

vol. 73 - núm. 2

15 marzo / março 2017

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Especial 73(2)

Formación profesional / Formação profissional
Participación de la comunidad / Participação da comunidade
Investigación educativa / Pesquisa educacional
Docencia universitaria / Ensino universitário
Profesión docente / Profissão docente

ISSN (versión impresa / versão impressa): 1022-6508 / ISSN (versión electrónica / versão eletrônica): 1681-5653





de Educación



Especial 73(2)

Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



© OEI, 2017

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Volumen 73. Número 2 (especial)

15 marzo / março

Madrid / CAEU - OEI, 2017

144 páginas

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rieoei@oei.es

www.rieoei.org

ISSN 1022-6508 - ISSNe: 1022-6508 / 1681-5653

TEMAS / TEMAS

Formación profesional; Participación de la comunidad; Investigación educativa; Docencia universitaria; Profesión docente

Formação profissional; Participação da comunidade; Pesquisa educacional; Ensino universitário; Profissão docente

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

puede adquirirse mediante suscripción gratuita
a través de nuestra página web

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

pode adquirir-se mediante assinatura livre através
de nosso site

http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

La REVISTA es una publicación indizada en: / *A REVISTA é uma publicação indexada em:*

REDIB: [www. www.redib.org](http://www.redib.org)

DIALNET: [www. http://dialnet.unirioja.es/](http://dialnet.unirioja.es/)

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números **NO MONOGRÁFICOS** pueden ser consultados en formato PDF en la web de la revista. Además la web dispone de números monográficos que se editan cuatrimestralmente, que puede servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en un campo determinado de la educación en Iberoamérica.

*Todos os números **NÃO TEMÁTICOS** podem ser consultados em formato PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta outra revista digital monográfica, que se edita quadrimestralmente, que pode servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa num campo determinado da educação na comunidade Ibero-americana.*

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Rosa Cruzado y Andrés Viseras

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*. Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*. Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*. Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*. José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*. Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*. Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*. Paulo Speller, *Secretario General de la OEI*. Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*. Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

EVALUADORES / AVALIADORES

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*. Josu Ahedo Ruiz, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Ana Maria de Albuquerque Moreira, *Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC), Brasil*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*. Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Sol Andrés, *Universidad de Alcalá, España*. Carme Armengol Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*. Blanca Artega Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Asenjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma Aseñac, España*. Santiago Atrio Cerezo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Elsa Barbosa, *Universidad de Évora, Portugal*. L. Miguel Barrigüete Garrido, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ramón Bedolla Solano, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior, Cuba*. Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*. Ana Clara Bortoleto Nery, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Heloisa Augusta Brito de Mello, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Fabiola Cabra Torres, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*. Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*. Valeria Leticia Calagua Mendoza, *Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Perú*. Manuela Castaño Garrido, *Investigadora, España*. Moyra Marcela Castro Paredes, *Universidad de Talca, Chile*. Diana Judith Chamorro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. Óscar Chiva Bartoll, *Universidad de Valencia, España*. María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España*. Verónica Cobano-Delgado Palma, *Universidad de Sevilla, España*. Abner J. Colón Ortiz, *PUCPR - Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico*. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar, Chile*. Carmen Lúcia Dias, *Universidade do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla, España*. Alexandre Fernandez Vaz, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*. Gilberto Ferreira da Silva, *Unilasalle, Brasil*. Roberto Franchy Hernández, *Universidad de La Laguna, España*. Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*. Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España*. Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Rocío García Peinado, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. José Manuel Garrido Argandoña, *CEIP. Virrey Morcillo de Villarrobledo, Albacete, España*. Paloma Gavilán Bouzas, *Universidad de Alcalá, España*. Pablo Gentili, *Secretario Ejecutivo, CLACSO, Brasil*. María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España*. José Luis Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal*. Maria Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España*. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil*. Talia Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*. Gabriela Amelia Hellale, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Julio Ángel Herrador Sánchez, *Universidad Pablo de Olavide - Sevilla, España*. Agustín de la Hella Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Luis Alberto Infante Fernández, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España*. Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España*. Leonardo Lemos de Souza, *Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil*. Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla, España*. Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. M^a Luisa López Hugué, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Oscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISEFE, España*. Tania Lucía Maddalena, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil*. Jesús Manso Ayuso, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Iraide Marques de Freitas Barreiro, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Mariano Martín Gordillo, *IES n.º 5 de Avilés, España*. Germán Iván Martínez Gómez, *Escuela Normal de Tenancingo - SEP, México*. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José D. Martins, *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*. Julvan Moreira de Oliveira, *Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil*. Wiliam Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Katiene Nogueira da Silva, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Isabel M^a Núñez Vázquez, *CEIP El Pinar (El Cuervo de Sevilla), España*. Silvia Maria de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Francisco Orgaz Agüera, *Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dominicana*. Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*. Marc Pallarés Piquer, *Universidad Jaume I de Castellón, España*. Ana Cláudia Pavão Siluk, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. José Peirats Chacón, *Universidad de Valencia, España*. Mario Pena, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ondina Pena Pereira, *Universidad Católica de Brasília, Brasil*. Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*. Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España*. María Amelia Pidello Rossi, *CONICET-IRICE, Argentina*. Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministerio da Educação, Brasil*. Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España*. José Quintanal Diaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Chenda Francisca Ramírez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.* Gustavo Ramos Ramírez, *Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, El Salvador*. Ana María Roa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. Maria Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora, Portugal*. Belén Romero Sevilla, *Escuela Infantil Bárbel Inhelder, Universidad Autónoma de Madrid, España*. Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Carmen Sabán Vera, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Belén Sáenz-Rico de Santiago, *Universidad Complutense de Madrid, España*. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile*. Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España*. Primitivo Sánchez Delgado, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Maribel Santos Miranda Pinto, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*. José Camilo dos Santos Filho, *UNICAMP/UNOESTE, Brasil*. Luís Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Glaucia da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Líliliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Cristian Soto Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Armando Terribili Filho, *FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil*. Amelia Tey Tejón, *Universidad de Barcelona, España*. Bianca Thoiliez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España*. M^a Esther Urrutia Aguilar, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. Omar Villota, *Universidad de Guadalajara, México*. María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Volumen 73. Número 2 (especial)
15 de Marzo / Março de 2017

SUMARIO / SUMÁRIO

Formación profesional / Formação profissional

Consol Aguilar Ródenas, La tertulia pedagógica dialógica en el practicum de la formación inicial de maestras y maestros9

Participación de la comunidad / Participação da comunidade

Gislene Silva Dutra e Maria Lúcia Miranda Afonso, A implementação e funcionamento dos conselhos escolares: dificuldades, potencialidades e desafios23

Investigación educativa / Pesquisa educacional

Belarmina Benítez de Vendrell y Luis Justo Le Gall, Reconstruyendo prácticas investigativas sobre representaciones del TD en la educación especial.....45

Diego Fernando Ávila Clavijo y Maricarmen Cantú Valadez, Medición del uso pedagógico de las TIC en una universidad privada de Colombia71

Docencia universitaria / Ensino universitário

Alicia Rivera Morales y Gustavo Hernández Durán, El autoconcepto de docentes universitarios87

Olga María Alegre de la Rosa y Luis Miguel Villar Angulo, Autoetnografía de un formador de maestros.....101

Profesión docente / Profissão docente

Giovanni Gomes Lessa e Tania Renata Prochnow, Ensino da química no Brasil. Interferência historiográfica no perfil acadêmico dos professores que lecionam química na cidade de Valença/BA.119

Recensiones / Recensões

Isabel M^a Gallardo Fernández, Retos de la Educación en tiempos de cambio143

La tertulia pedagógica dialógica en el practicum de la formación inicial de maestras y maestros

The Dialogic Literary Circle in the practicum of the formation initial of teachers

Consol Aguilar Ródenas

Universidad Jaume I. España

Resumen

La experiencia que compartimos, la Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) en las prácticas de la formación inicial de maestros y maestras, se implementa en dos centros, ambos CAES en el curso 2013-2014. Y lo hacemos porque es una acción educativa de éxito ligada al aprendizaje dialógico, a una relación sujeto-sujeto entre la profesora y el estudiantado. Porque las interacciones que se producen favorecen la creación intersubjetiva del conocimiento, un aprendizaje reflexivo desde un cuestionamiento crítico de la realidad. Porque nuestra experiencia vital es reconocida y valorada por nuestros y nuestras iguales en la TPD y esa diversidad nos enriquece a todos y a todas. Porque mediante el diálogo igualitario aprendemos a escuchar y a respetar al otro-a, a cuestionarnos nuestras prácticas desde la reflexión colectiva; aprendemos a generar alternativas educativas igualitarias y transformadoras. Porque aprendemos que el compromiso es vital si defendemos una formación ligada a la ciudadanía crítica y, consecuentemente, es necesaria la coherencia entre nuestra teoría y nuestra práctica. Porque desarrollamos una lectura crítica y dialógica que nos ayuda a argumentar desde argumentos de razón y no de poder. Porque aprendemos que las in lecturas no son buenas para nadie. Y porque nos enraiza en la utopía.

Palabras clave: tertulia pedagógica dialógica; aprendizaje dialógico; prácticas de formación inicial; lectura crítica y dialógica; transformación educativa.

Abstract

The experience we share here, a Dialogic Literary Circle within the context of a programme of initial teacher training practices, was implemented in two schools, both CAES, in 2013-2014. This educational action proved to be a successful one in achieving dialogic learning, namely, a subject-subject relationship between teacher and student. This is so because the interactions which took place, first of all, favoured intersubjective knowledge creation as well as reflective learning from a critical questioning of reality, since within this frame of Dialogic Literary Circles our life experience is recognized and valued by our peers and that diversity enriches us all. Secondly, because of through equal dialogue we learn to (i) listen and respect others, (ii) to question our practices from the point of view of collective reflection; (iii) to learn to generate equal and transformative educational alternatives. Thirdly, because thanks to this experience, we learn that compromise is vital if we defend an associate critical citizenship and consequently, consistency between our theory and practice is necessary and should be called for. Fourthly, because we develop a critical and dialogic reading that helps us to argue from arguments of reason and not from arguments based in power. Fifthly, because we learn that inreading is not good for anyone. And last but not least, because this experience roots us into utopia.

Keywords: Dialogic Literary Circle; Dialogic learning; initial teacher training practices; critical and dialogic reading; educational transformation.

1. INTRODUCCIÓN

A las tertulianas y el tertuliano savia de la TPD: Àlbar, Elisa, Joana, Laura, Lledó, Marga, Marta y Sandra.

La Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD) es una acción educativa de éxito ligada al aprendizaje dialógico que genera interacciones que producen transformación. Se inspiran en las Tertulias Literarias Dialógicas, una de las actuaciones de éxito seleccionadas en el Proyecto Integrado europeo INCLUD-ED (2006-2011). Defienden Pulido y Zepa (2010):

partir de los actos comunicativos dialógicos favorece el marco idóneo para superar las limitaciones que mantiene el sistema en los sujetos y liberarse de las mismas. Promueven la creación de estructuras comunicativas más igualitarias que apliquen de nuevo el encanto y el placer de la comunicación entre las personas. En el caso concreto de las tertulias literarias dialógicas da a lugar a la interpretación interactiva de los textos. Esta práctica consigue sustituir las interacciones de poder que se dan en entornos académicos tradicionales, por interacciones dialógicas. Y con ello, se consigue una comunicación más libre y profunda entre los sujetos (p.298)

10

Como destacan Aubert et.al. (2008:124-125), las acciones dialógicas promueven el entendimiento, la creación cultural y la liberación, mientras que las antidialógicas niegan la posibilidad del dialogo, distorsionan la comunicación y reproducen el poder. La TPD genera interacciones que producen transformación. Pero en las interacciones debemos considerar algo importante (Aubert et. al, 2008):

No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan desigualdades educativas. El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos del conocimiento y del contexto socio-cultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores. (p.167)

El pasado curso 2013-2014 implementamos la TPD en las prácticas de la titulación de Maestro-a que tutorizamos en dos centros CAES (uno de ellos con alumnado exclusivamente gitano y el otro con estudiantado procedente de diversas culturas), como herramienta de debate intelectual, en contra del individualismo (generando solidaridad porque es una experiencia colectiva) y en contra de la fragmentación del conocimiento (generando una construcción intersubjetiva del conocimiento favoreciendo el análisis de la realidad), para intensificar la reflexión a lo largo del

practicum sobre lo que se vivía e imaginar alternativas a los problemas que iban surgiendo, relacionando la realidad del aula en la escuela con nuestras vidas, con lo que ocurre en nuestro entorno, en nuestra vida académica y en nuestra vida personal (generando compromiso y transformación). El estudiantado recoge toda su experiencia en los diarios dialógicos que nos permiten reflexionar a largo plazo sobre la experiencia (Aguilar, 2005 y 2012).

2. ¿POR QUÉ LA TPD EN EL PRACTICUM?

La TPD debía facilitar el debate sobre algunas de las cuestiones educativas más relevantes y, por ello, nos centramos en la obra “Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información” (Aubert et al. ,2008). La tertulia estuvo abierta, además, al profesorado de los centros que quiso participar, aunque muy poco profesorado y solamente en algunas sesiones participó.

La TPD está marcada por la horizontalidad, cada día se encargaba una persona de moderar el turno de habla que se establecía. La TPD la realizamos una vez por semana durante cuatro meses. En ella participaba todo el alumnado de los dos centros CAES que estaban desarrollando sus prácticas de tercero y cuarto de la titulación de Maestro-a, aportando su experiencia personal, vivencial y también la de su formación en las prácticas desde diversas clases de diversos cursos del mismo centro, un grupo internivelar, heterogéneo, diverso, y esa diversidad nos enriquece. En cada sesión acotábamos las páginas a leer para el próximo día. Y cada participante aportaba aquel fragmento que le había gustado o disgustado más, explicando el por qué y aportando, su experiencia de vida al resto de personas. Los argumentos eran considerados en función de su validez, no en función del rol de poder de las personas participantes.

Una de las estudiantes afirma. “nos hemos escuchado y nos hemos sentido útiles al lado los unos de los otros. Es una gran ventaja poder compartir, con gente de otros cursos y otras clases, las experiencias que vivimos, y lo que más me ha gustado de todo es que podíamos hacer una observación a lo largo de la etapa escolar”.

