad de tomar decisiones de “dictar sentencia” ante conflictos familiares; el obrero de construcción, cuando, con la ayuda de la comunidad, construyen ambientes nuevos para la escuela (hay maestros que deben construir su propio cuarto porque es mejor dormir en la comunidad que ir y venir todos los días de su pueblo que queda lejos). Muchos padres de familia le consultan, le piden consejos porque es él quien sabe leer y escribir, lo que lo hace mediador entre el Estado y la comunidad; y cuando es bilingüe y bicultural, lo convierten también en un mediador entre diferentes grupos sociales. Todo ello hace su rol más complejo. Hay que tener en cuenta que esto se da, no porque los miembros de dichas comunidades sean incapaces, sino porque la estructura estatal no responde a sus verdaderas necesidades teniendo en cuenta sus características, como son sus códigos lingüísticos y culturales. El maestro, si está dispuesto, puede brindar su ayuda, pero no traduce de un código a otro. Puede enseñar a escribir, pero dicha escritura no es funcional para dichas comunidades (esto también lo señala Zavala 2003), con lo que no le ven la utilidad inmediata.

Bruner (1986) es un estudioso clásico que plantea la noción soporte en el contexto de la adquisición del lenguaje. En este proceso en el que, remarca el autor, son indispensables dos seres humanos, mientras el niño activa su mecanismo innato para adquirir el lenguaje, el adulto funciona como un sistema de apoyo de su adquisición.

Bruner (1986) amplía este concepto de soporte y lo lleva al contexto educativo. El docente, sostiene, tiene que hacer que el estudiante establezca una relación entre signo y acontecimiento, que el aprendizaje se relacione con actividades sensoriales, cognitivas o lingüísticas. Es decir, debe recrear situaciones reales para que el alumno comprenda la posible utilidad del concepto/herramienta trabajada en el aula.

Hudelot y Vasseur (1997) complementan aún más la noción soporte, y la asocian a la realidad de la interacción docente / alumno.

- a) El soporte como recurso: el docente es una fuente de información (como informante, como evaluador, entre otros).
- b) El soporte como generador de una actividad: el docente motiva al alumno a realizar una actividad.
- c) El soporte global vs. el soporte local: el local es una ayuda puntual en el caso de una tarea específica; el global se refiere al todo de la interacción, al soporte como fondo, la manera en que el docente construye una relación de confianza al alumno, por ejemplo.
- d) El soporte del soporte: es la evaluación que ofrece el alumno al docente, necesaria en toda retroalimentación.
- e) El soporte virtual: cuando el alumno establece un diálogo consigo mismo, si se autoevalúa, por ejemplo.
- f) El soporte como movimientos en el diálogo entre el docente y el alumno.

Me detengo en este último para explicar que el soporte puede funcionar como traducción transemiótica; es decir, un sistema de signos que “respalda” a otro sistema de signos: la comunicación no verbal respalda a la verbal, la escrita a la oral, el discurso en primera lengua al discurso en segunda lengua.

Así, una expresión en la interacción que se encadena con otra del estudiante o se relaciona con un comportamiento de este. Se trata de lo que le dice el experto al aprendiz. Pueden ser comentarios, traducciones, paráfrasis, evaluaciones. Es una manera de significar y, al mismo tiempo, una manera de interpretar lo que hace o dice el estudiante. Se apoya en el contexto discursivo, y, a la vez, crea condiciones para continuar.

He constatado, y solo en algunos casos, que el docente sí funciona como generador de actividades (caso de los títeres, los juegos) y que funciona como soporte global porque tiene una relación afectiva y de confianza con los niños, pero lo que no he encontrado es el soporte local, la guía en la tarea específica. Y lo más ausente es el soporte en tanto movimiento dialógico, descrito anteriormente.

En zonas urbanas, el maestro no es muy diferente del docente en zonas rurales. Es decir, lo que describo no tiene que ver con falta de recursos, sino con cultura pedagógica. Se debe tener en cuenta, además, que es en las ciudades donde se necesita desarrollar más la empatía tanto como el reconocimiento y la valoración de lo distinto.

Abdallah-Preteille (2006) propone que la escuela debe preocuparse por un aspecto ético, un aspecto cognitivo y un aspecto comunicativo. Teniendo en cuenta estos tres aspectos, el docente debería desarrollar las siguientes habilidades que llamo *trans*:

- *Transculturales*: Eso implica establecer similitudes y diferencias entre las prácticas culturales existentes en el país (lenguas, creencias, noción del tiempo, relación hombre / naturaleza). La idea no sería presentar equivalencias llanas, ni prácticas, sino mostrar qué es lo que una práctica le puede aportar, o ya le aporta, a la otra. Por ejemplo, actualmente, existe la preocupación del calentamiento global. Existe la necesidad de crear conciencia en los niños de las consecuencias que puede tener dañar el medioambiente. ¿Por qué no trabajar para ello, a nivel nacional, la concepción que tienen las culturas nativas respecto de la unión hombre-naturaleza como un todo (las propiedades de las plantas medicinales, las características de la práctica del kené en la Amazonía, entre otros) ?

- *Translingüísticas*: En nuestro país se hablan 47 lenguas. Si bien existe un modelo EIB (Educación Intercultural Bilingüe), aún no se observan resultados concretos, no hay un modelo claro de enseñanza de castellano como segunda lengua en cada caso, por ejemplo, no se forma al maestro para establecer equivalencias y diferencias lingüísticas entre las lenguas. Se necesita que el docente pueda plantear dichos para facilitar el aprendizaje.

- *Transemióticas*: Biondi y Zapata (2017) sostienen que en nuestro país coexisten tres sistemas culturales basados en tres tecnologías diferentes: la oralidad, la escribalidad y la electronalidad. Desde la escribalidad se suele mirar con prejuicio a los dos otros sistemas. El docente tendría que erradicar esos presupuestos.

Los autores explican que, a pesar de haber sido conquistados por Occidente en el que impera la tradición escrita, la oralidad es el sistema que nos caracteriza: por un lado, asambleas de barrio o asambleas comunales; por otro, chismes y rajes lo reflejan. La escuela, producto de la tradición escrita, se ha mantenido al margen de dichas prácticas orales argumentativas.

La escuela, sostiene Biondi (2003) ha usado al texto escrito, como un medio, una herramienta del autoritarismo, la no participación, la no opinión (un ejemplo son las pruebas de opción múltiple). Es urgente quebrar esto, como señala el autor, más aún en un contexto en que muchas prácticas culturales no están vinculadas con la escritura; hay que insertarlas en las prácticas educativas: las argumentaciones necesarias para negociar y tomar decisiones, las adivinanzas, los refranes, las leyendas, los chistes encierran mucha sabiduría y mucha creatividad en el manejo del lenguaje. La propia EIB se focaliza en la escritura de lenguas nativas, a pesar de que el uso de dicho código no forma parte de las prácticas culturales de las comunidades, y no contempla la diversidad de prácticas orales ni su poder de mantener vivas las lenguas nativas.

Asimismo, en redes sociales, existe una interacción permanente, la comunicación es dialógica. En internet, está la posibilidad de interactuar con autores de blogs o de artículos especializados. Estamos frente a una nueva realidad virtual, de hologramas y lentes 3D cuyo impacto apenas comprendemos. Usar estas herramientas será una forma de devolverle la voz a los alumnos, y, con ello, a partir del placer de expresarse, el disfrute de aprender.

De esta manera, se conseguirá la verdadera motivación en el estudiante. El aspecto placentero se suele desdeñar desde primero de primaria en adelante. Muchos niños y jóvenes asocian la escuela o la universidad al aburrimiento. Es necesario investigar acerca de las nuevas sensaciones a nivel cultural e incorporarlas en el contexto educativo.

Con lo expuesto, el aspecto ético mencionado por Abdallah-Preteille (2006) estaría cubierto; este debería ser el eje transversal de las habilidades descritas. El maestro y los alumnos deberían trabajar la suspensión de juicios, en términos de Taylor (2003), y construir un horizonte de consenso. Para ello, es necesario que se tome distancia de los propios prejuicios, lo cual supone una conciencia, una autoevaluación de las propias prácticas.

Por todo lo mencionado, crear un modelo educativo que apunte a la igualdad, a una verdadera interculturalidad que no excluya a ningún ciudadano, a ningún grupo humano, se ha convertido en un verdadero desafío. La interculturalidad es un proceso de aprendizaje individual y social que implica una actitud dialógica. El diálogo se da únicamente si se pretende trazar el camino hacia una democracia participativa.

Para que el diálogo real se dé, los miembros de una sociedad deben valorar el hecho de tener un discurso propio, lo que implica una identidad, una opinión, una forma de ver el mundo y de expresarla. Para ello, es necesario tener conciencia de que se puede desarrollar dicho discurso en un espacio educativo (que no tienen que ser las cuatro paredes de la escuela necesariamente).

Un punto de partida para desarrollar un discurso propio es la conciencia de nuestra percepción. La percepción es personal. No existen dos percepciones iguales. Se construye a través de los sentidos. La escuela suele estimular los sentidos en la etapa inicial, luego se dedica a desarrollar el sentido de la vista y solamente relacionado con la lectoescritura. Los otros sentidos quedan desplazados el resto de la escolaridad. Sin embargo, la estimulación de los sentidos desarrolla y conecta las distintas áreas del cerebro, el mismo que está siendo “subutilizado”. Arnheim condena la diferenciación entre percepción y pensamiento, la separación entre lo físico y lo mental, sobre la que se erige Occidente:

Hoy está presente todavía entre nosotros la nociva discriminación entre percepción y pensamiento (...) Todo nuestro sistema educativo sigue basado en el estudio de las palabras y los números. (2011, p. 16)

Explica que no existe pensamiento sin percepción, que el conjunto de operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento no son privilegio de procesos mentales sino ingredientes esenciales de la percepción misma (exploración, selección, solución, comparación...). Afirma que debido a ello:

“Las artes se descuidan porque se basan en la percepción, y la percepción se desdeña porque, según se su pone, no incluye al pensamiento (...) El descuido del arte es solo el síntoma más tangible de la difundida inacción de los sentidos en todo dominio del estudio académico.” (Arnheim, 2011, p. 17)

Siguiendo este razonamiento y la realidad educativa descrita anteriormente, se hace necesaria una propuesta pedagógica que incluya la percepción, que integre el placer que implica la estimulación de los sentidos, que recoja prácticas multisensoriales de nuestras culturas orales y de las nuevas generaciones nativodigitales, para desarrollar competencias interculturales que tiendan puentes entre los diferentes sistemas culturales que conviven en nuestro país.

Propósito de la experiencia

- Generar la creatividad lingüística del niño en su propio desarrollo de lenguaje
- Proponer estrategias para desarrollar contenidos que integren los sentidos y la percepción partiendo del vínculo entorno-cuerpo-discurso en niños en etapa pre-escolar y escolar.
- Proponer la integración y el desarrollo de competencias transculturales, transemióticas y multisensoriales en el maestro.

Descripción de la experiencia

En verano del 2013, llevé a cabo un taller al que denominé Sabores y Colores, una propuesta pedagógica a través del arte. Participaron niños de 3 a 8 años. La finalidad de dicho taller de arte fue fomentar la creatividad verbal y el fortalecimiento de la identidad a partir de la toma de conciencia de la percepción de sabores, texturas y colores de frutas típicas.

El objetivo era desarrollar competencias lingüísticas e interculturales. Las sesiones comprendieron tres fases:

- La fase sensorial: probamos una fruta o verdura, la tocamos para reconocer su forma, su olor, sus colores, y su textura. La olemos, la saboreamos, la observamos.



- La fase simbólica: creamos objetos artísticos con lo que reciclamos de las frutas o verduras, principalmente cáscaras y pepas (tinte, formas, dibujos, personajes).



“Desplazamos” el objeto. Lo re-significamos; es decir, le dimos otro sentido: una cáscara se convirtió en barco, en pata, en tenaza; una gran pepa en una cabeza, en una bomba; una pepa pequeña, en un ojo, en una pieza de collar...

- La fase verbal: creamos cuentos, adivinanzas, rimas u otros discursos de manera individual o colectiva a partir de los personajes inventados, les dimos vida.



Había una vez un girasol. Había también una cucaracha voladora. Hacía sol. Había una hormiguita pequeña. La cucaracha se hizo popó. Se cayó encima del girasol. Le salieron ojos y boca. Y dijo el girasol: ¿Por qué tengo mal olor? El girasol creció como un árbol y tuvo un tronco muy fuerte. Y le salieron raíces para arriba y una pata y orejas.

Se parte del hecho de que los olores y sabores de los alimentos nos conectan con nuestro entorno, crean lazos fuertes con personas (olor de queque de naranja de la abuela, sabor a ensalada de palta de mamá, por ejemplo), momentos y lugares. Mi hipótesis es que al desarrollar la conciencia de nuestra percepción, única y particular, luego de procesar lo que percibimos y de generar un símbolo propio, que nos identifica, podemos proponer ideas únicas verbalizadas en discursos. A través de ellos construimos nuestra identidad. Nos narramos a nosotros mismos. Desarrollamos una conciencia de lo que somos y de lo que no somos, al compararnos con los otros.

Para crear, debemos realizar una suerte de introspección. Esa etapa desarrolla nuestra metacognición y permite que nos diferenciamos de otros. Sin embargo, en el caso de que se formule una historia colectiva, se integran los resultados de cada una de las percepciones procesadas: es el producto individual/grupal que logra identificar a todos los participantes.

Fue una experiencia tan enriquecedora que la repliqué en un colegio particular limeño en el que me dieron la oportunidad de asesorar a las maestras de inicial (3, 4 y 5 años) así como a las maestras de primer y segundo grado de primaria.

A diferencia del primer taller, los niños, en la escuela, están separados por niveles. Esto impidió la comunicación entre niños de edades diferentes, separó a los letrados de los aún iletrados. Se perdió parte de la riqueza del intercambio.

Resultados logrados

En primer lugar se observa con claridad cómo los niños disfrutaron del taller. El disfrute a través de los sentidos es un aspecto que, como señalo más arriba, considero indispensable para el aprendizaje: a la derecha, una niña entusiasmada porque había encontrado la combinación de color que quería (nótese que es el color de su ropa); a la izquierda una niña contenta de haber preparado su galleta con guacamole.



En segundo lugar, en la experiencia llevada a cabo en el colegio particular, se observa la creatividad en la creación de personajes y la creatividad verbal de los niños. Se evidencia más en inicial 4 años, por el buen manejo que realizó la maestra de la actividad, así como en primero y segundo de primaria, en que los pequeños ya escriben. Obsérvese que en estos dos últimos casos, las reglas de normativa (puntuación, ortografía, gramática) pasan a un segundo plano; no es lo primordial.

-Inicial 3 años: con pepas de sandía

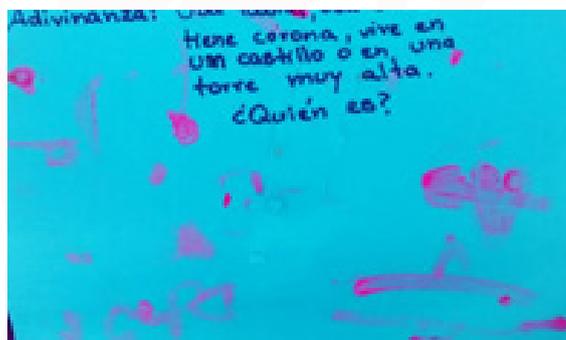


-Inicial 4 años: con sellos de choclo. Le dictaron a su profesora una adivinanza.

- *¿Qué es redondo y explota e incendia las casas? Una bomba.*



- *Usa labial, usa sombras, tiene corona, vive en un castillo o en una torre muy alta. ¿Quién es? Una princesa rosada.*



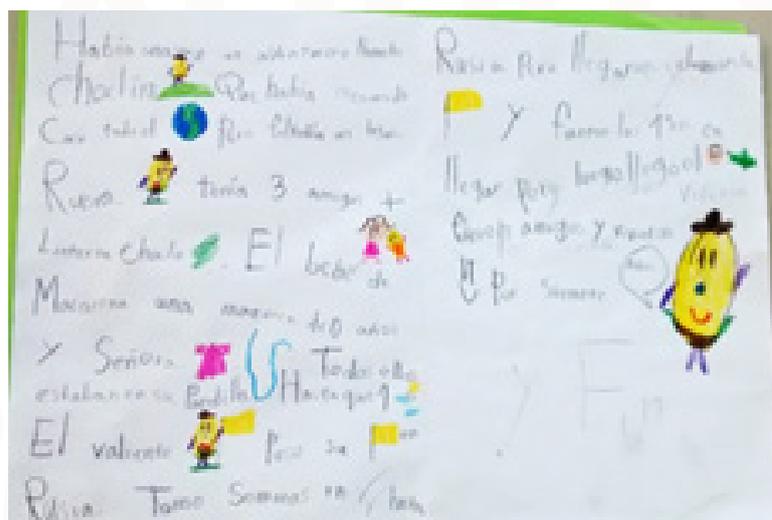
-Inicial 5 años: con pepas de melocotón.

Le contaron historias a la profesora sobre su personaje.



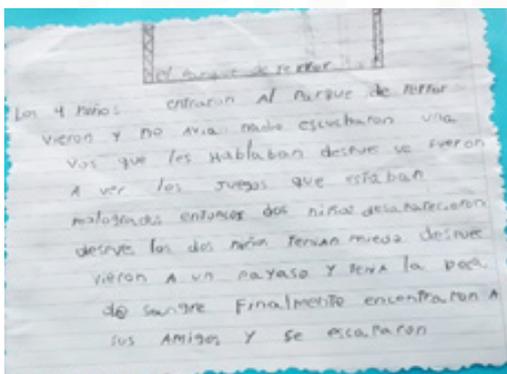
-Primer grado: disfrutaron con el choclo

Había una vez un aventurero llamado Choclin. Que había recorrido todo el (dibujo de planeta). Pero le faltaba un lugar, Rusia. Tenía 3 amigos + linterna choclo. El bebé de Macarena una mazorca de 0 años y señora. Todos ellos estaban en su pandilla. Hasta que un valiente (dibujo de choclo) puso su (dibujo de bandera). Tomó semanas (dibujo) hasta Rusia pero llegaron clavaron la (dibujo de bandera) y fueron los 1 ros en llegar pero luego llegó el (dibujo de cara) fueron amigos y vivieron (dibujo de sonrisa) por siempre.



-Segundo grado: disfrutaron con la papa, hicieron causa. Luego hicieron personajes.

Los 4 niños entraron al parque de terror vieron y no avia nadie escucharon una vos que les hablaban después se fueron a ver los juegos que estaban malogrados entonces dos niños desaparecieron después los dos niños tenían miedo después vieron a un payaso y tenia la poca de sangre. Finalmente encontraron a sus amigos y se escaparon.



Podemos celebrar la originalidad de los niños, pero debe llevarnos a reflexionar también que las originales historias y adivinanzas giran en torno de bombas, princesas estereotipadas, guerra o paz y terror.

Una maestra de segundo grado, ante la pregunta qué te aportaron estas actividades, respondió lo siguiente:

Aportó que tenía una idea equivocada de que solo se podía enseñar de una forma (...) con la papa fue increíble porque hicimos sellos y crearon un paisaje. Hicimos personajes y crearon un cuento. Hicimos una lista y escribieron sus características. Hicimos finalmente un afiche invitando a la exposición de todo lo trabajado. Entonces pudimos hacer varios temas: la descripción, los sustantivos, adjetivos y todo en un solo proyecto.

Me interesa rescatar la primera idea. No existe una sola forma de enseñar ni una sola forma de aprender. Comprender esa heterogeneidad es lo que nos hace ser tolerantes con la diversidad.

Lecciones aprendidas

- Por todo lo expuesto, resulta fundamental comenzar por reconocer nuestra originalidad, nuestra creatividad, aprender a “tejer” nuestros puntos de vista, nuestras posturas. Por ello, los modelos enseñanza-aprendizaje, sobre todo el modelo tradicional, deben replantearse en la manera en que distribuyen los espacios discursivos, el lugar que le otorgan a la creatividad verbal, al diálogo y al debate.
- Es importante recalcar que la noción de distancia -entre individuos o entre colectividades llamadas culturas- es una práctica cultural. Con ello no quiero afirmar que no exista distancia, no quiero negar las diferencias, simplemente quisiera transmitir la actitud de la duda, la posibilidad de replantear distancias, porque muchas veces el marcarlas conduce a juzgar, a discriminar. La creación colectiva puede ayudar en la búsqueda del equilibrio.
- Es necesario investigar las nuevas sensaciones placenteras a nivel cultural e incorporarlas a las prácticas pedagógicas. Por un lado, las nuevas generaciones nativodigitales son multisensoriales; por otro lado, nuestro país es biodiverso y somos el primer destino gastronómico a nivel mundial. Investigar sobre nuestros alimentos (investigación infinita en la deben embarcarse docentes y estudiantes), re-significarlos en personajes diversos y generar discursos a partir de estos fortalece nuestra identidad y puede desarrollar competencias interculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteuille, M. (2006): El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad. Congreso INTER. Recuperdo de www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural
- Aikman, Sh. (2003). La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios. Lima: IEP.
- Arnheim, R. (2011). El pensamiento visual. Barcelona: Paidós.
- Austin, J. L. (1962). Palabras y Acciones. Como hacer cosas con palabras. Buenos Aires : Paidós.
- Bajtín, M.. (1984). Esthétique de la création verbale. París: Gallimard.
- Biondi, J. y Zapata, E. (2017). Nómades electronales. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Biondi, J. y Zapata, E. (2006). La palabra permanente. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Biondi, J. (2003). La lucha contra la corrupción de las palabras: lenguaje, política y ética. En Vigil, N. y Zariquiey, R. Ciudadanía inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas. Lima: PUCP y GTZ.
- Bruner, J. (2018). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J. (1996). L'Education, entrée dans la culture. Paris: Retz.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño. Barcelona: Paidós.
- Bulnes, M. (2000). ¿Quién es el otro? Conversaciones para la convivencia. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación..

- Calsamiglia, H. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Córdova, P. (2006). *¿Cambio o muerte de las lenguas? Reflexiones sobre la diversidad lingüística, social y cultural del Perú*. Lima: UPC.
- Córdova, P. (2010). Homogeneidad discursiva en el aula y diversidad cultural. *Enunciación* 16 (1) 43-57
- Córdova, P. (2003). "Dialogismo: epistemología y método interpretativo. Su pertinencia para analizar la diversidad lingüística y cultural peruana". *Lexis*, XXVIII(1-2), T. II, 349-368. Lima: PUCP.
- Córdova, Paula (2004). "Le parler bilingue en contexte pédagogique. Études dans quatre écoles rurales à Cuzco-Pérou". Tesis de doctorado en Ciencias del Lenguaje, Universidad René Descartes, París 5.
- Córdova, P. (ed.) (2006). *¿Cambio o muerte de las lenguas? Reflexiones sobre la diversidad lingüística, social y cultural del Perú*. Lima: UPC.
- Córdova, Paula (2009). *Universidad y diversidad. Prácticas argumentativas y participación*. Lima: UPC.
- Coseriu, E. (1989). *Teoría del Lenguaje y Lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. París: Hachette.
- Escandell, V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Etxeberría, X. (2000). Derechos culturales e interculturalidad. En: *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación.
- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Francois, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres : Recueil d'articles 1988-1995 (Langages)*. París: ENS Editions.
- García-Canclini, N. (2000). La globalización: ¿productora de culturas híbridas? *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*. Recuperado de <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/actascolombia.html>
- Godenzi, J. C. (1994). *Dialogar en un contexto diglósico*. Cuzco: CBC.
- Godenzi, J. C. (1998). *Apuntes sobre los Fundamentos de la Educación Bilingüe Intercultural* Boletín UNEBI. Lima: Ministerio de Educación.
- Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle*. París: l'Harmattan.
- Heise, M. (2001). *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación..
- Kerbrat-Orecchioni, K. (2001). *Les actes du langage*. París: Nathan.
- Lopez, L.E. y Jung, I. (1996). *Sobre las huellas de la voz*. Cochabamba: PREIB Andes, DSE y Ediciones Morata.

- Mannheim, B. y Becker, A. (2000). Surtout, ne vous endormez jamais dans un bus...Le dialogisme dans la narration quechua méridionale. En: Les rituels du dialogue. París: Société d'ethnologie.
- Montoya, R. (1998). Multiculturalidad y política. Derechos Humanos, ciudadanos y humanos. Lima: SUR- Casa de estudios del socialismo.
- Pajuelo, R. y Sandoval, P. (2004). Globalización y diversidad cultural. Una mirada desde América Latina. Lima: IEP.
- Salazar, A. y Grossen, M. (2006). L'entretien clinique en pratiques - analyse des interactions verbales d'un genre heterogene (Belin sup Psychologie)
París: Belin Sup Psychologie.
- Saussure, F. (1945). Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Losada S.A.
- Taylor, Ch. (2001). El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (2005). Nosotros y los otros. 4ta edición. México DF.: Fondo de Cultura Económica.
- Valiente, T. y Quispe, E. (1992). Interculturalidad y vida cotidiana. Experiencias de jóvenes aymaras en el altiplano surperuano en: Pueblos indígenas y educación, 6, 21.
- Vigil, N. y Zariquiey, R. (2003). Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas. Lima: PUCP y GTZ.
- Vygotsky, L.S. (1992). Pensée et Langage. París: Sociales.
- Walsh, C. (2001). La interculturalidad en la educación. Lima: Ministerio de Educación DINEBI y FORTEPE.
- Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones Filosóficas. México D.F.: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM.
- Zavala, V. (2003). Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Descripción de la jerarquización de ideas en textos académicos de estudiantes de primer año de Estudios Generales Ciencias a partir de una experiencia de escritura colaborativa

Allison Betancourt

allison.betancourt@pucp.edu.pe

Paula Córdova

pcordova@pucp.edu.pe

Úrsula Hernández

u.hernandez@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es analizar una experiencia que evidencia la evolución del desarrollo de la habilidad para jerarquizar ideas a partir de un trabajo de escritura colaborativa en un curso de redacción de segundo semestre. Se trata de un aspecto puntual que supone la adquisición de géneros discursivos anclados en una tradición de escritura académica en un contexto universitario.

La escritura colaborativa (EC) es un enfoque teórico y metodológico que promueve un aprendizaje situado de las prácticas discursivas académicas. A partir de la EC, se propone “la creación de un texto conjunto entre dos o más personas, las cuales comparten las decisiones y responsabilidades con relación a los procesos de planificación, textualización y revisión del texto en conjunto” (Corcelles & Oliva, 2016,

p.132). La finalidad es que el estudiante se involucre como miembro de una comunidad académica, y construya su identidad en la interacción con el profesor y con sus pares. En esa línea, una característica específica del discurso académico es la jerarquización de ideas. Esta se refiere a la capacidad de organizar con coherencia y claridad un escrito en ideas principales y secundarias, siguiendo un esquema realizado en la etapa de la pre-redacción.

En el presente estudio, se realizó un análisis de la habilidad para jerarquizar ideas en tres géneros trabajados por los estudiantes a lo largo de un ciclo. Se realizó, entonces, una comparación entre estos tres productos: un breve ensayo de crítica, un artículo académico elaborado colectivamente y un informe individual. El primer texto se produjo en el marco de una prueba diagnóstica como respuesta a una indicación brindada por el docente. El segundo texto fue un artículo trabajado en equipos de cuatro integrantes para el que se siguieron los lineamientos de la escritura colaborativa: distribución de roles, redacción colectiva, revisión conjunta, entre otros. Finalmente, el último texto fue un informe de recomendación individual, que supuso un ejercicio de metacognición sobre el trabajo realizado en equipo, del cual se extrajeron conclusiones y recomendaciones.

La hipótesis planteada, a partir de nuestro estudio, es que la metodología de la escritura colaborativa (EC) fue útil para mejorar la habilidad de jerarquizar ideas y usar de forma pertinente los conectores lógicos. Como conclusiones preliminares, podemos considerar que la escritura colaborativa promueve, en los alumnos, un mayor compromiso y motivación al momento de realizar su investigación. Ello repercute, de manera global, en el desarrollo de su competencia en prácticas discursivas relacionadas con la literacidad académica y con la construcción de una nueva identidad en tanto sujeto académico.

PALABRAS CLAVE

Redacción universitaria, escritura colaborativa, géneros discursivos, jerarquización de ideas, textos académicos

JUSTIFICACIÓN

La preocupación por parte de los docentes de comunicación de Estudios Generales Ciencias parte de la evidente dificultad de los estudiantes para la escritura académica. Si bien en la escuela se trabaja el lenguaje formal y las reglas de normativa, debemos tener en cuenta la heterogeneidad de nuestros estudiantes desde el punto de vista lingüístico, cultural y educativo: los hay bilingües (lengua nativa / castellano), los hay hijos de bilingües, castellanohablante; los hay de zonas rurales, de zonas urbanas de provincia, de la propia capital; provenientes de escuelas con alta, mediana o baja calidad.

Además, por más que el estudiante sea empeñoso en la adquisición de normas del español, lo que rara vez se enseña en la escuela, salvo en el bachillerato, es la adquisición de géneros discursivos académicos. La noción de género discursivo fue acuñada por Bajtín: apunta a formatos discursivos con un anclaje sociocultural pertenecientes a determinada esfera del lenguaje, vinculada con actividades específicas. En este caso, se trata de géneros asociados a una tradición de lo escrito en un contexto particular: la universidad.

Otra característica central de los estudiantes que ingresan es que se trata de una generación de nativos digitales acostumbrados a producir un discurso con determinadas características propias de un entorno digital dialógico y muy atado al contexto: yuxtaposición de ideas, uso de iconografías e imágenes (Biondi y Zapata 2017). En contraste, en un centro de educación superior, el entorno está compuesto por una comunidad de profesionales con un discurso académico propio de una cultura occidental con la tradición de libros impresos. Estos presentan una estructura lineal, lo que implica un comienzo (introducción), un desarrollo y un final (cierre o conclusión). Son monológicos, por lo que el texto suele ser autónomo; es decir, no se necesita del contexto inmediato para su comprensión.

El gran reto del docente es brindar las herramientas adecuadas, una metodología ad-hoc para que el estudiante con las características mencionadas adquiera la literacidad académica, se desempeñe como sujeto académico y comience a crear una identidad como tal. Por ello, propusimos aplicar la escritura colaborativa que es la escritura conjunta de un artículo —pasando por las diferentes etapas de planificación, redacción y revisión—, pues presenta diversas ventajas para el aprendizaje de la literacidad académica: trabajo en equipo, escritura dialógica y coevaluación.

El trabajo en equipo consiste en establecer roles rotativos en tanto planificador, redactor y revisor. De esa manera, todos asumen una tarea diferente en cada momento; se focalizan en un aspecto, y el hecho de turnarse genera un aprendizaje dinámico. Por su parte, la escritura dialógica encierra diversos puntos de vista sobre un mismo campo tejidos en un solo discurso. Esto, tal vez, es lo más difícil de lograr, pero resulta enriquecedor para los estudiantes que, a partir de sus diferentes formas de pensar, lleguen a un consenso y lo verbalicen. En cuanto a la coevaluación, esta es una actividad metacognitiva que se lleva a cabo permanentemente a lo largo del proceso de escritura. De hecho, cada estudiante posee sus propias habilidades: algunos son buenos organizadores, otros tienen ideas originales y no saben cómo plasmarlas por escrito, otros sí manejan las normas de redacción, etc. Si logran comunicarse y transmitir sus habilidades a sus compañeros, la retroalimentación será exitosa, lo que recaerá en un trabajo sólido.