Los conocimientos, por tanto, debían construirse en la interacción horizontal entre estudiantado y profesorado, para entender y aprender de manera reflexiva a partir del cuestionamiento crítico, como defendía Freire: entrando en conflicto con el texto (Freire, 2013):

Leer es reescribir lo que leemos. Es descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto, y también como vincular el texto/contexto con mi contexto, el contexto del lector.(p.13)

Señala Freire que mediante la lectura relacionamos el texto con el contexto que lo generó, pero además con nuestro propio contexto. La lectura de la palabra nos lleva a la lectura del mundo, de la realidad, cuestionando, también, los conocimientos recibidos en nuestra formación académica. Este punto consideramos que es imprescindible en la formación crítica democrática de todo-a futuro-a maestro-a. Como señalan Fernández et al. (2012):

siempre que se hace una formación más reflexiva corremos el riesgo de que las nuevas ideas entren en oposición directa con nuestros conocimientos y creencias previas, sintiendo una cierta sensación de inestabilidad. Sin embargo, la situación de diálogo igualitario que se produce en la tertulia favorece la flexibilidad intelectual y una predisposición a la transformación. (p.15)

Las bases de la TPD las explica Loza (2010:1196-1197) y son las siguientes:

- a) a) El significado se crea a partir de las interacciones de diferentes personas con un texto.
- b) b) Leer, dialogar y expresar son pilares de construcción individual y colectiva del conocimiento y de la transformación frente a la adaptación.
- c) c) La tertulia es un encuentro humanizante que facilita la construcción del conocimiento entre personas. Compartir significados entre distintas personas hace que el afecto sustituya a la disciplina académica como mediadora del aprendizaje transformando así el acto de enseñanza-aprendizaje en un acto de vida.
- d) d) Entre los distintos principios del aprendizaje dialógico, en la TPD destaca el diálogo igualitario resaltando la importancia de la escucha.

12

3. APRENDIZAJE PROFESIONAL Y DIALOGO IGUALITARIO

El rol de la tutora del practicum también se cuestiona, su experiencia y su aportación no es más válida que la del resto de personas participantes, porque la horizontalidad implica un aprendizaje entre iguales, una relación sujeto-sujeto y no sujeto-objeto. Como señalan Alonso et. al. (2008):

Mantener (...) coherencia como persona y como profesional dentro del propio proceso que se impulsa es un aspecto básico dentro del trabajo dialógico. Exige estar abierto a los demás y actuar incluyendo a las personas, no excluyéndolas. (p.74)

El papel del estudiantado como agente social junto el profesorado también es muy importante. La fragmentación del conocimiento se quiebra con la TPD, porque desde una actitud colaborativa y la implicación en los centros, encontramos una oportunidad única en el practicum, para contrastar las teorías y prácticas recibidas en la universidad con la realidad escolar, porque como subrayan Aguilera et. al. (2010):

la formación universitaria tiene que tener presente el mundo en el que se desarrolla la vida, y los centros en los que se forma a las y los profesionales de la educación deben mantener un estrecho contacto con las diversas realidades educativas de modo que las respuestas que se den al fracaso escolar, la integración de personas con discapacidad, inmigrantes, minorías étnicas, y a otros muchos retos sean las respuestas que proceden de la investigación rigurosa y no de prejuicios.(p.47)

Y, además, desde el diálogo igualitario generamos corresponsabilidad; destacan Alonso et.al. (2008):

Las tertulias fomentan el diálogo igualitario y van creando y generando enorme satisfacción. Potencian un espacio de decisión corresponsable, de intercambio, de apertura del pensamiento propio y de apertura al pensamiento de los otros. A través de ellas se establece un espacio formativo solidario, de transformación y de acción (...). La dinámica dialógica impulsada mediante la tertulia permite a las personas que participan en ella poder hablar, a partir de su experiencia, de los problemas y de las dificultades reales que encuentran en su práctica educativa. (p.73)

Y también de aprendizaje de cuestionamiento profesional, porque la vida en la escuela está ligada a una práctica que no es neutral, y debemos favorecer una identidad profesional democrática. Por ello como destacan Flecha y Torrego (2012:23), debemos formar para la confrontación crítica, para el planteamiento y la defensa de alternativas educativas humanizadoras, y la TPD es una herramienta extraordinaria para ello. Como evidencian Alonso et. al. (2008):

La tertulia constituye una estrategia de formación para los profesionales, especialmente adecuada en la medida que es un espacio que potencia las posibilidades educativas del diálogo, el debate y el contraste para la construcción del conocimiento profesional.(p.75)

Porque defendemos una práctica comprometida que iguala el aprendizaje y la formación de una ciudadanía crítica. Porque defendemos la necesidad de una formación integral en la universidad que humanice nuestras prácticas, nuestras acciones. Y la lectura dialógica (Aguilar et.al, 2010) que se desarrolla en la TPD, desde el diálogo, se posiciona como un proceso colectivo de socialización en la lectura y de creación de sentido sobre la cultura escolar entre todas las personas participantes, desde la

creación intersubjetiva de sentido, desde la interacción enmarcada por el diálogo igualitario. Desde esta práctica debemos impulsar el cambio, sin perder de vista la utopía, porque como destacan Flecha y Torrego (2012):

Una dimensión irrenunciable del pensamiento utópico es dinamizar y favorecer el cambio al que también debe contribuir la educación. Así, la utopía nos impide olvidar la globalidad de la tarea educativa y su insoslayable carácter político, que se manifiesta en el cuestionamiento de una concepción de la educación reducida a mera transmisión o reproducción de los saberes. Recupera, pues, su verdadero sentido. (p.17)

4. LA NECESIDAD DE LA ARGUMENTACIÓN

La TPD nos ayuda a educarnos en la argumentación. Defiende Torrego (2013):

Debemos educar a nuestro alumnado en la argumentación, en la idea de que debemos dar razones para justificar un hecho o una conducta y que estas deben tener validez intersubjetiva o susceptible de crítica y precisamente a través de ella llegar a acuerdos comunicativos. Dice Habermas (1985) que, como sujetos capaces de lenguaje y acción, hemos de estar en condiciones no solo de comprender, interpretar, analizar, sino también de argumentar según las necesidades de acción y comunicación. (p.121)

14

Los diarios dialógicos recogen ese proceso, una de las estudiantes evidencia: "me he dado cuenta [en la TPD] de que a mí me falta mucha más destreza discursiva, tengo que decir más mis opiniones y aprender a argumentarlos oralmente con más fluidez". Y otra estudiante añade: "hemos desarrollado el discurso propio y la argumentación de las ideas". Y trasladan esta idea: "muchas veces en las reuniones entre maestros de la escuela, hay argumentos que tienen más validez por la posición que ocupa quien lo dice, por el poder que la estructura le otorga "y otra compañera expresa: "hay una cosa que nos asemeja a nosotros con los niños y niñas que hay en nuestras aulas, que es que no tenemos poder". Y explica una situación real: "Ir en contra de la marea o pensar de forma diferente no está ni bien visto ni aceptado", concluyendo: "Me estoy dando cuenta de cómo está cambiando mi forma de ver la escuela por estar en este colegio. El año pasado ya pensaba que la escuela que hay hoy en día no es en la que quiero trabajar. Pero estar en un CAES es lo que está haciendo que me plantee cual y cómo es la escuela en la que me gustaría trabajar. Algo falla en el sistema que hay ahora (...) Lo que quiero decir es que hace falta un cambio en la escuela. Y que espero ser una de las personas que empiece a demostrar que si se puede y que entre todos/as podemos hacerlo mucho mejor".

La lectura freireana que emancipa. Racionero et. al. inciden en esta idea (2012):

Los diálogos que se generan en las tertulias motivan a seguir leyendo y también a seguir pensando sobre lo que leemos para construir argumentos que nos ayuden a defender nuestras ideas, solucionar nuestras dudas, reinventar formas de ver e intervenir en el mundo.(p.16)

El resultado de estos diálogos ha sido reflejado por el estudiantado en los diarios dialógicos, que unen en la reflexión la lectura y la escritura (Aguilar, 2012). Y poderlos releer como una secuencia en el tiempo ayuda a visibilizar todo el proceso. Como destacan Alonso et. al. el tiempo también es indispensable en la sucesión de sesiones de la TPD (Alonso et. al.,2008):

este proceso de reflexión en y sobre la acción necesita tiempo (...) [con] el hecho de espaciar las sesiones (...) han podido ir contrastando en su práctica educativa las reflexiones y propuestas que se hacían en cada tertulia, pudiendo exponer en la siguiente sesión la traducción que han hecho en su práctica de la lectura interpretativa que hacen de la misma, así como el análisis de problemas con que se han encontrado, el modo de afrontarlos y los efectos que se han observado. Así se establece un nuevo intercambio que incide en el afianzamiento de los aprendizajes profesionales y en la consolidación de una forma cultural dialéctica de pensar la práctica. (p.76)

5. DEL TEXTO AL CONTEXTO

Las voces del estudiantado explican cómo lo han vivido. Al principio, generalizaban a partir de la experiencia que vivían en sus centros, se negaba la posibilidad de otras alternativas reales, de transformación, no se establecía una relación entre el texto y los diversos contextos, no se escuchaba en el sentido que expresan Racionero et al. (2012):

Porque sabemos que nos crea sentido escuchar a personas que han cambiado y están cambiando sus vidas, están mejorando y están contribuyendo a la mejora de las vidas de muchas otras. (p.153)

Como destaca una de las estudiantes: "Me resulta inevitable a la hora de leer el texto no compararlo con la realidad. Estamos tan inmersos en la realidad que nos rodea que no sabemos discernir nada de ella. Nos alucina tanto lo que estamos viviendo, tanto la parte buena como la parte mala, que todo gira en torno a nuestra situación. En la tertulia lo hemos reflejado muy bien, nuestra actitud era de, "me da igual lo que diga el libro", yo lo voy a relacionar con todo lo que estamos descubriendo entre todas... y me siento bien. Creo que vamos a crecer con la experiencia". Otro

estudiante también expresa “me ha sido muy difícil separar lo que estaba leyendo de la realidad y la experiencia personal”. Otra estudiante cita un ejemplo: “muchas veces en las reuniones con los maestros de la escuela, hay argumentos que tienen más validez por la posición que ocupa quién lo dice, por el poder que la estructura le otorga”. Pero poco a poco nos vamos transformando. En estos cuatro meses contrastan muchas cosas en la realidad, en el día a día del centro, del barrio, una de las estudiantes escribe: “pensamos que esta experiencia, donde la violencia estructural de este sistema es tan tangible, debería ser una práctica obligada de todas aquellas personas que estudian para ser maestras, y que tienen en su discurso ideal el cambio del mundo y el paradigma de la paz y el respeto entre las personas. Las situaciones que podemos vivir en este barrio son impagables porque son totalmente diferentes a las comunes, son totalmente diferentes a las que podemos vivir cuando tenemos la comodidad de vivir en una casa, con luz, agua y formando parte de una familia estándar que no está en el punto de mira de ningún odio.” Otra estudiante añade: “La verdad [es] que al empezar las prácticas en este centro todo el mundo me decía que cómo había podido elegir ese centro y que esos niños/as estarían por civilizar y serían muy conflictivos, sin embargo esos prejuicios no tienen nada que ver con la realidad”. Y otra estudiante concluye: “hemos derribado en el poco tiempo que llevamos aquí los prejuicios que nos habían creado sobre este centro. Mucha gente nos había hablado negativamente de la escuela y al llegar aquí hemos comprobado totalmente lo contrario”.

16

En relación a la TPD evidencia otra estudiante: “nos ha servido para ver otra manera de aprender. Ha sido una gran ayuda para compartir las ideas y experiencias externas al libro”. El contexto en el que se desarrolla la experiencia lleva a muchas reflexiones. Una de las estudiantes destaca: “antes he sido muy rápida contestando directamente que este no es el tipo de escuela que necesitan pero lo he dicho así en el sentido que la identidad de los gitanos y gitanas no está presente cuando se trabaja en clase. Me explico: el libro de texto habla de que Pep, Pere y Manel se van de vacaciones con sus padres a no sé dónde... la realidad de los alumnos y alumnas no está reflejada en los materiales que se utilizan para aprender. Hay una descontextualización: no se puede (o no se debe) pretender que los niños y niñas aprendan en base a ejemplos que están alejados de ellos/as, que no los visualizan como individuos. (...) Más que nada porque ves que si les hablas de un tema en el que están interesados (ya sea su propia cultura, el culto, las canciones, etc.) muestran una pasión y una energía que asombra. Y entonces es cuando me pongo enferma porque podrían llegar todo lo lejos que y podrían sacar los mejores resultados (...) Yo tampoco pondría interés ni querría seguir estudiando si lo que estoy haciendo

no tuviera nada que ver conmigo". Y tras una excursión otra de las estudiantes destaca: " Pienso que se deberían destinar muchos esfuerzos en sacar y enseñar a los alumnos que hay vida fuera del barrio". Como Aubert et al. (2008) destacan:

Si lo que se enseña y se aprende no tiene sentido para él o ella, para su familia y su comunidad de referencia, el centro educativo y el aprendizaje se convierten en una tarea pesada y costosa, disminuyendo el rendimiento. (p.71)

Y Racionero et. al. nos recuerdan (2012):

la psicóloga Dana Oyserman (2004) explica que en el caso de niñas y niños de entornos desfavorecidos, las "posibles personas" que les creamos requieren no sólo claros objetivos de quién quieren y pueden ser, sino que es fundamental ofrecerles las herramientas a través de las cuales conseguir esa "posible persona", disponer de esas herramientas les hace conscientes de que esa persona es realmente posible, lo que aumenta su implicación por conseguir los objetivos. La formación de familiares es una de esas herramientas. (p.142)

Las condiciones de algunos centros lo dificultan como expone el estudiantado en prácticas en uno de los centros: "podemos comprobar que año tras año la mitad de los niños que tiene el barrio (...) que están en edad escolar, no están matriculados en el centro y se desplazan mediante transporte escolar o particular a otros centros". Porque como destacan Racionero et al. (2012):

Los diálogos que se generan en las tertulias motivan a seguir leyendo y también a seguir pensando sobre lo que leemos para construir argumentos que nos ayuden a defender nuestras ideas, solucionar nuestras dudas, reinventar formas de ver e intervenir en el mundo.(p.106)

Poco a poco, desde el diálogo y el respeto, aprendemos a relacionar el texto con nuestro contexto, de la mano de la lectura dialógica. El fragmento de esta estudiante así lo refleja: "Al principio nos costaba mucho separar lo que leíamos, la teoría educativa, de la realidad cotidiana del cole. La dicotomía entre la teoría del aprendizaje dialógico y la realidad de la escuela nos abocaba a frustraciones y a una actitud casi permanente de abatimiento. No obstante, a medida que iban pasando las semanas aprendimos a controlar mejor esta situación, y a entender que por mucho que nos costara teníamos que separar el análisis teórico de las críticas de la práctica educativa específica del centro. (...) Estas tertulias nos han hecho visible la construcción intersubjetiva del texto, ampliándonos las visiones individuales, creando visión de grupo, uniendo y fomentando la participación de las personas. Gracias a ellas hemos desarrollado el discurso propio y la argumentación de ideas". Y el análisis de la realidad así lo indica, cuando afirma: " para crear en

la escuela un clima dialógico necesitamos incrementar el número de interacciones que tienen lugar en la escuela, y compartir el poder entre muchas figuras, para romper con la verticalidad de la estructura actual”.