En esta experiencia, nos hemos centrado en analizar la utilidad de la escritura colaborativa en un aspecto crucial de todo discurso académico: la jerarquización de ideas y el uso de conectores lógicos. Esta habilidad encierra la capacidad de diseñar una estructura escalonada en la que se parte de enunciados con ideas generales que se profundizan con enunciados cuyo significado es cada vez específico. El uso de conectores lógicos relaciona la idea plasmada de diversas maneras: explicación y ejemplos, causas y consecuencias o

viceversa. Asimismo, para marcar la jerarquía es necesario el uso de determinados conectores como “en primer lugar, en segundo lugar” o “por un lado, por otro lado”, entre otros.

Son características propias de la tradición descrita que no presentan otros discursos como los orales o electrónicos propios de redes sociales.

Propósitos

General:

- Evaluar la efectividad de la escritura colaborativa en la evolución del desarrollo de las habilidades de redacción académica de los estudiantes de primer año de Ciencias e Ingeniería, específicamente en las habilidades para jerarquizar ideas y de uso de conectores

Específicos

- Realizar un diagnóstico sobre el uso de conectores y jerarquía de ideas que poseen los estudiantes al comenzar el semestre
- Aplicar una metodología de trabajo en equipo, lo que implica compromiso de los estudiantes, y retroalimentación permanente mutua, a partir de los lineamientos de la escritura colaborativa
- Evaluar si los estudiantes, a partir de la experiencia de la escritura colaborativa, adquieren jerarquización de ideas y uso de conectores propios de un texto académico

Descripción de la experiencia

Como ya se mencionó previamente, el propósito de esta experiencia fue evaluar el impacto de la escritura colaborativa en la evolución y desarrollo de las habilidades de redacción de los estudiantes. Para ello, se estableció dedicar las sesiones de prácticas a la elaboración de dos géneros discursivos: un artículo académico (que se construiría colaborativamente) y un informe, trabajado individualmente. Estos dos productos se construyen en dos grandes periodos dentro de las asignaciones de práctica.

Cabe señalar que, para esta investigación, se trabajó con un grupo de control (GC) y con un grupo experimental (GE). Para el caso del primero, no se realizó una prueba diagnóstica inicial, lo que sí se realizó con el GE. Asimismo, en el caso del GC, se siguió lo establecido en el sílabo del curso sin incorporar con mayor énfasis estrategias de trabajo colaborativo con los miembros del grupo. Así, se asignaron las actividades y se dejó que los estudiantes trabajen en grupo a partir de lo que ellos consideraban conveniente.

A continuación, se señala cómo se trabajó con el GE en las diferentes sesiones de clase. En la primera sesión, se dedicó un tiempo de 20 minutos con los estudiantes para poder rendir una prueba diagnóstica en la que se medía el manejo de los estudiantes sobre los temas de ortografía aprendidos en cursos previos, así como la capacidad de estos de construir un breve ensayo sobre un tema asignado.

Por un lado, la primera parte de las prácticas se dirige a desarrollar con los estudiantes el proceso de construcción de un texto expositivo, el cual no es un proceso al que sean ajenos, debido a sus propias experiencias en cursos en la misma universidad o en el colegio. Partiendo de un conocimiento y experiencia previa, se retoma la discusión sobre lo que implica redactar un texto. Así, se inicia el proceso de construcción de un texto en colaboración con los compañeros de grupo. Desde la delimitación temática, pasando por la organización de la información hasta la escritura de los primeros párrafos del cuerpo, se trabaja colaborativa a partir de la discusión entre los compañeros de grupo en conjunto con el jefe de práctica. Asimismo, los diferentes avances que se va llevando a cabo se van registrando en una plataforma de escritura colaborativa (Google Drive). Este espacio posibilita una construcción simultánea del conocimiento y un reconocimiento de cómo el texto se va armando a partir de los diferentes aportes de cada miembro. A su vez, cada uno de estos cumple con un rol dentro del equipo que se rota), lo cual enfatiza cómo cada labor es fundamental y necesaria.

Este proceso de escritura, mediado por la plataforma del Drive, es orientado por el jefe de práctica, quien se manifiesta como un guía en el aula (presencialmente), así como en el documento en línea (virtualmente). A través de las conversaciones, debates y revisiones (entre pares y del jefe de práctica), el texto enfrenta y proceso de construcción y reconstrucción constante. Existen dos evaluaciones formales en las que el jefe de práctica brinda retroalimentación formal (a la par de la asesoría ya ofrecida a lo largo del ciclo) sobre los avances. Esto permite que los estudiantes puedan ser capaces de mejorar sus propias producciones. Finalmente, estos avances son intercalados con coevaluaciones, que permiten que los miembros de cada grupo se vuelvan conscientes de lo que implica una labor colaborativa que es más que solo la repartición de tareas. Así, cada grupo finaliza presentando un artículo en el cual cada miembro se reconoce como coautor.

En la segunda parte del curso, que se desarrolla en el lapso de las semanas 11 y 12, el estudiante trabaja individualmente y se le solicita reflexionar sobre el trabajo realizado en equipo; además, reflexiona sobre lo que ha aprendido en cuanto al proceso de investigación, lo cual se vincula con la investigación de fuentes y la relación adecuada de las ideas. A través de las discusiones en el aula con el jefe de práctica, se establecen algunos lineamientos que puedan ayudar a evaluar el trabajo en equipo realizado. El propósito aquí no es solo que el estudiante evidencie su capacidad crítica de analizar con objetividad su desempeño y el de sus compañeros, sino que, también, pueda aplicar lo aprendido (en el trabajo colaborativo) en su propio proceso de estructura. De esta manera, se esperaría que el estudiante sea más consciente de sus propios fallos o deficiencias al escribir y que tome especial atención en ellos. Así también, debería reconocer la necesidad de varias revisiones en el texto que presentará considerando que un producto nunca se haya finalizado y siempre hay una posibilidad de mejora.

Resultados logrados

Para evaluar el impacto de la escritura colaborativa, buscamos responder a las siguientes preguntas a partir del análisis de los textos escritos por los estudiantes:

- a. ¿Cómo usan los conectores y jerarquizan ideas en la prueba diagnóstica, y cómo lo hacen al final, en su informe, luego de haber experimentado un trabajo de escritura grupal a lo largo del cual se han aplicado estrategias de escritura colaborativa?

- b. Siempre teniendo en cuenta los aspectos evaluados: conectores y jerarquía de ideas, ¿cómo escriben su informe los estudiantes que han trabajado colaborativamente y cómo lo hacen los que no lo han hecho?
- c. ¿Muestran la misma fluidez y homogeneidad (lo que implica adecuada jerarquización de ideas y buen uso de conectores) los trabajos grupales del grupo control que los trabajos grupales del grupo experimental?

Comparación entre pruebas diagnósticas e informe del grupo experimental

Luego de comparar las pruebas diagnósticas y los informes finales del grupo experimental (GE), hemos identificado una mejora significativa en la habilidad de jerarquizar las ideas en el texto. Esto demuestra una evolución que los estudiantes evidencian en el uso de conectores, los cuales son más diversos y funcionales en el informe final que en las pruebas diagnósticas.

Hemos podido identificar dos tendencias distintas en el uso de conectores de la prueba diagnóstica. En algunos casos, hubo un uso escaso y poco variado de conectores, mientras que en otros se evidenció un uso abundante y forzado de estos. Ambas tendencias no fueron útiles para poder lograr una adecuada jerarquía. Por un lado, al usar pocos conectores, no se pudo lograr la adecuada cohesión de ideas dentro de los párrafos. Esto generó más una tendencia a la yuxtaposición; es decir, se identificó una sintaxis más agregativa que integrativa. Por otro lado, el uso abundante y forzado de conectores evidenció que los alumnos conocían la utilidad de los conectores en los textos académicos, pero que no sabían aún cómo emplearlos efectivamente, tanto respecto de su significado como de la pertinencia de su aparición en ciertas partes del texto.

Los conectores más utilizados en las pruebas diagnósticas fueron los que presentan sentido de contraste; con particularidad, hubo recurrencia del “sin embargo”. También, se evidenció constantemente la relación causal; dentro de este tipo de conectores, “ya que” fue claramente el más utilizado. Otro conector causal recurrente fue “debido a que”. Otro tipo de conectores utilizado a menudo fueron los de adición, particularmente el “además”.

Aquí se muestra el ejemplo de la prueba diagnóstica de un alumno en el que se evidencia este fenómeno:

La tecnología es una herramienta necesaria en la educación, ya que es muy útil para podernos informar sobre aquellos acontecimientos que suceden en nuestro país o en el extranjero. Sin embargo, esta herramienta no siempre es útil, ya que solemos utilizarla de manera errónea e inadecuada sin ningún beneficio para nuestra vida educativa.

Otro tipo de conectores utilizados, pero no siempre de manera adecuada han sido los de conclusión y los de secuencia. El conector “en conclusión” se utiliza incluso si no se concluye claramente la información de los párrafos de desarrollo, lo cual demuestra que los alumnos lo han aprendido como el mejor para iniciar un párrafo de cierre del texto sin necesariamente interiorizar su funcionalidad. Además, los conectores de secuencia fueron usados de modo incorrecto en muchos casos, porque expresaban conectores que

normalmente deberían aparecer junto con otros de modo aislado. Por ejemplo, utilizaban regularmente el “por otro lado” sin empezar con “por un lado”. También, se evidenció el uso de “en segundo lugar” sin la previa aparición del conector “en primer lugar” y sin que lo suceda el “en tercer lugar”.

A partir de los fenómenos observados al conectar las ideas en las pruebas diagnósticas, podemos considerar que muchos alumnos tienen en cuenta un número muy limitado de relaciones lógicas que consideran esencial establecer dentro del texto. Asimismo, pareciera que están utilizando ciertos conectores plantilla casi de manera inconsciente. Esto demuestra que el significado de muchos conectores no ha sido interiorizado realmente, lo que repercute en su funcionalidad dentro del texto.

En el informe final, como se mencionó anteriormente, se evidenció una evolución en la habilidad de jerarquizar ideas a partir del uso de conectores lógicos. Los alumnos han utilizado una mayor variedad de conectores lógicos, tanto en cuanto al tipo de conector, como en el uso de diferentes conectores que presentan una misma función. Es decir, se establecen más relaciones lógicas y se emplean otros conectores para señalar estas: secuencia, concesión, condición, aclaración, etc.

Se ha identificado en los informes finales que el conector “ya que” sigue utilizándose de modo recurrente, pero ya ha dejado de ser de uso casi exclusivo, como sucedía en las pruebas diagnósticas. Existe una mayor diversidad en el uso de conectores de causa-consecuencia en general. Se encuentran usos recurrentes de los siguientes conectores: “debido a que”, “por lo tanto”, “por eso”, “por ello”, “puesto que”, “por lo que”, entre otros. Esto evidencia una evolución respecto de las pruebas diagnósticas. En estas, el uso de los conectores de consecuencia era bastante escaso. Había algunas construcciones empleadas para introducir la consecuencia, pero el conector en sí no es empleado con eficiencia. Esto generó la impresión de que esa relación lógica no estuviera aún muy clara para los estudiantes.

Asimismo, otra relación lógica establecida de modo efectivo en los informes finales es la de secuencia. Se han utilizado adecuadamente los pares “en primer lugar” y “en segundo lugar”, o “por un lado” y “por otro lado”. Este uso ha permitido que se lleve a cabo una adecuada jerarquización de las ideas desarrolladas en el texto, ya que estos conectores tienen como función que se comprenda el inicio de las distintas ideas que serán desarrolladas tanto dentro de un mismo párrafo como entre párrafos distintos. No suele haber un uso simétrico de los conectores de orden: aparece un “por un lado” y nunca aparece el “por otro lado”. Se enumera un “segundo lugar” y no se listaron ni el primero ni el tercero. Finalmente, hemos podido identificar que los conectores de conclusión han logrado ser más efectivos que en la prueba diagnóstica.

A partir de lo observado en las pruebas diagnósticas y en los informes finales de los estudiantes, hemos podido concluir que en la prueba diagnóstica los usos de los conectores suelen darse para cumplir con la formalidad: los alumnos tienen la noción de que es necesario utilizarlos en una redacción académica; por ello, en varias ocasiones, los usos son forzados. A diferencia de ello, en el informe, los conectores son utilizados de manera más sofisticada, más diversa y más pertinente. Ello le da coherencia y cohesión real al texto.

Así se evidencia en un fragmento del informe final de un alumno presentado a continuación:

Por un lado, en cuanto al proceso de investigación, primero se delimitó el tema específico. Para esta tarea, se dispuso de 3 esquemas (del cual se descartó uno) y, aun así, no se acordaba cuál sería usado para el artículo luego de una semana. Ante este problema, decidimos dividirnos el trabajo; es decir, mis compañeros intentaban vincular los 2 esquemas del que disponían, mientras que yo decidí buscar uno nuevo como alternativa. Al final, acordamos usar el esquema nuevo. Por tanto, el tema fue el uso de máquinas eólicas para la satisfacción de necesidades básicas en las zonas rurales. Una vez que ya conocíamos el tema específico y la estructura del texto, comenzamos con la redacción. Para ello, iniciamos con la búsqueda de fuentes académicas confiables y vinculadas al tema.

Similitudes y diferencias entre los informes del grupo experimental y del grupo control

A. Similitudes

En primer lugar, se puede afirmar que, en general, hay uso diverso de conectores: causales, de adición, de contraste, de secuencia, de cierre (ya que, pues, además, pero, en primer lugar, en segundo lugar, finalmente). Los estudiantes se centran en explicar qué es un artículo académico y cómo fue su experiencia de trabajo en grupo; por lo tanto, establecen relaciones de causa-consecuencia.

Así se evidencia en un informe del grupo experimental (GE)

La redacción de un artículo académico requiere plasmar la información de manera adecuada. Es por ello que se debe realizar una buena investigación del tema, organización de la data y selección de fuentes pertinentes y confiables. Si se realiza una profunda búsqueda de información y se logra comprender el tema completamente, será más sencillo el proceso de redacción. (...) Entonces, si se revisan diversas fuentes habrá un mejor manejo de la información, lo que implica una superior explicación de las ideas en el texto.

Aquí se muestra un ejemplo del grupo control (GC)

Por un lado, la recolección de datos es una parte importante para el desarrollo del texto. Esta importancia se debe primordialmente ya que, si la información encontrada no hubiese sido confiable, todo el artículo académico hubiera estado mal. Además, desde ahora se debe acostumbrarse a realizar este tipo de investigaciones ya que es un aspecto que acompañará a cada miembro en su futura vida profesional.

Se puede observar que, si bien hay un uso correcto en ambos, vemos ya en el segundo caso, que el conector causal “ya que” se repite, mientras que, en el GE, ante la necesidad de expresar una consecuencia, se usan dos conectores distintos.

En segundo lugar, en la mayoría de casos, hay voluntad de jerarquizar ideas: veamos casos logrados y casos en los que, si bien hay cierta conciencia de la jerarquía global, no logran esta al interior de los párrafos.

Un ejemplo del grupo experimental es el siguiente:

En primer lugar, el proceso de investigación requiere bastante evaluación y análisis de las fuentes. En el caso de los Revengadores, los tipos de fuentes usados con mayor frecuencia fueron artículos académicos y tesis. La inclusión de fuentes con un alto nivel académico fue necesaria para corroborar su fiabilidad. (...) Por otro lado, al momento de redactar las ideas temáticas de cada apartado fue pertinente el uso del esquema. Por ello, se usaron los subtemas como subtítulos y los apartados se parafrasearon en ideas temáticas.

Hay una oración temática (la sombreada) y dos ideas secundarias (las subrayadas). La jerarquía es clara. Solo faltaría precisar un poco la idea principal para que incluya con claridad la segunda idea secundaria.

Comparemos con un ejemplo del grupo control (GC):

Para la elaboración del artículo académico se requirió de diferentes herramientas, entre ellas: una correcta redacción, uso adecuado de conectores, compromiso de los integrantes del equipo, etc. No obstante, la etapa de recolección de fuentes fue fundamental para la elaboración del mismo. La importancia de la investigación no recae en la cantidad de fuentes obtenidas, por el contrario: en la confiabilidad de las mismas. Al momento de iniciar la investigación, los Bioconstructores, encontraron numerosa información acerca de la aplicación del reciclaje en el sector de la construcción(...)

En este texto, los redactores tienen claro que debe haber jerarquía: una idea general y otras que se derivan de esta. Sin embargo, la idea general es demasiado amplia, imposible de desarrollar en un solo párrafo. Es necesario comentar también que el uso de “no obstante” no es pertinente.

B. Diferencias

Por un lado, en cuanto a los conectores, la mayoría de estudiantes del GC no utiliza conectores diversos. En algunos casos, se observa uno o dos conectores de adición, contraste o equivalencia por lo que no se evidencian relaciones lógicas requeridas en el informe.

Observemos lo descrito en el siguiente fragmento:

La redacción de un artículo académico es un trabajo que se necesita paciencia y mucho conocimiento de cultura general, aparte de lo que se tiene que buscar como fuentes. Además, se tiene en cuenta de que el proceso es largo. Cada información que se que desea fundamentar en el artículo tiene que estar respaldado por fuentes confiables, paginas confiables como artículos de universidades o artículos académicos de autores (...)

Asimismo, hay casos de usos forzados de conectores. Tal como ocurre a veces en la prueba diagnóstico del GE, en un afán de mostrar una redacción pomposa (supuestamente característica de la escritura académica), se da un uso poco pertinente, y en cierta forma abusivo, de los conectores.

He aquí un ejemplo en el grupo control

Después, mediante una revisión de las fuentes anteriormente seleccionadas, el equipo creo un esquema de ideas principales para orientar la redacción. Después de esto, el grupo creó un drive para hacer un borrador del artículo, ya que no había horas en las que todos estuvieran disponibles para una reunión

presencial. Para la elaboración del borrador, se dividieron las ideas principales en dos miembros por idea. No fue necesario cambiar el esquema inicial ya que las ideas eran lo suficientemente completas para iniciar con la redacción. Finalmente, se redactó cada avance en el tiempo solicitado. Por último, para la entrega final se corrigieron los errores de citado y redacción indicados por la jefa de practica (...)En segundo lugar (...)

Se evidencia, nuevamente, la poca diversidad de manejo de conectores con la repetición de “después”. Además, se ha colocado el conector con el que se comienza el párrafo siguiente para evidenciar que el texto no estaba terminando. Por lo tanto, resulta innecesario utilizar “por último” y “finalmente” en el párrafo analizado.

Por otro lado, a diferencia del GE, la jerarquía de ideas en el GC no es clara en la mayoría de los casos.

Veamos el siguiente ejemplo en el grupo control:

La investigación en la iniciación de la etapa universitaria puede ser vista al principio como un reto; sin embargo, son estos retos los que ayudarán en un futuro a desenvolverse tanto en el ámbito personal, como en el ámbito profesional. Este trabajo deja mucho que pensar; debido a que, no solo se trabajó de manera individual, sino que fue en grupos y eso se acercó más a un ambiente en el que se debía tener una comunicación asertiva con el equipo, la preocupación individual se volvía parte de todos, cada persona poseía una cierta empatía hacia los demás, los integrantes escuchaban y prestaban importancia a las aportaciones del resto de integrantes, dando así una idea de cómo es en sí el mundo laboral.

Aquí se observa una afirmación sobre la investigación académica, seguida de un uso incorrecto de conector de contraste y de ideas sobre el trabajo en grupo que no se relacionan estrechamente con la idea inicial.

Particularidades de los artículos de investigación del grupo control

Finalmente, nos interesaba analizar conocer cómo había sido el desempeño de los estudiantes del grupo control en el artículo de investigación grupal. Esto resulta particularmente relevante, puesto que nos permite cotejar cuál ha sido el impacto del trabajo de escritura colaborativa en las habilidades de redacción de los estudiantes (particularmente, la relacionada con jerarquización). Así, se pudo observar que el desempeño de los estudiantes, como ya se ha mencionado previamente, en el grupo de control fue bastante menos eficiente que el experimental. A continuación, señalaremos algunos de los aspectos más destacables

En primer lugar, hemos notado que existe, en la redacción final del artículo, una estructuración de plantilla. Los estudiantes reconocen que un texto tiene introducción, cuerpo y “conclusión”, puesto que esto han aprendido en la escuela y trasladan esa estructura, con las convenciones asociadas a esta, a cualquier otro texto que produzcan. El problema radica en que estas estructuras son trasladadas sin que medie una reflexión sobre la función de cada una. Así, los estudiantes emplean ciertos usos y conectores que asocian con determinadas partes (aun y cuando el artículo grupal producido no cuenta con esas tres secciones tradicionales). Se termina, entonces, observando textos en los que se calcan estructuras que no tienen relación con el contenido que se está expresando. Los estudiantes introducen cuando deben desarrollar, y no jerarquizan las ideas principales y secundarias que se les requieren. En este ejemplo, se observa que, frente a la necesidad de explicar y jerarquizar ideas secundarias que expliquen la principal que aparece en la parte superior (en cursivas), el grupo opta por realizar una introducción en la que no jerarquizan sus ideas secundarias.

Desventaja de la experimentación en animales

Es cierto que la mayoría de fármacos, por no decir todos; teorías psicológicas, tales como el “Condicionamiento clásico: método ideado por Pavlov mediante el cual se asocia un estímulo condicionado con otro incondicionado. En este procedimiento se presentan dos estímulos. El primero, o El, produce un reflejo. Después de cierto número de ensayos, también el segundo, o EC, adquiere la cualidad de producir un reflejo semejante” (Sarason 2006:584); fueron

concebidas debido a la experimentación con animales, pero también dentro de algunos años se estima que se podrían reemplazar dichas prácticas.

En segundo lugar, se evidencia, en suma, un empleo bastante heterogéneo e incorrecto de conectores. Por un lado, se puede observar algunas secciones en las que hay un uso más “adecuado” de estos mientras que, por otro lado, se observan espacios en los que los conectores se emplean con bastante descuido. Ello destaca que no ha habido un trabajo colaborativo, puesto que no se ha llevado a cabo una revisión conjunta de los textos y no se ha generado un espacio en el que mejor maneja estos elementos pueda dialogar con el que no. A su vez, este uso de conectores es bastante limitado. Los grupos optan mayoritariamente por conectores de adición (con énfasis en el “asimismo” y “además”) y de contraste (con énfasis en el “pero” y “sin embargo”), como si todas las relaciones lógicas que pudieran establecerse en un texto se limitasen a estas. No solo ello, sino que el uso de estas relaciones lógicas tan limitadas y de estos conectores se relaciona con un nivel bajo del manejo de conectores y de jerarquización, nivel que habíamos ya detectado como presente en las pruebas de entrada del grupo de control. Entonces, se podría afirmar que estos alumnos, que no han seguido un trabajo colaborativo, se han quedado atascados en un manejo más primario de estos elementos que no han tenido chance de evolucionar, puesto que no han experimentado la escritura colaborativa.

En tercer lugar, hemos detectado que los artículos resultantes del grupo de control enfrentan dificultades en la jerarquización a nivel macro (a nivel de párrafos que componen el texto) y a nivel micro (dentro de los párrafos, en lo correspondiente a estructuración de ideas principales y secundarias. Si bien no se puede afirmar que todos los grupos enfrentaron esta situación con la misma dificultad, sí se puede señalar que el desarrollo fue bastante heterogéneo. La mayoría de grupos lograron, en cierta medida, construir una estructura macro de las partes del artículo (es decir, reconocer la función de cada sección y organizar contenido en función de esta), pero no llegaron, así, a realizar párrafos estructurados, lógicos y cohesionados. Los párrafos terminaron siendo unidades sin unidad temática, sin ilación y sin un uso correcto y funcional de los conectores. Ello se evidencia en el siguiente ejemplo:

Por una parte, la generación y composición de los desechos se basa en adquirir cada vez mayor cantidad de material que pueda ser reciclado. Sin embargo, las cifras exactas en cuanto a volumen de producción y composición de los RCD aún no pueden ser determinadas con exactitud, esto es debido a la falta de datos fiables en muchos países. Por ello, comúnmente se utilizan estimaciones para el manejo de los mismos (Aguilar 1997).

El caso antes mencionado nos permite ilustrar una cuarta característica detectada en los artículos del grupo de control que tiene que ver con el abuso y exageración en el empleo de conectores. Persiste la idea, arraigada desde la escuela seguramente, de que escribir bien, es decir, escribir formalmente o, como lo entendemos en este contexto, “académicamente” implica saturar de conectores los textos que escribimos, porque “mientras más conectores es mejor”. De este modo, se genera la idea de que el discurso académico es uno pomposo y sobrecargado de elementos inútiles, pero que lo hacen sonar más formal. En los textos del grupo de control, en diversas secciones (cuando no en todas), se observa reiterados usos de conectores (de diferente tipo) que no correctos ni funcionales ni necesarios a la intención comunicativa que se quiere transmitir.

Lecciones aprendidas

Conclusiones:

- Los estudiantes universitarios de niveles iniciales traen consigo concepciones preestablecidas sobre la escritura que pueden resultar problemáticas al momento de aproximarse a experiencias más reales y académicas de escritura. Una de estas concepciones es la creencia de que lo académico debe ser pomposo y debe estar saturado de términos complejos.
- La plataforma de Google Docs ha probado ser un espacio idóneo para el desarrollo de la escritura colaborativa. Las funciones que ofrece para la escritura simultánea y a distancia, así como sus opciones para la edición y el control de cambios han probado que facilitan el desarrollo de la escritura de este tipo y el trabajo colaborativo.
- El trabajo con la escritura colaborativa tiene un impacto en el reconocimiento de la pertinencia y uso de los conectores. Esto surge a partir de la reflexión del propio estudiante, en conjunto con su equipo, sobre cómo se construye el texto y cómo se articulan sus elementos.
- La escritura colaborativa permite ver al texto como un todo homogéneo en el que se tejen ideas jerarquizadas en un nivel macro y micro. Al reconocer que la escritura es un proceso, nunca enteramente finalizado, el estudiante va armando las partes y va enlazando estas dentro de una estructura mayor.

Recomendaciones

- Es necesario, como docentes en general, pero mucho más como docentes de cursos de redacción, reconocer el aspecto procedimental del proceso de escritura. Escribir bien no es escribir un texto sin errores, sino que implica reflexionar sobre las ideas que queremos transmitir, sobre nuestro público objetivo y sobre el proceso que se ha de seguir para comunicar.
- Los docentes deben transmitirles a los estudiantes que el autor de un texto académico, individual o colectivo, construye su identidad a través del discurso y se muestra a sus interlocutores a partir de la forma que este adquiere: estructura, jerarquía, otros discursos presentes (fuentes).
- Corresponde reflexionar sobre las exigencias a las que sometemos a los estudiantes en lo que se refiere a escritura académica. Se les exige redactar de una manera, la que asumimos que es una manera que do-

minan, cuando, en realidad, nunca han sido conscientes de las particularidades del género académico y de las convenciones que lo guían.

- Se debe replicar la experiencia y fomentar la aplicación de la escritura colaborativa en todo curso de redacción a nivel universitario. Los beneficios que demuestra esta experiencia dejan en claro que la reflexión generada a partir de este tipo de trabajo impacta grandemente en la producción escrita de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelstein, A. & I. Kuguel (2004). Los textos académicos en el nivel universitario. Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.
- Aguirre, L.A. & S.A. Negri (2010). Las prácticas discursivas de la Ingeniería desde la perspectiva de los alumnos de primer año: apuntes para una enseñanza basada en géneros. En Castel V. & L. Cubo de Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 55-61). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Arnoux, E., M. Di Stefano & C. Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bruffee, K.A. (1999). *Collaborative Learning* (Second ed.). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Bruffee, Kenneth. (2003). Cultivating the craft of interdependence: Collaborative learning and the college curriculum. *About Campus*, 7, pp. 17-23.
- Camps Mundó, A., & Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista De Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=916f85b1-362f-460e-bb24-8ccb1f416a48%40sessionmgr103>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En *Educere. Investigación*, 6(9), pp. 409-417.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. En *Signo & Seña*, 16, pp. 71-117.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos* 35(51-52), pp. 149-162. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011

- Castelló, M. & Donahue, C. (Eds.) (2012). *University writing : selves and texts in academic societies*. Bingley: Emerald.
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), pp. 1253-1282. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000015.pdf>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., & Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista De Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 79-104.
- Corcelles, M., Oliva, A., Castelló, M. & Milian, M. (2015) Writing at university: are we on the same page? / Escribir en la universidad: ¿nos entendemos? *Cultura y Educación*, 27 (3), pp. 534-568, DOI: 10.1080/11356405.2015.1072359
- Corcelles, M. & Oliva, A. (2016). La escritura colaborativa de textos académicos: un proyecto en el aula de psicología de la educación. En Bañales, G., Castelló, M. & Vega, N. (Coord.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 129-158). México: Fundación SM. Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%Blar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf>
- Córdova, A. (2015). ¿Qué es escribir para estudiantes ingresantes a la carrera de Ingeniería Civil? Un acercamiento a través de las representaciones sociales. *Onomázein*, 31(1), 20-37. doi:10.7764/onomazein.31.4
- Díaz Barriga, F. d., López, E., Heredia, A., & Rodríguez, Y. (2013). Una experiencia innovadora con estudiantes universitarios: la construcción colaborativa de monografías digitales en línea. (Spanish). *Perspectiva Educacional*, 52(2), pp. 35-59. doi:10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.158
- Di Stefano, M. & C. Pereira (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino P. (ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 23-39). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida.
- Figueroa, R. A., & Simón, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista De Investigación*, 35(73), pp. 119-147. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d4dcecb-a045-4c50-889a-f60e1c42fae9%40sessionmgr101>
- Hyman, D., & Lazaroff, B. (2007). *With A Little Help From Our Friends: Collaboration and Student Knowledge-Making in the Composition Classroom*. En F. Gaughan & P. H. Khost (Eds.), *Collaboration, Literature, and Composition*, pp. 127-145. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

- Lowry, P., Curtis, A., & Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), pp. 66-99. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0021943603259363>
- Lunsford, A. & Lisa Ede. (1994). Collaborative authorship and the teaching of writing. In Martha Woodmansee and Peter Jaszi (Eds.). *The construction of authorship: Textual appropriation in law and literature* (pp. 417-438). Durham and London: Duke UP.
- Molina, V. (2008). "... es que los estudiantes no leen ni escriben": El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En H. Mondragón (Ed.), *Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios* (pp. 53-62). Cali: Sello Editorial Javeriano.
- Navarro, F. (2012). La cita bibliográfica. En L. Natale (Comp.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 179-192). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Peña, C., Maldonado, C. & Aguirre, M. (2015). *Cómo leer y escribir en la universidad. Prácticas letras exitosas* (2da ed.). Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Pereira M.C. (coord.). (2003). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores. Los Polvorines: Instituto del Desarrollo.*
- Pipkin, M. & M. Reynoso (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Santa Fe: Comunicarte Editorial.
- Posner, I. & Baecker, R. (1992). How people write together. En *Proceedings 25th Hawaii International Conference on System Sciences, Vol IV, 1992, 127-138*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.12.1583&rep=rep1&type=pdf>
- Robayo, A. & Hernández, L. (2013). La escritura colaborativa para incrementar el desarrollo de la escritura académica a través del trabajo por proyectos. *HOW*, 20.
- Speck, B.W. (2002). *Facilitating Students' Collaborative Writing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Street, B. (2005). *Literacies across Educational Contexts: Mediating learning and teaching*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- Villegas, F. (2011). Del leer y escribir y los mitos para no hacerlo. *Escritos*, 19(43), pp. 457-479. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d51f997b-552e-4dbc-a26f-eda0d9a50b63%40sessionmgr104>
- Zavala, V. (2009a). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En Kalman, J. & Street, B. (editores). *Nuevas Direcciones en Estudios de Cultura Escrita en América Latina*. México D.F.: Siglo XXI.
- Zavala, V. (2009b). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (compilador). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.

**Desde la práctica a la teoría (y no solo desde la teoría a la práctica):
las prácticas pedagógicas reflexivas como camino para la identidad docente. Análisis del diseño de un modelo de prácticas pedagógicas**

Marcela Quevedo R.
marcela.quevedo@usach.cl
Universidad de Santiago de Chile.

RESUMEN

La experiencia que se analizará corresponde a la primera etapa –de un conjunto de cuatro– del diseño de un modelo de prácticas pedagógicas iniciado el año 2019 en una carrera de pedagogía en la Universidad de Santiago de Chile.

Para contextualizar el análisis es necesario precisar que, en el año 2016, la carrera de pedagogía comenzó la ejecución de un plan curricular nuevo que, transitó desde un conjunto de tres prácticas pedagógicas en su plan antiguo, a un conjunto de seis experiencias de prácticas pedagógicas organizadas en seis cursos distintos en su plan nuevo. **La finalidad de este cambio/innovación** en cada uno de los seis cursos de prácticas pedagógicas **atendió, en primer lugar, a facilitar la inserción gradual y sistemática de los/as profesores/as en formación en la escuela y, en segundo lugar, a favorecer la reflexión pedagógica** sobre procesos de reflexividad y el (re) conocimiento de su identidad docente.

Las orientaciones fundamentales para llevar a cabo este cambio/innovación curricular fueron tomadas de distintos documentos directrices del Ministerio de Educación de Chile (en adelante, MINEDUC) sobre la Formación Inicial de Profesores. **No obstante, la concreción del diseño del modelo de prácticas pedagógicas exigió, de una parte, considerar otras dos fuentes: una de carácter teórico**, las Orientaciones para la Formación de Profesores en la Universidad de Santiago de Chile, año 2019 cuyo foco es la formación de profesores con sello Usach. **La otra fuente, de carácter experiencial**, la constituyen las vivencias, las necesidades y las expectativas más sentidas por los/as estudiantes que en el año 2018 realizaron las prácticas pedagógicas iniciales del plan nuevo. Esta fuente se convirtió en el diagnóstico sobre cómo habían sido planteadas las prácticas pedagógicas y sobre cómo habían sido vividas por sus actores principales, los/as profesores/as en formación y sus tutores/as en la universidad. **De otra parte**, contar con un/a responsable del vínculo con la escuela que diseñe, en colaboración con otros/as profesionales, el modelo de prácticas pedagógicas para la carrera y coordine las estrategias de avance del modelo de modo pertinente y coherente con las políticas de Formación Inicial Docente de Chile, de la Universidad de Santiago de Chile con la realidad hecha visible por el diagnóstico.

PALABRAS CLAVE

Prácticas pedagógicas, identidad docente, innovación curricular, profesores/as en formación.

JUSTIFICACIÓN

(¿De qué trata la experiencia? ¿Cuál fue el aporte? ¿Qué utilidad tiene? ¿A qué eje del encuentro responde?)

La experiencia trata sobre la primera etapa del proceso de diseño de un modelo de prácticas pedagógicas para una carrera de pedagogía en la Universidad de Santiago de Chile. Esta primera etapa es de diagnóstico y fue llevada a cabo el 2019. Esta etapa es fundamental para la segunda etapa del diseño, la elaboración del modelo de prácticas pedagógicas que también fue realizada en el año 2019. Se ha de decir que si bien el diagnóstico facilitó un diseño preliminar para iniciar el primer semestre académico 2019, este se realizó todo el año 2019 para explorar y enriquecer, en el largo plazo, otras dimensiones del modelo y avanzar a la tercera etapa, de ejecución del modelo, en 2020.

El modelo diseñado en 2019 y ejecutado en 2020 será objeto de evaluación y retroalimentación, cuarta etapa, en 2021. Se espera que en esta etapa se lleven a cabo ajustes y cambios específicos y globales en el diseño ejecutado y que se proyecten como nuevos cambios al modelo que lo reestructuraran para consolidarlo en el año 2022, constituyéndose en la quinta y última etapa del diseño del modelo de prácticas pedagógicas.

La trayectoria seguida por las prácticas pedagógicas de la carrera de pedagogía de la Universidad de Santiago de Chile se inicia el año 2016 cuando la carrera puso en marcha un plan curricular nuevo que, entre otras innovaciones curriculares, consideró 3 años de prácticas pedagógicas, desplegadas en 6 semestres académicos desde el 6° nivel y divididas en tres categorías, Iniciales, Intermedias y Profesionales.

En lo esencial, cada práctica, en particular y, todas en su conjunta, debían constituir un modelo de experiencias de prácticas pedagógicas vinculadas y situadas en la escuela que fortaleciera, principalmente, el desarrollo de competencias pedagógicas y convivenciales de los/as profesores/as en formación.

La tarea de diseñar el modelo de prácticas pedagógicas comenzó en marzo del año 2019 con la etapa de diagnóstico y con la contratación de un/a encargado/a de vínculo con la escuela, responsable no solo del diseño del modelo, sino también de ejecutarlo, evaluarlo, ajustarlo y consolidarlo de acuerdo al perfil de ingreso y de egreso de la carrera, las prescripciones para la Formación Inicial Docente en Chile del MINEDUC, las orientaciones de la Universidad para la Formación de Profesores con sello Usach y las experiencias de profesores/as en formación que, realizaron sus prácticas pedagógicas iniciales en el año 2018, primeras prácticas del plan nuevo, y a las necesidades y expectativas surgidas en el año 2019 en las primeras Prácticas Intermedias del mismo plan curricular y la segunda cohorte de profesores/as en formación de prácticas pedagógicas iniciales. La responsabilidad de este/a Encargado/a de Vínculo con la Escuela se despliega también en la guía y coordinación de estrategias de avance del diseño mediante el trabajo profesional y en equipo con los/as profesores/as tutores/as y supervisores/as de prácticas pedagógicas que, permanentemente, retroalimentan el desarrollo del modelo y suman propuestas de ajustes de acuerdo con la realidad vivenciada.

Por lo dicho, el diseño de este modelo ha tenido diferentes fuentes teóricas de estudio, consulta y evaluación, es decir, conocimiento experto, producido por la investigación empírica nacional e internacional sobre la escuela y las prácticas pedagógicas, además, de los lineamientos del MINEDUC para la Formación Inicial Docente en Chile, las Orientaciones para la Formación de Profesores de la Universidad de Santiago de Chile, año 2019, el Perfil de Ingreso y de Egreso de la carrera. Con lo cual, se asume que el diseño tiene una perspectiva teórica que orienta la práctica y que determina y organiza el vínculo con las escuelas y sus

dinámicas relacionales, sus profesores/as y los distintos actores de las realidades educativas y el acercamiento de los/as profesores/as en formación a las dimensiones educativas y pedagógicas ahí construidas. No obstante, el modelo también se ha enriquecido desde la experiencia empírica de sus profesores/as en formación y de sus tutores/as y supervisores/as de prácticas pues da cabida y consideración concreta a lo que ocurre en las distintas dimensiones de la escuela y que afecta el proceso de formación inicial de los/as profesores/as en formación. A partir de estas evidencias empíricas, el modelo ha integrado dos temáticas que se han convertido en líneas estratégicas de su desarrollo: la reflexión pedagógica desde y en los distintos contextos y experiencias ocurridas en la escuela y la construcción de la identidad de un/a docente en el contexto de la educación en Chile.

El aporte y la utilidad, por cierto, más evidente, de esta experiencia de diseño de un modelo de prácticas en su etapa de diagnóstico es, en lo inmediato, que explicita y visibiliza una manera posible de organizar un curriculum específico de prácticas pedagógicas apuntando a un modelo cuya progresividad da cuenta de la complejidad teórica del fenómeno educativo y pedagógico que representa la escuela y de la complejidad de las experiencias pedagógicas prácticas que los/as profesores/as vivencian en la cotidianidad de sus tareas profesionales. En el largo plazo, la instalación de una manera posible de trabajo colaborativo con los/as profesores/as en formación, sus tutores/as y sus supervisores/as de práctica pedagógica y los distintos actores que constituyen las realidades de la escuela con el objetivo de reflexionar sobre la educación y sus procesos pedagógicos, pero también sobre la formación inicial docente que la universidad debería propiciar en su curriculum y en sus prácticas pedagógicas.

En coherencia con lo expuesto, el eje temático al que responde esta experiencia es el segundo, Retos para la profesión docente pues el diseño de un modelo de prácticas pedagógicas para una carrera de pedagogía es de suyo complejo pues, debe integrar la política nacional sobre Formación Inicial Docente, la política sobre formación de profesores/as de la Universidad de contexto de la carrera de pedagogía, el proyecto formador de la carrera y las expectativas y experiencias de los/as profesores/as en formación sobre su propio proceso de prácticas pedagógicas y aquellas representaciones que la escuela tiene sobre su rol en dicho proceso de prácticas pedagógicas.

La articulación entre la política de Formación Inicial Docente del MINEDUC y de la Universidad de Santiago de Chile y las necesidades y expectativas de los actores del proceso de formación en prácticas pedagógicas debe, por cierto, gozar de coherencia, pero torna el diseño de un modelo de prácticas pedagógicas en un “reto para la profesión docente” porque exige un trabajo que, por una parte, sea colaborativo y sistemático, entre los/as participantes del diseño, y, por otra, sea profundo y riguroso para anclar las decisiones sobre el modelo en la evidencia aportada por la política, la investigación y la empírea arrojada por las vivencias pedagógicas de los/as profesores/as en formación que las han realizado.

JUSTIFICACIÓN

(¿Cuáles fueron los objetivos de la experiencia?)

1.- Diseñar un modelo de prácticas pedagógicas para una carrera de pedagogía en la Universidad de Santiago que legitime el saber práctico de las escuelas y se constituya en uno de los fundamentos de una teoría sobre las prácticas pedagógicas de la carrera.

2.- Favorecer el vínculo con la escuela tanto desde el reconocimiento de su realidad educativa y pedagógica como desde la formación inicial docente promovida por la carrera mediante sus prácticas pedagógicas.

3.- Graduar la inserción de los/as profesores/as en formación en las distintas dimensiones educativas y pedagógicas de la escuela y en las interacciones humanas entre los actores que la constituyen.

4.- Practicar la reflexión pedagógica de manera sistemática e intencionada para favorecer la reflexividad sobre lo que como profesores/as en formación están vivenciando en las pedagógicas prácticas.

5.-Orientar los aprendizajes de las prácticas pedagógicas hacia el (re) descubrimiento y/o (re) conocimiento de la identidad docente que se forja en las experiencias educativas y pedagógicas de las prácticas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

(Explicación de la metodología y/o presentación de los recursos y materiales educativos, desarrollando las acciones que se han ejecutado)

La propuesta inicial del modelo de prácticas pedagógicas fue levantada e implementada en el mismo primer semestre del año 2019 a partir de un diagnóstico que, por cierto, buscó en fuentes teóricas como por ejemplo, la investigación empírica nacional e internacional sobre las prácticas pedagógicas, los distintos documentos del MINEDUC sobre la Formación Inicial Docente en Chile las Orientaciones para la Formación de Profesores de la Universidad de Santiago de Chile, año 2019, el Perfil de Ingreso y de Egreso de la carrera, entre otras, **pero también en la voz de los actores involucrados directamente en las prácticas iniciales 2018** como son los/as profesores/as en formación y los/as profesores/as tutores/as de práctica, sus percepciones sobre lo vivido y sus recomendaciones de cambio dada su experiencia en/con los centros educativos.

Los puntos claves emergidos del diagnóstico instalaron la discusión sobre la identidad docente y la reflexión pedagógica respecto de cuatro puntos: 1.- El diseño de programas de curso: qué debe considerarse para el diseño de un programa de práctica pedagógica y cuál es su finalidad, 2.- La naturaleza de la observación de la realidad educativa y del aula: ¿qué, porqué y para qué observar en una práctica?, 3.- Los diseños didácticos: ¿qué y cómo enseñar para el aprendizaje en las prácticas pedagógicas?, 4.- Las estrategias evaluativas: ¿cómo y para qué evaluar una práctica pedagógica?.

Cada uno de estos puntos claves y las preguntas asociadas evidenciaron la necesidad de construir una representación compartida sobre las prácticas que facilitara el diseño y el desarrollo de un modelo de prácticas pedagógicas en el que confluyeran intereses y expectativas individuales de los/as profesores/as en formación que las vivenciarán, al mismo tiempo, que aquellas propias a la misión de la carrera, los intereses de su cuerpo académico y las orientaciones de la formación inicial de profesores en Chile y de la Universidad de Santiago de Chile. **No obstante, y dados los distintos intereses y objetivos explicitados por los diferentes actores hubo que llevar a cabo un ajuste de sus expectativas para discutir y acordar –de manera preliminar- las orientaciones básicas de este modelo constituyendo mínimos deseables para la formación práctica vinculada con la escuela.**

Estos acuerdos mínimos fueron focalizados –en lo inmediato- en ajustes curriculares a las prácticas iniciales el año 2018, en el diseño de prácticas intermedias implementadas en el año 2019 y en el diseño de

prácticas profesionales para el año 2020. Dichos ajustes se han volcado en un diseño preliminar del modelo de prácticas pedagógicas que, a pesar de los beneficios de su funcionalidad inmediata y de gozar de las sanciones de aprobación de las autoridades de la carrera, exige un proyecto de largo plazo en que se desarrolle tanto la armonización curricular micro -de cada práctica- como macro -de todas en su conjunto y con el plan curricular vigente en la carrera.

Finalmente, las claves identificadas en el proceso de diseño de un modelo de prácticas pedagógicas para la carrera de pedagogía ancladas en la identidad docente y la reflexión pedagógica se han hecho visibles a partir de la observación y el análisis de las experiencias pedagógicas acontecidas en las mismas prácticas pedagógicas con los/as profesores/as en formación y los/as profesores/as tutores/as de práctica (informantes claves) que, en su propia voz, han retratado lo vivenciado y han planteado propuestas de mejora contextualizadas a sus necesidades y expectativas. La participación de estos actores que, involucrados en su propia experiencia pedagógica, han debido revivirla para contarla oralmente, en entrevistas, y/o por escrito, mediante evaluaciones de percepción, han facilitado también procesos de reflexión sobre qué podría hacerse mejor y cómo mejorar aportando en propuestas de cambio e innovación de las prácticas pedagógicas.

La “puesta en valor” de las experiencias y percepciones de profesores/as en formación y de profesores/as tutores/as de práctica pedagógica se constituye de este modo en un punto de arranque para levantar y (re) articular un diseño contextualizado del modelo de prácticas pedagógicas que otorga legitimidad al saber práctico indagado y lo convierte en el fundamento de una teoría sobre las prácticas pedagógicas de la carrera.

RESULTADOS LOGRADOS

(Describir qué logros se obtuvieron a través de datos cualitativos y/o cuantitativos, apoyándose en evidencias de ser posible)

El diagnóstico llevado a cabo el año 2019, primera etapa de la elaboración del modelo de prácticas pedagógicas de la carrera de pedagogía de la Universidad de Santiago, se alcanzaron el diagnóstico, llevado a cabo los siguientes logros:

1.-Establecimiento y evaluación de Convenios de prácticas pedagógicas con centros educativos (no había convenios firmados, sino hasta el año 2019) atendiendo al criterio de prácticas pedagógicas que enriquezcan la formación inicial docente de los/as profesores/as en formación de la carrera.

En el año 2019, se firmaron 8 convenios con centros educativos en distintas comunas de la Región Metropolitana. Para el año 2020 se sumarán nuevas comunas y nuevos centros educativos.

2.-Diseño, ejecución, evaluación y ajuste de Programas de Prácticas Pedagógicas Iniciales e Intermedias.

Cada Programa fue elaborado siguiendo el protocolo institucional diseñado para ello, que considera explicitar: Contribución al Perfil de Egreso, Resultado de aprendizaje general, Resultado de aprendizajes específicos, Unidades temáticas asociadas, Metodologías de enseñanza y de aprendizaje, Procedimientos de

evaluación y Bibliografía básica. Al mismo tiempo, cada Programa y todos en su conjunto, fueron elaborados siguiendo el criterio de inserción gradual de los/as profesores/as en formación en las dimensiones de la escuela, partiendo desde la observación de la realidad educativa y del aula en las Prácticas Iniciales, transitando hacia las experiencias pedagógicas de aula en las Prácticas Intermedias y terminando el ciclo con experiencias de inmersión guiada y autónoma en prácticas pedagógicas de enseñanza aprendizaje y como profesor/a jefe de un curso en las Prácticas Profesionales (finales).

Por otra parte, en los Programas se han instalado dispositivos de evaluación que abordan de manera explícita la reflexión pedagógica y el (re)conocimiento de la identidad docente como, por ejemplo, la elaboración de una bitácora pedagógica, de un portafolio docente, de informes de experiencias pedagógicas de prácticas y la autoevaluación, entre otros.

3.- Diseño y aplicación de Protocolos de Prácticas Pedagógicas para la presentación formal e institucional de los/as profesores/as en formación en los centros educativos: Carta presentación, protocolos para el desempeño en práctica, asistencia, carta seguro escolar.

4.- Diseño, ejecución y evaluación de Jornadas de Inducción sobre Programa de Práctica Inicial, Intermedia y Profesional y del trabajo de terreno en el centro educativo, del acompañamiento y de la tutoría.

5.- Inclusión de Horas de Colaboración con la escuela en actividades pedagógicas y convivenciales que amplíen y fortalezcan el trabajo docente en contexto.

6.- Presentación Diseño I, Preliminar, del modelo de Prácticas a las autoridades académicas de la carrera, profesores/as de prácticas pedagógicas y a las delegadas académicas del Centro de Estudiantes de la carrera. Fruto de las conversaciones se realizaron ajustes para la mejora en el segundo semestre del año 2019 y para el año académico 2020.

7.- Instalación de la figura del Encargado/a de Vínculo con la Escuela como el/la responsable del diseño y la coordinación de la ejecución, evaluación y mejora del modelo de prácticas pedagógicas y de su gestión académica y administrativa en el contexto escolar y en la carrera.

LECCIONES APRENDIDAS

(¿Qué se concluye? Recomendaciones. Destacar aspectos logrados o relevantes de la experiencia)

En lo sustantivo, es muy relevante reconocer que la experiencia descrita sobre la primera etapa de diseño del modelo de prácticas pedagógicas, el diagnóstico, se caracterizó por lo siguiente:

I.- El tránsito desde una teoría que fundamenta, explica y levanta una visión acerca de un modelo de prácticas pedagógicas es el camino que, tradicionalmente, recorre todo diseño. **Sin embargo, y para el caso de un modelo de prácticas pedagógicas, al menos, es la realidad pedagógica y las vivencias de los/as profesores/as en formación y sus profesores/as tutores/as y supervisores/as,** la que provee de experiencias pedagógicas y facilita el surgimiento y la instalación de una teoría sobre las prácticas pedagógicas que les da un contexto y legitima el saber práctico que de ellas emerge.

2.-La valoración del trabajo colaborativo, participativo e inclusivo de los/as integrantes de la carrera y del centro educativo para aportar en el modelamiento del desempeño pedagógico y convivencial de los/as profesores/as en formación y de su identidad docente.

Ambas características, proyectadas en procesos de aprendizajes significativos, como son las prácticas pedagógicas, constituyen las claves para favorecer la inclusión de perspectivas distintas sobre la educación y los procesos pedagógicos durante la Formación Inicial de Profesores. Al mismo tiempo que relevan el valor de la subjetividad y de sus vivencias pedagógicas como profesores/as en formación para afrontar sus procesos de aprendizajes desde la reflexión pedagógica.

Sin embargo, es recomendable que para alcanzar la consolidación del modelo, el año 2022 pueda avanzarse en lo siguiente:

1.- La articulación interna de los programas de prácticas pedagógicas con los programas del plan curricular disciplinar de la carrera y las necesidades de la educación chilena (contextualizada en los centros educativos de prácticas pedagógicas) para lograr la pertinencia de la formación inicial docente de profesores/as de la carrera.

2.- El establecimiento de nuevos convenios de prácticas pedagógicas con centros educativos a partir de criterios que distinguen “buenas prácticas pedagógicas” **que fortalezcan** la formación de los/as profesores/as de la carrera.

3.-La elaboración del perfil de profesor/a guía, tutores/as y supervisores/as y del centro educativo de prácticas pedagógicas que contribuyan a la formación de competencias pedagógicas deseables en un/a profesor/a en ejercicio.

4.-El diseño, instalación y evaluación de un monitoreo sistemático y de ajustes/ retroalimentaciones de los procesos de prácticas pedagógicas que mejore el modelo y la evaluación del desempeño de los centros educativos de práctica, de los/as profesores/as en formación y los/as tutores/as y supervisores/as de práctica.

5.-El acuerdo tanto sobre metodologías de enseñanza y de aprendizaje como sobre los procedimientos de evaluación comunes y diferenciadores para las prácticas pedagógicas de la carrera de pedagogía.

6.- La elaboración de un reglamento de prácticas pedagógicas de la carrera que establezca y regule los desempeños de los/as profesores/as en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Avalos, Beatriz. (2013). ¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile. Chile: Editorial Universitaria.
2. La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. Enrique Correa Molina. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores. 2011, 50(2).

- 3.- Entrevistas y/o aplicación de evaluación de percepción de prácticas pedagógicas a profesores/as en formación y a tutores/as y supervisores/as de prácticas pedagógicas de carrera de pedagogía. Universidad de Santiago de Chile. 2019.
- 4.- Hirmas R. Carolina, Cortés R. Ignacia. (2013). Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI.
- 5.- Guía para la Formación Práctica de las carreras de pedagogía de la Universidad de Santiago de Chile.
- 6.- Ley 20.903 de Carrera Docente.
- 7.- Mckernan, J. (2008). Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata.
- 8.- Ministerio de Educación República de Chile. (2003). Marco para la Buena Enseñanza.
- 9.- Ministerio de Educación República de Chile (2004). Evaluación Docente.
- 10.- Ministerio de Educación República de Chile (2016). Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
- 11.- Ministerio de Educación República de Chile (2019). Política Nacional para la Convivencia Escolar 2015-2018 y 2019.
- 12.- Orientaciones para la formación de profesores de la Universidad de Santiago de Chile. Exento 2019.
- 13.- Perfil de Ingreso y Egreso de carrera de pedagogía (vigentes). Universidad de Santiago de Chile.
- 14.- Perrenoud, Ph. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- 15.- Perrenoud, Ph. (2010). Diez Nuevas Competencias para Enseñar. Barcelona: Graó.
- 16.- Plan Curricular vigente de carrera de pedagogía. Universidad de Santiago de Chile. 2016.
- 17.- Reuniones con autoridades y con el Centro de Estudiantes de la carrera de pedagogía para presentar los avances del diseño del modelo de prácticas pedagógicas de la carrera y tomar decisiones/acordar puntos estratégicos para continuar avanzando. Universidad de Santiago de Chile. 2019.
- 18.- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

El uso de la metodología ABP aplicada a la Enseñanza de la Arquitectura

Madeleine García Daccarett
madeleine.gd@gmail.com

Estudiante del Doctorado en Humanidades con mención en
Cultura - UDEP

RESUMEN

La Universidad de Lima participó junto con otras once universidades latinoamericanas, y cinco universidades europeas que aportaban el know-how, del Proyecto Citylab Latina América de Erasmus+ con el objetivo de fortalecer el perfil formativo de los egresados en disciplinas vinculadas a la sostenibilidad urbana difundiendo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El proyecto se realizó durante tres años y se dividió en dos partes paralelas: la implementación del proyecto para que los docentes puedan aplicar la metodología y la aplicación del ABP en cursos de la malla curricular. Esto permitió la capacitación de los profesores y la participación de más de seis secciones de estudiantes del curso de Seminario de Urbanismo.

De alguna manera ya el curso de Seminario de Urbanismo tenía una metodología muy parecida a la del ABP como el trabajo en grupos, la búsqueda del problema, el enfoque interdisciplinario, y el trabajar con actores locales. Sin embargo, se introdujeron situaciones nuevas como la utilización de un jurado externo para la calificación y la introducción de los ODS.

PALABRAS CLAVE

Citylab LA / Enseñanza / Arquitectura / Metodología / ABP

JUSTIFICACIÓN

Como miembro de Columbus, la Universidad de Lima fue invitada en el año 2015 a participar en el Proyecto de la Unión Europea de Fortalecimiento de Capacidades en el Campo de la Educación Superior, Erasmus+ , Citylab Latino América "Aprendizaje basado en problemas (ABP) para el desarrollo urbano sostenible", coordinado por la Universidad de Amberes, con el objetivo de fortalecer el perfil formativo de los egresados en disciplinas como ingeniería urbana, arquitectura, ingeniería civil, estudios urbanísticos, gestión ambiental y afines haciendo "frente a los retos actuales y futuros emergentes como hacer las ciudades más sostenibles en colaboración con socios locales" (Valderrama, A., 2016).

Participaron del proyecto Citylab cinco universidades europeas (que hacen las veces de coordinadoras y/o de transmisoras del conocimiento (know how) en el tema ABP, doce universidades latinoamericanas que son las que aplicarán la metodología de acuerdo al proyecto y quienes hacen las veces de receptoras del conocimiento y dos asociaciones internacionales, la Asociación Columbus, promotora del proyecto y la UCLG, Ciudades y Gobiernos Locales Unidos. El proyecto Citylab se realizó por etapas de febrero del 2016 a diciembre del 2018. Participantes Europeos Participantes Latinoamericanos Participantes Asociados

Participantes Europeos	Participantes Latinoamericanos	Participantes Asociados
Universidad Politécnica de Madrid Université de Technologie de Compiègne Politecnico di Torino Aalborg University University of Antwerp	Universidad de Belgrano Universidad Nacional de Córdoba Universidad Autónoma de Nuevo León Universidad de Guanajuato Universidad del Rosario Universidad Tecnológica de Pereira Universidad Simón Bolívar Universidad Metropolitana Universidad de Lima Universidad del Pacífico Universidade Federal do Rio de Janeiro Universidade Federal de Santa Catarina	Columbus Association UCLG

¿Pero, en qué consiste el método? El ABP comenzó a aplicarse en la enseñanza de la medicina en los años 60 y en los años 70 se aplicó de manera general en la enseñanza en las universidades europeas nórdicas. El ABP difiere de la enseñanza tradicional porque centra el aprendizaje en el estudiante quien se hace responsable de su propio aprendizaje. Los estudiantes adquieren las competencias al resolver el problema investigando por su cuenta, donde el profesor actúa solo como un tutor. El aprendizaje y la exploración se centra en el alumno. El profesor es quien guía. Se asigna un problema, el alumno identifica lo que se necesita saber, de este modo aprende y aplica para resolver el problema. Se necesita un espacio flexible, que sirva para dar clases teóricas y trabajos individuales y grupales, además de estar a disponibilidad del estudiante durante todo el horario universitario.

El participar del Proyecto Citylab tuvo como aporte, además del aprendizaje de esta nueva metodología, el intercambio de experiencias entre universidades latinoamericanas pertenecientes a la Asociación Columbus, dándose tanto a nivel docente como estudiantil. Además, siguiendo el principio de fomentar la presencia de la universidad en la comunidad y la internacionalización comprendido dentro del Plan de Funcionamiento Anual de la Universidad de Lima, la Carrera de Arquitectura obtuvo en la primera reunión el encargo de organizar el workshop técnico y al tener proyectos planteados para la comunidad y concebidos con su ayuda. Pero, fundamentalmente, el proyecto logró ir más allá de los objetivos del proyecto, transmitiendo el conocimiento a otras áreas no involucradas inicialmente en el proyecto con miras a mejorar el aprendizaje: la inclusión de la metodología a cursos esencialmente teóricos tuvo particular relevancia.

En la Universidad de Lima, el proyecto benefició tanto a profesores, quienes fueron capacitados en la metodología ABP, como a los estudiantes, que mejoraron su capacidad de aprendizaje. El proyecto se hizo mediante workshops anuales donde los delegados de las universidades intercambiaban experiencias presentando los avances de la aplicación de la metodología en los módulos (cursos seleccionados de la malla curricular). Se contó con la visita de expertos en la aplicación de la metodología ABP que vinieron a observar, evaluar y encaminar el desarrollo del módulo. Los proyectos concluidos se presentaron en la conferencia final en Bogotá, donde se premió al mejor proyecto y a cuatro categorías.

PROPÓSITO

La idea central del proyecto fue aplicar la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP o PBL por las siglas en inglés de Problem Based Learning) dentro de la malla curricular de las universidades en cursos obligatorios o electivos, existentes o creados expresamente.

Los objetivos del proyecto fueron:

a) Difundir la metodología ABP e introducirla en cursos de la malla curricular.

El curso de Seminario de Urbanismo aplicó la metodología ABP y fue el módulo elegido para llevar la experiencia.

b) Preparar a los profesores en el conocimiento y aplicación de la metodología ABP.

El campus team llevó a cabo un Entrenamiento en línea, que fue abierto a los demás profesores de la carrera.

c) Mejorar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

El darles problemas reales a resolver los alienta a buscar la solución pues hay una recompensa en trínseca. El hacerlos participar de manera activa en clase los ejercita en la investigación, en la opinión crítica y en mantenerlos activos y productivos.

d) Buscar soluciones a objetivos del punto 11 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, Pto. 11: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles), vinculándose con problemas reales.

Se introduce el conocimiento en los ODS y se fomenta su uso en la solución de los ejercicios propuestos.

e) Incorporar el conocimiento de otras disciplinas.

La idea es vincular otras disciplinas en la solución de los problemas definidos en clase.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proyecto se realizó por etapas, comenzando en enero del 2016 y terminando en diciembre del 2018. Como proyecto Erasmus+, se previeron una serie de actividades que incluyeron cuatro reuniones de todos los miembros. La primera fue una reunión introductoria (Universidad de Amberes, Bélgica, 2016), la segunda reunión fue el Workshop Técnico CITYLAB (Universidad de Lima, 2016), la tercera reunión, fue de evaluación a la mitad del proyecto (Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina, 2017), la cuarta reunión fue la de cierre del proyecto (Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, 2018), que culminó con la presentación de ponencias y el concurso estudiantil.