Fernández et. al. (2012) destacan la importancia de leer los libros originales, de acceder a las fuentes directas, a textos contextualizados, no fragmentados, en lugar de informarnos desde fuentes indirectas:

En nuestra experiencia universitaria hemos leído y escuchado muchas más citas e interpretaciones de autores que fuentes originales. Esto supone un riesgo ya que, en muchas ocasiones, se han generalizado y dado por válidas interpretaciones erróneas de algunas teorías, por no acudir a la fuente original. Para evitar esto, a las tertulias pedagógicas acudimos con los textos originales, donde los autores exponen ampliamente sus ideas e investigaciones. Leemos libros enteros para adquirir una idea global de la teoría de un determinado autor. Además, cuando leemos estos textos, estamos mejor preparados para hacer un análisis crítico de las bases teóricas de la educación, desarrollando estrategias y competencias útiles en nuestra práctica docente. Al acudir a estas fuentes, desde nuestra situación actual, teoría y práctica se retroalimentan mutuamente.(p.115)

18

El estudiantado visibiliza muchas más cosas, en la TPD una de las cuestiones más polémicas fue leer en el libro *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* que Ausubel, teorizador de la concepción constructivista del aprendizaje significativo, que se sigue enseñando como marco de referencia en la formación de maestros y maestras, también en la del estudiantado de la TPD, tiene un limitado reconocimiento internacional. Ramón Flecha y Sandra Racionero (2012) expresan:

la falta de rigurosidad científica de esta teoría hace tiempo que ha sido analizada (Egan, 2005), incluyendo la denuncia a cierto racismo implícito. Entre otras cosas Ausubel (1989) pensaba que era una pérdida de tiempo dar una educación con alto contenido instrumental a los chicos de familias afroamericanas y, en general, de entornos desfavorecidos y con identidades «marginales». Pensaba que sólo así se lograría hacer de estos chicos estudiantes «funcionalmente ignorantes». (..) la comunidad científica internacional no puede aceptar como científica una teoría con creencias racistas y tampoco tal teoría puede estar en la base de ningún proyecto educativo de éxito que aumente los niveles de aprendizaje de todos y contribuya así a superar las desigualdades sociales . Por estos motivos en las universidades de calidad del mundo, las actuaciones de formación del profesorado se oponen a la teoría de Ausubel. Quienes forman así al profesorado universitario español no es que tengan argumentos para rebatir lo que en el ámbito internacional se rechaza, sino que, simplemente, no saben nada de los conocimientos de la comunidad científica internacional sobre el tema que están impartiendo. (p.111)

Se habló mucho, dada la realidad de los centros CAES en los que se desarrollaba el practicum, de cómo desde la teoría de Ausubel no se tenía en cuenta la necesidad de dar más a quién menos tiene, o de enseñar creando sentido ligado a la familia y a la comunidad, de trabajar la diferencia sin olvidar la igualdad, de la necesidad de no separar al alumnado por niveles de conocimiento para no reproducir y aumentar las desigualdades escolares y sociales, de la necesidad de erradicar el “currículum de la felicidad” . No debemos olvidar que, como destacan Aubert et al. (2008):

La concepción del aprendizaje significativo no tiene en cuenta la diversidad de forma que no sirve para superar las desigualdades, el fracaso escolar ni los problemas de convivencia. Al relativizar el valor de los resultados, la diversidad se convierte en una justificación de que las alumnas y alumnos de clases medias y altas acaben la educación superior, mientras el resto se queda con una parte de la educación secundaria o incluso con menos. En lugar de analizar y tratar de superar esas desigualdades, la concepción constructivista del aprendizaje significativo las legitima al decir que lo importante no son los resultados sino el proceso. En la época de mayor auge de esta concepción en España era frecuente decir que el fracaso escolar era un concepto erróneo (“¿qué quiere decir fracaso?”, ¿quizá sea más feliz que nosotros!”). Por supuesto, todas las personas que decían eso ante alguien pobre, gitano o inmigrante que no terminaba la educación secundaria, intentaban que sus hijos e hijas realizaran la educación superior. (p.66)

19

Como explican estas estudiantes de la TDP: “ Respecto a los contenidos del libro hemos podido darnos cuenta de que mucha de la formación que recibimos en la universidad está desfasada por lo que respecta a la comunidad científica internacional (...) la TPD de este libro nos ha servido para ver otra manera de aprender. Ha sido una gran ayuda para compartir las ideas y experiencias externas al libro. (...) queremos destacar nuestro descontento con las clases teóricas que hemos recibido en nuestra formación universitaria porque no se han preocupado por conocer estas experiencias, ni de analizar las teorías y prácticas en las que se basan.”. Y otra estudiante añade: “Nuestra carrera debería experimentar un giro hacia la enseñanza de estrategias y teorías pedagógicas que tengan soporte científico y que esté demostrado su éxito. Además, el cambio es necesario que sea a nivel nacional, para evitar categorías de maestros y que sea posible (...) igualdad y equidad real”.

6. LA TPD GENERA TRANSFORMACIÓN

Al final “lo que pone en el libro” ya no da lo mismo, así lo expresa una de las estudiantes. “Se abre un debate respecto al trabajo de los maestros y maestras respecto a la innovación educativa, y de cómo se lleva a cabo en las escuelas. Lle-

gamos a la conclusión de que la innovación educativa debe llevarse a cabo en las escuelas de manera metódica y estrictamente fiel a la teoría que la sustenta y no caer en imposturas intelectuales y educativas". Y otra estudiante añade: "Gracias a este practicum nos hemos iniciado en el conocimiento de autores y teorías que, seguro, continuaremos leyendo y en un futuro, aplicando".

Hemos pasado de opinar desde in lecturas sobre el aprendizaje dialógico a estar informados desde lecturas, un paso importante porque como destacan Racionero et.al (2012):

El diálogo igualitario generaba una gran productividad científica, mientras que las interacciones de poder generaban in lecturas de consecuencias muy graves para los niños y niñas de las escuelas. (p.26)

Desde la TPD hemos compartido pensamientos, reflexiones, sensaciones y sentimientos. Hemos aprendido de y con todos y todas los/las demás y nos hemos enraizado en la utopía. Y seguiremos haciéndolo porque como señalan Racionero et al. (2012:60): "Aquello que ponemos en práctica no se concreta independientemente de nuestra imaginación, nuestros sueños posibles dan forma a esa realidad". Y como nos recuerda Torrego (2012):

deberíamos recordar lo que somos: un maestro o una maestra, que es el profesional de la esperanza, el incansable, humilde y magnífico cuidador del futuro.

20

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y EN WEB:

Aguilar, C. (2005). "Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora". IX Simposio Internacional de la SEDLL. Logroño.30 noviembre-2 de diciembre de 2005. Disponible en:http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/17/Aguilar_Rodenas_C..pdf

Aguilar, C. (2012). «Los diarios dialógicos del estudiantado en el prácticum: la tinta de la vida» En FERNÁNDEZ, E. – RUEDA, E. (coords.). La educación como elemento de transformación social. *Libro de Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado* (pp. 897-906). Ed. Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)/ Universidad de Valladolid/ GEEPP Ediciones. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/72686>

Aguilar, C.-Alonso, M.J.-Padrós, M.-Pulido, M.A. (2010). "Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, (24,1), 31-44. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180003>

Aguilera, A.-Mendoza, M.- Racionero, S.- Soler, M. (2010). "El papel de la universidad en las Comunidades de Aprendizaje". *Revista Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, 67, (24,1), 45-56. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180004>

- Alonso, M.J.- Arandia, M.- Loza, M. (2008). "La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1) ,71-77. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015211008>
- Aubert, A. -Flecha, A. -García, R.- Flecha, R.- Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona. Hipatia.
- Fernández, S.- Gavín, R.- González, V. (2012). "Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15(4), 113-118. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243008>
- Flecha, R.- Racionero, S. (2012). "¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas?" En Martínez, J.B. (coord.): *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp.105-129). Barcelona. Graó.
- Freire, P.-Shor, I. (2013). "pedagogies de llibertat i condició humana: el somni del professor sobre l'educació alliberadora". *Quaderns d'educació continua*, 29,5-16.
- Loza, M. (2010). "El paradigma dialógico en la formación permanente del profesorado. Las tertulias pedagógicas como estrategia de formación continua". *Actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado `Conectando Redes* (, pp. 1196-1217). Madrid.
- Pulido ,C.- Zepa, B. (2010). " La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas ". *Signos*, 43 (2),295-309.
- Racionero, S.- Ortega, S.- García, R.- Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona. Hipatia.
- Torrego, L. (2012). "La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal". *Rizoma freireano*, 12. Disponible en: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/la-formacion-inicial-de-maestros-y-maestras-en-tiempos-de-zozobra-una-reflexion-personal-luis-torrego-egido>
- Torrego, L. (2013). "Defendiendo lo colectivo: combatir el conformismo, promover la educación pública". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3) , 115-123. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309007>

A implementação e funcionamento dos conselhos escolares: dificuldades, potencialidades e desafios

Implementation and functioning of school councils: difficulties, potentials and challenges

Gislene Silva Dutra

Prefeitura de Brumadinho/MG, Brasil

Maria Lúcia Miranda Afonso

Centro Universitário UMA, Brasil

Resumo

Apresenta-se uma investigação qualitativa de cunho exploratório, que se efetivou por meio de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo realizada com conselheiros escolares em oito escolas municipais de Brumadinho/MG. O objetivo geral da pesquisa é analisar os fatores que promovem ou que dificultam a participação do Conselho Escolar nas decisões das escolas municipais de Ensino Fundamental de Brumadinho/MG. A pesquisa toma como fundamento o modelo de gestão democrática. A metodologia adotada foi um estudo de caso, com análise de documentos e entrevistas que posteriormente foram submetidos à análise de conteúdo. A análise foi fundamentada no modelo da gestão democrática, com foco na escola. Como principais conclusões, são apontadas: existem dificuldades para o funcionamento do Conselho Escolar, que aparece mais como uma necessidade burocrática do que como um mecanismo de democratização da escola; a função de representatividade dos conselheiros é pouco consolidada; a participação depende não apenas do esforço individual, mas também de um contexto sócio institucional que incentive e ofereça bases para a participação dos conselheiros e de toda a comunidade escolar e local.

Palavras-chave: gestão democrática; conselhos escolares; participação; desenvolvimento local.

Abstract

A qualitative investigation is presented with exploratory characteristics which carried out through a bibliographical research and a field research realized with school counselors in eight municipal schools in Brumadinho/MG. The general aim of this research is analyzing the factors that promote or make more difficult the School Council participation in the municipal schools decisions of basic education in Brumadinho-MG. The research is based upon the democratic management model. The methodology adopted for it was a case study, with analysis of documents and interviews that were subsequently submitted to a content analysis. Analysis was based upon the democratic management model, with a focus on school. The main conclusions drawn from that were: there are factors that make difficult the functioning of the School Council, which appears more as a bureaucratic need than as a democratization mechanism for school; the representativeness function of conselors is little consolidated; participation depends not only on individual effort but also on a social and institutional context that encourages and offers bases to a participation of conselors and of the whole school and local community.

Keywords: *democratic administration; school councils; participation; local development.*

1. INTRODUÇÃO

O Conselho Escolar é considerado pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96 como instrumento para efetivação da gestão democrática. Nessa perspectiva, o Conselho Escolar tem um importante papel no incentivo à participação da comunidade escolar e no desenvolvimento de práticas democráticas da comunidade local (Conceição, 2007; Abranches, 2003; Cury, 2000; Marques, 2012; Prado, 2003; Alves, 2010; Bardinotti, 2002; Cunha, 2008; Silva, 2010).

Embora a literatura reconheça o potencial do Conselho Escolar como espaço de democracia, Dalberio (2009, p.89.) ressalta que “o colegiado escolar ainda constitui-se como um canal de participação muito limitado (...) se resumindo a presença de representantes da comunidade escolar nas reuniões, entretanto, ainda com uma postura de apatia, submissão e indiferença”.

Assim, os Conselhos Escolares precisam se organizar de forma a criar um espaço democrático, incentivando a discussão, a tomada de decisões, buscando soluções para a escola e se estendendo à comunidade onde se inserem. Isto, compreendendo que a democracia não é conquistada apenas seguindo uma receita, mas que deve ser entendida como um processo de construção.

24

No município de Brumadinho/MG, as escolas do Sistema Municipal de Ensino, em consonância com a legislação vigente, implementaram o Conselho Escolar, como órgão colegiado, que tem a finalidade de “democratizar a escola pública” (PARO, 2000, p. 27). No entanto, a implantação não garante que exista uma participação dos conselheiros nas discussões e demandas da escola.

Visando a abordar a construção democrática na escola, foi realizada uma pesquisa que se propõe a compreender como potencializar os aspectos que favorecem, ou superar os aspectos que dificultam a participação do Conselho Escolar, na perspectiva da gestão social e visando ao desenvolvimento local. Apresenta-se, como objetivos específicos: compreender o conselho escolar como instrumento de gestão democrática; conhecer o funcionamento dos Conselhos Escolares das Escolas Municipais de Brumadinho/MG; analisar fatores que dificultam ou favorecem a participação do Conselho Escolar.

Inicialmente, é feita uma revisão de literatura sobre o papel dos Conselhos Escolares como instrumentos de efetivação da gestão democrática. Em seguida, analisa-se o conceito de participação na perspectiva do desenvolvimento local, como uma

proposta a ser potencializada nos Conselhos Escolares. A partir dessa abordagem é feito o relato da pesquisa, sua metodologia e resultados. Finalmente, são apresentadas as considerações finais.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E DESENVOLVIMENTO LOCAL

A partir da década de 80, cresce no País a expectativa e a necessidade de relações mais democráticas, com maior participação popular e democratização de várias esferas da sociedade brasileira, inclusive da gestão do próprio Estado através da institucionalização de instâncias de participação por meio de conselhos, ou similares, compostos por representantes da sociedade civil, com o objetivo de participar diretamente da elaboração de políticas e garantir canais de fiscalização e controle social das políticas públicas (Oliveira; Adrião, 2007).

A organização dos Conselhos Escolares se apresenta como uma forma de a comunidade escolar e de a comunidade local, com destaque para as famílias, participarem e fazerem valer os seus direitos e deveres, democraticamente discutidos e definidos, como um exercício de democracia participativa.

O princípio da gestão democrática, garantido na Lei 9394/96, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece, no artigo 3º, os princípios da educação e traz, no inciso VIII, a menção à “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para vigência de 10 (dez) anos a contar da publicação da lei, apresenta, no art. 2º, inciso VI, como uma de suas diretrizes, a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”.