Cada una de estas reuniones tenía dos niveles de coordinación. Por un lado, se veía lo concerniente a la ejecución del Proyecto Citylab, como la implementación del entrenamiento en línea en la metodología ABP a los docentes, la compra de equipos útiles al proyecto y la visita de dos expertos que evalúen y asesoren a los módulos. Por otro lado, se veía el avance de la aplicación de la metodología ABP en los módulos compartiendo la experiencia con los demás y se discutían soluciones a problemas comunes.

Cada universidad nombró a un Campus Team, grupo de seis profesores y/o administrativos que llevaron a cabo el proyecto en dos secciones del curso de Seminario de Urbanismo Carrera de Arquitectura.

EJECUCIÓN DEL PROYECTO CITYLAB

La ejecución del Proyecto Citylab contemplaba etapas preestablecidas por el formato de proyectos de Erasmus+. Se realizaron reuniones entre los miembros participantes, la visita de expertos, una capacitación docente y la compra de equipos. Y lo no previsto pero muy útil fue el aprendizaje de nuevos métodos de discusión grupal: el World Café y el Kashba Café, pues los profesores del Seminario de Urbanismo lo aplicaron luego como método para llevar las discusiones en clase.

REUNIONES

En febrero del 2016 se dio la reunión inicial en la Universidad de Amberes con la participación de los líderes de cada universidad. La reunión tuvo como objetivo discutir el esquema general del proyecto y la estrategia de implementación de los módulos de ABP en cada universidad. Como resultado de la reunión se distribuyó el “PBL 2.0 GUIDE - CITYLAB”, documento elaborado por Heilyn Muñoz y Andrés Valderrama. Este documento sirvió para conocer sobre la metodología ABP, e informar sobre cómo se va a desarrollar la aplicación de la metodología en los módulos y durante el Proyecto Citylab.

En Octubre del 2016 se realizó el Workshop Técnico en la Universidad de Lima. El objetivo del workshop fue desarrollar nuestra propia visión sobre ABP (ABP 2.0) y finalizar las directrices ABP como un documento guía, discutir el progreso de los Módulos ABP de las instituciones participantes, discutir las modalidades de ABP y el entrenamiento online, discutir la organización de las visitas de expertos y discutir la gestión del proyecto. Cada Universidad envió a dos representantes y las universidades peruanas, la Universidad de Lima y la Universidad del Pacífico, al ser locales, pudieron participar con todo su Campus Team (equipo a cargo del desarrollo de los cursos que implementarán el método ABP). Se presentaron los posters trabajados por los campus team. Un método novedoso fue el uso del método de World Café. Con este método, de una manera veloz se pudo tener la opinión de cada persona sobre diversos temas. Desde el punto de vista académico, se logró la participación de todas las universidades en la discusión sobre cómo implementar el aprendizaje basado en problemas (ABP) en las currículas, sobre el diseño de los módulos ABP, sobre el trabajo con actores externos y problemas reales, sobre la retroalimentación, las tutorías y la evaluación y sobre el papel y las competencias de los profesores/instructores.

El Workshop de encuentro de equipos se realizó en la Universidad de Belgrano, en Buenos Aires, en septiembre del 2017. El objetivo principal de esta reunión fue debatir y perfeccionar los módulos desarrollados de Citylab: estrategias de implementación, dificultades encontradas, mejoras, etc. Sirvió para realizar una evaluación del avance de los proyectos. Se vio el progreso en la preparación de la conferencia final en Bogotá (reunión de comités). Además, se organizó un taller sobre mejores prácticas de cooperación entre las universidades y las ciudades. Se tuvieron reuniones de los cinco comités de preparación de la conferencia final de Bogotá: Competencia Estudiantil, Conferencia Académica, Conferencistas principales y Relaciones Públicas, Output y Organización práctica.

La Conferencia Final se realizó en la Universidad del Rosario, en Bogotá, Colombia, en septiembre del 2017. La conferencia fue para académicos y estudiantes, con conferencias magistrales, ponencias de académicos y mesas redondas (Kashba Café).

Esta conferencia tuvo múltiples objetivos:

1. Difundir ideas y estimular el debate académico sobre los métodos de Aprendizaje Basados en Problemas: PONENCIAS ACADÉMICAS.
2. Exponer el trabajo de los estudiantes en los módulos ABP: CONCURSO ESTUDIANTIL.
3. Intercambio de prácticas entre profesores de Europa y América Latina para compartir ideas y experiencias sobre el aprendizaje basado en problemas: DEBATE ABIERTO

Los académicos participaron de las sesiones presentando ponencias sobre su experiencia en ABP. En total se presentaron 30 ponencias de diecisiete universidades divididas en 8 sesiones.

La competencia estudiantil se realizó con la presentación de los posters y el video en el patio de la Universidad del Rosario. Los cinco miembros del jurado pasaban haciendo preguntas a los estudiantes tanto sobre el proceso de aprendizaje de la metodología como de la aplicación de esta en el proyecto. El jurado interdisciplinario, que involucra a académicos y profesionales, estableció cuatro categorías y seleccionó un ganador por cada una de ellas y a un equipo ganador de toda la competencia.

El debate abierto se dio en el Kashba café. Hubo cuatro mesas de discusión: 1. Estrategias de discusión, 2. Evaluación, 3. Estrategias de Diseño e Implementación, 4. Trabajo con actores externos y problemas de la vida real. Con este método, de una manera veloz se pudo tener la opinión de cada persona sobre diversos temas. Desde el punto de vista académico, se logró la participación de todos, profesores y alumnos de las universidades participantes en la discusión sobre cuatro temas. Un profesor moderaba y un alumno llevaba el reporte. Es una versión más abierta del World café pues incluyó a profesores y alumnos.

Algo importante a destacar sobre los proyectos Erasmus es que son bastante “democráticos”, es decir, no son reuniones a los que se acude y se siguen las pautas del organizador, las reuniones son discutidas entre todos con anticipación, ya sea en plenarios o en comunicación vía internet. El espíritu participativo está en todos los aspectos.

ENTRENAMIENTO EN LÍNEA

El curso constaba de 8 tópicos, con un pdf y un video, que recogía tanto la teoría expuesta por los profesores/supervisores y sus experiencias en la aplicación del ABP como las experiencias e impresiones de los estudiantes. El curso fue elaborado por los profesores de las universidades europeas.

Originalmente el curso estaba dirigido solo a los profesores del campus team pero se amplió la oferta de capacitación a profesores que cumplen roles claves para la difusión e implementación de la metodología del aprendizaje en la Universidad de Lima. De los veintidós participantes inscritos en el Online Training siete participaron y aprobaron los módulos, seis pertenecientes al Área de Urbanismo y Medio Ambiente y una perteneciente al Área de Historia. De esta manera, la universidad pensó en difundir el conocimiento preparando a los profesores de la Carrera de Arquitectura.

VISITA DE EXPERTOS

El proyecto Citylab supervisó el desarrollo de los módulos con la visita de dos expertos internacionales, que evaluaron tanto el proceso de aplicación del ABP como el proyecto mismo.

Los expertos eran elegidos por las propias universidades, pero Citylab sugiere invitar un experto en temas técnicos y otro experto en aplicación de la metodología ABP. En noviembre recibimos la visita del experto en movilidad Hipólito Martell, de la Universidad de Compiègne, Francia, y en abril del experto en ABP Andrés Valderrama, de la Universidad de Aalborg, Dinamarca.

En ambos casos, la agenda fue similar y se enfocó en difundir los conocimientos de los expertos en diferentes niveles:

1. Participación en las clases: de “Seminario de Urbanismo” interactuando con los estudiantes y haciendo visitas de campo, en algunos casos.
2. Difusión de la metodología, en dos niveles:
Charla: conferencia dirigida de manera abierta a profesores y/o alumnos. Café con didáctica: cada profesor de módulo expuso como está trabajando en su curso y el experto expone la experiencia de la aplicación del PBL sus universidades se estableció un debate a modo de conversatorio.
3. Reunión con profesores de los módulos: los profesores de los módulos revisaron con el experto el avance de sus módulos. Es en este momento donde se produce una interacción mayor entre el

experto y el profesor del módulo, es de donde nacen las directivas para las mejoras en la aplicación de la metodología. El experto evaluó tanto el proceso de ABP como el proyecto.

4. Visita a los talleres: Se visitó el curso de Proyecto de Arquitectura.

5. Visita a la Universidad del Pacífico: Al estar en la misma ciudad, la Universidad de Lima y la Universidad del Pacífico planearon compartir la visita de los expertos.

COMPRA DE EQUIPOS

El proyecto otorgó a cada universidad un monto destinado a la compra de equipos que contribuyan al uso de la metodología en los cursos designados como módulos de aplicación. La metodología propone que los estudiantes trabajen en grupo avanzando en el proyecto asignado de manera continua por lo que se previó la compra de equipos que estén a su disposición en la universidad.

AVANCE DE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA ABP LOS MÓDULOS

El Proyecto CITYLAB se planteó como objetivo introducir la metodología del ABP en cursos de la malla curricular, dando la libertad de que este se haga en cursos obligatorios o electivos de la malla curricular y/o en cursos especiales, pudiendo inclusive no pertenecer a la carrera de Arquitectura siempre y cuando estuviera enfocado a solucionar problemas de ciudades sostenibles.

Los criterios básicos para la selección de los cursos son:

1. Curso enfocado a solucionar problemas del objetivo II de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
2. Trabajar con actores locales.
3. Ampliar los conocimientos en base a relaciones interdisciplinarias.

Cuando se inició el proyecto en el 2016, se seleccionó el curso de “Seminario de Urbanismo” para aplicar la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas por la Carrera de Arquitectura.

La manera de mostrar los avances era en base a unos formatos tipo posters que debían ser llenados por cada uno de los módulos explicando cómo se estaba llevando el curso.

RESULTADOS LOGRADOS

Entre los principales logros del proyecto está el intercambio de conocimientos y experiencias con otras universidades, la capacitación de profesores adquiriendo nuevas metodologías de enseñanza para cursos teóricos y la mejoría en la participación de los alumnos, siendo más activa y fijando mejor el conocimiento.

Sobre actividades de coordinación y difusión cada workshop ha posibilitado el intercambio de experiencias entre todas las universidades. El producto final quedó registrado en un ebook.

Sobre la capacitación e implementación, se capacitaron siete profesores en ABP siguiendo el curso de entrenamiento en línea, se transmitió el conocimiento a otras áreas (aplicado con variantes), se introdujo un mayor

dinamismo por parte del alumno en clases eminentemente teóricas, mejorando el aprendizaje y se aprendieron nuevas metodologías de enseñanza. Los profesores manifiestan haber encontrado una mayor disposición y compromiso con el trabajo por parte de los estudiantes. Otros profesores se han mostrado interesados en conocerla y se ha distribuido el curso en pdf del entrenamiento en línea. Darles problemas reales a resolver los alienta a buscar la solución pues hay una recompensa intrínseca. El hacerlos participar de manera activa en clase los ayudó mucho en la investigación, en la opinión crítica y en mantenerlos activos y productivos, pues se involucran con el problema. Es de gran ayuda en los cursos teóricos.

Sobre los módulos, el curso de Seminario de Urbanismo aplicó la metodología ABP durante 6 semestres, algunos ciclos, con 2 secciones, sumando 8 secciones capacitadas. Los expertos internacionales que nos visitaron tuvieron un aporte positivo, motivaron. Se obtuvieron buenos resultados tanto en la formulación de la solución a un problema urbano vinculando los ODS.

PREMIOS

En la Competencia estudiantil se dio un primer premio al mejor proyecto en las cuatro categorías evaluadas y un premio al mejor proyecto de cada área:

1. Proceso de aprendizaje (PBL)
2. Trabajo interdisciplinario.
3. Colaboración con actores locales.
4. Objetivos de desarrollo sostenible

Los estudiantes del Campus Team de la Universidad de Lima ganaron el premio de la categoría de “Trabajo Interdisciplinario”.

OUTPUT

Los resultados del Proyecto CITYLAB se encuentran publicados en un ebook, “ABP para Ciudades Sostenibles, resultados del Proyecto CITYLAB LA”.

El libro contiene el abstract de las conferencias que se dieron, Erik de Graaff sobre el “Aprendizaje Basado en Problemas”, Terry Maguire sobre la “Enseñanza de la gobernanza y el enfoque participativo” y Rogier van den Berg sobre el “ABP y los Objetivos de Desarrollo Sostenible”. Incluye también los postcards preparados sobre los trabajos de cada universidad, los abstracts de las ponencias de los profesores de todas las universidades y los posters de los estudiantes con los que participaron en la Competencia Estudiantil. El libro está en inglés.

El enlace desde el que se puede descargar el libro es el siguiente:

https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container47106/files/ebook_PBL_citylab_totale.pdf

LECCIONES APRENDIDAS

La experiencia de participar en el Proyecto CITYLAB Latino América ha posibilitado el intercambio de experiencias entre universidades latinoamericanas pertenecientes a la Asociación Columbus, dándose tanto a nivel docente como estudiantil. Esto no solo ha aportado el conocimiento dado por el proyecto, sino que ha permitido conocer los procesos que se realizan en otras universidades.

Se cumplieron los objetivos académicos planteados por el proyecto e inclusive se logró ir más allá transmitiendo el conocimiento a otras áreas con miras a mejorar el aprendizaje. En la Universidad de Lima nos ha quedado una nueva metodología de enseñanza.

El proyecto contribuyó a uno de los lineamientos de la universidad, el fomentar la presencia de la universidad en la comunidad y la internacionalización, al organizar el workshop técnico y al tener proyectos planteados para la comunidad y concebidos con su ayuda.

Cambiar de metodología implica un trabajo extra al profesor, pero los profesores de la Universidad de Lima trabajaron con mucho esfuerzo, involucraron a los estudiantes a realizar la investigación con entusiasmo y lograron los objetivos.

Las dificultades pasaron por incentivar a los profesores de otros cursos a recibir la capacitación. Sin embargo, los profesores capacitados que no estaban involucrados directamente en el proyecto utilizaron una variante de la metodología para sus cursos teóricos, logrando captar mejor la atención de los estudiantes. Lo interesante es que, en el curso de diseño, la carrera de arquitectura trabaja la metodología en los cursos de taller de diseño, tal vez no aplicándola en todos sus aspectos, pero logrando trasladar al estudiante el aprendizaje que les forma criterio y opinión crítica.

Algo no previsto fueron los lazos que se estrecharon con la Universidad del Pacífico, quien convocó profesores para ser jurado de sus proyectos Citylab.

Los tres años de trabajo constante han tenido resultados positivos tanto para el aprendizaje como para los laureles de la universidad.

Como conclusión, se puede decir que la experiencia del Proyecto Citylab fue positiva, que la metodología ABP mejora la adquisición del conocimiento al incentivar al estudiante en la investigación pues soluciona un problema real. Aplicarlo al 100% en cursos teóricos depende del curso, en algunos casos puede costar más aplicarlo. Sin embargo, ya sea aplicado total o parcialmente, la metodología mejora el aprendizaje de los alumnos.

REFERENCIAS

Valderrama, A., 2016. PBL 2.0 GUIA - Citylab

Estrategias lúdicas y su influencia en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas en el área de lógico matemático Sede Carabayllo

Carla Vásquez Céspedes
cvc3681@gmail.com
Colegio Bertolt Brecht

RESUMEN

Me interesó esta actividad porque me di cuenta que para los niños se requería una forma de trabajo basada en sus propias necesidades que es el juego. El juego es una actividad, naturalmente feliz, que desarrolla integralmente la personalidad del hombre y en particular su capacidad creadora. Como actividad pedagógica tiene un marcado carácter didáctico y cumple con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica.

PALABRAS CLAVE

Estrategias lúdicas, capacidad de resolución de problemas, matemática.

JUSTIFICACIÓN

Me interesó esta actividad porque observe que mis niños se aburrían cuando teníamos las clases de matemática, desde ese momento inicié toda una planificación de actividades vivenciales y con ella el juego. Se requería una forma de trabajo basado en sus propios intereses. Entonces decidí investigar sobre el juego y su importancia en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas.

El juego es una actividad, naturalmente feliz, que desarrolla integralmente la personalidad del hombre y en particular su capacidad creadora. Como actividad pedagógica tiene un marcado carácter didáctico y cumple con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica.

El sistematizar esta propuesta en la institución para la cual laboro ayudó mucho a mis compañeros en reforzar sus propuestas de actividades lúdicas como el juego, en el área de lógico matemática. La sistematización es un proceso permanente y acumulativo de experiencias en el aula, en este caso la sistematización de mi experiencia es obtenida en el colegio “Bertolt Brecht ” en el primer grado, orientado a niños y niñas de 6 y 7 años de edad.



PROPÓSITO

- Despertar en los estudiantes el interés por la matemática con el fin de que su uso adecuado le sirva para representar, interpretar, modelar y explicar situaciones de su entorno.
- Utilizar el lenguaje de las matemáticas para describir algunas de sus actividades cotidianas, reconociendo la importancia y necesidad del uso adecuado de dicha área.
- Reconocer y utilizar el proceso de las cuatro operaciones básicas, en la formulación, discusión y solución de problemas de situaciones vivenciales; involucrándolas tanto individual como simultáneamente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

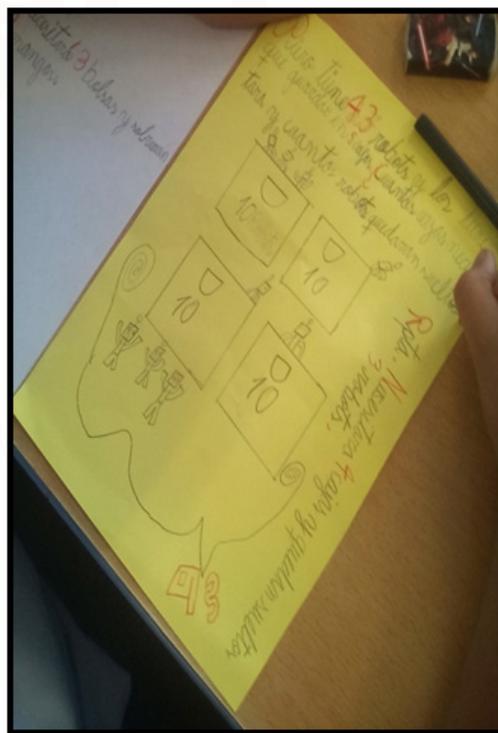
Este método se trabajó paso por paso para cada uno de los problemas planteados durante todo el año, y a nivel grupal con el fin de que todos participaran y se puedan aclarar las dudas.

El primer paso se inició con la comprensión de los enunciados de los problemas matemáticos, a los cuales se les dedicaba el tiempo necesario para que los estudiantes identificaran la incógnita y los datos que el problema estaba planteando. Los estudiantes debían tener claro que este punto era solo para comprender el problema y esto se pudo realizar a partir de preguntas de conflicto cognitivo: ¿qué pide el problema?, ¿qué datos se encontró en el problema?, ¿de qué se trata el problema?, ¿cuáles son los datos?, ¿hay información extraña?, ¿han realizado algún problema parecido a este?, ¿hay suficiente información?

Cuando los estudiantes iban dominando un poco más este paso se continuaba con el segundo punto que consiste en concebir un plan.

Para este paso se debía tener en cuenta el anterior para que, a partir de la incógnita y los datos, los estudiantes pudieran implementar una idea de solución a través de un análisis de los enunciados. Para esto se guiaba a los estudiantes a que elaboraran un plan de solución del problema a través de preguntas de conflicto cognitivo, ¿han realizado un problema similar?, ¿qué pasos han seguido para resolverlo?, ¿qué estrategias tienen para resolver este problema? Después de esto, los estudiantes debían identificar las operaciones matemáticas necesarias para resolver el problema; en este paso solo se planificaba la estrategia en grupo como también en forma individual, pero no se resuelve el problema planteado.

Continuando con el tercer punto, que es ejecutar el plan para darle solución al problema, se reforzó en los estudiantes las estrategias resolutivas mediante la realización de problemas matemáticos y preguntas como ¿pueden ver claramente que el paso realizado es correcto?, ¿puedes demostrarlo?, ¿Cómo explicarías la estra-



tegrías que planificaron en grupo? Después de esto se iniciaban la búsqueda de la solución del problema, para lo cual a los estudiantes se les pedía que retomaran el plan elaborado anteriormente y examinaran cada paso que realizaron al ejecutarlo para hallar la solución del problema.

Por último punto tenían que es mirar hacia atrás, donde fue muy importante que los estudiantes aprendieran a analizar y reflexionar acerca del proceso resolutorio de las respuestas obtenidas en los diferentes planteamientos mediante preguntas de metacognición: ¿la respuesta satisface lo establecido en el problema?, ¿cuál era la información correcta?, ¿qué dificultad tuvieron?, ¿se puede obtener el resultado con otra estrategia?, ¿qué aprendieron?

Para este punto los estudiantes tuvieron que hacer un trabajo más reflexivo y analítico que les permitiera comprender e interpretar todo el procedimiento realizado en cada uno de los pasos anteriores. A su vez fue muy importante que los estudiantes comprendieran la importancia de revisar el resultado como un medio que les garantizará el desarrollo de habilidades resolutorias para futuros problemas matemáticos.

Durante la resolución de problemas a partir del método propuesto por Polya se encontraron algunas dificultades, entre las que se pueden destacar es la comprensión de lectura, la cual afectaba la capacidad para resolver problemas; para esto se decidió realizar un trabajo más complejo en el área de comunicación integral actividades de comprensión de lecturas niveladas.

Los juegos que se proponen son de acuerdo a las vivencias de su contexto. Los juegos pueden ser con carritos, aviones de papel, o juegos tradicionales como el lobo feroz, matagente, etc. Después se realizan preguntas de conflicto cognitivo: ¿cuántos puntos más tiene el grupo A que el grupo B?, ¿cuántos puntos le falta al grupo A para tener la misma cantidad que el grupo B? Estas preguntas ayudan al estudiante a razonar y poder evaluar si siguió las indicaciones dadas. Una vez realizada la actividad vivencial y las preguntas de conflicto cognitivo, ingresamos al salón de clase donde se entrega a cada grupo un problema de acuerdo a su nivel de aprendizaje; ellos resuelven utilizando su estrategia y también se ayudan con materiales concretos.

Mientras los estudiantes desarrollan los problemas, las maestras van mediando a los grupos con su lista de cotejo o la rúbrica para poder registrar el avance de su proceso de aprendizaje. También se observa que entre compañeros se produce la mediación. Luego comparten sus estrategias mediante exposiciones y preguntas sobre la estrategia que aplicaron en grupo.



Finalmente se realizan las preguntas de metacognición, las cuales ayudaron a nuestros Estudiantes a reflexionar: ¿qué aprendimos hoy?, ¿cómo te sentiste durante la actividad? Es muy importante saber cómo se sintieron los estudiantes durante la actividad, para ello se pueden formular las siguientes preguntas: ¿qué te gustó más de la clase?, ¿para la próxima clase qué te gustaría aprender?, ¿cómo fue la comunicación con tus compañeros de grupo?, ¿colaboraste en el desarrollo del trabajo?, ¿cuál fue tu comisión? Siempre que se hagan las preguntas se debe tener en cuenta la edad y el grado del estudiante ya que realizar demasiadas preguntas podría resultarles aburrido, y la idea es que ellos estén motivados y preparados para los retos que se les va a plantear.

Las preguntas de metacognición que favorecen la comprensión, representación, aplicación y reflexión se pueden resumir en el siguiente cuadro:

TABLA I
Preguntas de metacognición

PREGUNTAS DE METACOGNICIÓN

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo lo hicieron?• ¿Qué aprendimos el día de hoy?• ¿Cómo se sintieron durante el juego?• ¿Qué les gustaría aprender en la próxima clase? | <ul style="list-style-type: none">• ¿Les gusto la clase de hoy? ¿por qué?• ¿Qué hicimos primero y finalmente?• ¿Les gustó trabajar en equipo?• ¿Cooperaste en el desarrollo del trabajo? Etc |
|--|---|

Elaborado por el mismo autor.

RESULTADOS LOGRADOS

Estudiantes muy autónomos en tomar sus propias decisiones en las estrategias a aplicar en los problemas planteados por la maestra y a la vez ellos también planteaban sus propios problemas.



Se logró niños con mayor protagonismo en la construcción de sus aprendizajes, mostraban autonomía para resolver sus actividades que se les asigna, capacidad de razonar en las diversas áreas, no solo en matemática en todas las áreas curriculares.

Además el nivel de criticidad y reflexión se podía evidenciar cuando se planteaba situaciones problemáticas de lo que sucedía en el colegio o en la comunidad.

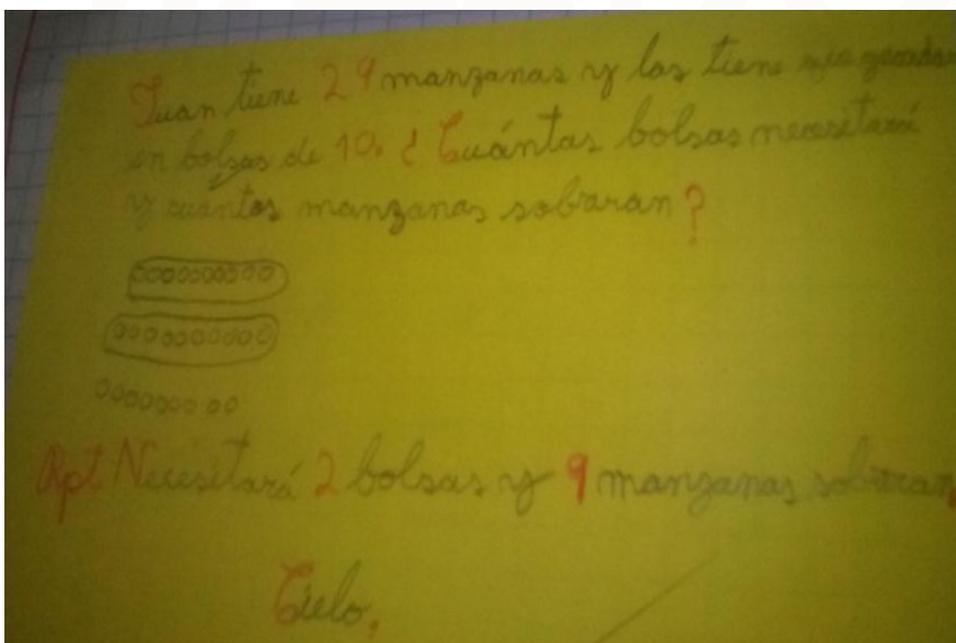
Niños con mayor seguridad y disfrute por las matemáticas, sus cálculos matemáticos eran rápidos, todo ello se logró gracias a las actividades vivenciales - juego - que se realizaba durante las clases de matemática.

Los estudiantes lograron la comprensión del tipo de problema que están resolviendo.

No solo representan graficando, sino también la operación correspondiente al problema planteado.



En esta etapa es de suma importancia el uso del material concreto y el trabajo cooperativo.



Crean con facilidad sus propios problemas contextualizados. En este caso se puede observar un problema de agrupación de decenas.

LECCIONES APRENDIDAS

- Con la sistematización he aprendido darles a mis estudiantes un clima de libertad en el que puedan desarrollar sus experiencias, permitiéndoles reflexionar acerca de sus retos y compromisos. Por otra parte, esta experiencia constituyó un espacio para inventar estrategias, juegos y recursos para el aprendizaje de la matemática. Igualmente se resaltó la importancia del lenguaje en el aprendizaje.
- En consecuencia se reconoció la relevancia de emplear más el lenguaje oral y resistirse a las presiones para transformarlo en un simbolismo abreviado e introducido de manera precipitada. También considero el hecho de permitir al estudiante ser protagonista de su propia “su matemática”.

- La interacción entre ellos durante la clase y dar mayor protagonismo a los estudiantes sobre sus acciones permite al docente acceder a su pensamiento. Así, la verbalización es importante porque ofrece la oportunidad de inspeccionar los procesos mentales y explorar procesos didácticos de mediación.
- En relación con los estudiantes, estos se mostraron muy atentos a las actividades presentadas e igualmente los materiales concretos resultaron muy atractivos.
- Se evidenció ampliación del vocabulario, facilidad expresiva, tanto oral como escrita.
- En cuanto a la aplicación de las estrategias, la mayoría de ellas se consideraron adecuadas al desarrollo de su etapa de aprendizaje de los estudiantes.
- De acuerdo a las experiencias, considero que en la formación de los docentes se debe insistir sobre la necesidad de conocer cómo los estudiantes construyen el pensamiento lógico matemático, y sobre esta base generar espacios para que estos experimenten sus propias estrategias matemáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Guzmán, M. (1989). Juego y matemática. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las matemáticas*, (n°4), 61-64.

Deulofeu, J. (2001) Una recreación matemática: historias, juegos y problemas. Barcelona: Planeta.

Polya, G. (1987). Como plantear y resolver problemas. México DF, México: Editorial Trillas.

Fotografía documental y buenas prácticas. Cómo conciliar la currícula académica y convertir la participación en una fiesta patronal en el acicate para la identificación con los procesos socioculturales de nuestra historia reciente

Susana Pastor Brizzolese

spastor@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú

Yolanda Rodríguez Gonzalez

rodriguez.y@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú

RESUMEN

La experiencia docente consistió en articular el curso Fotografía Documental (de los semestres 18-2 y 19-1) con el proyecto de investigación social sobre fiesta popular y memoria en Ayacucho a cargo de una de las profesoras. El co-dictado con enfoque interdisciplinario permitió organizar el curso como un proyecto fotográfico y etnográfico alrededor de la fiesta que celebran migrantes huantinos en Lima y la comunidad de Luricocha en Huanta. El trabajo de campo combinó el registro fotográfico con las técnicas de la investigación social. Los estudiantes fueron sensibilizados sobre la problemática de la memoria histórica y establecieron relaciones positivas con las comunidades; fueron introducidos en la investigación académica y la aplicación de métodos y técnicas de las ciencias sociales; aplicaron conocimientos previos de la fotografía para desarrollarlos en el género documental y el retrato fotográfico en contextos de cultura viva. A partir del trabajo colectivo, ingresaron a la praxis de la edición, producción y difusión de una exposición fotográfica de nivel profesional, estableciendo asociaciones estratégicas con las comunidades visitadas y con la comunidad universitaria. Las fotografías y textos producidos por los estudiantes fueron exhibidos en murales y banners en las comunidades en Lima y en Ayacucho y han sido entregados a representantes y autoridades para fines educativos y promocionales.

PALABRAS CLAVE:

fotografía documental, etnografía, memoria, identidad, fiesta religiosa, interdisciplinariedad.