Conforme previsto na legislação nacional, cabe aos municípios aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando assim a gestão democrática do ensino público. Assim, será apresentada, a seguir, a regulamentação dos Conselhos Escolares no Município de Brumadinho/MG, onde a presente pesquisa foi desenvolvida.

O Sistema Municipal de Ensino de Brumadinho/MG regulamenta os conselhos escolares, como um dos instrumentos de gestão democrática, através da Resolução de Nº 13 de 27 de março de 2012, considerando o Conselho Escolar como importante instrumento de efetivação da gestão escolar compartilhada, aqui entendida como uma gestão onde o Conselho Escolar compartilha com o Diretor o poder de decisão sobre os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiro da escola.

A resolução Nº 13 define com maior clareza o caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador dos Conselhos Escolares, em regime de cogestão participativa, visando acompanhar, aconselhar e avaliar a educação no âmbito da escola, conforme expresso no Art 1º da resolução.

É importante observar que a instituição de conselhos escolares e/ou outros mecanismos de participação não configura, por si só, a existência de uma efetiva gestão democrática. Se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações no diálogo, pouco restará de democrático nessas ações coletivas (Souza, 2009). Deve-se acrescentar que esse diálogo tampouco é resultado apenas da vontade individual, mas dependerá de condições socioinstitucionais que possam garantir e desenvolver o diálogo e a participação dos diversos atores sociais. A participação é, ao mesmo tempo, uma prática dos sujeitos políticos e uma prática da sociedade política.

26

É importante considerar a participação não como um processo simples, onde se espera que todos participem de tudo a todo o momento. Conforme afirma Bobbio (1998), o termo participação possui diferentes interpretações, que vão desde participar como mero espectador até assumir um papel de protagonista. O que diferencia essas formas de participação são os aspectos que precisam ser considerados no contexto social e histórico para se promover e organizar a participação, bem como as ações dela decorrentes.

A participação, na perspectiva do desenvolvimento local apresenta-se como uma possibilidade de contribuir para a democratização do poder público, além de representar um fortalecimento para a cidadania ativa (TENÓRIO, 2008), o que pode ser aplicado na gestão dos Conselhos Escolares.

3. MÉTODO

A presente pesquisa teve uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, que se efetivou por meio de uma pesquisa de campo realizada nos Conselhos Escolares de oito escolas que atendem o Ensino Fundamental no município de Brumadinho/MG, ancorada na pesquisa bibliográfica sobre os conceitos que fundamentam a pesquisa: gestão democrática, conselhos escolares e a participação.

Na pesquisa documental foi analisado um total de 15 atas, correspondentes a todas as atas das reuniões dos oito conselhos pesquisados. Buscou-se levantar os assuntos discutidos e analisar os aspectos que apresentassem indícios de fatores que dificultavam ou favoreciam a participação dos membros dos Conselhos Escolares, além de analisar o Estatuto do Conselho Escolar das escolas participantes da pesquisa.

Para a coleta de dados foi definido o período de fevereiro de 2014 a dezembro de 2014, quando não haveria eleições e mudanças dos membros do Conselho Escolar. A seleção da amostra, não probabilística por proximidade, aconteceu da seguinte forma: primeiramente foram selecionadas as catorze escolas que atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando a experiência desta autora enquanto coordenadora das séries iniciais do Ensino Fundamental do Município. Dessas, quatro foram excluídas, devido à distância da sede do Município, o que dificultaria o acesso para a realização da pesquisa.

Na sede do Município, existem três escolas com características semelhantes, no que diz respeito à população atendida e à situação econômica dos alunos. Por isso, foi sorteada apenas uma para representar a sede do Município.

Os sujeitos da pesquisa foram os membros do Conselho Escolar, tendo, como critério de inclusão, a titularidade. Em um total de 34 entrevistados, oito são presidentes e 26 são conselheiros titulares. Os suplentes não foram incluídos porque participam apenas de reuniões esporádicas. Para obedecer às regras quanto ao anonimato dos participantes, adotou-se, no corpo do texto, a designação de P1 a P8 para os presidentes e de M1 a M26 para os demais membros titulares (representantes dos pais, professores, agentes de serviço). O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semi-estruturada, composta por perguntas pré-estabelecidas no intuito de conduzir aos objetivos propostos.

Na pesquisa documental, para a análise do estatuto do Conselho Escolar, foram coletadas informações sobre a periodicidade das reuniões, composição e atribuições do CE. Para análise das atas do Conselho Escolar, foram coletadas as informações sobre as situações que indicaram ou esclareceram como se deram a tomada de decisões e o desenvolvimento de seus atores.

Os sujeitos visados pela pesquisa foram convidados a participar e sua aceitação foi formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constaram endereço e telefone do Comitê de Ética da UNA e do pesquisador principal. Este documento foi gerado em duas vias, ficando uma com o entrevistado.

4. RESULTADOS

28

Nesse item serão apresentados os dados coletados na pesquisa, organizados em dois tópicos de análise. A primeira, composta por uma descrição da implementação e do funcionamento dos Conselhos Escolares das escolas municipais de Brumadinho/MG, baseando-se na análise dos estatutos e atas. Por meio desse tópico, busca-se analisar o papel do Conselho Escolar no contexto social do município de Brumadinho/MG e suas implicações como espaço democrático.

O segundo tópico trata da concepção dos entrevistados acerca da participação e representatividade no Conselho Escolar. Nele, busca-se analisar duas vertentes: a participação e a representatividade, considerando: os sujeitos em interação e o contexto socioinstitucional.

4.1 Implementação e funcionamento dos Conselhos Escolares, em nível local, como instâncias de democratização da gestão escolar

Partindo da descrição da implementação e funcionamento dos Conselhos Escolares no contexto de Brumadinho/MG, buscar-se-á problematizar alguns aspectos desse processo, em nível local, e articulá-los com uma compreensão da proposta sobre os Conselhos Escolares.

Este tópico discute a construção da gestão democrática no contexto institucional das Escolas Municipais que atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental em Brumadinho/MG. Para tanto, serão consideradas as seguintes subcategorias: criação do estatuto, funções e atribuições dos Conselhos Escolares, periodicidade e temas discutidos das reuniões.

De acordo com a resolução nº 13 da SME de Brumadinho/MG, cada Conselho Escolar deve elaborar seu próprio estatuto, seguindo as diretrizes necessárias para elaboração do estatuto do Conselho Escolar, no que diz respeito a formação e definição de funções, dispostas no Inciso I do artigo 4º da resolução nº 13 do Sistema Municipal de Ensino de Brumadinho/MG.

A Secretaria Municipal de Educação de Brumadinho, em fevereiro de 2014, elaborou uma sugestão de estatuto do Conselho Escolar, seguindo as disposições previstas na resolução nº 13, e encaminhou às escolas para que fosse adaptada à realidade de cada instituição, gerando um estatuto próprio, que deveria ser posteriormente aprovado pelo Conselho Escolar.

No momento da pesquisa documental, foi solicitado o acesso ao estatuto de cada uma das escolas para anotação dos dados referentes à composição, forma de escolha, atribuições, periodicidade das reuniões. Ficou percebido que seis das oito escolas pesquisadas estavam utilizando o modelo encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, sem realizar nenhuma adequação, mantendo inclusive aqueles espaços que tinham sido deixados na forma de lacuna para que fossem preenchidos com dados do Conselho Escolar da Instituição. Isso sugere que o estatuto não teria sido nem mesmo apresentado aos integrantes do Conselho Escolar, e muito menos aprovado por eles.

Conclui-se que o Estatuto do Conselho Escolar não era um documento consultado pelos conselheiros ou pelo presidente nas escolas pesquisadas. Inclusive uma delas não conseguiu localizar o referido documento, quando solicitado. Outras seis mantinham apenas um modelo lacunado (o que já havia sido enviado pela Secretaria de Educação) e que tinha sido, até então, apresentado aos conselheiros para discussão e possível aprovação. Diante desse fato, foi questionado aos diretores sobre os elementos que norteavam o funcionamento dos Conselhos Escolares, visto que, mesmo não seguindo o Estatuto, os Conselhos, nas oito escolas pesquisadas, seguiam princípios de organização com relação ao registro das reuniões em atas, realização de reuniões, aprovação de contas, forma de eleição e período do mandato. Assim, na pesquisa, surgiu a questão: de onde surgem esses princípios? As respostas dos

diretores (presidentes) indicaram, para o fato, que existe um setor na Secretaria Municipal de Educação que confere e valida a prestação de contas da escola, ao final de cada ano, e um dos critérios para aprovação é que esta seja assinada pelo diretor e pelo Conselho Escolar. Devido a isso, os diretores são orientados a manter em ativa o Conselho Escolar e realizar reuniões para aprovação dessas contas:

P5 explica bem esse aspecto “bom, na verdade, quando assumi a direção da escola, dei uma olhada na ata de posse do Conselho Escolar e de algumas outras atas de reunião, então segui. Além disso, quando vamos validar a prestação de contas, precisamos levar assinada pelo Conselho Escolar e, além disso, é preciso levar a ata de posse dos membros desse Conselho. Dessa forma, soube que precisava fazer eleição de dois em dois anos”.

P2 também fez um relato que informou sobre como conduzia o Conselho Escolar “já participei do Conselho Escolar em outra escola do Sistema de Ensino e por isso, tinha certa clareza de como ele funcionava. De fato, nunca havia consultado o Estatuto, mas seguia o que tinha aprendido em outra escola. Além disso, tenho que ter a assinatura dos membros do Conselho Escolar na prestação de contas.”

30

O relato dos presidentes mostra que o que norteia o funcionamento do Conselho Escolar é a vivência dos diretores e dos conselheiros, a troca de experiência entre eles e a imitação de práticas adotadas pela escola (observa a ata e apenas transcreve atualizando os dados). A Secretaria de Educação funciona como um local que é acionado pelos diretores quando ocorrem dúvidas. Com isso, percebe-se que o estatuto não representa para os conselheiros um documento que regulamenta o funcionamento do Conselho Escolar. Os dados sugerem que o que orienta o funcionamento do Conselho está ligado à burocracia do próprio funcionamento escolar, sem que o projeto de democratização da escola tenha sido incorporado de forma específica.

Apenas uma das oito escolas entrevistadas possuía estatuto aprovado pelo Conselho Escolar, em 2010. Uma das escolas entrevistadas não conseguiu encontrar o estatuto do Conselho Escolar, e as outras seis escolas utilizavam o modelo de estatuto enviado pela Secretaria Municipal de Educação.

Analisando os estatutos e atas dos Conselhos Escolares, foram observados os seguintes aspectos: escolha dos membros, período de mandato, funções e composição do Conselho Escolar, periodicidade das reuniões do Conselho Escolar, atribuições do Conselho Escolar, temas discutidos nas reuniões. Os mesmos serão apresentados a seguir:

- a) Escolha dos membros: a escolha dos membros para Conselho Escolar de todas as escolas pesquisadas é realizada por meio de eleição por aclamação, em assembleia geral que reúne toda a comunidade escolar.
- b) Período de mandato do Conselho Escolar de todas as escolas pesquisadas é de dois anos, podendo os membros serem reeleitos, sem limitação da quantidade de vezes. Vale destacar que as eleições ocorrem em períodos variados. No ano de 2014, 2 escolas estavam finalizando mandato do Conselho Escolar, e 6 estavam iniciando.
- c) Funções previstas pelo estatuto são de caráter deliberativo, consultivo, normativo, motivador e fiscalizador, nas seis escolas que utilizam o modelo enviado pela Secretaria Municipal de Educação. Na escola que possui estatuto votado, desde 2010, as funções previstas são de caráter deliberativo, consultivo e normativo.
- d) Periodicidade das reuniões: o Conselho Escolar de todas as escolas pesquisadas deve-se reunir com periodicidade, por meio de reuniões ordinárias, mensais e extraordinárias, de acordo com a necessidade do Conselho Escolar, com pauta previamente definida, além de duas assembleias gerais que contam com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Essas assembleias têm datas previstas no calendário escolar do Sistema Municipal de Ensino de Brumadinho/MG.

No que diz respeito às reuniões ordinárias, de acordo com o estatuto, elas deveriam acontecer mensalmente. Porém, em nenhuma das escolas esse item foi cumprido. No período de fevereiro a dezembro de 2014, deveriam ter acontecido onze reuniões ordinárias em cada Conselho Escolar e, pela análise das atas, foi constatado que isto não ocorreu, sendo que a escola que teve mais reuniões realizou apenas cinco, nesse período, as outras sete escolas realizaram 2 reuniões, expressas no calendário escolar.

- e) As atribuições do conselho escolar presentes no modelo de estatuto enviado pela Secretaria Municipal de Educação: Percebeu-se que o modelo de estatuto enviado pela Secretaria de Educação de Brumadinho para as escolas apresenta o detalhamento das atribuições dos Conselhos Escolares, compreendendo como campo de atuação do Conselho Escolar os aspectos: administrativos, financeiros e pedagógicos da escola.

- f) Temas discutidos nas reuniões: na análise dos temas discutidos nas reuniões e lavrados em ata, no período de fevereiro a dezembro de 2014, fica evidente que existe uma valorização dos temas administrativos e financeiros em detrimento dos pedagógicos.

Dos temas discutidos nas reuniões, todos foram apresentados pelo presidente do Conselho Escolar. Das atas analisadas no período de fevereiro a dezembro de 2014, ficou percebido que poucas foram as decisões tomadas pelos conselheiros, sendo que a maioria das reuniões eram focadas apenas em validar assuntos e prestações de contas apresentados pelo presidente do Conselho Escolar.

- g) Composição do Conselho Escolar: a composição do Conselho Escolar de todas as escolas pesquisadas mostra-se diversificada. No quadro 1, estão dispostos os segmentos que compõem o Conselho Escolar de cada escola pesquisada.

QUADRO 1

Segmentos que compõem o CE das escolas pesquisadas

SEGMENTOS QUE COMPÕEM O CONSELHO ESCOLAR	ESCOLAS PESQUISADAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Presidente	P	P	P	P	P	P	P	P
Professor	P	P	P	P	P	P	P	P
Funcionário da biblioteca	NP	NP	P	NP	NP	NP	NP	NP
Secretária	P	P	P	P	P	P	NP	NP
Especialista em Educação	P	P	P	NP	P	P	P	P
Servente Escolar	P	P	P	P	P	P	P	P
Pais	P	P	P	P	P	P	P	P

Fonte: elaborada pelas autoras.

LEGENDA: P: O conselho escolar possui essa representatividade. NP: O conselho escolar não possui essa representatividade.

Em cinco das oito escolas não se mantém a proporção de 50%, prevista no estatuto, para a representação entre segmentos internos e externos da escola. Vale destacar, ainda, que em duas das escolas pesquisadas, o representante dos pais é também funcionário da escola.

Foi possível verificar que existem alguns aspectos expressos no estatuto que não são cumpridos na prática, como: o princípio da paridade na composição dos conselhos, as categorias que o compõem e a periodicidade das reuniões, além da

supervalorização do aspecto financeiro, em detrimento dos aspectos pedagógicos e administrativos nas tomadas de decisões presentes nos Conselhos. Tais aspectos comprometem o efetivo funcionamento do Conselho Escolar.

4.2 **Concepção dos entrevistados sobre a importância dos Conselhos Escolares na gestão democrática da escola.**

Como dito na metodologia, foram entrevistados 34 membros do Conselho Escolar, no município de Brumadinho/MG, incluindo presidentes e os representantes dos diferentes segmentos. As entrevistas tinham, como fio condutor, buscar compreender qual era sua concepção sobre o Conselho Escolar e sua atuação como conselheiros, que será apresentada a partir das seguintes subcategorias: contribuição dos conselhos escolares para gestão escolar, função do Conselho Escolar, temas discutidos no Conselho Escolar, participação e representatividade, que serão descritas adiante.

Para análise dos dados, foram considerados os aspectos socioinstitucionais e a relação entre os sujeitos, que fundamentam a discussão acerca da participação e a representatividade.

- **Contribuição dos Conselhos Escolares:** O primeiro questionamento apresentado a cada presidente dos Conselhos Escolares das escolas pesquisadas foi sobre a contribuição desse Conselho para a qualidade da educação e para a gestão da escola.

P2 relata da seguinte forma a contribuição do Conselho Escolar para a gestão da escola: *Olha, partindo da formação do colegiado, que... tem representantes de vários segmentos, eu acredito que a contribuição é imensa. (...) eu acredito que a gente precise de todos esses parceiros. Apesar, que, infelizmente (a entrevistada reforçou as palavras como se estivesse tentando valorizar esse aspecto) não se tem a participação que a gente gostaria que tivesse, eu penso assim... igual a questão do, segmento dos pais, é muito difícil a gente conseguir. (...). Então eu mandei até, eu enviei até uma convocação, mas eles não compareceram. Então, na verdaade, essa participação às vezes ela fica ineficiente, porque eles não veem. (...) a gestão de uma escola, num gira em torno só do diretor, mas, de todos que trabalham voltados pra educação, então assim, eu acho que é importante essa questão da contribuição, principalmente de ideias e de sugestões, de pontuar algumas coisas que às vezes a gente tá achando que tá dando certo, e na verdade a gente não consegue ver que tá tendo falhas, então tendo essas pessoas pra pontuar e trabalhar junto com a gente, né? Porque, eu acredito que essa gestão, tá sendo cada vez mais descentralizada,*

tá sendo mais democrática mesmo, né? Assim pelo menos é o que eu prezo também, aqui na escola eu acho que, é... é claro que tem determinadas coisas que, a palavra final é do gestor mesmo porque, já requer isso dele, porque... chega um momento que ele tem que tomar uma decisão que é dele né? Mas isso tudo antes é muito trabalhado até que o gestor chegue em uma decisão. (cor nosso.)

Na fala de P2 se percebe que em uma dimensão teórica, ela tem clareza sobre a contribuição do Conselho Escolar, tanto para a qualidade da educação, quanto para a gestão da escola. No entanto, também evidencia que na prática, estas contribuições não se efetivam. Além disso, P2 mostra um entendimento do Conselho Escolar como um órgão apenas consultivo que tem a função de validar e/ou emitir sugestões, desconsiderando, assim, sua função deliberativa na tomada de decisões coletivas.

P2 declara que *cabe ao gestor a palavra final*, ou seja, os membros do Conselho Escolar podem até sugerir, mas quem decide é o gestor. Essa postura expressa bem, a definição de Bordenave (1995) sobre a participação e consulta obrigatória em forma simbólica, onde os subordinados são consultados, embora a decisão final pertença aos administradores. O que, de fato, não representa uma tomada de decisão coletiva.

34

Dentre as respostas dos demais entrevistados, foi possível perceber que os presidentes relacionam o Conselho Escolar a um espaço de participação e acreditam que esse CE poderia ser muito mais eficaz, conforme reforça P3: *"o papel do colegiado é representar a comunidade e eu acho que não acontece, pois eles nunca trazem as demandas da comunidade, apenas participam das reuniões quando chamados"*.

O que se percebe na fala de P3 é que, quando perguntado pelo Conselho Escolar, a resposta se refere restritamente aos representantes dos pais. O uso do "eles" mostra uma separação entre os integrantes da escola e os pais, e parece também eximir a escola da responsabilidade de fomentar a participação da comunidade.

No trecho da fala *"eles apenas participam das reuniões quando chamados"* percebe-se que a concepção de participação expressa por P3 é apenas de estar presente.

M4 (representante dos professores) define o papel do Conselho Escolar da seguinte forma: *“Eu acho que a função do colegiado é ser uma **instância de poder**, de democratização para a educação, de forma, assim, mais local. Então o colegiado passa a atuar **com a direção** da escola, objetivando buscar soluções, buscar parcerias, tanto com a comunidade quanto com instituições, ONGs, instituições não governamentais, instituições privadas, com o objetivo de engrandecer cada vez mais o processo pelo aprendizado, o processo de educação.”*

A fala de M4 se aproxima bastante da concepção de Conselho Escolar expressa por Brasil (2007), onde o Conselho Escolar é entendido como instância de poder compartilhado da gestão escolar. O que se apresenta como uma visão mais segura que a apresentada por P1 que associa o Conselho Escolar apenas ao aspecto financeiro: *“Ele ajuda... ele ajuda... vê o **que a gente faz com a verba**, né? Com o **dinheiro**, eu acho... mais isso!»*

Fica claro nas entrevistas que os entrevistados atribuem ao Conselho Escolar o papel muito mais consultivo do que deliberativo valorizando os aspectos financeiros em detrimento dos administrativos e pedagógicos, a considerar que, quando acionam o Conselho, o que esperam é uma validação da prestação de contas ou uma aprovação para realização de compras para a escola.

- *Temas discutidos nas reuniões do Conselho Escolar:* considerando que a atuação do Conselho Escolar se refere aos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola, foi questionado aos entrevistados sobre quais temas eram discutidos, quais eram os temas mais polêmicos e quais atores (conselheiros) apresentavam esses temas para a discussão.

M10 (representantes dos pais) afirma que *“geralmente, os temas do conselho, de colegiado, é só **questão de contas**, prestação de contas, o quê que vai comprar, aprovar, não aprovar, pedir sugestão, mas **geralmente se resume a isso**, que é um desperdício, que muitos apuros que a direção passa ela poderia dividir com o colegiado, **dividir a responsabilidade, o sucesso e o insucesso**” (cor nosso).*

A fala dos entrevistados confirma o que se constatou nas atas: que os temas discutidos nas reuniões do Conselho Escolar se centralizam no aspecto financeiro, deixando de abordar outras temáticas referentes ao pedagógico e ao administrativo.

Na fala dos entrevistados sobre os temas que geram mais polêmica nas reuniões, possibilitou-se identificar a postura dos membros. M26 (representantes das agentes de serviços) comenta que *“nunca presenciei nenhuma polêmica nas reuniões, os*

membros são muito *calados*, muito *passivos*, são *tranquilos até demais*”. Essa fala é reforçada por P1: “O tempo que eu estou aqui nunca teve discussões e polêmicas não. *Gerou nada não*. Tudo que a gente fala *eles concordam*, eles não discordam de nada”.

M26 e P1 apontam o Conselho Escolar como um espaço onde os conselheiros são descritos como pouco atuantes, passivos e “calados”, numa postura que se resume em ouvir, aprovar e validar as decisões apresentadas pelo presidente. Considerando que pela análise das atas, todos os temas discutidos nas reuniões foram apresentados pelos presidentes.

M10 (representante dos professores) traz uma reflexão sobre a falta de participação dos professores na apresentação de temas nas reuniões do Conselho Escolar, afirmando que: “é uma questão assim, é um vício, é uma coisa negativa que, eles não pensam, e eu não sei também *se não foi muito oportunizado*, o quê que acontece, se já *é uma cultura, de ter medo, de repente colocar alguma coisa e ser retalhado, ou ter medo de colocar alguma coisa de não dar importância, ou de ser visto como uma pessoa que tá querendo perseguir*, essa questão de não sugerir é uma perda muito grande, poderia ser muito aproveitado” (cor nosso).

36

M10 ressalta um aspecto importante sobre o papel e a responsabilidade de se oportunizar e criar condições favoráveis para a participação de todos nas reuniões do Conselho Escolar. Dalberio (2009, p. 84) complementa a visão apresentada pelo entrevistado enfatizando que: “o Conselho Escolar deve incentivar a comunicação ampla e a participação nas decisões sobre questões importantes e que estão inter-relacionadas na escola”.

- *O que motivou os membros a participar do Conselho Escolar*: quando os entrevistados foram questionados sobre o motivo que os levaram a participar do Conselho Escolar, as respostas sinalizaram para: o convite do diretor (24 dos 26 membros entrevistados) e pela falta de interesse dos demais componentes do segmento em participar do Conselho Escolar (2 dos membros).

O relato de P4 exemplifica bem essa realidade, onde afirma que “na hora das eleições eles tentam se esconder, baixam os olhos, para não serem escolhidos”. M7 complementa que “eu nem queria entrar, mas a diretora falou que tinha que ter alguém da escola, que tinha que ser servente escolar e efetiva ai por isso me indicaram e eu *tive de aceitar*” (cor nosso).

M13 (representante dos pais) quando questionada sobre a apresentação de algum tema para discussão no Conselho Escolar, proposto pela sua categoria, respondeu que *“Nunca apresentei nenhum assunto. Eu só participo!”*. O que se percebe é que a concepção de participação é simplesmente de estar presente às reuniões.

Os relatos mostram que esse processo não representa um momento de escolha democrática dos membros, através de uma eleição de representantes, mas sim, um momento de “captura” de pessoas para compor um órgão burocrático. Entretanto, como uma construção histórica, a situação pode começar a deslanchar novos processos e adquirir novos sentidos para os sujeitos implicados.

- *Representatividade no Conselho Escolar*: A democracia representativa tem como fundamento a expressão da voz plural da sociedade organizada. O papel dos representantes é compartilhar com os colegas a percepção, as aspirações dos seus representados, mantendo o respeito às divergências, almejando a construção da convergência (BRASIL, 2004). Torna-se importante refletir sobre os processos e estratégias que poderiam efetivar essa proposta, fazendo com que a participação fosse de fato uma prática democrática.

Durante as entrevistas, ficou evidenciado que a visão de participação representativa não tem um sentido claro e definido para os membros do Conselho Escolar. Considerando que doze dos 34 membros entrevistados afirmaram não repassar informações para sua categoria. M16 (representante dos pais) retrata bem esse aspecto, quando questionada, se repassa as decisões tomadas pelo Conselho Escolar e responde que *“não repasso não! A gente fica ciente de cada informação, a gente assina, concordando com o que é apresentado e fica tudo acordado dentro do colegiado mesmo!”* Por essa fala, percebe-se que, na visão da entrevistada, repassar, para o seu segmento, o que foi decidido no Conselho não seria uma atitude legítima, como se o que se passa na reunião devesse ficar restrito apenas aos membros do Conselho Escolar.

P3 reitera que *“Tem vezes que a gente reúne eles para discutir algum assunto e ninguém fica sabendo lá fora, porque eles não repassam as informações”* (grifo nosso). O que nos leva a entender um Conselho Escolar como uma instância de poder que não exerce a função de representatividade, por ainda estar preso às relações de poder e à organização do sistema escolar existente, e que não foram automaticamente transformadas pela legislação. Isto requer um processo de construção democrática que é justamente o que se busca enfatizar nesta pesquisa.

M15 reforça a visão de M4 (representante das agentes de serviço) destacando que: *“eu acho que cada segmento deve saber exatamente até onde o colegiado pode ir, qual é a participação do colegiado, qual é a atuação, eu acho que nesse aspecto deixa a desejar... deixa a desejar, pode se aperfeiçoar mais nesse sentido, e a medida que aperfeiçoar, eu acho que a escola vai ter mais respaldo, ou seja em última instância, a beneficiada vai ser a escola como um todo.”.*

Vale destacar que a falta de clareza sobre representatividade não pode ser interpretada apenas como uma ausência de informação e de postura democrática, mas como um fruto de um contexto político local que pode fortalecer ou determinar essa realidade. Para tanto, faz-se necessário conhecer melhor esse contexto para que se possa superar esse desconhecimento.

Nessa categoria foi analisada a participação sobre o ponto de vista dos sujeitos e sua interação e os aspectos socioinstitucionais, percebendo-se que os sujeitos precisam melhor compreender e exercitar posturas mais democráticas, pautadas numa participação mais efetiva nas tomadas de decisões do Conselho Escolar. Porém, além de uma postura democrática, precisam também de um contexto socioinstitucional favorável à participação, onde o Sistema de Ensino, a escola, a comunidade escolar e local, precisam se articular para o fortalecimento do Conselho Escolar como instância de democratização da escola.

38

4.3 Participação: dificuldades, potencialidades e desafios dos Conselhos Escolares

Até aqui, a análise procurou mostrar elementos que favorecem ou dificultam a participação no Conselho Escolar. Compreender esses aspectos não é tarefa difícil. O grande desafio seria transformar e potencializar esses aspectos para que se tornassem, em uma visão de gestão social, práticas promotoras de um processo democrático aliado ao desenvolvimento local.

No intuito de compreender as práticas que precisam ser superadas e os aspectos que poderiam ser potencializados, foram levantados com os entrevistados os aspectos negativos/entraves para o efetivo funcionamento dos Conselhos Escolares e as ações que poderiam ser realizadas para transformar essa realidade. Tais aspectos foram organizados nos quadros 2 e 3.

O quadro 2 sintetiza os aspectos considerados pelos entrevistados como entraves para o efetivo funcionamento do Conselho Escolar. Para tanto, o quadro foi dividido em duas colunas: entraves destacados pelos presidentes e entraves destacados

pelos demais membros do Conselho Escolar. Chama-se a atenção para a fala de alguns diretores quando se referiam aos demais conselheiros como “eles”, reforçando relações de poder onde o presidente se coloca numa posição hierárquica superior aos conselheiros.