JUSTIFICACIÓN

La experiencia docente consistió en articular el curso Fotografía Documental, curso electivo de la Especialidad de Comunicación Audiovisual cuyo objetivo es iniciar al estudiante en la reflexión y práctica del género documental, con el proyecto de investigación social sobre fiesta popular y memoria en Ayacucho, que venía desarrollando una de las profesoras. El curso fue un co-dictado con un enfoque interdisciplinario; permitió organizar el curso como un proyecto fotográfico y etnográfico alrededor de la fiesta patronal que celebran migrantes huantinos en Lima y la comunidad de Luricocha en Huanta. Como proyecto, el curso tuvo dos ediciones en dos semestres académicos consecutivos, en 2018-2 y 2019-1, con dos grupos diferentes de estudiantes. Ambos grupos realizaron el trabajo teórico en aula, tanto sobre el género documental como sobre el contexto socio histórico de Ayacucho y en particular Huanta, la región más golpeada durante el conflicto armado interno de los años 80 y 90. Asimismo, el trabajo práctico en las comunidades huantinas de Lima y Ayacucho. El trabajo de campo combinó el registro fotográfico con las técnicas de la investigación social; en particular, la entrevista y la observación, así como la redacción del informe de campo, a las cuales los estudiantes fueron introducidos de manera práctica. Metodológicamente, el curso se basó en el trabajo grupal de manera que buscó desarrollar las capacidades de coordinación, planificación y organización, así como la toma de decisiones.

Los estudiantes tomaron contacto con dos comunidades huantinas; en Lima, en San Juan de Lurigancho a donde los pobladores migraron en los años 80 huyendo de la violencia política en Ayacucho; y en el distrito de Luricocha, de Huanta, Ayacucho, donde su comunidad celebra en mayo de cada año una vistosa fiesta de Las Cruces, la que conserva aún elementos muy tradicionales de la religiosidad popular en un contexto de

modernización de la ruralidad del país. El primer grupo de estudiantes enfocó su trabajo en una fiesta patronal de huantinos en Lima celebrada en el mes de septiembre: la Fiesta del Señor de Maynay. Posteriormente hicieron trabajo de campo en Luricocha para identificar personajes significativos en la fiesta de mayo, en su cotidianidad. Los informes de campo de estos estudiantes fueron el insumo para el inicio del trabajo del segundo grupo de estudiantes en 2019-I, quienes se enfocaron en los personajes de la Fiesta de las Cruces de Luricocha. Estos estudiantes tuvieron a su cargo la selección y edición de las fotografías de sus compañeros del semestre anterior, así como de las propias, para el montaje de las exposiciones fotográficas y confección de banners que fueron expuestos en Ayacucho. Durante el trabajo de campo los estudiantes establecieron y desarrollaron estrechos vínculos con los pobladores de las comunidades.

Los estudiantes fueron sensibilizados sobre la problemática de la memoria histórica y establecieron relaciones positivas con las comunidades; fueron introducidos en la investigación académica y la aplicación de métodos y técnicas de las ciencias sociales; aplicaron conocimientos previos de la fotografía para desarrollarlos en el género documental y el retrato fotográfico en contextos de cultura viva. A partir del trabajo colectivo, ingresaron a la praxis de la edición, producción y difusión de una exposición fotográfica de nivel profesional, estableciendo asociaciones estratégicas con las comunidades visitadas y con la comunidad universitaria. Las fotografías y textos producidos por los estudiantes fueron exhibidos en murales y banners en las comunidades en Lima y en Ayacucho y han sido entregados, como una forma de devolución de los conocimientos adquiridos y producidos, a representantes y autoridades locales para fines educativos y promocionales. En Villa Huanta, Lima, las fotografías se exhiben hoy en locales públicos (pequeños restaurantes), en la parroquia y en uno de los colegios del barrio. En Luricocha, Huanta, los banners y las fotografías fueron cedidos a la parroquia y a la Municipalidad distrital.

Lo expuesto corresponde al eje Retos para la profesión docente en la categoría Presentación de experiencias, del Encuentro de la Red Kipus.

Propósito

El curso Fotografía Documental es parte del plan de estudios de la Especialidad de Comunicación Audiovisual. El curso lo dicta regularmente la profesora Pastor, junto con otros profesores, desde el año 2003; éste tiene una orientación teórico-práctica en el que los estudiantes reflexionan sobre la fotografía documental, realizan una investigación de campo en un espacio geográfico fuera de Lima, y producen conjuntos de imágenes (desde la perspectiva del género documental) con la intención de relatar pequeñas historias de vida de un espacio y una realidad en común. Idealmente estas historias eran puestas en diversos formatos a disposición de la comunidad fotografiada para que puedan ser usadas en sus propios procesos de comunicación; no obstante, la mayoría de las veces los productos fotográficos no han llegado a las comunidades involucradas. La experiencia del dictado llevó a concluir que los objetivos eran ambiciosos para la extensión del semestre académico y para la especialidad disciplinaria como docente: la comunicación social especializada en fotografía. En ese sentido se vio como una gran oportunidad de potenciar el curso y crear sinergias el invitar al co-dictado a la profesora Rodríguez, cuya especialidad y dominio en la aplicación de métodos y técnicas de las ciencias sociales permitiría abrir nuevas vetas para los proyectos fotográficos. Por ello se propuso para el curso un proyecto de investigación articulador del conjunto vinculado con la temática de trabajos de la memoria en sociedades posconflicto, a través del registro etnográfico y de recolección y sistematización de archivos fotográficos o documentos gráficos de una comunidad huantina en Ayacucho. Bajo esta organización del curso, este tuvo una fase I en el semestre 2018-2 en donde los estudiantes realizaron los registros fotográficos y etnográficos

en comunidades huantinas de migrantes en Lima y en Luricocha, Huanta; y una fase 2 en el semestre 2019-I en donde realizaron los registros fotográficos y etnográficos en Huanta en el mes de mayo cuando los migrantes retornan a su localidad de origen para participar de la festividad religiosa más significativa del lugar, la Fiesta de las Cruces de Luricocha. De esa manera el curso se propuso como interdisciplinario: complementa la fotografía y las ciencias sociales con docentes con sólidas experiencias en sus respectivas áreas y de dos especialidades: Comunicación Audiovisual y Comunicación para el Desarrollo.

La propuesta para dictar el curso en la modalidad de co-dictado en sus dos (2) horas teóricas y cuatro (4) horas prácticas, fue complementar la realización fotográfica y la investigación académica. Esto permitiría también a las y los estudiantes, explorar de manera práctica y vivencial posibles temas de tesis de pregrado u otros trabajos de investigación de los estudiantes.

Los objetivos de la experiencia se vincularon estrechamente con los objetivos del curso Fotografía Documental (código CCC283) y están inscritos en el sílabo del curso. No obstante, en la experiencia cobraron mayor peso - verificable en tiempo, número de actividades y sistema de evaluación-, los objetivos relacionados con la investigación y el trabajo de campo.

- vincular al/la alumno/a con el proyecto de investigación de la Fiesta de las Cruces en Luricocha, Huanta, sobre memoria y fiesta popular en sociedades posconflicto.
- elaborar propuestas fotográficas vinculadas al proyecto de investigación que plantea el curso.
- iniciar al/la alumno/a en la reflexión y la práctica del género documental de la fotografía.
- reconocer a los clásicos en la fotografía documental, sus métodos de trabajo y modos de difusión.

Descripción de la experiencia

El curso Fotografía Documental estuvo a cargo de un equipo conformado por las profesoras Susana Pastor y Yolanda Rodríguez, y la jefa de prácticas Yael Rojas. Tuvo una frecuencia semanal de seis horas, siendo dos horas de teoría y cuatro horas de práctica.

Como fue señalado, el eje articulador de la experiencia que se desarrolló en los semestres académicos 2018-2 y 2019-I, fue la investigación social sobre la Fiesta de las Cruces de Luricocha. Esta fiesta tiene lugar en el mes de mayo en el distrito de Luricocha, provincia de Huanta, región Ayacucho (foto #1) .

El curso Fotografía Documental estuvo a cargo de un equipo conformado por las profesoras Susana Pastor y Yolanda Rodríguez, y la jefa de prácticas Yael Rojas. Tuvo una frecuencia semanal de seis horas, siendo dos horas de teoría y cuatro horas de práctica.

Como fue señalado, el eje articulador de la experiencia que se desarrolló en los semestres académicos 2018-2 y 2019-I, fue la investigación social sobre la Fiesta de las Cruces de Luricocha. Esta fiesta tiene lugar en el mes de mayo en el distrito de Luricocha, provincia de Huanta, región Ayacucho (foto #1) .

La fiesta porta elementos y características de una ancestralidad que muestra su vitalidad al interior de tendencias de acelerados cambios del mundo rural; de otro lado, la Fiesta pervive en un contexto que experimentó

1 “Memoria y Fiesta popular en sociedades posconflicto. La Fiesta de las Cruces de Luricocha, Huanta”, es un proyecto de investigación que lleva a cabo la profesora Rodríguez desde el 2016; el proyecto surge en el marco de la Red Peruana de Universidades como proyecto interdisciplinario y de colaboración interinstitucional con la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, de Ayacucho.

2 #1. Fiesta de las Cruces, Luricocha, Huanta, mayo 2018. Foto: Susana Pastor.



en décadas recientes procesos de violencia política y consecuentemente desestructuración del tejido social, muerte violenta, desapariciones forzadas y migración compulsiva. El conocimiento previo, así como los contactos con la comunidad de Luricocha producto de los años previos de la investigación, fueron capitalizados a favor del desarrollo del curso Fotografía Documental.

Fase I: curso Fotografía Documental 2018-2

La experiencia empezó antes del inicio del semestre 2018-2 con la búsqueda, por parte de las profesoras, de una comunidad de residentes luricochanos en Lima, que mantuvieran la tradición de la Fiesta de las Cruces de Luricocha en la capital. Debido al poco tiempo previo al inicio del semestre académico, lo más aproximado que encontramos fue la población de Villa Huanta en el populoso distrito de San Juan de Lurigancho ubicado al este de la ciudad de Lima. Villa Huanta se formó por una iniciativa del alcalde distrital de entonces que reunió en este espacio a familias migrantes huantinas que dejaron Huanta en los años 80 debido a la crítica situación de inseguridad que se vivía producto del conflicto armado interno. Los residentes luricochanos en Villa Huanta sin embargo son pocos; no obstante, el conocimiento del barrio y contacto con los vecinos permitirían el desarrollo de los objetivos de la experiencia. Más aún, cuando supimos que en el mes de setiembre, es decir, en el medio del semestre 2018-2, la comunidad villahuantina, celebraba la fiesta patronal de El Señor de Maynay.

La primera actividad consistió en investigar acerca del periodo del conflicto armado interno, la historia de la formación de Villa Huanta y la Fiesta de las Cruces de Luricocha. La investigación se complementó con presentaciones de profesores de diferentes disciplinas, invitados para exponer sobre temáticas relacionadas con el objeto de estudio.

La aproximación del curso al registro fotográfico fue a partir del concepto de personaje de la fiesta patronal, entendido este como aquella persona que, en el contexto de un determinado evento o de un espacio geográfico, - en este caso la Fiesta de las Cruces de Luricocha- cumple un rol que incide de alguna manera en el desarrollo de aquella práctica social. La identificación de los posibles personajes del proyecto fotográfico requirió de una investigación previa mediante trabajo de campo, así como de entrevistas a expertos, actividades que fueron incorporadas en el desarrollo del curso. La decisión final de quienes son los personajes del proyecto integró factores como accesibilidad y oportunidad (fotos #2, #3 y #4).

3 Villa Huanta es denominada también como “Huantachico” en alusión a que “Huantagrande” está en la Región Ayacucho.



A partir de ello, la segunda actividad del curso en el semestre 2018-2 fue la identificación de los personajes de la Fiesta del Señor de Maynay, una de las más importantes celebraciones de esta naturaleza que se celebra en el barrio y, en la provincia de Huanta (fotos #5, #6 y #7).



4 #2. Entrevista al Sr. Crespo, dueño de restaurante huantino en Residencial San Felipe, Lima, junio 2018. Foto: Susana Pastor

#3. Encuentro con Mama Eli, dueña de restaurante dominical, Villa Huanta Lima, junio, 2018. Foto: Susana Pastor

#4. Encuentro con miembros de conjunto de Chunchos antaristas, Lima. Agosto, 2018. Fotos: Susana Pastor

El recurso utilizado en esta actividad fue la técnica conocida como “bola de nieve” utilizada en la investigación cualitativa. Identificados los personajes en función de su papel en la Fiesta, los estudiantes se organizaron en grupos pequeños para abordar cada uno a su personaje mediante entrevistas y registros fotográficos. El trabajo de seguimiento a los personajes – fotografías, entrevistas e informes de campo-, se prolongó por algunas semanas hasta la realización de la Fiesta en setiembre; en ese tiempo los ocho grupos de estudiantes produjeron fotografías que luego fueron analizadas y editadas en clase. Estos registros se completaron el día de la Fiesta.

Los estudiantes produjeron varios cientos de fotografías, de cuya selección con criterios técnicos y narrativos resultaron 56 imágenes de calidad profesional que se presentaron a la comunidad como actividad de devolución (fotos #8, #9 y #10).

El recurso utilizado en esta actividad fue la técnica conocida como “bola de nieve” utilizada en la investigación cualitativa. Identificados los personajes en función de su papel en la Fiesta, los estudiantes se organizaron en grupos pequeños para abordar cada uno a su personaje mediante entrevistas y registros fotográficos. El trabajo de seguimiento a los personajes – fotografías, entrevistas e informes de campo-, se prolongó por algunas semanas hasta la realización de la Fiesta en setiembre; en ese tiempo los ocho grupos de estudiantes produjeron fotografías que luego fueron analizadas y editadas en clase. Estos registros se completaron el día de la Fiesta.

Los estudiantes produjeron varios cientos de fotografías, de cuya selección con criterios técnicos y narrativos resultaron 56 imágenes de calidad profesional que se presentaron a la comunidad como actividad de devolución (fotos #8, #9 y #10).



5 #5. Mayordomo Walter Rivera y suegra, durante Fiesta del Señor de Maynay, Villa Huanta, Lima. Septiembre 2018. Foto Mariafé Serra y Antonio Nima.

#6. Manuelcha Prado, reconocido artista y poblador villahuantino, durante la Fiesta del Señor de Maynay, Villa Huanta, Lima, setiembre 2018. Foto: Mariafé Serra

#7. Señora Zaida de la comunidad parroquial, durante la Fiesta del Señor de Maynay, Villa Huanta, Lima. Septiembre 2018. Foto: Alexandra Arroyo y David Castillo

6 #8. Estudiante Connie Calderón en registro fotográfico durante la Fiesta del Señor de Maynay, Villa Huanta, Lima, setiembre 2018. Foto: Susana Pastor

#9. Estudiante Víctor Mendoza en registro fotográfico durante la Fiesta del Señor de Maynay, Villa Huanta, Lima Setiembre 2018. Foto: Susana Pastor

#10. Jorge Sueno estudiante del curso, en registro fotográfico durante la Fiesta del Señor de Maynay, Villa Huanta, Lima Setiembre 2018. Foto: Susana Pastor

Con este volumen de fotos se propuso que los vecinos participaran en la selección de un conjunto de 25 fotos que darían lugar a una exposición en el barrio y a un álbum fotográfico que quedaría en la biblioteca de uno de las tres instituciones educativas del barrio. Así se llevó a cabo en el Parque Razuhuilca parque central de la comunidad, una jornada de “votación” de las fotos más queridas; exhibidas éstas sobre un banner en la plaza del barrio una tarde de domingo. Los vecinos se iban acercando a los paneles, observaban las fotos, comentaban, algunos se reconocían en ellas, depositaban luego en el ánfora su selección de las diez de su preferencia (fotos #11, #12, #13, y #14).



7 #11. Estudiantes del curso en instalación de fotografías para la Jornada de Selección, Villa Huanta, Lima, Noviembre 2018. Foto: Susana Pastor

#12. Vecinos de villahuantinos eligiendo sus 10 fotos preferidas en la Jornada de Selección, Villa Huanta, Lima, noviembre 2018. Foto: Susana Pastor

#13. Vecina villahuantina fotografía sus fotos preferidas en la Jornada de Selección, Villa Huanta, Lima, noviembre 2018. Foto: Susana Pastor

#14. Escolar elige 10 fotos durante la Jornada de Selección, Villa Huanta, Lima, noviembre 2018. Foto: Susana Pastor

#11. Estudiantes del curso en instalación de fotografías para la Jornada de Selección, Villa Huanta, Lima, Noviembre 2018. Foto: Susana Pastor

#12. Vecinos de villahuantinos eligiendo sus 10 fotos preferidas en la Jornada de Selección, Villa Huanta, Lima, noviembre 2018. Foto: Susana Pastor

#13. Vecina villahuantina fotografía sus fotos preferidas en la Jornada de Selección, Villa Huanta, Lima, noviembre 2018. Foto: Susana Pastor

#14. Escolar elige 10 fotos durante la Jornada de Selección, Villa Huanta, Lima, noviembre 2018. Foto: Susana Pastor

En una fecha previamente acordada con el director de la institución educativa No. 150 “Héroes de la Breña”, se llevó a cabo la exposición de las 25 fotos ganadoras y la entrega, al director del centro educativo, de un álbum con las 75 fotos presentadas en la jornada de selección. Estas fotos fueron presentadas en impresiones fotográficas tamaño 0.30 x 0.40 mts sobre soporte foam y acompañadas de un banner con el texto de presentación (foto #15 y #16).



La tercera actividad de este grupo fue la preparación del trabajo de campo en Luricocha que se llevó a cabo en octubre. Con la misma metodología, aplicando las técnicas aprendidas en clase de la observación, la entrevista y el registro de campo, los estudiantes procuraron a sus “personajes”. A diferencia de Villa Huanta, en Luricocha contaron con una relación preliminar de los posibles personajes que permitió hacer este trabajo en menos tiempo. El trabajo de campo en Luricocha se complementó con presentaciones de expertos locales en la Fiesta de las Cruces de Luricocha y la historia del distrito; por ejemplo un estudiante de Antropología de la UNSCH y gestor cultural, un ex alcalde del distrito y consultor en temas de desarrollo local, así como un profesor de una universidad ayacuchana e investigador de la música de la Fiesta de las Cruces (fotos #17, #18, #19 y #20) .

8 #15. Estudiantes, docentes e invitados posan para el recuerdo. Inauguración de exposición “La Fiesta del Señor de Maynay y la Virgen Milagrosa”, Villa Huanta, Lima, diciembre 2018. Foto: Susana Pastor

#16. Fotos de los estudiantes que conforman la exposición “La Fiesta del Señor de Maynay y la Virgen Milagrosa”, Villa Huanta, diciembre 2018. Foto: Susana Pastor.

IX Encuentro Internacional de la Red Kipus

“Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos”



Así mismo se realizó un intercambio con estudiantes de Comunicaciones de la Universidad San Cristóbal de Huamanga (foto #21).



9 #17. Estudiantes dialogan con vecinos de Aicas en Luricocha, Huanta, octubre 2018. Foto: Susana Pastor

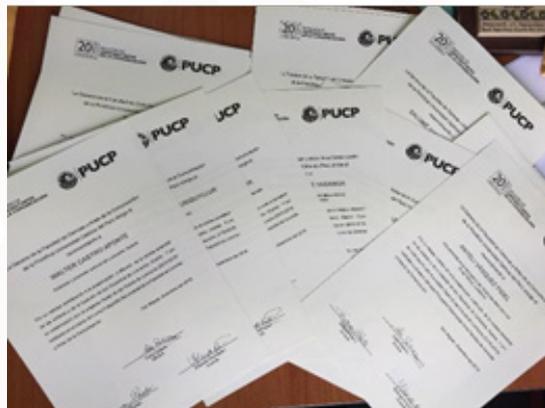
#18. Estudiantes en encuentro con niños antarristas de la Comunidad de Aicas, Luricocha, Huanta, octubre del 2018. Foto: Susana Pastor

#19 Estudiantes en entrevista a antarristas Santiago Cabezas y Walter Crespo. Luricocha, Huanta, octubre 2018. Foto: Susana Pastor

#20. Estudiantes entrevistan a niños antarristas James, César y Joel, en la Comunidad de Aicas en Luricocha, Huanta, octubre del 2018. Foto: Susana Pastor

10 #21. Diálogo con docentes y estudiantes de la UNSCH y de la PUCP. Auditorio de la Municipalidad de Luricocha, Huanta, octubre del 2018. Foto: Susana Pastor

A manera de devolución a la comunidad, algunos estudiantes enviaron a sus personajes selecciones de sus registros fotográficos; otros estudiantes enviaron material con el que adornan su indumentaria los grupos musicales llamados Chuchos que tradicionalmente acompañan la Fiesta de las Cruces, y que fueron personajes del trabajo de campo. A los personajes fotografiados y a algunas autoridades de la comunidad, les fueron entregados diplomas de reconocimiento por parte de la PUCP (foto #22 y #23).



Al desarrollo de estas actividades se agregaron otras no previstas en el diseño del curso. Una de ellas fue la iniciativa de los estudiantes de crear una página (fanpage) en Facebook, denominada “Sentimiento Huantino”, para difundir los registros fotográficos que produjeron en el trabajo de campo, en ambas comunidades.

La otra actividad no prevista fue la presentación de la experiencia del curso por dos estudiantes en el foro Medios, Religiosidades y Espacio Público (22/11/2018) llevado a cabo en la facultad de Comunicaciones de la PUCP. En representación de sus colegas, las estudiantes presentaron el trabajo de campo en Villa Huanta durante la Fiesta del Señor de Maynay, su vínculo con los vecinos de la comunidad, el registro fotográfico de la fiesta propiamente dicha y las actividades posteriores (jornada de pre-selección y propuesta de la exposición fotográfica).

Fase 2: curso Fotografía Documental 2019-I

El trabajo realizado en 2018-2 fue retomado por los estudiantes del semestre 2019-I. Aplicando la misma metodología, se realizaron actividades y registros fotográficos y etnográficos en Luricocha, antes, durante y después de la Fiesta de las Cruces de mayo.

El curso Fotografía Documental que se dictó en 2019-I tomó como punto de partida los informes de campo de Luricocha elaborados por los estudiantes del curso dictado en 2018-2 como trabajo final de curso. Los estudiantes analizaron y evaluaron la información y los registros fotográficos producidos por los colegas que les precedieron. Este material fue el primer contacto que los estudiantes tuvieron con la comunidad y los personajes de la Fiesta de las Cruces; a partir de él empezaron a planificar el trabajo de campo que les tocaría hacer en Ayacucho. Se organizaron en grupos, cada uno a cargo de un personaje de la Fiesta de las Cruces de Luricocha trabajado por sus colegas del curso anterior.

11 #22. Diplomas de reconocimiento emitidos por la Facultad de Comunicaciones PUCP, Lima, diciembre, 2018. Foto: Susana Pastor
#23. Kusi Casafranca, promotora cultural de Luricocha, durante entrega de diplomas de reconocimiento. Luricocha, diciembre 2018. Foto: Enviada por Kusi Casafranca

Previamente a la salida de campo, los estudiantes tuvieron oportunidad de escuchar en clase presentaciones de expertos y dialogar con profesores y profesoras de distintas disciplinas: fotografía, geografía, comunicación, antropología. (foto # 26, #27 y #28).



La preparación del trabajo de campo comprendió actividades de capacitación en técnicas de investigación social, principalmente la observación y la entrevista semi estructurada, así como la redacción de informes de campo. Simultáneamente los estudiantes se ejercitaron de manera teórica como práctica en la fotografía; de esa manera, realizaron trabajo de campo en un espacio abierto de la ciudad de Lima, el Parque de las Aguas. De otro lado, seleccionaron un conjunto de fotografías sobre los personajes de sus colegas del 2018-2, con la finalidad de confeccionar una muestra fotográfica itinerante, en la forma de banners impresos; Los banners (2) fueron expuestos sobre las rejas del atrio de la iglesia San Antonio de Padua de Luricocha durante la celebración de la Fiesta de las Cruces en mayo del 2019 y luego entregados al párroco (fotos #29, #30, #31).





El trabajo de campo en Luricocha durante las Fiestas de las Cruces inició días antes de la celebración central, el 3 de mayo, periodo en el que los estudiantes tomaron contacto con los personajes previamente asignados; los entrevistaron e hicieron recorridos por diferentes sectores de la comunidad registrando eventos cotidianos y otros relacionados con la Fiesta (fotos #32, #33, #34 y #35). Durante el trabajo de campo se desarrolló una reunión con la autoridad del gobierno local quien dio la bienvenida al grupo de profesoras y estudiantes, manifestando el interés de la comunidad en el trabajo fotográfico y de difusión de la fiesta tradicional.



Al retorno a Lima, las actividades del curso se concentraron en la preparación de una exposición fotográfica sobre la Fiesta de las Cruces de Luricocha, en dos formatos: 22 fotografías de tamaño 0.45 x 0.70mt, impresas en papel fotográfico profesional pegadas sobre un soporte de material PVC-Celtex reciclado y 2 banners de 3 x 1.5 mt, con una síntesis de imágenes sobre la fiesta. Merece destacarse que, en la preparación de la exposición, los estudiantes aprendieron a gestionar recursos disponibles en otras unidades de la universidad, además de la propia facultad; así por ejemplo consiguieron el préstamo de soportes y parantes para exponer las fotografías, lo que permitió reducir los costos del montaje.

La exposición titulada “Compromiso y Tradición. La Fiesta de las Cruces de Luricocha”, se llevó a cabo del 20 al 27 de junio de 2019, en el hall del primer piso de la Biblioteca Central de la PUCP (fotos #36, #37 y #38).



15 #36. Estudiantes en proceso de edición para la exposición fotográfica “Compromiso y Tradición”, Campus PUCP, junio 2019. Foto: Susana Pastor

#37. Estudiantes en proceso de montaje de la exposición fotográfico “Compromiso y Tradición”, Campus PUCP, junio 2019. Foto: Susana Pastor

#38. Instalación de la exposición “Compromiso y Tradición”. Campus PUCP, junio, 2019. Foto: Susana Pastor

Un texto de presentación editado a partir de los informes etnográficos que realizaron los estudiantes, iniciaba el recorrido de la exposición en la Biblioteca.

La muestra fue difundida en la página central de Punto Edu, publicación semanal de la Universidad y las redes de la universidad y la Facultad de Comunicaciones. Los banners impresos en vinilo fueron llevados a Luricocha por dos estudiantes voluntarias, en el mes de julio, una vez finalizado el semestre académico. Estos fueron expuestos en las rejas del atrio de la iglesia San Antonio de Padua y donados a la parroquia (fotos #39, #40, #41 y #42) .



16 #39. Estudiante en discurso de inauguración de la exposición “Compromiso y Tradición”. Campus PUCP, junio, 2019. Foto: Víctor Idrogo/DCI PUCP

#40. Estudiante guía de la exposición “Compromiso y Tradición”. Campus PUCP, junio, 2019. Foto: Víctor Idrogo/DCI PUCP

#41. Retrato de estudiantes y docentes en la inauguración de la exposición “Compromiso y Tradición”. Campus PUCP, junio, 2019. Foto: Susana Pastor

#42. Publicación de periódico universitario Punto Edu. Junio, 2019. Foto: Susana Pastor

IX Encuentro Internacional de la Red Kipus

“Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos”

Posteriormente (noviembre), y en el marco de las festividades del 114 aniversario de la creación del distrito de Luricocha, en una actividad coordinada con la comunidad cristiana, el párroco, el regidor de cultura y la Oficina de Turismo de la municipalidad, las 22 fotografías en formato 0.45 x .070 mts y el texto de presentación fueron expuestas en el atrio del templo San Agustín de la ciudad de Huamanga y luego en el frontis del edificio de la municipalidad de Luricocha (fotos #43, #44, #45 y #46). Asimismo; en el mismo evento, se expusieron nuevamente en el frontis de la iglesia los banners donados en el mes de julio. La exposición fotográfica fue donada al municipio para su difusión y usos que la comunidad tuviera a bien darle.



17 <https://www.facebook.com/211101652803123/posts/530094097570542/?sfnsn=mo>

18 #43. Estudiantes voluntarias en el montaje de la exposición “Compromiso y Tradición” en el frontis del palacio Municipal. Luricocha, noviembre, 2019. Foto: Susana Pastor

#44 y #45. Público espectador en exposición “Compromiso y Tradición”. Luricocha, noviembre 2019. Fotos: Susana Pastor

#46. Vecino se reconoce en una de las fotos de la exposición “Compromiso y Tradición”. Luricocha, Huanta, noviembre 2019. Foto: Susana Pastor

Los recursos y materiales educativos elaborados por las profesoras para el desarrollo de las actividades fueron muy variados: guías y pautas para el trabajo de campo tales como guías de observación, de entrevista, pautas para elaboración de informes de trabajo de campo; así como diferentes formatos para la autorización de uso de imágenes, para las cartas de entrega de exposiciones; y las presentaciones Power Point para las clases teóricas. El sistema de evaluación del curso tanto en 2018-2 como en 2019-1 guardó coherencia con los objetivos de la experiencia; se llevó a cabo tanto en las horas teóricas como en las prácticas. Los estudiantes tomaron decisiones de edición y selección de fotos a partir de criterios establecidos en conjunto. Participaron en la evaluación de resultados mediante sesiones de reflexión sobre la experiencia luego de las salidas de campo. Esta reflexión trascendió los aspectos teóricos y de aprendizajes cognitivos, para destacar los aspectos afectivos y emocionales del encuentro con comunidades concretas que les permitió, en medida importante, descubrir un país que en gran medida desconocían hasta ese momento.

Resultados logrados

Los estudiantes se entrenaron en metodologías de investigación social que combinaron con las técnicas del registro fotográfico documental, como herramientas de investigación. Los “Informes Etnográficos” que presentaron al cabo de las salidas de campo y que eran evaluados y retroalimentados por las profesoras, evidenciaron un nivel satisfactorio del aprendizaje de estas herramientas. El aprendizaje incluyó aspectos éticos de la investigación, tales como transparentar ante la comunidad los objetivos y el propósito del trabajo de campo, así como el consentimiento informado donde fue posible dadas las características del trabajo fotográfico en el contexto de una práctica social masiva. Los estudiantes se acercaron a la historia del conflicto armado interno de manera vivencial, a través de sus protagonistas.

El trabajo de campo fue diseñado con el propósito de permitir a los estudiantes descubrir a la comunidad, mediante el entrenamiento en la capacidad de la observación, el registro en el cuaderno de campo (bitácora) y la reflexión crítica de las “teorías previas”, así como de los nuevos aprendizajes. En Luricocha, se aprovechó la experiencia de trabajo de investigación y contactos establecidos previamente, sobre los cuales los estudiantes establecieron nuevos vínculos con la comunidad lo que les permitió hacer sus propias rutas de aprendizaje intercultural.

El trabajo de los alumnos fue siempre grupal; eligieron libremente el grupo y las tareas, asumiendo responsabilidades en el desarrollo del curso, tanto para las tareas académicas como para los ejercicios prácticos. El trabajo colaborativo se mostró en las exposiciones fotográficas en Villa Huanta (diciembre 2018), Luricocha (mayo y julio 2019) y en la PUCP (junio 2019); en sus diferentes fases desde el registro fotográfico, los procesos de edición, post producción de imagen, impresión, diseño y montaje de exposición y difusión de las muestras.