QUADRO 2

Aspectos negativos para o efetivo funcionamento dos Conselhos Escolares

Aspectos negativos considerados pelos presidentes dos CEs	Aspectos negativos considerados pelos demais membros dos CEs
Dificuldade de eleger os membros do CE.	Falta de informação sobre o papel do Conselho Escolar.
Falta de iniciativa dos membros em participar das discussões.	Desconhecimento sobre os assuntos internos a escola.
Necessidade de os membros trazerem suas demandas para o CE.	Desinteresse da categoria em saber o que se passa no CE e a falta de oportunidade de repassar informações para o segmento.
Falta de clareza dos membros sobre o papel do CE.	Desconhecimento do Estatuto do Colegiado.
Falta de tempo para se dedicarem ao fortalecimento do CE.	Falta de tempo para participar das reuniões do CE.
Falta de fiscalização e monitoramento dos CE por parte da Secretaria de Educação.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Milani (2008) argumenta que, para se compreender o processo participativo, é preciso questionar quem participa, quando e como (por que meios) participa, considerando que “a participação é parte integrante da realidade social na qual as relações sociais ainda não estão cristalizadas em estruturas. Sua ação é relacional; ela é construção da/na transformação social (MILANI, 2008, p. 573)”.

Assim, as condições de participação são um fator relevante a se destacar, considerando que a participação não é condicionada apenas à motivação do indivíduo, mas também depende das suas condições socioinstitucionais. Nesse contexto, a participação dos conselheiros não deve ser entendida apenas pelo viés da sua disponibilidade e motivação individual. Deve-se também indagar sobre as condições oferecidas para o seu engajamento.

Na fala dos demais membros do Conselho Escolar percebe-se que eles relacionam os entraves com a falta de clareza sobre o papel CE, o desconhecimento do Estatuto do CE, a falta de postura como representante do segmento.

A necessidade de se conhecer as atribuições do Conselho Escolar se faz presente tanto na fala do presidente quanto nas dos demais membros do CE. Nas sugestões apresentadas pelos presidentes surge a proposta de realizar estudos das funções da CE e apresentar o andamento da escola, que é uma necessidade levantada pelos membros do CE, pois, conforme afirma M17 (representante dos pais), *“fica difícil dar ideias sobre um assunto que eu não conheço, por isso, eu prefiro sempre concordar com a presidente, que enquanto diretora sabe bem o que a escola precisa”*.

Na fala de M17 fica bem evidente a percepção da necessidade de fortalecer o Conselho Escolar e durante entrevistas com os presidentes (diretores) ficou percebido que existe interesse por parte desses profissionais em melhorar a atuação do CE, ampliando a participação dos segmentos.

40

Um fator que ficou evidente durante a pesquisa foi à necessidade do Conselho Escolar obter mais informações sobre as demandas e especificidades da escola, como uma maneira de possibilitar sua participação, podendo emitir opiniões e pareceres diante das decisões a serem tomadas. Essa prática pode ser potencializada pelo próprio presidente aproveitando a presença dos conselheiros nas reuniões, para criar oportunidade de conhecerem melhor as demandas internas da escola, conduzir discussões procurando envolver os membros, incentivando-os a trazer demandas do seu segmento, criando espaços e estratégias para que eles repassem as decisões tomadas.

Conforme afirma Milani (2008) não basta apenas estimular as pessoas a participarem é preciso assegurar a qualidade dessa participação. O que se espera é uma participação mais bem informada, de forma que esses atores sejam de fato participativos e que atuem de fato como representantes de uma categoria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente artigo, foi possível perceber que o conselho escolar se configura como um espaço de democratização da gestão da escola, o qual acolhe representantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar. O conselho escolar se configura como um espaço fundamental para o exercício democrático no interior das escolas, mesmo quando funciona com determinadas limitações.

Dentre as principais conclusões da pesquisa, ficou evidente que existem dificuldades para o funcionamento do Conselho Escolar, o qual aparece mais como uma necessidade burocrática do que como um mecanismo de democratização da escola. O Conselho Escolar teve maior participação na tomada de decisão sobre a gestão e aplicação dos recursos financeiros da escola, e houve uma priorização das discussões referentes ao financiamento, em detrimento das discussões de cunho pedagógico, que ficaram restritas aos professores e à direção. Este é um aspecto que precisa ser superado para que o Conselho cumpra seu papel enquanto instância de poder nos campos administrativo, pedagógico e financeiro da escola.

A pesquisa mostrou ainda que a função de representatividade dos conselheiros é pouco consolidada, visto que os conselheiros não têm, em sua rotina, um momento de coleta e de repasse de informações para a sua categoria e que muitos conselheiros desconhecem qual categoria representam. Este fato pode ser analisado a partir da falta de condições favoráveis para a interação entre o representante e seu segmento.

É importante considerar o contexto político de Brumadinho, bem como os fatores que possam dificultar o exercício democrático, como, por exemplo, o fato de o Sistema Municipal de Ensino nomear gestores por indicação do prefeito. Isso mostra que não existe um processo democrático de escolha desse gestor pela comunidade escolar, onde a direção da escola está associada ao poder municipal (mais propriamente, ao prefeito), visto que é comum que, nas trocas de mandato político, os gestores escolares são mudados.

Acredita-se que essa prática precisa ser superada no município, abrindo possibilidades para a escolha de gestores como forma de se incentivar outras práticas democráticas. Isto porque a participação depende não apenas do esforço individual, mas também, de um contexto socioinstitucional que incentive e ofereça bases para a participação dos conselheiros e de toda a comunidade escolar e local.

REFERÊNCIAS

- Abranches, M. (2003). *Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez.
- Alves, Andreia Vicência Vitor (2010). *Fortalecimento dos Conselhos Escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. Disponível no site <<http://bdttd.ibict.br>> Acesso em 24/04/2014.
- Bardinotti, Sérgio (2002). *Participação da comunidade e gestão democrática: Um estudo nas escolas estaduais de Mato Grosso*. 2002. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível no site <<http://bdttd.ibict.br>> Acesso em 18/04/2014.
- Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola e Pasquino, Gianfranco (1998). *Dicionário de política I*. Brasília: Editora Universidade de Brasília:
- Bordenave, Juan E. Diaz (1995). *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2014.
- Brasil (2014). LEI Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação. Brasil*. 2014.
- Brumadinho (2012). *Resolução n. 13*. Regulamenta o funcionamento dos Conselhos Escolares das Escolas da rede Municipal de Ensino de Brumadinho. 27 de março de 2012.
- Brumadinho (2012). *Regimento Escolar das Escolas Municipais de Brumadinho/MG*.
- Conceição, Marcos Vinicius (2007). *Constituição e função do Conselho Escolar na gestão democrática*. 2007, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS. Disponível no site <<http://bdttd.ibict.br>> Acesso em 14/05/2014.
- Cunha, Maria Aparecida da. (2008). *Gestão democrática: o perfil ideológico dos pais membros do Conselho de Escola*, 237. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008. Disponível no site <<http://bdttd.ibict.br>> Acesso em 24/04/2014.
- Cury, Carlos R. Jamil (2000). Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: Ferreira, N. S.C, Aguiar, M.A.S. da. Org. *Gestão e educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, p. 43-60.
- Dalberio, Maria Célia Borges. *Políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. São Paulo: Paulus, 2009.

- Marques, Luciana Rosa (2012). Formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. *Educação e Sociedade*, Dez 2012, vol.33, nº. 121, p.1175-1194. ISSN 0101-7330.
- Milani, Carlos R.S. (2008). O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. *Revista de Administração Pública (RAP)*. Rio de Janeiro, MAIO/JUN.
- Oliveira, Romualdo Portela de. Adrião, Theresa (org.) (2007). *Gestão, financiamento e direito a educação: Análise da Constituição Federal e da LDB*. 3ª Ed. São Paulo: Xamã.
- Paro, Vitor Henrique (2000). *Gestão democrática da escola pública*. 3ª Ed. São Paulo: Ática.
- Prado, João Ferreira do (2003). *Gestão Escolar e Gestão Democrática: ações e reflexões*. 2003, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,. Disponível no site <<http://bdtd.ibict.br>> Acesso em 14/05/2014.
- Silva, Luiz Fernando da (2010). *Grupos comunitários nos colegiados escolares: entre o instituído e o realizado: A experiência de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte*. 2010, 265 f. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível no site <<http://bdtd.ibict.br>> Acesso em 15/04/2014.
- Souza, Ângelo Ricardo de (2009). Explorando e construindo um conceito de Gestão escolar democrática. *Educação*, vol.25 nº. 3. Belo Horizonte, dez. 2009. ISSN 0102-4698.
- Tenório, Fernando Guilherme (2008). *Um espectro ronda o terceiro setor: o espectro do mercado*. 3 Ed. Editora da Unijuí.

Reconstruyendo prácticas investigativas sobre representaciones del TD en la educación especial

The reconstructive process of research practices on representations of teaching in special education

Belarmina Benítez de Vendrell

Luis Justo Le Gall

Universidad Nacional de Misiones. Argentina.

Resumen

Este trabajo trata de recomponer y comentar las prácticas investigativas desarrolladas en el año 2014, por los integrantes de un proyecto de investigación en curso, aprobado por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM), denominado "Representaciones del TD en los Contextos Formadores de las Prácticas de Residencia del Profesorado en Educación Especial": 16H394, 2014-2016.

La idea de mirar el proceso por dentro surge de la necesidad de justificar los diferentes giros que fue tomando la indagación, a partir de las discusiones grupales generadas en el seno del equipo de investigación, para ello se implementaron registros (crónicas) de las reuniones de trabajo grupal.

Como resultado del análisis de las crónicas, se logró detectar ciertos elementos que incidieron en el devenir de la investigación, tales como, discusiones sobre las orientaciones teóricas de los materiales bibliográficos que se manejaron en el equipo; definición temporo-espacial de las etapas de investigación; la relación de este estudio con la cátedra "Práctica Profesional Docente y Tecnológica (PPDyT)" del Profesorado en Educación Especial de la FHyCS-UNaM; la delimitación de los ámbitos de desarrollo de la investigación; y las consideraciones teórico-metodológicas que fueron marcando los rumbos de la tarea.

Palabras clave: Investigación educativa; RS; Prácticas de residencia.

Abstract

This paper attempts to reconstruct and comment on the investigative practices developed by the members of an ongoing research project: "Representations of Teaching Work in the Training Contexts of Teaching Practice Residency of the Special Education Teacher -Training Course". This project was approved by the Secretary of Research and Postgraduate Studies of the Faculty of Humanities and Social Sciences of the National University of Misiones, and it is identified as 16H394, 2014.

The idea of looking into the process arises from the need to justify the different turns that the investigation has taken due to discussions generated within the research team. As a result of the analysis of the chronicles, it was possible to detect certain elements that influenced the course of the investigation such as discussions about the theoretical orientation of bibliographic materials that were handled in the team; the temporo-spatial definition of the research stages; the connection of this study with the subject of "Professional Practice Teaching and Technology (PPT y T)" of the Teacher in Special Education Course -FHyCS, UNaM; the delimitation of the areas of development of research; and the theoretical and methodological considerations that have marked the directions of the task.

Keywords: Educational research; social representations; residence practices.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de esta presentación es, principalmente, compartir con los lectores los frutos de la reflexión sobre los caminos de indagación transitados por el equipo de investigación en su proceso de organización y generación de conocimientos destinados a instrumentar y posicionar el proyecto 16H394: “Representaciones del TD en los Contextos Formadores de las Prácticas de Residencia del Profesorado en Educación Especial”, de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHycS-UNaM), en su primer año de desarrollo.

El acto de investigar es, generalmente, un suceso circunscripto a un determinado proyecto de investigación, referido al objeto de estudio, al problema planteado sobre el mismo, a refutar o afirmar una hipótesis. Limitado, en síntesis, a los conocimientos que pueden ser adquiridos, mediante la aplicación de ciertas herramientas. No es habitual fijar la mirada sobre el propio proceso investigativo, sobre las limitaciones, mutaciones, desviaciones y manipulaciones que afectan el proceso de construcción del andamiaje de la indagación. Tampoco se habla de las condiciones de trabajo, de la influencia y de las responsabilidades de las estructuras jerárquicas existentes en todos los grupos de investigación. Esto hace que se sepa poco y nada sobre el cómo se producen los tejidos de la investigación, cómo se encara la formación de nuevos recursos humanos, cuál es el contexto de trabajo y cómo funcionan los equipos de investigación.

46

Sabemos que cualquier pesquisa circula por más de un contexto y se desarrolla, intencionalmente, en varios ámbitos. La investigación en la universidad plantea, al equipo involucrado, la doble responsabilidad de entender y mejorar el objeto de estudio y, al mismo tiempo, formar recursos humanos capaces de seguir el camino de la indagación con responsabilidad y solvencia profesional. Ambas obligaciones forman parte del entramado del proyecto de investigación. La reflexión sobre el proceso investigativo no debería ser algo casual, que se hace al final, si queda tiempo, porque no es un elemento importante para la investigación en sí misma, sino que debería formar parte de los informes periódicos, de manera que también éstos sean objeto de evaluación.

El hecho de mirar el trabajo investigativo por dentro, permite valorar la comunicación, la toma de decisiones, las acciones, los giros surgidos en las reuniones de trabajo, y por ende, justificarlos. A continuación se presentan los resultados del trabajo de análisis realizado sobre las crónicas de las reuniones de trabajo grupal

del equipo de investigación del proyecto mencionado. Los subtítulos responden a los temas recurrentes en las reuniones, ya sea por su carácter organizativo como por su impacto en la construcción del proyecto.

2. METODOLOGÍA

Para realizar el análisis reconstructivo de la dinámica de trabajo del equipo de investigación y evaluar los resultados de la labor desplegada en estas instancias de producción, se tomaron, como fuente primaria, las crónicas de las reuniones plenarias realizadas durante el año 2014, donde se registraron, sistemáticamente, la dinámica y los modos de funcionamiento del grupo, los roles, las áreas y las funciones de sus miembros, teniendo como referencia, sin sujeción estricta a la misma, la teoría de los grupos (Sánchez García, 2002). Se analizaron ocho crónicas de reuniones plenarias realizadas entre el 31/03/2014 y el 17/11/2014, en la FHycS-UNaM.

Este equipo de investigación puede ser considerado, desde el punto de vista constitutivo, como un grupo operativo, por su pertenencia a un proyecto, por su dinámica, su cohesión, las formas de comunicación, el ECRO¹ grupal y sus modos de funcionamiento, donde se ponen en tensión cuestiones como la pertinencia de las teorías, las actividades, los instrumentos.