Los estudiantes elaboraron informes etnográficos del trabajo realizado en Villa Huanta y en Luricocha; realizaron la edición y montaje de muestras fotográficas en Villa Huanta y en Luricocha; elaboraron banners (4) con selecciones de fotografías de la fiesta del Señor de Maynay y de la Fiesta de las Cruces de Luricocha; organizaron la exposición fotográfica en la Biblioteca Central de la PUCP, con tarjeta virtual de invitación a la inauguración, afiches promocionales, un texto de presentación de la exposición y tuvieron a su cargo el discurso de inauguración de la exposición; elaboraron la presentación visual para el Foro Medios, Religiosidades y Espacio Público organizado por el Departamento Académico de Comunicaciones en coordinación con el Seminario Interdisciplinario de Estudios de la Religión (21-22 noviembre 2018); diseñaron y produjeron el fanpage “Sentimiento Huantino” en Facebook.

A estos resultados podemos agregar un conjunto de acciones producidas por los estudiantes como una suerte de impacto del aprendizaje y experiencia vividas, mostrando que el vínculo creado con la comunidad huantina permite un intercambio que trasciende el curso. Mencionamos cuatro ejemplos de lo que afirmamos, todos ellos con estudiantes del curso 2018-2; una estudiante inició un proyecto fotográfico personal sobre la Fiesta del Señor de Maynay y viajó al Santuario en Huanta para iniciar el registro (septiembre 2019); otra estudiante realizó entrevistas a un personaje de la Fiesta de las Cruces de Luricocha para el curso Reportaje Periodístico (junio 2019); un estudiante asumió como compromiso personal continuar con la propuesta de entregar las fotos de la exposición “Fiesta del Señor de Maynay”, de Villa Huanta, a diversos locales comerciales y parroquiales del barrio (abril 2019); finalmente, estudiantes y docentes colaboraron con los registros fotográficos en los ensayos del concierto con la Orquesta Sinfónica Nacional que el artista Manuelcha Prado, residente de Villa Huanta (San Juan de Lurigancho), realizó como parte de las actividades conmemorativas por sus 50 años de vida artística.

Lecciones aprendidas

La modalidad de co-dictado del curso permitió llevar a la praxis mayores herramientas para acercarse desde la interdisciplinariedad a la investigación de temas socio culturales y la realización de productos comunicacionales de nivel profesional.

Los estudiantes lograron una integración con las comunidades visitadas que les permitió, en un corto tiempo, ser receptores de las historias que les narraron los pobladores villahuantinos y luricochanos de las vivencias dramáticas que vivieron durante el periodo del conflicto armado interno .

Aunque en esta exposición de la experiencia se ha privilegiado la conexión con el proyecto de investigación y el trabajo de campo, el trabajo teórico en clase de revisión de literatura especializada en fotografía documental, ha sido una dimensión importante del curso. La experiencia nos muestra que es necesario diseñar actividades específicas orientadas a que los estudiantes establezcan vínculos y conexiones entre el estudio de los clásicos del género de la Fotografía Documental y la práctica de fotografía documental que ellos desarrollaron en el trabajo de campo en el marco del curso.

Al ser un curso electivo y los estudiantes inscritos estar en diferentes niveles del plan de estudios dificultó, a veces, la comunicación y el nivel de presión que se les puede exigir. No obstante, esta diversidad fue un factor positivo que benefició el trabajo grupal al combinar diferentes grados de desarrollo de habilidades técnicas y conocimientos adquiridos por los estudiantes.

La propuesta de usar diversos canales de comunicación entre profesores y alumnos que hoy ofrecen las redes, confundió a algunos estudiantes generando malestar. Cada estudiante es un mundo que conocer, cuidar y respetar; sobre todo cuando las tareas planteadas pueden generar estrés por la alta demanda que implicó el desarrollo de las actividades fuera de aula. Lo señalado a partir de la experiencia vivida, nos lleva a afirmar la importancia de traducir con mayor claridad en los sílabos de los cursos, el tiempo y las horas reales que un curso de esta naturaleza exige, en donde el trabajo de campo es central.

19 https://puntoedu.pucp.edu.pe/galerias/fotografia-documental-la-fiesta-del-senor-de-maynay/?fbclid=IwAR1uNeElpuFtMyt_a-7Q-fljwfy34vUIfHBAf6kR6r0oXsihVpEYEwzy5M#.W745snURvU8.facebook

Y <https://puntoedu.pucp.edu.pe/galerias/las-cruces-de-mayo/>

REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1), 1-15.
- Borja, J. y Muxi, Z. (2003). El espacio público, ciudad y ciudadanía. Barcelona: Electa. Recuperado de: <https://www.academia.edu/3630914/El-espacio-publico-ciudad-y-ciudadania-jordi-borja>
- Carvalho, A. y Funari, P.P. (2012). Memoria y patrimonio: diversidades e identidades. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (14), 99-111. <https://doi.org/10.7440/antipoda14.2012.05>
- Giménez, G. (2012). La cultura como identidad y la identidad como cultura. [Obtenido de Estudios Culturales]. Recuperado de <https://estudioscultura.wordpress.com/2012/03/13/gilberto-gimenez-la-cultura-como-identidad-y-la-identidad-como-cultura/>
- Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (69), 209-219.
- Heilman, J.P. (2018). *Rebeliones inconclusas: Ayacucho antes de Sendero Luminoso, 1895-1980*. Lima: La Sinistra Ensayos.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Lugon, O. (2007). La Estética del documento. El arte de la fotografía. En A. Gunthert y M. Poivert (ed.). *De los orígenes a la actualidad* (pp. 357-421). Barcelona: Lunwerg.
- Millones, L y Tomoeda, H. (2010) *La cruz del Perú*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

La autorregulación como herramienta para el desarrollo de habilidades investigativas

Jania Karin Torres Huamán

Janiakarin125@gmail.com

Docente del IESPP “SANTA ROSA”

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES

Autorregulación, aprendizaje, autonomía, investigación.

RESUMEN

En la noción de sociedad del conocimiento requiere de la perspectiva del diálogo de saberes y el pensamiento complejo, es el rol de la educación superior formar profesionales capaces de comprender el aprendizaje y la enseñanza pensada para promover una formación a lo largo de la vida, esto supone innovar sus estrategias de aprendizaje, adaptándolas a las necesidades, intereses, características y capacidades de los estudiantes, promoviendo su autonomía, así como el involucramiento en su proceso formativo (OECD,2017), además de involucrar a los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como del pensamiento crítico y reflexivo (Garcés, Elizabeth; Garcés, Emma & Alcívar, 2016).

Dentro de los compromisos nacionales sobre educación superior implica el reconocimiento profundo de sí y una autoevaluación sobre sus creencias y prácticas, que le permitan reflexionar y comprometerse con la regulación de sus saberes y sus emociones para lograr una comunicación asertiva y la gestión de su desarrollo integral.

La autorregulación del aprendizaje es producto de los procesos metacognitivos con la finalidad de fortalecer en los estudiantes la autonomía para el aprendizaje. Por medio de la autorregulación queremos que nuestros estudiantes sean cada vez más autónomos enseñándoles a aprender a aprender proceso que se logrará a través del establecimiento de metas y con el logro de objetivos planteados por parte del estudiante en cada proceso académico. Esta autorregulación del aprendizaje consiste en la “regulación” de tres aspectos: La conducta, la motivación y la cognición. El aprendizaje autorregulado implica una actitud activa por parte del estudiante hacia la adquisición de conocimientos, involucra también la consciencia del propio pensamiento, el observar, vigilar y controlar los propios comportamientos para obtener un aprendizaje más efectivo.

El objetivo de este trabajo es analizar las fases de actuación y de reflexión del proceso de autorregulación en el proceso de aprendizaje del área de investigación como medio para promover espacios de reflexión, involucrar a los estudiantes a pensar sobre la calidad de su trabajo, y no solo confiar en los juicios del docente. Para lo cual fue necesario que los estudiantes se propongan metas las cuales les permitirá completar las tareas a corto y a largo plazo como por ejemplo la elaboración de su trabajo de investigación con fines de grado. Pero no limitando nuestra acción al cumplimiento de los productos solicitados en el área el fin principal es que los estudiantes aprendan en forma significativa y desarrollar la capacidad de aplicar lo aprendido a diversas situaciones.

En mi experiencia como docente tanto en educación superior como en la formación básica los estudiantes no cuentan con productos que evidencien una reflexión sistemática de sus procesos de aprendizaje siendo este un insumo importante ya que conocer las limitaciones e identificar las falencias nos permite a los docentes trabajar la heterogeneidad, la diversidad de intereses, actitudes e inquietudes de nuestros estudiantes, también nos permitirá someter a crítica nuestra propia práctica.

En esta propuesta quiero sintetizar la experiencia producto de utilizar diferentes herramientas de autorregulación como son los Diarios de Aprendizaje, Instrumentos para la toma de apuntes, rubricas de evaluación específicamente en el área de Investigación, área en la que resulta ineludible el proceso de reflexión.

García (2009) menciona que a medida que el educador reflexiona sobre su trabajo, lo explica, lo comprende,

lo interviene y obtiene éxito adquiere prestigio y descubre el papel que juega el trabajo docente en el cambio social. La expresión “detente y piensa” invita a los docentes a hacer una constante evaluación del proceso de la acción en el aula.

Por tal razón fortalecer los espacios de reflexión implica cuestionarse permanentemente y tomar conciencia de nuestra labor como docentes y lograr en los futuros docentes, profesionales competentes, orientados a desarrollar mayores niveles de autonomía y emisión de juicios de valor sobre la gestión de sus aprendizajes considerando sus actividades y evidencias trabajadas acorde a los estándares de la formación inicial docente. Esto requiere de un conocimiento compartido del docente formador y estudiantes respecto de los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación.

JUSTIFICACIÓN:

Actualmente el Diseño Curricular Básico Nacional en el marco de la reforma de la educación superior pedagógica ha establecido como política el desarrollo de tres componentes curriculares como son la formación general, la formación específica y la **formación en la práctica e investigación**, lo que demuestra de que la investigación educativa comienza a cobrar mayor significado, diversos estudios dan a conocer que los estudiantes de los últimos semestres y también los docentes graduados no logran articular su práctica pedagógica con la reflexión – investigación sobre la misma. La investigación en el ámbito de la educación es una actividad intelectual que permite fortalecer el papel protagónico del docente en el proceso educativo. La relevancia de la investigación en los docentes constituye un consenso que ningún autor discute sus beneficios, pero su práctica es una tarea pendiente tanto en la formación inicial docente como en la práctica pedagógica.

La formación inicial docente debe responder a los desafíos que impone la globalización, los cambios y transformaciones sociales que demandan a su vez nuevas tendencias pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la capacidad investigativa de los futuros profesionales de la educación, por lo tanto el proceso formativo debe considerar como eje fundamental la investigación para que el futuro docente tenga una visión holística de su desempeño docente para la búsqueda de nuevos métodos y estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades y desafíos que exige la educación actualmente.

Un amplio número de investigaciones sugieren que el logro académico en la educación superior se encuentra relacionado principalmente a las variables personales del estudiante y las condiciones de enseñanza. Dentro del ámbito del estudiante, una de las variables que más peso tiene en la formación de los estudiantes del siglo XXI es el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado (García-Ros, 2016). El aprendizaje autorregulado es un proceso activo en el cual los estudiantes establecen sus objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos (Rosário, Lourenco, & Paiva, 2012).

La autorregulación del aprendizaje implica el uso de un amplio repertorio de estrategias cognitivas, adecuadas al contexto y las tareas dirigidas, la automonitorización y reflexión metacognitiva, implica sostener la motivación hacia la tarea y obtener realimentación de ésta para modificar el comportamiento según la situación (Boekaerts, 2005)

Según (Zimmerman, 1999), dentro de las características que poseen los estudiantes que autorregulan su proceso de aprendizaje esto incluye desarrollar capacidades cognitivas que les permite resolver problemas, en el plano conductual, se trata de estudiantes que buscan información por sí mismos, crean sus propios ambientes

para aprender y buscan obtener experiencias positivas, así mismo buscan consejo y apoyo en caso de ser requerido.

Por lo tanto la educación superior relacionada con la Formación Inicial Docente requiere pensar en un cambio de paradigma, supone innovar estrategias de enseñanza aprendizaje (OECD, 2017), además de involucrar a los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como el pensamiento crítico y reflexivo (Garcés, 2016), por tal razón esta experiencia desea fortalecer en las estudiantes de formación inicial las competencias investigativas a través del uso de estrategias de autorregulación donde se trabajan tanto los procesos cognoscitivos y metacognitivos con la finalidad de que el estudiante se de “cuenta” de lo que aprende estableciéndose metas y de esta manera concrete sus objetivos a nivel académico en este caso en el área de Investigación lo que no excluye a las otras áreas ya que la formación investigativa tiene la finalidad de contribuir al desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico, cooperador, y reflexivo que le permita a través de la investigación contribuir a la solución de problemas socioeducativos. El uso de estrategias de autorregulación también están orientadas a que el estudiante desarrolle la motivación necesaria para que el futuro docente encuentre el gusto por investigar y desarrolle una actitud investigativa que relaciona la creatividad e innovación rasgos importantes del profesional en educación.

PROPÓSITO

3.1 Contribuir a mejorar el modelo de formación inicial de las estudiantes del I.E.S.P.P Santa Rosa a través de la utilización de estrategias de autorregulación en el área de Investigación Aplicada I.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA:

4.1 Sumilla y contenido del área de Investigación Aplicada I (DCBN 2010)

Desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico mediante la selección de temas o problemas de índole educativa, para efectuar estudios de investigación descriptiva, correlacional o causal. Brinda elementos a los estudiantes para que revisen y seleccionen información pertinente que constituyan el marco teórico de su investigación.

Contenido:

- Planificación de la investigación:
El problema de investigación: características, clases, justificación e importancia, limitaciones. Aplicación.
- El marco teórico:
Deslinde conceptual.
• Antecedentes del tema de investigación
- Planteamiento del problema: descripción, formulación, objetivos, delimitación,
- Bases teóricas: proceso de formulación.
- Sistema de hipótesis y variables.
- Aplicación del marco teórico

En pocas palabras, la “propuesta de aprender a investigar por autorregulación” se apoya en que busca en los estudiantes determinar competencias, saberes y valores profesionales, busca priorizar espacios individuales y colectivos de reflexión metacognitiva, orientada a comprender en lo posible el desarrollo de la autonomía y un conocimiento didáctico del contenido de Investigación Aplicada I

4.2 INSTRUMENTOS ELEGIDOS PARA LA LA AUTORREGULACIÓN

La autorregulación del aprendizaje es un proceso activo y práctico, a través del cual el estudiante planifica lo que es más conveniente para la ejecución de las tareas académicas, analiza en cada momento lo que está haciendo, los instrumentos utilizados fueron:

a. El portafolio de aprendizaje, donde los estudiantes incorporan evidencias significativas de producción que representan logros conseguidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y relatan de manera reflexiva el progreso y dificultades. El portafolio responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje uno sobre la metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción docente y estudiante y por otro lado permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil obtener de otros instrumentos de evaluación más tradicionales que abordan una visión más fragmentada. Además de ser un instrumento que permite desarrollar capacidades de pensamiento crítico, resolutivo, toma de decisiones y capacidad de localizar información. A nivel de la investigación porque permite posibilitar tener evidencias y desarrollar la capacidad de organización del conocimiento en forma integral porque supone un esfuerzo no solo por recopilar información sino seleccionarla y estructurarla de tal forma que quede relevante a las metas que se ha propuesto en el área.

b. Rúbricas de evaluación: Es una herramienta que se considera de gran importancia en la evaluación formativa, permite evaluar diferentes aspectos en el proceso de aprendizaje en cada área. En primer lugar sirven para comunicar y discutir con los estudiantes las intenciones educativas o metas de aprendizaje. En segundo lugar una rúbrica puede ser utilizada por el docente como dispositivo de devolución porque al entregarse una versión de la rúbrica que les permite reflexionar sobre su trabajo, lo interesante del caso es que no se discutirá sobre las calificaciones, sino sobre características concretas del trabajo realizado. Finalmente las rúbricas tienen un papel clave como herramienta para la co evaluación y la auto evaluación ya que los estudiantes pueden analizar y discutir sus propios trabajos o los de sus compañeros

c. Diario de Aprendizaje Reflexivo: es una producción personal del estudiante que refleja la experiencia de aprendizaje en un momento determinado del proceso. Es un instrumento de análisis y reflexión que implica que el estudiante tenga que necesariamente reflexionar y aportar retroalimentación sobre lo aprendido durante la sesión para evaluar el nivel de comprensión adquirida. La finalidad de los diarios de aprendizaje es expresar los contenidos de manera secuencial dando importancia a la participación efectiva en la construcción de los aprendizajes.

d. Toma de apuntes: Constituye la actividad fundamental durante el desarrollo de clases, fija la atención en ella, facilita el aprendizaje, el repaso y la preparación para afrontar un examen. Posibilita un alto nivel de atención consignando las observaciones orales del docente y de los de sus compañeros, evitando distracciones desarrollando la capacidad de análisis, síntesis y juicio crítico.

Otro punto importante en el desarrollo de la autorregulación es:

La Metacognición: En el proceso de evaluación formativa es lograr que los estudiantes se involucren con el

aprendizaje y asuma cierto grado de control directo sobre sus formas de aprender. Esto es indispensable, porque nadie aprende si no se hace responsable de su propio aprendizaje. Este proceso implica que los docentes propicien que los estudiantes comprendan y se apropien de nuestras intenciones educativas y, por otro lado, desarrollar su capacidad para conocer y monitorear sus formas de aprender.

En este proceso existen dos elementos centrales para incrementar las posibilidades de aprendizaje que son la motivación intrínseca por el aprendizaje y la metacognición propiamente dicha para que los estudiantes tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades, así como de las formas de mejorar en forma continua y progresiva en su proceso de aprendizaje.

4.3 Recursos y Materiales utilizados en el proceso de autorregulación

a. Plantilla de Diario de Aprendizaje Reflexivo

Tabla N° 01

Área		Docente:
Nombres y apellidos del estudiante		
Semestre académico		Fecha:
1. Contenido básico de la sesión		
2. Ideas principales que debo recordar		
3. Mapa conceptual del contenido de la Sesión		
4. Hoy he aprendido que:		
5. No me ha quedado claro (Dudas para plantear en la sesión siguiente)		
6. Lo que hemos tratado guarda relación con:		
7. Lo que más me ha gustado ha sido		
8. Otras observaciones (Comentario)		

Tomado de: Blanco, A (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid. Narcea

b. Toma de apunte

Tabla N° 02

Fecha:
Tema:
Apuntes: (Tomados esquemáticamente)
Términos nuevos: (definiciones de términos nuevos necesarios para la comprensión del tema)
Mis comentarios: (apreciación personal de lo tratado, opinión sobre el tema)
Libros a consultar:
Temas a profundizar: (listado de temas o trabajos por encargo que afianzan el aprendizaje del tema)
Resumen: Realice un breve resumen del tema

Tomado de: Boeglin, M.(2015). Leer y redactar en la universidad: del caos de las ideas al texto estructurado (2da.ed). Bogotá: Ediciones de la U.

c. Estructura del portafolio de aprendizaje

Tabla N° 03

ESTRUCTURA	Criterios
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> Las evidencias deben estar referidas a los trabajos realizados en el aprendizaje presencial y autónomo. No colocar documentos que no vaya a comentar.
Índice o esquema del contenido	<ul style="list-style-type: none"> Listar el índice en forma ordenada por capítulos o áreas.
Presentación de evidencias en base a los criterios establecidos con sus respectivas reflexiones (diario de aprendizajes)	<ul style="list-style-type: none"> Cada estudiante determinará que evidencia adjunta a su portafolio, la cual se ajustará en coordinación con el docente, Las evidencias obligatorias mínimas teniendo en cuenta la intención con que se pide la elaboración del portafolio. En el portafolio debe evidenciar la integración de áreas.
Conclusiones Generales	<ul style="list-style-type: none"> Es la síntesis del portafolio. En las conclusiones se indica las implicancias, consecuencias y recomendaciones a las que dio lugar la elaboración del portafolio.

d. Rúbrica de evaluación

Tabla N° 04
Rubrica para evaluar Diario de Aprendizaje

CRITERIOS	NIVELES			
	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)
Contenido básico de la sesión	Identifica el 90% de los contenidos de la sesión	Identifica entre 80% y 60% de los contenidos de la sesión	Identifica el 50% de los contenidos de la sesión	Identifica menos del 50% contenido de la sesión
Ideas principales a recordar	Las ideas presentadas evidencian un adecuado análisis, lógica y coherencia con el contenido de la sesión	Algunas de Las ideas presentadas evidencian un adecuado análisis, lógica y coherencia con el contenido de la sesión	La mitad de las ideas presentadas las ideas presentadas evidencian un adecuado análisis, lógica y coherencia con el contenido de la sesión	Ninguna de las ideas presentadas evidencian un adecuado análisis, lógica y coherencia con el contenido de la sesión

Mapa conceptual	El mapa conceptual presenta jerarquización de los conceptos, palabras clave y de enlace, proposiciones y enlaces cruzados	El mapa conceptual presenta jerarquización de los conceptos, palabras clave pero no de enlace, proposiciones pero no enlaces cruzados	El mapa conceptual no presenta una adecuada jerarquización de los conceptos, presenta palabras clave pero no de enlace tampoco enlaces cruzados	El mapa conceptual no cumple con los elementos solicitado.
Metacognición (4,5,7,8)	Incorpora en su reflexión valoraciones respecto a la organización de la sesión, contenidos, sentimientos encontrados, organización de las ideas. Incluye sugerencias de mejora del trabajo y de su propio aprendizaje.	Incorpora en su reflexión valoraciones únicamente a nivel de contenidos y algunas sugerencias para la mejora de su propio aprendizaje.	Incorpora en su reflexión valoraciones únicamente a nivel de contenidos y alguna sugerencia para la mejora de su propio aprendizaje.	El mapa conceptual no cumple con los elementos solicitado. Incorpora una reflexión básica de su trabajo y casi ninguna evaluación de su propio aprendizaje
Establece relaciones	Logra establecer más de 03 relaciones con distintos ámbitos ya sean de la educación u otras áreas.	Logra establecer más de 02 relaciones con distintos ámbitos ya sean de la educación u otras áreas	Logra establecer más de 01 relaciones con distintos ámbitos ya sean de la educación u otras áreas	No logra establecer ninguna relación con los distintos ámbitos ya sean de la educación u otras áreas
Comentarios	Los comentarios que establece nos permiten replantear nuestras actividades a nivel del área y mejorar la calidad del contenido de la sesión	Los comentarios que establece solo están orientados al contenido de la sesión	Los comentarios no establecen con claridad las acciones de mejora a nivel de área y contenido de la sesión.	No da a conocer ningún comentario
Aspectos De Forma	El diario de aprendizaje es entregado en el tiempo señalado, adecuada redacción, ortografía y presentación	El diario de aprendizaje es entregado en el tiempo señalado, adecuada redacción, ortografía	El diario de aprendizaje es entregado en el fuera del tiempo señalado, adecuada redacción, algunas faltas ortográficas	El diario de aprendizaje no es entregado en el tiempo señalado, falta mejorar la redacción, ortografía y presentación

4.4 Desarrollando las acciones que se han ejecutado.

En la organización de las actividades ejecutadas en el área de Investigación I, se diseñaron tomando en cuenta las sugerencias desarrolladas por Dylan Wiliam (2011) en su texto Evaluación Formativa Integrada.

a. Primera Etapa: Compartir, clarificar y comprender las intenciones educativas y criterios de logro: En esta etapa se realiza la negociación del sílabo y la propuesta de la docente para que las estudiantes identifiquen las intenciones de la docente en el área.

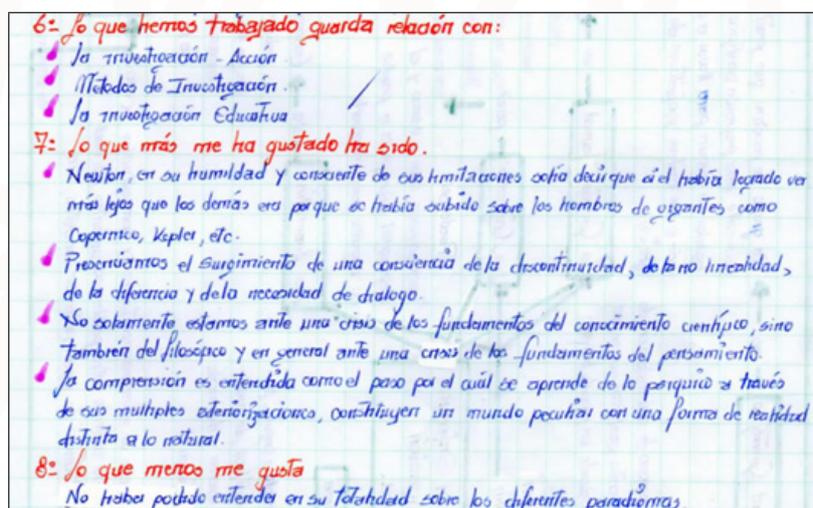
CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES	PRODUCTOS Y EVIDENCIAS
1.1.4 Demuestra ética, compromiso y autodisciplina en el cumplimiento de sus actividades de investigación.	1.1.4.1 Entrega con puntualidad los productos solicitados durante el semestre sistematizándolos en su portafolio de aprendizaje. 1.1.4.2 Actúa con apertura y respeto en el trabajo de aula siendo puntual y responsable en las tareas asignadas en el área.	Portafolio de Aprendizaje (PIA): Sistematización de actividades mensuales.
		Autoevaluación (AYC): Ficha de auto y coevaluación.
		Evidencia de Ser: Participación activa Asistencia
1.2.5 Se actualiza permanentemente e asumiendo el proceso de autoformación	1.2.5.1 Amplia información como parte de su proceso de autoformación.	Producto de Proceso 01: Portafolio de Aprendizaje

b. Segunda Etapa: Diseñar y llevar adelante actividades y tareas que ofrezcan evidencia de lo que cada estudiante está aprendiendo.

c. Tercera Etapa: Proporcionar devoluciones que movilicen el aprendizaje en la dirección deseada. Tiene la finalidad de reducir el uso de calificaciones para que los estudiantes no orienten únicamente su aprendizaje a la obtención de una nota, sino que pongan como principal motivación el deseo de aprender y lograr los criterios de desempeño establecidos en el área. En esta etapa se hace un hincapié en los comentarios que hacemos a los trabajos de las estudiantes. Los comentarios tienen la intencionalidad de promover la reflexión de las estudiantes sobre su propio trabajo con el propósito de que avance en el aprendizaje para lo cual es necesario en esta etapa que el estudiante tenga previamente el instrumento de evaluación en este caso las Rúbricas, lo que ayuda a que el comentario sea más imparcial y el comentario sirva para que las estudiantes logren llegar a los propósitos que se ha establecido.

d. Cuarta Etapa: Activar en las estudiantes como fuente de aprendizaje de sus pares. Esta etapa se logra a través de actividades de co – evaluación donde las estudiantes revisan y hacen aportes a las evidencias de sus compañeras, este proceso ayuda a cohesionar al grupo, incrementa la cohesión del grupo y también ayuda a la labor del docente, además este proceso pone en juego las habilidades cognitivas y socioemocionales de las estudiantes y se vuelve a poner hincapié que los criterios de evaluación debe ser claros para que puedan ser aplicadas por las estudiantes.

e. Quinta Etapa: Actividad que implica que cada estudiante como responsable de su propio aprendizaje. En esta etapa un instrumento importante son los diarios de aprendizaje, o el de toma de apuntes, ya que los criterios que se utilizan están relacionados con la “metacognición” este tipo de registro nos ayuda en nuestra labor docente sobre el proceso de cada estudiante para aprender y si las estrategias que estamos utilizando son las más adecuadas en la concreción del área.



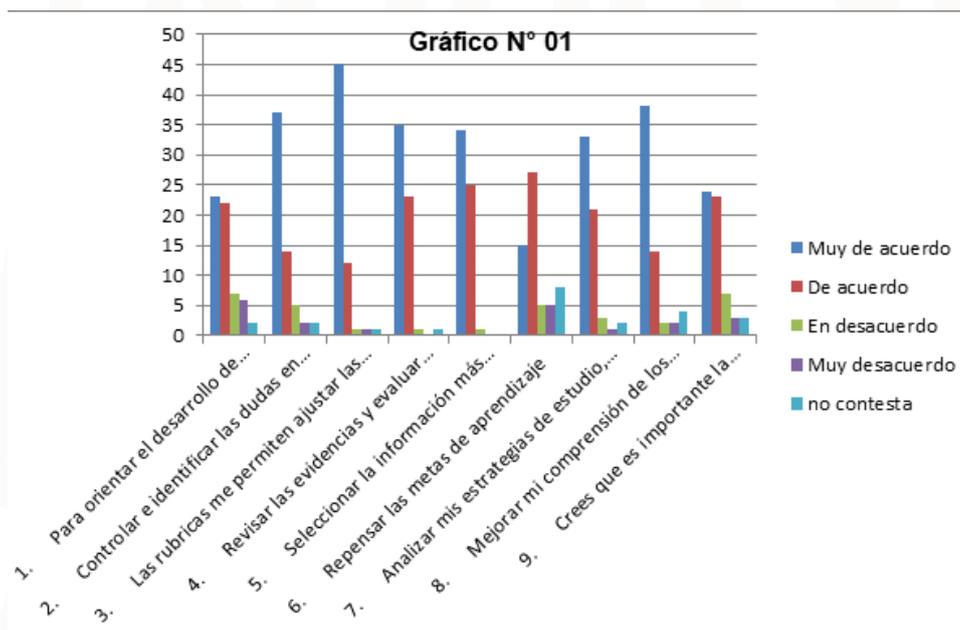
RESULTADOS LOGRADOS

El trabajo realizado durante el semestre 2019 – II con 60 estudiantes del VI semestre “A” y “B”. Al finalizar todo el proceso se entregó una encuesta y se obtuvieron los siguientes resultados:

ENCUESTA

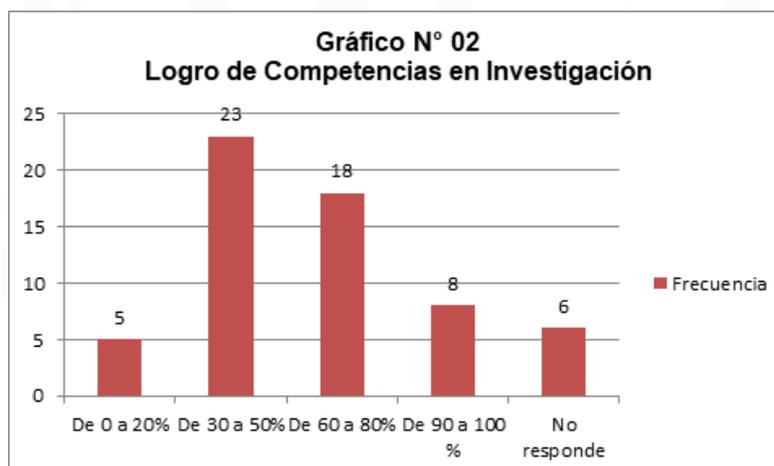
La utilización de los instrumentos de autorregulación como el portafolio de aprendizaje, la rúbricas de evaluación, el diario de aprendizaje y la toma de apuntes han contribuido en el área de Investigación Aplicada I a:

Indicadores	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy desacuerdo
1. Para orientar el desarrollo de nuestros productos y evidencias.				
2. Controlar e identificar las dudas en mi proceso de aprendizaje.				
3. Las rúbricas me permiten ajustar las evidencias a los criterios de evaluación				
4. Revisar las evidencias y evaluar posibles cambios				
5. Seleccionar la información más adecuada y pertinente				
6. Repensar las metas de aprendizaje				
7. Analizar mis estrategias de estudio, recursos y tiempo dedicado al logro de productos y evidencias				
8. Mejorar mi comprensión de los temas de investigación.				
9. Crees que es importante la retroalimentación “devoluciones” en tu proceso de aprendizaje				
10. Si pudieras evaluar el logro de tus metas en el área que te has colocado al inicio que porcentaje de ellas has logrado.	De 0 a 20%	De 30 a 50%	De 60 a 80%	De 90 a 100%



Como podemos observar en el Gráfico N° 01 que los instrumentos de autorregulación el 80% de las estudiantes manifiestan que estos instrumentos ayudan al desarrollo de las competencias que se han establecido inicialmente en el semestre, especialmente el uso de rubricas de evaluación, además otro factor importante fue que estas herramientas ayuda a controlar e identificar las dudas durante el proceso de aprendizaje y por supuesto identificar y analizar sus estrategias de aprendizaje, lo que se traduce en el hecho de que las estudiantes pueden replantear sus acciones en pro de conseguir las metas que se han propuesto.