Aquí, como en el seno de cualquier equipo de investigación, se producen discusiones y reflexiones sobre lo que se está haciendo y sobre el rumbo que irá tomando el estudio. Si bien esto podría ser considerado como parte de un proceso administrativo, de ejecución del proyecto, no por ello es menos importante, ya que de todo esto dependen las acciones futuras que incidirán en los resultados finales del trabajo. Este control operacional sobre el proyecto sirve para introducir cambios

¹ “...el ECRO es concebido como un esquema conceptual en tanto supone una visión totalizadora, en el sentido de abarcadora de la realidad grupal. El ECRO es un instrumento para la aprehensión del sector de la realidad que queremos estudiar. Así lo referencial alude a este campo que se quiere abordar. Y el término operativo, supone que el ECRO incluye un trabajo, una tarea que llevar a cabo. Y esa tarea es el modo en que el grupo recorrerá un camino. La psicología social está orientada hacia el cambio. Un grupo será operativo solo si produce cambios, tanto a nivel vertical (la historia singular de cada miembro inserto en el sistema) como en la historia horizontal (el aquí y ahora grupal). Esto supone que a través de una tarea explícita, se elaboren los miedos al ataque y a la pérdida ocasionados por una nueva situación, esto conforma la tarea implícita. Al cuestionar lo cotidiano, se cuestionan las prácticas institucionales y se desnaturalizan las relaciones de poder.” (Zito Lema, 1976)

y mejoras, corregir errores, aprender, unos de otros, a “ser investigadores”. La autocrítica que se pone en juego en este análisis no es sólo una exigencia ética, sino una responsabilidad profesional.

En cada reunión de trabajo se tomaron en cuenta las preguntas de Ander-Egg (2003) para orientar el trabajo:

“¿Qué hicimos?; ¿en qué grado y forma se están logrando los objetivos y los resultados previstos?; ¿qué logramos hasta ahora?; ¿en qué se está cumpliendo el programa de trabajo?; ¿Qué nos falta hacer para lograr lo que nos propusimos realizar?; ¿Qué problemas tuvimos; o tenemos?; ¿cómo resolverlos?; ¿qué tenemos que hacer para solucionarlos?; ¿En qué medida los factores externos están afectando o influyendo en el logro de los objetivos o resultados?; ¿qué aprendimos con la experiencia que estamos realizando?; ¿qué conclusiones sacamos de ella?; ¿Siguen siendo, el proyecto y las actividades, tal como las concebimos, la mejor alternativa para solucionar el problema?; ¿tenemos algo que rectificar?”

Estos y otros interrogantes surgidos de la propia práctica fueron ajustando el proceso de desarrollo del proyecto de un modo “crítico, periódico y sistemático”, generando elementos para realizar los ajustes necesarios con miras a alcanzar los objetivos planteados.

3. RESULTADOS

3.1 *Participantes e interacciones*

Una de las cuestiones a resaltar en las reuniones del equipo de investigación es, sin lugar a dudas, la interacción generada entre los participantes y la riqueza de la misma, debido, probablemente, a la composición interdisciplinar del equipo, integrado por docentes-investigadores con distintas titulaciones, aunque todas ellas provenientes del campo disciplinar de las ciencias humanas y sociales (áreas: Educación Especial (7); Ciencia de la Información (2); Psicología (1)), situación que acrecienta las posibilidades de enriquecer el proyecto, además de favorecer el aprendizaje conjunto.

La presencia y participación de los investigadores en casi todas las reuniones da cuenta del compromiso asumido por los integrantes del proyecto con esta instancia de su desarrollo.

TABLA

Participación de los investigadores en reuniones de trabajo.

Función	Área de formación de base	Participación	Nº Intervenciones
Director	Educación	8	35
Codirector	Ciencia de la Información	7	8
Investigador 1	Educación	8	6
Investigador 2	Educación Especial	7	6
Investigador 3	Educación Especial	8	2
Investigador 4	Educación Especial	8	4
Investigador 5	Psicología	8	6
Investigador 6	Bibliotecología y Documentación	7	2
Investigador 7	Educación Especial	8	2
Investigador 8	Educación Especial	4	2
Investigador 9	Educación Especial	3	1

Como lo muestra la tabla anterior, la voz cantante la lleva, en este caso, el director del proyecto, quien interviene con frecuencia para reorientar las discusiones, dar su punto de vista sobre el trayecto en cuestión, sugerir lecturas, etc. Los investigadores en formación (6, 7, 8 y 9) son los que realizan menos intervenciones, probablemente por la falta de experiencias y por la prudencia propia de quien no está seguro de sus ideas.

Los elementos resultantes del análisis de las crónicas pueden resumirse en los ítems siguientes:

3.2 Orientación bibliográfica

Desde la primera reunión de equipo se evidenció la preocupación por la lectura y el análisis del material bibliográfico considerado pertinente para el sustento teórico del proyecto. La tarea de búsqueda bibliográfica, recomendaciones de lectura, guías, presentación de posturas teóricas de autores relacionados con la temática, fue una constante en el transcurso del año 2014. Las posturas teóricas sostenidas por el grupo hacían mención, de manera recurrente, a determinados autores y textos de base para la construcción del marco de referencia del proyecto. Entre los autores que circularon en el grupo, como referentes teóricos de la investigación, se encuentran José Antonio Castorina y Alicia Barreiro, mencionados por sus aportes acerca de las RS (RS) en el ámbito educativo. (Crónica Nº 1, 31/03/2014); Denise Jodelet (Crónica Nº 2, 21/04/2014); Moscovici Serge (Crónica Nº 3, 19/05/2014).

El uso de la teoría de las representaciones sociales (TRS) en esta investigación se argumenta en los consejos presentados por Castorina y Barreiro (2013) a los investigadores que aborden el estudio de las RS (RS) en el ámbito educativo. Estos autores, citando a Prado de Sousa y Pintor Santiso Villas Bôas, (2011), señalan que: “Al centrarse en la vida cotidiana de la escuela, la teoría de las RS puede enriquecer su comprensión como lugar de experiencia y de conocimiento, pero nos advierten que: “Sin embargo, el riesgo de la escisión entre lo individual y lo social, incluida la reducción de un plano al otro, es omnipresente, y representa el obstáculo epistemológico principal que debe enfrentar todo investigador de RS en el campo educativo”. Estos autores agregan: “Lo mismo vale para las políticas públicas en educación que han tratado de mejorar la calidad educativa, tanto de los docentes como de los alumnos, apelando a transformaciones puramente individuales, o han ignorado la apropiación activa de los instrumentos culturales”. Estas opiniones han sido determinantes para profundizar sobre las dificultades, alcances y limitaciones a la hora de utilizar la TRS en esta primera etapa de indagación en el campo de nuestras prácticas de formación del Profesorado en Educación Especial.

50

Castorina y Barreiro (2013) dicen que “Por lo general los investigadores del mundo psicoeducativo tienden a interpretar las RS como representaciones individuales descontextualizadas o teorías implícitas”, por lo tanto en la situación planteada en esta investigación, para poner en juego las advertencias o recomendaciones en el tratamiento de las RS y su teoría se señala, entre los aspectos a considerar, que desde el contexto histórico, político, social transubjetivo, está la emergencia de un hecho educativo novedoso: el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD Argentina) inició, en el año 2014, “el programa **“Nuestra Escuela”** como iniciativa federal, con el propósito de formar a todos los docentes en ejercicio del país, de manera gratuita y universal, a lo largo de tres cohortes consecutivas de tres años cada una” para capacitar en servicio a un millón de docentes de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo que centraliza, orienta y determina la formación a nivel federal de los institutos o escuelas normales de las jurisdicciones o provincias donde se realizan las prácticas.

Una de las propuestas centrales de este programa es la mirada transformadora acerca del trabajo docente (TD), abordando aspectos que se comparten en el grupo de investigación, desde la perspectiva formadora, tales como:

- El análisis de las disociaciones/tensiones entre la formación teórica de los docentes y la realidad en la que se desenvuelven su práctica cotidiana.
- La interrogación sobre las formas en que el colectivo docente da forma y construye identidad profesional e institucional en relación con las categorías inclusión-derecho.

- El significado y las responsabilidades asociadas a la condición estatal de la escuela y del TD: sus consecuencias en la enseñanza y los aprendizajes.

La TRS señala que las RS surgen ante un vacío de significado, es decir, cuando ocurre un hecho novedoso. El programa Nueva Escuela es considerado como una innovación de las prácticas docentes, dado que propone el trabajo en pareja pedagógica (PP). Este término es lo suficientemente ambiguo e impreciso como para depender del conocimiento, las creencias, los valores y la historicidad asignadas por los docentes y su comunidad de pertenencia, a este tipo particular de trabajo o tarea educativa. Por lo tanto, desde la experiencia formativa, se considera que el colectivo docente está frente a un hecho novedoso, ya que las prácticas pedagógicas fueron consideradas, históricamente, como un trabajo individual, personal. Mucho se ha hablado y escrito sobre la soledad del docente frente a la clase, el grupo escolar o ante el sistema educativo e incluso la sociedad. Por eso, desde una visión formadora, la PP, debería responder a las características presentadas en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N°1.

Pareja pedagógica. Elaborado para el informe de avance, feb. 2015. SINVyP-FHyCS-UNaM. Posadas, Misiones, AR.



Sin embargo, en las prácticas de formación docente y en las prácticas orientadoras, persiste el formato de clase modelo, donde el/la practicante debe enfrentar el aula como referente único, demostrando que puede “dirigir o dominar al grupo. Esta

situación representa una rémora del pasado, originada en las históricas escuelas normales, con sus departamentos de aplicación, auténticos laboratorios, donde se formaban docentes alejados de la compleja y contradictoria realidad social y escolar. Esta concepción normalista modélica, aún persiste en nuestro medio, como formación ideal. En razón de esto, y para dar cuenta del estado de situación del trabajo en PPy conceptualizarlas en las prácticas de residencia, se considera que la TRS constituye el marco teórico apropiado, ya que, como lo señala Moscovici (1979), “Ante un hecho novedoso, los grupos sociales, llevan a cabo un proceso de familiarización mediante la interacción dialéctica de los mecanismos de anclaje y subjetivación”, agregando que “La familiarización permite que los fenómenos sociales se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándole algún significado. El anclaje y la subjetivación permiten una selección de aspectos formando un grupo figurativo que concretiza conceptos abstractos”.

Si se considera que la Educación Especial no puede estar ajena a los cambios socio-históricos y culturales, específicamente de aquellos involucrados en los procesos formativos de los docentes y desde el espacio de actuación profesional, ante el desafío de producir conocimiento, se impone la indagación exploratoria para conocer las RS en torno al TD, atendiendo particularmente a las representaciones de la PP en los ámbitos institucionales de las prácticas de residencia. En virtud de esto, surge en el grupo la idea de instalar un interrogante orientador de la indagación: ¿Cuáles son las RS sobre la PP en los contextos de las prácticas de residencia del Profesorado en Educación Especial de la FHyCS-UNaM (escuelas comunes y especiales) y las del grupo operativo de la formación (docentes formadores-estudiantes)?

52

Es así que se consideró necesario iniciar este proceso de investigación educativa, predominantemente cualitativa, de carácter exploratorio, con los cuidados que el caso y la temática requieren. Se adoptó un enfoque participativo y cooperativo en el ámbito de las prácticas de residencia, porque estos son los tiempos y espacios, donde las RS objetivadas y ancladas en los contextos institucionales (escuelas, universidad e instituciones asociadas a las prácticas de formación del profesorado en educación especial) y en sus grupos, juegan un papel central en los esquemas de actuación. De esta manera, la investigación se focaliza en las RS sobre la PP en los contextos de residencia, ya que éstas, al influir sobre las acciones cotidianas, imponen, obstaculizan, opacan, ocultan o favorecen la actuación/intervención pedagógica, el posicionamiento crítico-reflexivo, la formación inicial y la formación permanente. De manera que las observaciones se centran en torno al TD, siendo la PP el objeto de estudio.

Para determinar el objeto de estudio se tuvo en cuenta lo señalado por Castorina y Barreiro (2013):

“La constitución del objeto de investigación involucra tomar decisiones que transformen conceptualmente a un fenómeno del *universo consensual*, que corresponde al universo propio de la vida cotidiana, en un problema del *universo reificado*, propio de la ciencia. Las RS como tales corresponden al mundo de la teorización científica, en tanto son una transformación realizada por el proceso de investigación de un fenómeno vivencial compartido en la vida cotidiana. El objeto de la indagación no se obtiene por una transformación inmediata, sino por una elaboración que incluye tensas interacciones entre los dos universos.”

Teniendo en cuenta esto, se trabajaría sobre la apropiación, por parte de los diferentes grupos, del concepto de PP, a través de los elementos de sus discursos y acciones, desde los menos familiares a los individuos hasta las concepciones más elaboradas, como así también, de las que surjan del apoyo comunicativo entre los formadores y desde las teorías instaladas.

GRÁFICO N°2.

Dimensiones de análisis de las representaciones sociales. Elaborado para el informe de avance, feb 2015. SINVyP-FHyCS-UNaM. Posadas, Misiones, Argentina.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS RS RELATIVAS AL OBJETO DE ESTUDIO: PAREJA PEDAGÓGICA (PP)



En cuanto a la hipótesis inicial, en el transcurso de las discusiones fue ajustada, quedando enunciada de la siguiente manera: “Es posible conocer las RS sobre la PP que circulan en el grupo de práctica y de las instituciones educativas asociadas a la formación universitaria de grado del Profesorado en Educación Especial FHycS-UNaM”.

Al considerar que las RS se hacen visibles en las actuaciones de los grupos, en la acción colectiva, es decir en las prácticas pedagógicas situadas, se propone trabajar la indagación empírica en los contextos de las prácticas de residencia, ya que desde la perspectiva del grupo, es allí donde emergen las RS sobre la PP desde lo que se hace, se piensa, se dice, se siente o se escribe sobre ellas. La intervención investigativa abarcaría tres años (2014-2016). Los espacios y los tiempos armonizarían con los años académicos y el desarrollo de la asignatura Práctica profesional docente y tecnológica (PPDT), delimitándose el campo empírico de la siguiente manera:

- a) El grupo operativo anual de práctica o de intervención pedagógica (docentes formadores, alumnado en formación-residentes, adscriptas etc.).
- b) Las escuelas e instituciones asociadas a las prácticas de formación. En la actualidad son tres escuelas de la Ciudad de Posadas, Misiones, Argentina: dos de modalidad especial las N°1 y N°4 y una de educación común, Fraternidad N°4. En los años de intervención se podrían incorporar otras escuelas e instituciones o sufrir variaciones.

54

Si bien las prácticas necesariamente se verían modificadas por la investigación, esta acción estaría justificada, porque como bien lo señala Castorina (2013):

“...entre las diversas relaciones que pueden establecerse entre RS y las intervenciones (Modele, 2007) podemos destacar las modificaciones de una práctica social mediante la exploración de las construcciones del sentido común que obstruyen o facilitan las prácticas deseadas, para apoyar aquellas que sustenten una identidad social esperada o que propicien actividades de cambio”. De esta manera, se estudian las RS para ayudar a los actores sociales, en nuestro caso los partícipes de los procesos educativos (alumnos, docentes, familiares, etc.), a mejorar la calidad de las actividades educativas, reformular el sentido de la escuela o promover el diálogo entre los conocimientos cotidianos y los saberes disciplinares”.