También es importante señalar que a un grupo importante de estudiantes todavía tienen dificultades en el manejo de estas herramientas, las cuales se necesitan mayor retroalimentación.



En esta encuesta se realizó una pregunta sobre cuánto es el porcentaje de han logrado las estudiantes en el proceso de aprendizaje del área de investigación aplicada I, aunque el número de estudiantes entre 90 y 100% del logro es de 8 el que puede ser considerado bajo, pero considero que los resultados son alentadores para poder continuar con la experiencia.

LECCIONES APRENDIDAS:

a. Conclusiones y Recomendaciones:

- Las estrategias orientadas a los procesos de autorregulación no son manejadas en toda su dimensión tanto por docentes y obviamente por los estudiantes por lo tanto necesitan mucho estudio, y ser analizado y repensado constantemente por los docentes en su práctica para que su aplicación logre los propósitos establecidos.
- Es necesario que los estudiantes participen activamente en este proceso como por ejemplo en la construcción de las rúbricas y en las réplicas a sus compañeras.
- Al ser la investigación un área compleja ya que el entendimiento de la teoría se reflejara en buen trabajo de investigación coherente con las necesidades de su entorno, estas estrategias nos permite dar más tiempo para generar espacios de aprendizaje para aprehender y apropiarse de los contenidos.

b. Aspectos relevantes de la experiencia

- La aplicación de esta experiencia me permitió entender que en el logro de competencias es importante desarrollar estas herramientas de autorregulación ya que favorecen las capacidades metacognitivas los que les permite a los estudiantes reflexionar sobre sus dificultades en la resolución de problemas, aspecto muy relacionado al área de investigación.
- Otro aspecto importante es que permite mejorar el dialogo con nuestros estudiantes, a conocer de manera individual sus problemas ya que un proceso importante en este experiencia fue la retroalimentación y por ende mejorar nuestras estrategias de enseñanza.
- Las estrategias de autorregulación permite a los estudiantes a entender el enfoque constructivo del error y a usarlo como medio para medir su desempeño.
- Los instrumentos utilizados para el proceso de autorregulación como son los diarios de aprendizaje, toma de apuntes, el portafolio, etc, estimula el manejo de habilidades para organizar su información y su aplicación.

BIBLIOGRAFÍA

Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea.

Boeglin, M. (2015). Leer y redactar en la universidad del caos de las ideas al texto estructurado . Bogotá: Ediciones de la U.

Boekaerts, M. &. (2005). Autorregulación en el aula: una perspectiva de evaluación e intervención. Psicología Aplicada, 54.

Garcés, E. E. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: Reflexiones para la práctica. Revista Universidad y Sociedad.

García-Ros, R. y.-G. (2016). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. Revista de Psicodidáctica, 231 - 250.

OECD. (2017). The OECD Handbook for innovative Learning Environments. Paris: OECD.

Rosário, P., Lourenco, A., & Paiva, M. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje autorregulado. *Anales de Psicología* 28, 37-44.

Wiliam, D. (2011). Evaluación formativa integrada. Solution Tree Press.

Zimmerman, B. (1999). Aprendizaje Autorregulado y logro académico: Una visión general. *Psicología Educativa*, 3 - 17.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Jiménez, F. (2014). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. Recuperado el 02/12/2019 de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view>

Rigo, D. (2016) Autorregulación y rúbricas como herramienta de evaluación. Experiencia Desarrollada en Educación Primaria. Recuperado 02/12/2019 de <http://DialnetAutoRegulacionYRubricasComoHerramientaDeEvaluacion-5815706.pdf>

La inserción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas en la educación superior aliados a la aplicación de la pedagogía ontopsicológica

Any Regina Rothmann
any@recantomaestro.com.br

Clarissa Mazon Miranda
miranda.clarissa@gmail.com

Ricardo Schaefer

Patrícia Waslawick
Fundação Antonio Meneghetti/
Antonio Meneghetti Faculdade (Brasil)

coordfoil@faculdadeam.edu.br
adm@faculdadeam.edu.br

RESUMEN

Este informe de experiencia de buenas prácticas tiene como objetivo presentar una experiencia realizada desde 2017 en el Antonio Meneghetti Faculdade, cuyo campus está ubicado en la ciudad de Restinga Sêca, en el estado de Rio Grande do Sul, Brasil. La idea detrás de esta práctica es utilizar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por las Naciones Unidas (ONU) como base fundamental para un proyecto de disciplina en las clases de Capacitación Corporativa y Liderazgo ofrecidas en la institución. A través de este proyecto, se alienta a los estudiantes de educación superior de dos programas de pregrado (Administración y Derecho) ofrecidos en la institución mencionada anteriormente a desarrollar proyectos inspirados por uno o más ODS de manera práctica en una de las ciudades cercanas al campus. El campus está ubicado en la región llamada la Cuarta Colonia de Inmigración Italiana de Rio Grande do Sul, compuesta por nueve ciudades. A través de este proyecto, el objetivo didáctico es fomentar el desarrollo de las habilidades de liderazgo y trabajo en equipo de los estudiantes, utilizando los preceptos pedagógicos de la Pedagogía Ontopsicológica. También es el objetivo de este proyecto desarrollar la conciencia sostenible de los estudiantes, hacerlos conscientes de su papel como agentes importantes del desarrollo sostenible global. La propuesta iniciada en el aula ya ha producido, durante sus años de aplicación, proyectos que han traído beneficios reales a las comunidades durante todo el semestre, en las áreas de protección ambiental, enseñanza de idiomas, recuperación de áreas urbanas abandonadas, educación, política ciudadana, proyectos que involucren comunidades vulnerables, como recolectores de basura, entre otros. El propósito de esta presentación de buenas prácticas es informar los principales resultados obtenidos en el proyecto que se llevó a cabo entre estudiantes universitarios de la Antonio Meneghetti Faculdade. La base teórica se concentra en Meneghetti (2013, 2014), Vidor (2014) y diferentes autores recientes que han estudiado el tema de la pedagogía ontopsicológica y los ODS. Hubo una mayor conciencia de estos estudiantes y el desarrollo de su sentido de autoestima, así como un mayor desarrollo de la comunidad en la que operan y su sentimiento hacia la educación superior se amplió al darse cuenta de los diferentes usos que la educación superior puede aportar una región. En conclusión, se cree que dicho proyecto puede servir de inspiración para iniciativas similares que pueden desarrollarse en América Latina, ampliando la aplicación práctica de los ODS en la educación superior.

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES

Objetivos de desarrollo sostenible; Organización de las Naciones Unidas; Ontopsicología; pedagogía ontopsicológica; entrenamiento de liderazgo

JUSTIFICACIÓN

Este trabajo presenta e involucra la creación de proyectos de acción en el contexto de comunidades y municipios en la Región de la Cuarta Colonia de Inmigración Italiana en Rio Grande del Sur, comenzando con el Distrito Recanto Maestro, a través de la creatividad y la voluntad de 76 jóvenes estudiantes universitarios del Curso de Pregrado en Derecho y Administración de Antonio Meneghetti Faculdade (AMF), para contribuir con mejoras basadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (ONU), en base a las preguntas que se hicieron en el aula a los jóvenes: “¿Qué puedes hacer?” (WAZLAWICK, 2011)

La metodología cualitativa implica realizar investigaciones de acción e intervención (GIL, 2017) en lugares identificados con la existencia de situaciones problemáticas, que necesitan asistencia para el desarrollo integral, cumpliendo uno o más ODS. Es importante señalar que las fuentes de registro y difusión de todas las actividades e intervenciones desarrolladas por los grupos se llevaron a cabo a través de: fotografías, videos, entrevistas grabadas, publicación de artículos en periódicos regionales, sitio web y redes sociales de Antonio Meneghetti Faculdade (AMF). La propuesta es crear y llevar a cabo cada semestre académico, con nuevos estudiantes, proyectos y prácticas de acción en la Región, cubriendo un mayor número de entidades y personas, para construir gradualmente grandes cambios en los aspectos educativos, sociales, ambientales y económicos en nuestra región, y realizando los mejores proyectos, para no dejar a nadie atrás.

El proyecto paraguas ha estado funcionando durante dos años y medio, después de haber comenzado sus actividades en febrero de 2017 y ya contempla la creación y ejecución de 22 proyectos aplicados con acciones y resultados en diferentes áreas del contexto social de la Región en la que los jóvenes nacieron, vivieron, trabajaron y estudiaron. En esta investigación, se presentará la propuesta, la metodología de realización, una breve caracterización de cada proyecto, así como sus resultados y posibilidades de replicación en otros contextos. Este trabajo contribuye con el eje temático “Retos para la profesión docente”, especialmente con el tema “El docente en la educación superior” de lo IX Encuentro Internacional de la Red Kipus.

Continuando con todo el trabajo realizado con la implementación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (los 8 ODM), que estuvieron vigentes durante el período 2000-2014, en 2015, las Naciones Unidas (ONU) aprobaron una nueva agenda internacional para el desarrollo, la Agenda 2030, que se compone de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que involucran 169 objetivos a alcanzar en todo el mundo para 2030, con la participación de todos los países signatarios (GADOTTI, 2008; MALHEIROS, PHILIPPI JR. E COUTINHO, 2008; BUSS et al., 2012; NIETO, 2017).

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del Brasil, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también conocidos como Objetivos Globales, “son un llamado universal a la acción contra la pobreza, la protección del planeta y garantizar que todos las personas tienen paz y prosperidad” (PNUD, 2018, s/p; PNUD e IPEA, 2019; CABRAL y CAMPANATTI, 2019). Los 17 Objetivos se basaron en el éxito de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, incluidos, a partir de 2015, nuevos temas, como el cambio climático global, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible, la paz y la justicia, entre otras prioridades. Los 17 objetivos están interconectados, en el sentido de que el éxito de un ODS implica combatir temas que están asociados con otros objetivos.

Cabe señalar que todas las acciones del PNUD están alineadas con los ODS y su objetivo es “no dejar a nadie atrás” en el proceso de desarrollo sostenible. El PNUD también explica que los ODS funcionan en un espíritu de asociación y pragmatismo para que las personas tomen las decisiones correctas para mejorar la calidad de vida, de manera sostenible, para las generaciones actuales y futuras. Los ODS ofrecen pautas y objetivos claros para que todos los países los adopten, de acuerdo con sus prioridades y desafíos ambientales en todo el planeta. Por lo tanto, los ODS son una agenda extremadamente inclusiva (PNUD, 2018).



Imagen 1: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU. Fuente: Site Itamaraty <http://www.itamaraty.gov.br/es/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/6297-objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods>

PROPÓSITO

En relación con la situación previa a la implementación del proyecto paraguas y sus prácticas, se estableció un diagnóstico en el que tuvimos muchos estudiantes interesados en llevar a cabo acciones en la institución de educación superior para contribuir a mejorar el contexto social en los municipios de la Región de la Cuarta Colonia Inmigración italiana en Rio Grande do Sul (de donde vinieron los estudiantes), y que no tenían idea de cómo comenzar y desarrollarlos.

La gravedad se refiere a dos aspectos principales: a) una gran cantidad de capital humano joven interesado en ayudar al contexto presentado anteriormente, que es en la formación profesional académica, personal y universitaria, y que, por su interés, debe ser ayudado en este proceso formar a la persona humana en/para la función social (MENEHETTI, 2014; MENEHETTI, 2019), para el contexto en el que vive y trabaja: este, en nuestra opinión, es uno de los principales roles de la universidad en los tiempos contemporáneos; b) numerosas entidades, grupos, comunidades y un gran

porcentaje de la población de los municipios de la Cuarta Colonia que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad en todas las áreas y que pueden y deben ser ayudados por la población, de manera responsable, para aprender una nueva posibilidad de la vida.

Por lo tanto, teníamos una posibilidad concreta para comenzar a cambiar estas situaciones e implementar proyectos que ayudarían a alcanzar y alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Con respecto al objetivo general del proyecto general, se puede presentar de la siguiente manera: llevar a cabo proyectos a través de las acciones de jóvenes estudiantes universitarios para contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible internalizados en el Distrito de Recanto Maestro y en la Región de Cuatro Colonia de Inmigración Italiana de RS.

A partir de este objetivo general, los objetivos específicos se resumieron de la siguiente manera:

- 1) Encontrar una situación problemática en su comunidad/municipio en la que se pueda llevar a cabo un proyecto de ODS para ayudar a los cambios y mejoras en los problemas reales identificados;
- 2) Elaborar el plan de acción para contribuir a los ODS en sus especificidades;
- 3) Implementar el proyecto de acción, llevar a cabo las intervenciones, lograr resultados concretos para mejorar la situación identificada y documentar el proceso.

El público objetivo incluye varias entidades sociales, comunidades y la población general del distrito de Recanto Maestro y los municipios de Restinga Sêca, Agudo, Dona Francisca, São João do Polêsine, Faxinal do Soturno y Nova Palma. En la secuencia presentaremos una breve descripción de los pasos de la práctica realizada en los proyectos implementados.

Descripción de la experiencia

Con base en los principios de investigación de acción e intervención (GIL, 2017), los pasos/acciones seguidos para implementar la práctica, en orden cronológico en cada semestre académico, fueron:

- 1) Elaboración del proyecto general por parte del profesor de la disciplina de “Personalidad Corporativa” (5to semestre), de la disciplina de “Capacitación Empresarial III” (3er semestre), estos en el Curso de Derecho AMF y la disciplina de “Capacitación Empresarial y Liderazgo VIII” (8º semestre) en el Curso de Administración de la misma institución, y en esta disciplina también se contemplaron los principios del PRME (Principles for Responsible Management Education del Pacto Global), y todos los proyectos concentrarse en la responsabilidad social. Todos los proyectos fueron/son presentados, primero, al Comité de Dirección Científica de la Facultad y aprobación para su implementación con los estudiantes (desde febrero de 2017, febrero de 2018 y marzo de 2019);
- 2) Presentación del proyecto a los alumnos en el aula y verificación del acuerdo para la división de los grupos (primer semestre de marzo de 2017, marzo de 2018 y último semestre de marzo de 2019);
- 3) Elaboración de las primeras ideas de los grupos, elaboración del anteproyecto, estudio del contexto y la situación problemática de cada grupo y presentación en el aula para la clase (segunda mitad de marzo de 2017, marzo de 2018 y primera mitad de abril de 2019);
- 4) Elaboración de la carta de presentación de los grupos a las entidades que se beneficiarán (la última semana de marzo de 2017, marzo de 2018 y la segunda mitad de abril de 2019);
- 5) Inicio de actividades / intervenciones de grupos en la comunidad (principios de abril de 2017, abril de 2018 y abril de 2019);
- 6) Reuniones periódicas de seguimiento con el maestro y cada uno de los grupos (quincenal y/o mensual durante el primer semestre de 2017, el primer semestre de 2018 y el primer semestre de 2019);
- 7) Llevar a cabo las acciones / intervenciones de los grupos: abril a junio de 2017 y el mismo período en 2018 y 2019;
- 8) Verificación de resultados y presentación final del proyecto al profesor y la clase (por cada grupo): primera semana de julio de 2017 y el mismo período en 2018 y 2019;
- 9) Elección de proyectos que continuaron las actividades en la segunda mitad de 2017, 2018 y 2019 y su progreso (segunda mitad de cada uno de estos años);
- 10) En septiembre de 2017, los mejores proyectos, de acuerdo con la evaluación de la disciplina, se presentaron a través de presentaciones orales y carteles en el evento celebrado en la sede de la UNESCO en París, Francia, con ocasión del Simposio internacional "Pedagogía contemporánea: responsabilidad y formación de los jóvenes". para la Sociedad del Futuro”, que celebró el décimo aniversario de la IES en ese evento;
- 11) En febrero de 2018 y marzo de 2019, toda la sistemática y metodología de la descripción de las etapas de práctica continuó y se llevó a cabo con las nuevas clases de estudiantes de Derecho y Administración que tomaron las disciplinas, realizando los mismos pasos en el nuevo año, con nuevos estudiantes y nuevos pro-

yectos, que continuarán en la segunda mitad de 2018 y continuarán en la segunda mitad de 2019.

Vale la pena mencionar que este proyecto tiene años de existencia y medio de existencia, en el que se llevaron a cabo 22 proyectos con jóvenes estudiantes de los municipios de la región de la Cuarta Colonia de Inmigración Italiana en Rio Grande do Sul.

Cuando hablamos y trabajamos con proyectos ODS, es importante verificar la cuestión de la factibilidad y la replicabilidad de las prácticas. En este sentido, enfatizamos que la práctica adoptada en el proyecto más amplio llevado a cabo en el aula para la creación de proyectos de grupos de estudiantes puede replicarse al 100% en otras universidades y también en contextos sociales locales. Porque, las prácticas adoptadas por los grupos son simples y fáciles de multiplicar: es necesario tener personas, una idea, un contexto servido, voluntad, creatividad, fuerza laboral y perseverancia en la ejecución. Cree el proyecto, defina los ODS a participar, defina el objetivo general, los objetivos específicos, el público objetivo, el plan de acción y las actividades, las formas de medir los indicadores (cuantitativos y/o cualitativos) y trabaje para lograr los objetivos. resultados.

Es importante crear la carta de presentación, presentarla al organismo o entidad pública y/o privada para participar y contar con su consentimiento. Y el maestro de la disciplina debe monitorear continuamente el trabajo de los estudiantes como una forma de supervisarlos. Como ejemplos: los proyectos realizados en 2017 se replicaron, utilizando la misma metodología, en 2018 y 2019; y varias escuelas en la Región están recibiendo los proyectos y multiplicándolos. Como medidas para el mantenimiento y la continuidad de la práctica se adoptó: a) continuidad de la propuesta en nuevos semestres del Curso con nuevos estudiantes; b) apoyo financiero de la Fundación Antonio Meneghetti a los mejores proyectos de expansión y continuidad de ejecución en otros semestres.

Los proyectos de ODS implementados en Recanto Maestro y municipios de la Región

Luego de la creación, elaboración, presentación, discusión y aprobación en el aula a través del diálogo entre alumnos / clase, grupos y docentes, los proyectos implementados por los grupos en el período 2017-2019 fueron:

Tabla 1: proyectos ODS realizados por jóvenes universitarios 2017-2019	
Fuente: datos de la investigación “Jóvenes estudiantes y sociedad: aplicación práctica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas” (Antonio Meneghetti Faculdade - AMF)	
Nombre del proyecto	ODS Contempladas
1. Plantando la vida	13, 14, 15, 17
2. Città Solare (cidade ensolarada)	7
3. Quilombolas en acción: humanismo y sociedad quilombola	10, 16, 17
4. Sostenibilidad y educación ambiental.	3, 8, 11, 13
5. Educación de calidad: estudiar para ser: un proyecto de comunicación	4
6. Auto-composición en foco: un nuevo paradigma en la resolución de conflictos	17
7. La educación interdisciplinaria como forma de interacción.	4

8. Sostenibilidad en las cárceles: producción de alimentos orgánicos.	2, 3, 15, 17
9. Eliminación correcta: sociedad consciente	11, 12
10. Alimentar a un amigo	15
11. PET - Proyecto de educación transformadora: el reciclaje se está transformando	4, 11
12. Rincón literario	4
13. Pintura y bordado: educación de calidad inclusiva y equitativa: es el deber promover oportunidades de aprendizaje para todos.	4
14. Sustente +	11, 13, 17
15. Pequeños proyectos ciudadanos	4, 10
16. I.S.C.A.P. – Implementación sostenible de control de agua y asociaciones	6, 12
17. Proyecto feliz abuela	3
18. Talleres de formación: profesional de la belleza	5, 8
19. Seminare - Enseñar como una forma de sembrar: preparar a los niños para ser ciudadanos globales.	4, 10, 16
20. Educar a los niños y perseverar en el medio ambiente a través de la lectura.	4, 15
21. Formación juvenil: liderazgo y humanitario.	4, 16
22. Huerta autosostenible	2, 3

Tabla I

RESULTADOS LOGRADOS

En cuanto a los resultados, la acción transformadora del trabajo responsable por parte de jóvenes universitarios produjo cambios, crecimiento, mejoras, 24 nuevas alianzas entre instituciones públicas y privadas, y todos se benefician: estudiantes, entidades y lugares en la comunidad / municipios y toda la población que recibe servicios. e involucrado.

Entre las nuevas asociaciones establecidas y confirmadas, podemos destacar las siguientes instituciones:

- Ayuntamiento de Agudo-RS;
- Escuela Estatal Dom Érico Ferrari-RS;
- Prefectura y Secretaría de Infraestructura y Desarrollo de Dona Francisca-RS;
- Comunidad de São Miguel Velho Quilombola (Restinga Sêca-RS);
- Ayuntamiento de Restinga Sêca-RS;
- Escuela Municipal Francisco Giuliani (Restinga Sêca-RS);
- Ayuntamiento de São João do Polêsine-RS;
- Escuela Municipal La Salle (São João do Polêsine-RS);
- Facultad y Fundación Antonio Meneghetti (Recanto Maestro-RS);

- Prisión Estatal de Agudo-RS;
- Horto Florestal / Departamento de Ciencias Forestales (Universidad Federal de Santa María, UFSM);
- Ciudad de Santa Maria-RS;
- Escuela Primaria Estatal João Belém (Santa Maria-RS);
- Escuela Primaria Municipal Santos Dumont (Agudo-RS);
- Proyecto Relona / UFSM;
- Escuela Secundaria Estatal João XXIII (São João do Polêsine-RS);
- Casa de Estudiantes de Antonio Meneghetti Faculdade;
- Lar das Vovozinhas (Santa María-RS);
- Estudio de Belleza Iara Nunes Restinga Sêca-RS;
- Escuela Primaria Municipal Paulo Freire (Faxinal do Soturno-RS);
- Escuela de Educación Infantil Mamãe Coruja (Santa Maria-RS);
- Escuela Estatal de Educación Básica Tiradentes (Nova Palma-RS).

Es importante señalar que las asociaciones recibieron y apoyaron la ejecución, dándoles libertad de espacio para llevar a cabo todos los proyectos, tanto en aspectos técnicos como humanos. La Facultad y la Fundación Antonio Meneghetti brindaron apoyo financiero y espacio para que los mejores proyectos continúen en los otros semestres y garanticen su sostenibilidad. Después de la implementación de las prácticas, varios cambios fueron visibles y reales, como los que se muestran en la tabla a continuación como progreso logrado al llevar a cabo los proyectos de cada grupo de estudiantes:

Tabla 2: Resultados de los proyectos ODS - período 2017-2019	
Fuente: datos de “Jóvenes estudiantes y sociedad: aplicación práctica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas” (Antonio Meneghetti Faculdade - AMF)	
Jóvenes estudiantes	Más maduros, conscientes, responsables, tomando la iniciativa de proponer acciones para resolver problemas en sus vidas y en el contexto social, más autónomo, con una mayor voluntad de acción y resolución y el establecimiento de asociaciones y relaciones funcionales, y con una mayor visión del contexto, de problemas sociales y futuros.
Entidades atendidas y beneficiarios	Creación de alianzas para el desarrollo regional en los aspectos educativos, sociales, ambientales y económicos, nuevas ideas para la acción y resolución a partir del contacto con los proyectos de SAO de estudiantes en el lugar, empoderamiento de entidades y beneficiarios, que comenzaron a verse como agentes responsables de cambios en sus vidas y contextos y con una visión responsable en su formación como futuras generaciones.

Condiciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo con la comunidad de Quilombola, conocer sus valores y diversidad cultural; - Mayor calidad, innovaciones y creatividad en contextos educativos atendidos principalmente en escuelas públicas; - Refuerzo escolar con clases en portugués, inglés, conocimientos básicos de Libras, Braille, lenguaje corporal, cultura, arte, ciudadanía, política; - Evidencia de que es posible, incluso viviendo en una comunidad necesitada, cambiar y crecer para tener un futuro con mejores oportunidades; - Comprensión de la mediación en el área legal; - Aprender sobre los tres estereotipos principales de los jóvenes: biología; idealismo crítico y consumismo (y cómo cambiarlos); - Clases creativas para 30 niños con la transformación de botellas de PET en objetos y juguetes cotidianos; - Encuentros entre jóvenes para leer y producir textos y poemas; - Donación de útiles escolares a la escuela infantil y clases creativas con niños.
Condiciones ambientales	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia ambiental en niños / adolescentes (comprender valor e importancia de la preservación de la naturaleza), permitiendo socios para la consolidación y permanencia del proyecto en el municipio; - Plantar más de 100 plántulas de árboles y semillas que ayudan a la reforestación; - Instalación de paneles solares y postes en el sistema eléctrico fotovoltaica (acceso a energía limpia y renovable); - Fertilización sin el uso de productos químicos y ganancia de calidad comida menos desperdicio para el medio ambiente, menos contaminación; - Menos gastos para la prisión para obtener fertilizantes; - Reutilización del aceite de cocina en la producción de jabón, promover el conocimiento sobre la eliminación correcta (evitando la contaminación y contribuyendo a un medio ambiente saludable); - Se recolectaron alimentos y piensos para donar a las ONG que cuidan a los perros vulnerables, la producción de 4 comederos para lugares con una gran cantidad de animales para alimentar; - Colección de banners para el proyecto Relona.

Condiciones económicas	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de nuevas oportunidades laborales y acciones sociales y económicas en la Región; - Capacitación de personas en la comunidad para mejores técnicas y eficiencia en el desempeño profesional y en el aprendizaje de una nueva profesión; - Mejoramiento del sistema municipal de recolección selectiva: recolección selectiva de basura y producción con residuos y asociaciones para la evolución del proyecto con la cooperativa de recolectores; - Reducción de costos con recolección de residuos, transporte y destino final; - Incremento en el número de miembros de la Asociación de Fuerza en el Brazo (recogida selectiva de residuos); - Generación de ingresos para profesionales de la región; - Creación de nuevas empresas y empresas individuales y colectivas.
Condiciones institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo del Gobierno para llevar a cabo los proyectos, llegando positivamente al cuerpo social, con un desempeño positivo en el rendimiento económico, social, la responsabilidad ambiental y la creación de nuevas asociaciones; - Apoyo de los departamentos de educación y escuela de la región para realización de proyectos educativos, culturales y sociales que ayuden en la formación de niños y adolescentes y en la formación continua de docentes.
Convergencia de prácticas con políticas públicas actuales.	Todas las prácticas llevadas a cabo están en línea con los principios y directrices de política pública en curso, ya que apuntan al bienestar de los beneficiarios en las áreas de educación, medio ambiente, asistencia social, economía, que cubren diversos aspectos de la ciudadanía y la calidad de vida - y aportar contribuciones para la realización de políticas públicas.
Adhesión a los ODS y ubicación dentro de la Agenda 2030	Todas las prácticas involucran personas, planeta, prosperidad, paz y asociaciones, con apego a los objetivos: 2.3; 3.5; 3.9; 4.1; 4.2; 4.3; 4.5; 4.6; 4.7; 7.2; 8.4; 10.2; 10.3; 11.a; 12.4; 12.5; 12.8; 13.3; 14.1; 15.1; 15.2; 15.3; 15.5; 15.a; 15.b; 16.3; 16.7; 16.b; 17.17. Por pequeños que sean los resultados y las contribuciones de los proyectos implementados, ayudan a cumplir los objetivos destacados a nivel local en un escenario de interiorización.

Tabla 2

Además, con respecto a los resultados, es importante abordar la participación de los beneficiarios: la participación social fue activa y productiva, tanto para los proponentes como para los beneficiarios. Los estudiantes que propusieron participaron directamente en la concepción, planificación, ejecución y evaluación de los proyectos y co-involucraron a los beneficiarios para que también fueran agentes de transformación (interlocutores).

El perfil de los beneficiarios incluye niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos de diversas situaciones sociales, con o sin educación, con actividad profesional o no en el momento. Los beneficiarios fueron instigados a la acción, provocados a la responsabilidad durante los proyectos y para la continuidad de los resultados. Durante todo el período, llegamos a más de 600 personas.

Los estudiantes proponentes impactan la realidad y, desde su trabajo, impactan a los beneficiarios que se transforman y crean una red positiva de resultados funcionales en el contexto social. Los estudiantes son mediadores y comienzan a desarrollar la madurez frente a ellos mismos, el otro, la sociedad, las implementaciones de problemas y soluciones y se crean numerosas asociaciones. Esto se puede ver con algunos breves testimonios de estudiantes que participan en los proyectos cuando afirman que:

“Miramos el mundo con otra mirada” (Tayná).

“Es esencial poder actuar de manera práctica, comenzando en nuestras comunidades con acciones que demuestren la importancia de un proyecto tan grande como este en la ONU, los ODS, ser un conductor de información y un agente de cambio” (Déborah).

“El mayor aprendizaje es que el cambio comienza por sí mismo y con pequeños actos el cambio realmente ocurrirá” (Ludmila).

Estos fueron algunos de los resultados producidos y logrados por la realización de los proyectos ODS por parte de los equipos de jóvenes estudiantes universitarios en el período de 2017, 2018 y 2019.

LECCIONES APRENDIDAS

Abordaremos las consideraciones finales basadas en las lecciones aprendidas y aprendidas durante la realización de este (s) proyecto (s) de contribución a la realización de los ODS, a partir de una evaluación de todo el proyecto y también del discurso de los jóvenes estudiantes. En este sentido, el primer punto a abordar son las principales barreras encontradas en la realización de las prácticas de cada uno de los proyectos. De una manera muy práctica, podemos enumerar:

“Como todos los miembros jóvenes de los grupos trabajan, a veces era difícil encontrar momentos para reunirse. Sin embargo, con el consentimiento de cada uno, fue posible organizarse para llevar a cabo las actividades con éxito” (Raphaella).

“Muchas veces encontramos la falta de voluntad y la disposición de muchas personas para ayudar o ser parte de una buena causa para los más necesitados, teniendo en cuenta que las personas son muy egoístas, lucrativas e irresponsables. Es decir, si se trata de hacer algo que no es para su propio beneficio o aprovechamiento, no hay predisposición. Ya no tenemos personas responsables que se preocupen por el bienestar colectivo, con un lugar mejor para todos, respetando el espacio individual y el derecho de cada especie. ¡Y a nuestro grupo le fue bien en contra de esto y logró resultados concretos!” (Eduarda).

“Creo que una de nuestras dificultades fue poder recolectar algo en los puntos donde arreglamos los carteles, es difícil mover a la sociedad e intentar ayudar a las personas a hacer el bien. ¡Pero lo logramos!” (Everson).

“La dificultad de mantener la atención de los niños, ya que eran extremadamente hiperactivos en clase; la dificultad en organizar el tiempo para realizar actividades, ya que todos los participantes eran pasantes y estudiaban durante el día” (Pedro).

“Además del tiempo, una de las barreras que enfrentaron fue el comportamiento de los niños, ya que no se detuvieron, pero con el tiempo nos conocimos mejor, no digo que se convirtieron en ángeles, pero mejoraron mucho, porque durante el proyecto se dieron cuenta, el cambio el comportamiento era visible” (Fernanda).

“En mi opinión, el principal desafío era conducir niños. Siente la inquietud y cambia todo el curso de una clase porque no se comportaron como esperábamos” (Rhuan).

“Una barrera para mí fue el factor distancia (la escuela estaba muy lejos de donde yo venía). Sin embargo, creer en el proyecto y contar con la ayuda de compañeros de equipo que vivían en la ciudad donde estábamos haciendo el trabajo fue fundamental” (Raphaella).

Con respecto a los factores que contribuyeron al éxito de las prácticas del proyecto, así como el aspecto que se puede abordar sobre superar las barreras, podemos abordar:

- Persistencia y habilidad que cada miembro de los grupos tenía para encontrar formas de resolver problemas que aparecían o impedían el progreso de la actividad, sin darse por vencido.
- La suma de los conocimientos de cada miembro para hacer que el proyecto sea grande y que los resultados sucedan en la práctica.

“Para el éxito de la práctica, contamos con la ayuda mutua, ya que hemos formado un buen equipo de trabajo desde el comienzo de la universidad, compuesto por colegas responsables y dedicados. La barrera más importante superada fue despertar en las personas un sentido del deber y la responsabilidad, ayudar a los necesitados, sin contar con el reconocimiento de nadie y hacer por sí mismos lo que mejor pueden hacer con aquellos que más lo necesitan en ese momento” (Eduarda).

“Cambiando la dinámica de las clases, probando cada clase una nueva que se ajuste al perfil de la clase de niños; la fuerza de voluntad de los participantes del grupo, porque todos querían mucho poder, de alguna manera, para contribuir a la educación de los niños en nuestro proyecto” (Pedro).

“Conocer las realidades de cada niño y poder colaborar para el crecimiento de cada uno en la escuela; comprender la realidad de los docentes en las aulas, lo difícil que es y cuánto es necesario tener vocación de ser educador” (Rhuan).

“Creo que los factores principales para el éxito del proyecto fueron la persistencia, la seriedad y el compromiso de todos los miembros del grupo y la escuela que se convirtió en asociado” (Débora).

“Aprendí mucho, pero lo más sorprendente fue conocerme mejor, comprender de lo que soy capaz, aprender a manejar mejor mis emociones y estar más tranquilo. Además de reconocer la importancia de ser un maestro, esa responsabilidad, la preocupación que deben tener con nosotros es algo especial y que debemos tomar en serio. La frase que dejo es ‘Pensé que iba a enseñarles, pero fui yo quien aprendió de la relación con ellos’” (Débora).

“¡Mi mayor aprendizaje, desde las barreras, fue que quería ser maestro! Convertirse en el sentido de tener que mejorar mucho sobre algo para poder enseñar a otras personas fue algo magnífico que despertó mi interés en la profesión. ¡Sin duda seré maestro como resultado de este proyecto!” (Rhuan).

“Creo que el éxito del proyecto se debe al hecho de que el grupo permanece, desde el principio hasta el final, unido, con un deseo real de hacer que todo suceda y siguiendo un cronograma que planeamos juntos. Decidimos, aún en abril, que el proyecto sería algo en lo que ‘pondríamos nuestro enfoque y fortaleza’ y nos mantuvimos así hasta el final del ‘trabajo’ (final del semestre), sin dejar que ninguno de nosotros se desanime por ningún motivo ” (Raphaella)

“Creo que fue el hecho de que estoy segura de que, si quiero, puedo lograr cosas magníficas. Soy consciente de que el trabajo que hicimos con los niños de la escuela Santos Dumont fue algo que duró poco tiempo para que pueda hacer una gran diferencia en sus vidas, pero solo el hecho de que vemos que nuestro trabajo los conmovió de alguna manera, que nos las arreglamos para alentarlos a pensar, aunque sea un poco, sobre las oportunidades que pueden seguir en el futuro, y que de alguna manera podríamos alentar su búsqueda de una profesión, un cambio en la sociedad, ya es bastante gratificante, y me alienta, también, continuar buscando hacer cambios para la sociedad en su conjunto. Al notar que esos niños dejaron el proyecto buscando ser más, también me dan ganas de ser más y más. Y saber que tenemos una parte en esto, incluso si es solo una posibilidad, significa el mundo ”(Raphaella).

Finalmente, descubrimos que el desempeño de todas las prácticas de este proyecto sacó a 46 jóvenes universitarios de su zona de confort y los hizo tomar medidas en el contexto social y producir resultados para tantos beneficiarios, voluntariamente. Aprendieron que “no debemos centrarnos solo en lo que pretendemos hacer, sino mirar a nuestro lado y ver cuánto podemos ayudar a las personas y nuestro contexto, con nuestras iniciativas” (Grégori); que “El mayor aprendizaje que tuvimos, en primer lugar, fue el descubrimiento de lo que son los ODS y también las oportunidades que siempre están ‘ocultas’, es suficiente tener una visión emprendedora combinada con creatividad y el buen espíritu de ejercer los valores del trabajo. para la satisfacción personal, profesional y de tantas personas ”(Giovani). Y eso: “¡Traje la certeza de que todavía tenemos buenas personas! Que, según mis jóvenes colegas, ¡veo que no todo está perdido! Veo a estos jóvenes haciendo muchas buenas obras, ayudando y cuidando a los necesitados. Veo que, a pesar de ser joven, la madurez y la responsabilidad siguen siendo una práctica de esta generación, aunque en una pequeña proporción ...” la semilla aún germina y da buenos frutos” (Everson). Y no es una esperanza: ¡solo depende de decidir y hacer, sin pereza y sin reemplazar la responsabilidad de cada joven involucrado!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação Brasileira de Ontopsicologia. (2015). *Cultura & Educação: uma nova pedagogia para a sociedade futura*. São João do Polêsine: Ontopsicológica Editora Universitária.
- BUSS, P. M.; MACHADO, J. M.; GALLO, E.; MAGALHÃES, S. D; SETTI, A. F.; NETTO, F.; BUSS, D. F. (2012) *Governança em saúde e ambiente para o desenvolvimento sustentável*. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 6, pp. 1479-1491.
- CABRAL, F; CAMPANATTI, M. (2019) *Imagina2030*.
- GADOTTI, M. (2008) *Educar para a sustentabilidade. Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

- Fundação Antonio Meneghetti. (2017). Jovens e realidade cotidiana. São João do Polêsine, Fundação Antonio Meneghetti.
- Fundação Antonio Meneghetti. (2018). Pedagogia contemporânea: responsabilidade e formação do jovem para a sociedade do futuro. São João do Polêsine: Fundação Antonio Meneghetti.
- GIL, A. C. (2017) Como elaborar projetos de pesquisa. (6. Ed) São Paulo:Atlas.
- MALHEIROS, T. F.; PHILIPPI JR., A.; COUTINHO, S. M.V. (2008) Agenda 21 Nacional e Indicadores de Desenvolvimento Sustentável: contexto brasileiro. Saúde e Sociedade, v. 17, n. 1, pp. 7-20.
- MENEGHETTI, A. (2019) Sistema e Personalidade. (3. ed.) Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária.
- MENEGHETTI, A. (2014). Pedagogia Ontopsicológica. (3ª ed). Recanto Maestro (Brasil): Ontopsicológica Editora Universitária. (Publicado originalmente em italiano em 1979)
- MENEGHETTI, A. (2013). Os Jovens e a Ética Ôntica. São João do Polêsine: Ontopsicológica Editora Universitária. (Publicado originalmente em italiano em 2010)
- MENEGHETTI, A. (2013). Psicologia do Líder. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária. (Publicado originalmente em italiano em 2007)
- Nações Unidas. (2018). Youth and the 2030 agenda for Sustainable Development. New York: Nações Unidas.
- NIETO, A.T. (2017) Crecimiento económico e industrialización en la Agenda 2030: perspectivas para México. Revista Problemas del Desarrollo, v. 188, n. 48, pp. 83-111, enero-marzo,
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). (2019) PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Plataforma Agenda 2030.
- VIDOR, A. (2014). Relação entre pais e filhos: a origem do problema. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária
- WAZLAWICK, P. (2011) Declaração Universal dos Direitos do Homem: considerações à luz da dialética de responsabilidade e reciprocidade fundamentada na Ontopsicologia. Atos do Congresso Internacional Responsabilidade & Reciprocidade, pp. 398-412.

La necesidad de contar lo que ocurre en la Escuela: narrativas de un profesor de Medellín

Raúl Téllez Osorio

raultellez18@gmail.com

Docente de Aula de la Secretaría de Educación de Medellín, Magisterio de Colombia

RESUMEN

En este texto presento parte de mi experiencia como profesor de educación básica, de la ciudad de Medellín; laboro en el sector público y he buscado en las narraciones una alternativa al diario pedagógico y a los limitados espacios de diálogo e intercambio de reflexiones con otros colegas. Se reconoce la necesidad de contar lo que ocurre en la escuela, que surge cuando los profesores terminan su jornada y se han presentado situaciones particulares, que se convierten en una oportunidad de aprendizaje y generan reflexiones valiosas. Lo mejor de estas narraciones, es que se van enriqueciendo con las reflexiones a partir de su análisis, ya sea de quien las cuenta o de quien las escucha. Sin embargo, en la mayoría de los casos, quedan como comentarios pasajeros y hasta pueden olvidarse.

Una forma de legitimar las historias contadas y no contadas de muchos profesores es realizar procesos escriturales reflexivos, como herramienta para aprender de las situaciones y de las formas de actuación, que, a su vez, generan impacto a nivel profesional. Un género literario muy utilizado en el ámbito educativo es la narrativa. El discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencial, temporal, con personaje(s) y situación(es) con sentido contextual, “tiene un carácter dialógico e interactivo, está inmerso en otros discursos y conformado por una intertextualidad o comunidad de textos que expresan una pluralidad de voces” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 20). Esto permite que la narrativa integre diferentes puntos de vista y dialogue con otros autores. Además, se parte de una habilidad que les permite a los profesores, en particular, organizar la experiencia y darle sentido.

De esta manera, se reconocen las bondades de la narrativa, pero se dice que los profesores escriben poco, y lo asocian a falta de espacios institucionales, poco tiempo libre o falta de comunidades para su socialización y discusión. Por esta razón, la brevedad de las narraciones cortas tiene grandes ventajas, puesto que destacan el valor de las situaciones cotidianas generando reflexión sobre la experiencia pedagógica y en mi caso como profesor del área de Humanidades, encuentro la posibilidad de contar mi práctica cotidiana y de reencontrarme con la escritura.

En esta experiencia, se busca integrar dos maneras de narrar que por su brevedad y atractivo literario se convierten en sí mismas en motivación escritural, para el mismo profesor que escribe y para otros colegas, que pueden disfrutar y aprender de su experiencia. Son poemas y minicuentos de tono descriptivo y reflexivo que dan a la realidad una intencionalidad artística; además, propician el deseo de ser leídos y compartidos. Estas narraciones en el ámbito escolar enriquecen los saberes experienciales que el profesor construye desde la interacción con otros saberes y con otros actores. La narración constituye una herramienta para reconocer situaciones de aprendizaje que proporcionan una reevaluación de su quehacer docente.

Es así, como, la experiencia que se da a conocer en este documento corresponde a mi reflexión pedagógica y producción escritural de los últimos tres años, que permite resaltar cómo la narración reconstruye la identidad profesional docente. A veces un acontecimiento deja una huella tan fuerte, que puede, no sólo producir cambios en la forma de ver el mundo sino, además, en la forma de presentarlo. Es así, como a partir de las reflexiones, han surgido narraciones cortas que permiten reconocer contextos difíciles de la ciudad y tensiones que enfrentan los profesores de aula. De esta manera, el profesor se concibe como un profesional reflexivo o práctico reflexivo y la práctica educativa se comprende como un proceso de reflexión y de mejoramiento aplicada a la propia acción docente (Imbernón, 1994).

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES

Minicuento, reflexión docente, identidad profesional.

JUSTIFICACIÓN

Durante los últimos tres años he reevaluado mi ejercicio docente y mi capacidad de seguir con procesos institucionales que considero ineficientes y hasta inútiles. Tal vez, se encuentre asociado a mi fase en la carrera como profesor; que, según Huberman (1989), podría estar en el inicio de la dispersión docente, etapa en la cual se da una nueva evaluación, una “revaloración” de la identidad como profesional de la educación. Si bien es cierto que, el profesor se reconstruye a diario, su desarrollo profesional está orientado más hacia la comunicación, el análisis y reflexión crítica de procesos de aula y de la escuela (Imbernon, 1994).

Este documento da a conocer parte de la experiencia y reflexión de mi quehacer como docente de aula y no constituye una investigación en su sentido formal. Es la alternativa que, como profesor de educación básica, encontré para procesar reflexiva y emocionalmente, situaciones y retos de distinta índole, que me impactan personal y profesionalmente. La escritura de narraciones cortas, en este caso de minicuentos y poemas breves, ilustran la importancia de: reconocer el contexto, la pasión en la acción docente y el manejo de emociones en el aula.

De esta manera, muestro desde mi experiencia una alternativa escritural que, desde el gusto literario y por su carácter más pausado, propicia la aprehensión de saberes experienciales de los docentes. En muchas ocasiones, estos saberes pueden quedar en la obsolescencia y el olvido, en medio del requisito superfluo, el vértigo y el cúmulo de actividades escolares. Es así, como los minicuentos y poemas breves, son una opción puesto que tienen la capacidad de agrupar en pocas palabras, pensamientos y emociones. Adicionalmente, facilitan la socialización en reuniones o eventos; y, por su relación más íntima con el autor, complementan y seguramente superan, el carácter más frío, formal y burocrático, de muchos formatos institucionales conocidos como diarios de campo, que reposan en anaqueles sin que nadie nunca los lea.

Aunque educar ya es en sí un acto sublime, contra la profesión de educador existen muchos detractores, y se encuentran incluso algunos de ellos ejerciendo la docencia, sin identificarse plenamente con su quehacer. Por eso, considero que, a la profesión docente le vendría bien todo intento por dignificarla. Una buena manera de hacerlo, es sublimando aún más el hecho educativo, al contarlos desde los recursos estéticos y sensibles del arte literario. Según, Day (2005), ignorar la emoción en la reflexión del docente, es no apreciar su potencial para influir positiva o negativamente en la calidad de la experiencia del aula, tanto para los docentes como para los estudiantes (p. 52).

Así como puedo identificarme en el cine con los profesores protagonistas de los Coristas, Matilda, Cadena de favores o Escritores de libertad, cuando escribo un minicuento o poema breve, sobre algo vivido en la escuela, soy, junto a mis estudiantes y colegas, coprotagonista de una historia autobiográfica. Esa historia en la que mi arraigo por lo que hago como docente aumenta, al plasmar en la escritura la condición humana, revelada en los personajes de cada situación.

La identidad profesional, entendida por Bolívar (2006), como “una construcción dinámica y resultado de la socialización biográfico y relacional” (p.45), se enriquece con los múltiples espacios en los que las personas se mueven, con los diversos elementos que hace que pueda ser resignificada con el tiempo. Por tratarse de un intento del docente por reconocer mejor sus roles y su ser de maestro, estaría incluido en el subtema identidad docente, del eje retos para la profesión docente.

Pretensiones de este documento

El propósito de este documento es socializar a colegas, investigadores y expertos de la educación, cómo la escritura de narraciones cortas puede constituirse en una alternativa para dar voz a los docentes, reconocer problemáticas y necesidades propias de nuestra labor. Así pues, narro los aspectos que configuran mis campos de mayor interés y preocupación. Aquellos aspectos que en la cotidianidad me inquietan y quiero salvar del aislamiento y del mutismo que impiden al docente expresar su sentir. También, busco encontrar una forma de superar el “límite del aprendizaje en solitario” (Day, 2005, p. 57) y contribuir a mi crecimiento personal y desarrollo profesional. Finalmente, me gustaría generar redes sinérgicas de comunicación y acción para el crecimiento colectivo.

En mi caso particular las narraciones cortas surgen como una necesidad a la vez ontológica y profesional. Mi gusto por el arte literario y mi posición crítica sobre mucho de lo que ocurre en la escuela, me hizo ver en este tipo de narraciones, una manera de contribuir en cuatro aspectos. El primero, como alternativa al carácter de requisito impráctico de llevar un diario de campo que, aparte del profesor que lo escribe, nadie está interesado en leer y para los cuales nunca se abre un espacio de socialización y reflexión. El segundo, como sublimación, mediante el recurso literario, del hecho pedagógico y la dignificación de la labor docente asociada a la escritura. El tercero, la integración de la literatura y la pedagogía. Y, por último, para incentivar el gusto por la escritura y la lectura alrededor de la labor docente.

La escritura de narraciones cortas también favorece la constitución de un sujeto político, en tanto que, desde una postura a la vez crítica y estética, da testimonio de su ejercicio al derecho de hacer escuchar su voz y de mostrarse como agente de cambio. Esto lo logra el profesor, a partir de las decisiones que toma basado en las reflexiones y diálogos que surgen al compartir narraciones con sus pares académicos.

Descripción de la experiencia

En mi paso por diferentes ambientes educativos, me he encontrado con personas y experiencias que me han marcado enormemente y me han inspirado a contarlo literariamente; buscando con ello, transmitir de la manera más fiel el sentimiento original que despertaron en mí aquellos seres y vivencias. No cuento con una obra prolífica, apenas he escrito unos cuantos minicuentos y poemas, pero en ellos se evidencia mi tendencia a escribirlos desde mi ser de maestro, encontrando en ello mayor significado a mi labor, pudiendo comunicarlo con mayor eficiencia mi sentimiento y pensamiento a quienes me leen y como una forma de exaltación a la profesión y a quienes me han inspirado estar en ella.

Por esta razón, desde hace tres años me cuestioné sobre el hecho de dejar pasar situaciones y momentos importantes de mi vida profesional. Ellos toman gran importancia puesto que mi labor está estrechamente vinculada con mis creencias y con mi proyecto de vida, y a su vez, creo que lo que hago afecta también la visión de mundo de mis estudiantes y su proyecto de vida. Pareciera ser que lo que pasa en los ambientes escolares no tuvieran algo de divino y trascendental. A Heráclito, alguna vez unos forasteros lo encontraron en su cocina y se quedaron pasmados sin saber que hacer, y él les dijo: “Aquí también moran los dioses”. Menciono este suceso, para indicar que la escuela es de alguna manera templo y taller de nuestro crecimiento y merece ser contada con humanidad y trascendencia.

Quiero aclarar que no descarto el uso del diario pedagógico. Esta es una herramienta muy valiosa para capturar oportunamente detalles que serían insumo importante tanto para la reflexión que lleve al mejoramiento

de las prácticas pedagógicas, como para la elaboración de piezas literarias más elaboradas; pero sí, critico enérgicamente que no sean usadas por el mismo colectivo de docentes. Si estas creaciones, pasan por el filtro de la edición artística, se hacen más atractivas y pueden generar una comunidad de lectura y, por consiguiente, una comunidad de aprendizaje. Estas comunidades por medio de la lectura, la escucha y el compartir de sentires y pareceres, darían paso a una formación continua entre pares que mitigue muchos de los vacíos que quedan desde las facultades de educación, por su incapacidad natural de lograr lo que logra la experiencia docente.

Promulgamos la lúdica como un elemento potentísimo para el aprendizaje, sin embargo, pareciera que olvidáramos que este recurso sigue siendo válido a edades incluso avanzadas. La literatura, por estar inmersa en el mundo del arte, tiene un gran componente lúdico y de ocio. En espacios en los que los profesores se reunieran con menos tensiones y prevenciones a leer sus creaciones, se lograría la emotividad necesaria para que, con orgullo, se pudiera contar experiencias cargadas de significado. Esto a su vez, haría sentir al docente parte de algo más grande que su relativa soledad en el aula, que sus impotencias frente a la dificultad y se convertirían estos espacios en lugar catártico y sanador. Un lugar donde dejaríamos de rumiar en solitario aquellas dificultades que nos generan neurosis y desilusión. Sería un espacio que aportaría a nuestra salud laboral y mental.

Gabriel García Márquez decía que escribía para que sus amigos lo quisieran más, pero a la vez lograba que la gente quisiera y se identificara más con nuestro ser Caribe. Creo que contar la escuela desde recursos como el minicuento y el poema corto hacen que la los profesores quieran más su profesión y reconozcan la transformación que logra. También, dice Gabo en su obra cumbre Cien años de soledad: “El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo” (García, 1968, p. 9). De la misma manera, en la escuela hay muchas cosas por nombrar, por rescatar del afán y del cansancio laboral. Algunos asuntos a los que su sentido, está sin reconstruir, para así salvar de la inefabilidad lo que no “digerimos” y puede tener un contenido precioso.

Primero Orlando Fals Borda y luego, Eduardo Galeano hacen mención del término senti-pensante. Esta expresión ha sido escuchada a habitantes rivereños, en la costa colombiana. Ellos (los rivereños), la explican como la capacidad para conjugar en su estilo de vida y filosofía, el sentimiento y la razón, la cabeza y el cuerpo, lo terreno y lo divino. Así como ellos, en su sabiduría patrimonial como pescadores, conjugan lo práctico en sus vidas con lo trascendental. De la misma manera, para narrar la cotidianidad escolar se necesita combinar la razón y la emoción, para estar más acordes con la manera natural como funciona el hombre: sinti-pensando. Evitando caer en los males universales de la neurosis, la soledad y el sin sentido; y, por el contrario, buscar escuelas y maestros que logren inspirar, que llenen de ilusión sus vidas y la de quienes los miran tras los pupitres con asombro.

Con mis reflexiones diarias, he buscado realizar un trabajo artístico generando en mis apuntes personales, ideas para minicuentos y poemas que, aunque no son todavía muy reconocidos, han participado de algunos eventos. Seis de mis poemas fueron compartidos en un evento denominado Verbena Literaria, organizado en el año 2019, por Mova, el centro de Innovación del maestro de la Secretaría de Educación de Medellín. Allí compartí el poema “A ti me aferro”, que surge de mis observaciones de aula, las cuales me permiten comprender que los estudiantes nos ven como protagonistas de sus vidas y más que seres intelectuales como humanos amables, con gran capacidad de amar.

A Ti me aferro

(Elaboración propia)

El amor de mis padres es ciego.
De ellos, en la oscuridad,
tengo todas las mañanas
un adiós y un beso.
Ellos trabajan día y noche para darme todo,
Todo menos el tic tac esencial de su corazón.
Pero, hay un ser fascinante en la escuela
que me mostró,
que la luz interior,
es la que ilumina el horizonte
y que la utopía no es un destino,
sino un motor.

Otro poema a la maestra de escuela rural. Este no sólo refleja mi admiración a los actuales maestros que trabajan con el alma, en condiciones precarias disfrazadas de una gran vocación por los entes gubernamentales; sino también, mi origen y formación campesina, de la cual me siento orgulloso.

IMPOTENCIA

(Elaboración propia)

En la montaña no hay más estado que tú.
Y en la sierra
poco puedes hacer en contra de la motosierra.
Tu hijo en la urbe se ha quedado con la abuela
y tú has venido al monte sólo con doce tizas,
recorriendo cuatro climas,
y recuperando en el barro,
lo que invisiblemente desgastó el asfalto.

El minicuento, que ha sido de mi interés por más de 15 años. Y he logrado una pequeña colección con la que he participado en convocatorias locales. La más reciente, fue Medellín en cien palabras versión 2019. En esta ocasión representé en cien palabras un hecho que nos marcó a varios profesores de la institución en la que laboro. Ese día estuvo gris para todos, esa semana fue de reflexión en todos los grados, aunque parece ficción hace parte de mis historias como profesor.

Profe armado

(Elaboración propia)

No imaginé que un día
tendría que usar con él mi corta papel.
En clase, un par de veces me desafié.
Era astuto, corpulento y de emociones fluctuantes.

Se comentaba en corrillos que andaba en malos pasos,
 Que, tal vez, quería ser el jefe de la banda.
 Un día, al oír el escándalo
 y ver como intentaban sostenerlo entre varios maestros,
 no lo dudé y me acerqué con mi filoso instrumento.
 Tenía la cara enrojecida
 pero aún, estuve a tiempo para cortar la cuerda de su horca.

Uno de mis estudiantes intentó suicidarse en el aula de clases. Y todos los profesores, luego del incidente, pensábamos cómo hubiéramos seguido en pie si su objetivo se hubiera logrado. Afortunadamente, llegué a tiempo. Y ese día fui héroe sin merecerlo, porque la idea que me rondaba era “olvidamos que somos senti-pensantes, mis estudiantes requieren de mayor atención”.

Sé que historias como esas y sentimientos como los que quiero expresar, están guardados en muchos de los cuadernos amarillos, en la frágil memoria y ahora, hasta en el celular. Invito a todos los colegas que leen este documento a que se animen a pasar de la línea sombría de no querer aparecer, ni querer ser reconocido para que eleven sus voces a comunidades que se preocupan por la formación y desarrollo profesional docente. A los investigadores en educación, recordarles que somos sus colegas y que queremos ser parte de la historia por contar, que queremos que nos acompañen en las escuelas para hacer investigación con los maestros y nos sobre los maestros.

CONCLUSIONES

La narración de la cotidianidad escolar desde recursos como el minicuento y los poemas cortos, facilitan la recordación de experiencias, la reflexión y el compartir de saberes de una manera más sensible y razonada.

La identidad profesional docente es un asunto que puede ser abordado desde experiencias con significados, entre otras, la escritura y la conformación de comunidades académicas institucionales y locales, favorecen recono-ser-nos.

La participación en eventos para profesores de aula, que abren caminos hacia el valor de la experiencia, enriquece las posibilidades de formación continua por parte de Universidades y Centros Educativos que deben tener como base las necesidades del maestro.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.
- Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.
- García, G. (1968). Cien años de soledad. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teacher. *Teachers' College Record*, 91 (1), 31-57
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, España: Grao.

AUSPICIADORES:



Con el auspicio de:



Comité Organizador

Diana M. Revilla Figueroa
Pontificia Universidad Católica del Perú

Lileya Manrique Villavicencio
Pontificia Universidad Católica del Perú

Patricia Escobar Cáceres
Pontificia Universidad Católica del Perú

Martha Santiváñez Arias
Pontificia Universidad Católica del Perú

Jorge Jaime Cárdenas
Consejo Nacional de Educación

Enrique M. Revilla Figueroa
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Liliana Muñoz Guevara
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Raquel Villaseca Zevallos
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Luis Cuadros Paz
Universidad Nacional de San Agustín

Pilar Cardó Franco
Dany Marisol Briceño Vela
IPN Monterrico

Narciso García Vallejos
IESP Diego Thomson

José Eduardo Maguiña Vizcarra
Marietta Arellano Cabo
ISPP Emilia Barcia Boniffatti

Martín Porras Salvador
Patricia Medina Zuta
REDEM

Magaly Robalino Campos
Especialista Internacional

Sandra Carrillo Luna
Celia Quenaya Mayo
UNESCO Lima



Comité Académico Red Kipus 2020

Alex Sánchez Huarcaya	Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú
Ana Lupita Chaves Salas	Universidad de Costa Rica	Costa Rica
Carlos Crespo Burgos	Especialista Internacional	Ecuador
Carmen Coloma Manrique	Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú
Celia Fernandez Nunes	Universidade Federal de Ouro Preto	Brasil
Dalila Andrade Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais	Brasil
Dany Marisol Briceño Vela	Instituto Pedagógico Nacional Monterrico	Perú
Diana Mercedes Revilla Figueroa	Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú
Eduardo Emilio Fabara Garzón	Universidad Andina Simón Bolívar	Ecuador
Enrique Manuel Revilla Figueroa	Universidad Peruana Cayetano Heredia	Perú
Fernanda Aparecida Oliveira	Universidade Federal de Ouro Preto	Brasil
Graciela Lombardi	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Pilar Cardó Franco rsc j	Instituto Pedagógico Nacional Monterrico	Perú
Jorge Jaime Cárdenas	Consejo Nacional de Educación	Perú
José Rubens Lima Jardimino	Universidade Federal de Ouro Preto	Brasil
José Peña	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Venezuela
Kenneth Delgado Santa Gadea	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Perú
Lileya Manrique Villavicencio	Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú
Lucía Hidalgo López	Universidad Andina Simón Bolívar	Ecuador
Luis Sime Poma	Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú
Magaly Robalino Campos	Especialista Internacional	Ecuador
Manuel Bello Domínguez	Universidad Peruana Cayetano Heredia	Perú
María Elena Ortiz	Universidad Politécnica Salesiana	Ecuador
María Sol Villagómez	Universidad Politécnica Salesiana	Ecuador
Patricia Escobar Cáceres	Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú
Patricia Medina Zuta	Universidad Antonio Ruíz de Montoya	Perú
Patricia Pérez Morales	Universidad Nacional de Educación	Ecuador
Paula Pogré	Universidad Nacional General Sarmiento	Argentina
Rafael Egúsquiza	Universidad Antonio Ruíz de Montoya	Perú
Raquel Villaseca Zevallos	Universidad Peruana Cayetano Heredia	Perú
Ramón Salgado Peña	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán	Honduras
Regina Magna Bonifácio de Araujo	Universidade Federal de Ouro Preto	Brasil
Ricardo Cuenca Pareja	Instituto de Estudios Peruanos y UPCH	Perú
Rosario Buezo Velásquez	Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán	Honduras
Sandra Alicia Carrillo Luna	Unesco	Oficina de Lima
Susan Francis Salazar	Universidad de Costa Rica	Costa Rica



ISBN: 978-9972-9472-5-4



9 789972 947254