En la investigación educativa, basada en la teoría de la consolidación de datos, realizada durante los años 2006 y 2007 en el ámbito de la cátedra de PPDT denominada: “Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de educación especial en la escuela común”, se constató que las RS

son generadoras de esquemas de acción y conceptualizaciones que los docentes formadores portan y comparten con otros docentes y residentes en los ámbitos institucionales de la educación especial y común.

Desde las perspectivas de Jodelet y Moscovici las RS son:

“una forma de conocimiento corriente, llamado de sentido común, y caracterizada por las propiedades siguientes: a) es socialmente elaborada y compartida; b) tiene un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) y de orientación de las conductas y de la comunicación; c) participa en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado”. Jodelet, (1986). Podemos decir que la representación social se actualiza a través de la objetivación y el anclaje; y por otro lado con una esquematización con el fin de hacer una descripción, una explicación o una justificación. Moscovici (1979).”

Desde esta visión se considera que las acciones o prácticas educativas son vividas como experiencias y pueden ser corregidas o mejoradas, porque son “revisables”, a través de la reflexión epistemológica y la generación de un proceso investigativo. Esto permite no estar atados a ellas de manera irremediable. Vemos, entonces, que la influencia de la RS sobre las prácticas sociales y particularmente sobre el TD es una condición variable y no una rígida determinación. La práctica ejerce una acción directa sobre las modalidades del pensamiento. Desde esta postura teórica, la acción, no es una consecuencia del “tratamiento de la información”, sino que este último es un subproducto de la práctica. Las indagaciones previas, la propia actuación como docentes formadores e investigadores y las reflexiones sobre la práctica educativa, posibilitaron el desarrollo de una investigación educativa enmarcada en los procesos de formación docente, en comunidades de aprendizajes, donde para particularizar las RS se retoma a Jodelet (1986):

“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. [...] constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno, social, material e ideal”.

Además se toma en cuenta los beneficios señalados por Castorina y Barreiro, (2013) en el sentido de que:

“La teoría de las representaciones sociales (Moscovici 1961, 2001) introduce aportes relevantes para el análisis del conocimiento de los alumnos, principalmente por tres razones: en primer lugar, pone de manifiesto que no son sólo sujetos individuales de conocimiento, sino que son inseparables de su identidad social. En segundo lugar, permite superar la perspectiva dualista que escinde a

las creencias del sentido común del conocimiento racional, tratándolas como modalidades cognoscitivas que interactúan entre sí. En tercer lugar, la teoría de las RS introduce a la historia y a la memoria colectiva en la explicación de las creencias que sostienen los alumnos.”

Es decir que el concepto de RS tiene un potencial importante para renovar los estudios sobre ideas previas de los alumnos y los procesos de cambio conceptual colectivo e individual en el marco dialéctico de la práctica teórica. Por tal motivo, es deseable que estos procesos se instalen desde la formación inicial, porque “la dialéctica”, entendida en función de las contradicciones implicadas en los procesos que se pretenden analizar, permitirá un abordaje dinámico de las RS, en permanente diálogo inconcluso. Tal como lo muestra el gráfico:

GRÁFICO N°3

Relación dialéctica: Formación docente y representaciones sociales. Elaborado para el informe de avance, feb 2015. SINVP-FHyCS-UNaM. Posadas, Misiones, Argentina.



Lo que se pretende mostrar son los contextos de aplicación de la TRS, ubicada en un juego de relaciones, donde emergen las RS y su dinámica. Las diversas interacciones van modificando las representaciones que los distintos actores tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros grupos y de cada uno de sus miembros. Algunos interrogantes a develar serían, inicialmente, ¿cómo el grupo de alumnos/as residentes imagina la PP con el docente común o especial?; ¿Qué tareas creen que harán juntos?; ¿Cómo lo hacen en las instituciones asociadas a las prácticas?

Sostiene Castorina (2013) que: “el enfoque de la internalización de Vigotsky está directamente vinculado con la metodología dialéctica. El concepto de “internalización” vincula dos planos: las prácticas sociales y la actividad individual, y desde el punto de vista de la unidad del enfoque metodológico, implica la consideración de esos dos planos y su existencia “relacional”, en tanto están separados y unidos simultáneamente”. Con este planteamiento teórico se pretende abordar la

dicotomía entre lo individual y lo social, instalando un diálogo constructivo, sin excluir tensiones ni abandonar nuestras finalidades prácticas-teóricas, para ello cabe preguntarse, desde la formación: ¿Cómo desnaturalizar las prácticas en torno a las RS sobre el trabajo del docente y en particular la PP?; ¿Sus objetivaciones y anclajes en las diversas instituciones asociadas a las prácticas del profesorado?; ¿Y en el grupo de la formación docente o de residencia?; ¿Qué creencias o valores profesionales serían necesarios potenciar o desarrollar en la formación del profesor/a de educación especial y común para conformar Parejas Pedagógicas eficientes?; ¿Las RS de la PP en los contextos de prácticas de formación son hegemónicas, conflictivas o emancipadoras?

La aproximación a las RS se daría a nivel de microgénesis y sus componentes interactivos serían representados de la siguiente manera:

GRÁFICO N°4

Microgénesis de las RS del docente en la educación especial. Elaborado para el informe de avance, feb 2015. SINVyP-FHyCS-UNaM. Posadas, Misiones, Argentina.



57

Este nivel microgenético de RS es abordado como inicial o exploratorio, en un tiempo abreviado por los plazos investigativos, que establece la propia universidad, el contexto sociocultural y educativo, donde se desenvuelven las prácticas formativas cotidianas, analizando situaciones de conflicto y resoluciones que condicionan la conformación de Parejas Pedagógicas en el TD de la residencia.

3.3 De los resultados esperados

- Conocer las RS sobre la PP en los circuitos de las prácticas pedagógicas del Prof. Educación Especial-FHyCS-UNaM.

- Descubrir temas conexos o nuevos problemas investigativos entorno a las RS.
- Mejorar la producción y circulación del conocimiento entre las escuelas e instituciones asociadas a las prácticas universitarias.

3.4 *Descripciones de algunos métodos y técnicas*

Utilizando criterios metodológicos cualitativos coherentes con la TRS se podrían utilizar diversas técnicas para recoger información como: a) Entrevistas/discursos; b) Textos/análisis; C) Observación participante de clase en PP; d) Relatos/narración; e) Registros audiovisual de prácticas en PP, observaciones del TD, bitácoras, diario académico, hoja de ruta, reconstrucción de prácticas; descripciones y relatos de clases, cuadernos o carpetas de planificaciones de tarea docente etc. Esta perspectiva metodológica, pone a disposición una amplia caja de herramienta con procedimientos, técnicas e instrumentos que favorecen el alcance de los objetivos de la investigación, como ser: cuestionarios, grupos focales, talleres participativos, encuentros y jornadas. Todas ellas tendientes a animar y favorecer la participación de los actores sociales intervinientes, a fin de informarse, opinar y evaluar decisiones, recoger voces, instalar el diálogo sobre la PP para someter a discusión resultados provisorios e incorporar aportes o visiones sobre el conocimiento producido en el campo de aplicación.

58

En la etapa de análisis del proceso y de los resultados de la investigación, se usará la triangulación metodológica de técnicas, datos, fuentes como un factor decisivo. La combinación sucesiva y simultánea de múltiples técnicas, permitiría la construcción interactiva del conocimiento.

Las situaciones comunicativas, las voces de los que están próximos al fenómeno estudiado, constituyen el aspecto central del enfoque constructivo y dialéctico. Los relatos de formación se utilizarían en la fase analítica de la investigación para mostrar el inter-juego de lo personal y social en la construcción de las RS del grupo operativo de las prácticas de residencia.

Para el análisis de los relatos autobiográficos de la formación y el trabajo en PP se tendrá en cuenta el contexto histórico-socio-cultura; la dimensión familiar, personal, escolar o profesional; el itinerario o trayectoria; las experiencias críticas de la formación y/o en la tarea docente; la concepción y el rol del docente. El análisis documental y la interpretación de los textos deberán formar parte privilegiada de la intención interpretativa y comprensiva. El diseño se deberá considerar flexible,

abierto a mejores resultados y propuestas de los actores intervinientes siempre y cuando sean convergentes con la temática, los propósitos investigativos y el encuadre teórico adoptado.

3.5 *Etapas de la investigación*

Del análisis de la primera crónicas del año 2014, surge claramente el consenso general en cuanto a respetar el esquema previsto para el desarrollo de esta investigación, y para lograrlo se delinearón tres etapas: una primera etapa, denominada preparatoria, que se implementó en el año 2014, una segunda etapa, denominada empírica, a desarrollar en el año 2015, y una tercera, y última, etapa de análisis y conclusiones, prevista para el año 2016. (Crónica N° 1, 31/03/2014).

En la etapa preparatoria se delinearón actividades y asignaron responsables de cada una de ellas. Estas tuvieron por finalidad identificar y seleccionar documentos que permitieran describir dinámicamente la evolución socio-histórico-cultural de la FHyCS-UNaM y sus profesorados (Investigador 4); Seleccionar y estudiar investigaciones que aporten conocimientos sobre el Profesorado de Educación Especial FHyCS-UNaM (Codirector); analizar el Plan de Estudios vigente de la Carrera del Profesorado en Educación Especial (Investigadores 2 y 3); interpretar el dispositivo curricular utilizado en la asignatura PPDT (Investigadores 2 y 3); delimitar las problemáticas generales de la Formación Docente, en general, y en Educación Especial, en particular (Investigador 8).

Otras actividades desarrolladas, correspondientes a la primera etapa, fueron: construir el estado del arte en relación a las RS, sus concepciones, contradicciones, teorías en gestación, controversias actuales, enfoques prevalecientes (Investigadores 7 y 9); formalizar el problema epistémico entorno a las RS en los contextos de las prácticas de formación del profesor/a en educación especial (Director); elaborar los instrumentos para recoger información e Intervenir en los contextos y en los tiempos de las prácticas de residencia del Profesorado de Educación Especial FHyCS-UNaM (Todos los Investigadores, cada uno en su área disciplinar; opinaron sobre sus avances y resultados provisorios y fueron desnaturalizando gradualmente las imágenes construidas, social e individualmente, sobre la profesión y la identidad del docente en educación especial. Todo esto se socializó en primera jornada anual (de la tres (3) previstas en el proyecto), con la participación de los diferentes actores sociales, para conocer y analizar el proyecto.

También en este primer momento se distribuyeron tareas específicas del plano operativo, tales como la creación y explicitación de plataformas virtuales específicas, los fundamentos teóricos y prácticos de su constitución; los aspectos técnicos y pedagógicos de su organización y funcionamiento; el monitoreo y evaluación de procesos y resultados (Investigador 6 y codirector). La posibilidad de formar conceptos sobre la transformación de las RS en procesos cognitivos individuales (investigador 5); y las crónicas de las reuniones, es decir, la elaboración de un breve resumen temático y propuestas de acciones resultantes de cada encuentro, las que fueron utilizadas como registro de temas y acciones efectuadas en conjunto, en el grupo operativo, a fin de poder reconstruir el proceso investigativo (Investigadores 1 y 2).

En la etapa de construcción de conocimiento empírico (2015), se procedería de igual manera, es decir, delineando actividades y asignando responsable de cada una de ellas. El diseño sería presentado en la primer reunión de trabajo, y contempla la elaboración de los instrumentos de recolección información e intervención en los contextos de las prácticas de residencia del Profesorado de Educación Especial FHycS-UNaM, como así también, el relevamiento de datos contextuales, de escenarios y formas organizacionales, en las escuelas especiales, comunes e instituciones asociadas a las prácticas de residencia, enfocados en el trabajo en PP.

60

Todos estos datos resultan indispensables para proceder a la descripción dinámica de los diversos escenarios y contextos de las prácticas de residencia, entorno al trabajo en PP; el análisis de los relatos de la formación del alumnado y sus docentes formadores, desde sus valoraciones, creencias, actitudes, en relación al trabajo en PP, la reconstrucción de los relatos entorno a la identidad docente, los roles en la PP y las imágenes sobre la profesión del docente en educación especial, como así también, la producción de instrumentos que permitan identificar las RS del grupo de la práctica de formación, sus roles difusos como residentes y el del profesor/a en educación especial.

La conformación de grupos focales en las instituciones es otra de las herramientas que se pretende utilizar con el fin de facilitar la recopilación de información, de opiniones y de las voces de los actores sociales intervinientes en los procesos de formación docente; el análisis de las representaciones relevadas, en relación a su objetivación, anclaje e impacto, como esquemas de acción en el desempeño docente, su contribución u obstáculo a la innovación pedagógica y al cambio organizacional, todo esto sin perder de vista la organización y realización de la segunda jornada anual, con la participación de los diferentes actores sociales.

Relación del Proyecto con la cátedra PPDT y otras instituciones

La cátedra PPDT pertenece a la carrera de Educación Especial de la FHyCS-UNaM y fue seleccionada como elemento de base para la construcción del proyecto. Las tensiones y cuestiones existentes entre el grupo operativo de la Cátedra, fueron considerados como elementos constituyentes que cimientan la construcción de éste estudio (Crónica nº 1, 31/03/2014), dado que por ella transitan los actores de la práctica educativa, en las instituciones involucradas, como protagonistas del proceso educativo formal. Ellos son: el docente orientador/a (profesional titulado) y el docente residente (futuro profesional en su última etapa de formación).

Ambos actores participantes efectúan tareas similares, muy próximas, no congruentes, ya que no se superponen, por lo que esta relación de “PP” presenta asimetrías de poder, de liderazgo, de experiencia laboral, de responsabilidad institucional. Esta situación de tensión se ve amparada y amplificadas por el modelo tradicional de formación docente, que continua vigente y que condiciona fuertemente la interacción entre ambos protagonistas (Crónica N°1, 31/03/2014)

Con la incorporación de la cátedra “PPDT” como objeto de referencia de este estudio, se sumaron a la investigación otros contextos institucionales y grupales, propios de la formación de profesores en Educación Especial y que involucran a diferentes escenarios, entre los que se cuenta la institución donde se desarrolla el proyecto y, al mismo tiempo, la formación profesional en Educación Especial: la FHyCS-UNaM, y las escuelas asociadas a las prácticas de residencia. (Crónica N°1, 31/03/2014).

3.6 Equipo y pautas de trabajo

Tal como se expresara anteriormente en este mismo trabajo, la composición del equipo de investigación es de tipo Interdisciplinario, está conformado por docentes en servicio, algunos de ellos con amplia trayectoria en docencia e investigación, otros con formación en el manejo y procesamiento de la información, dos egresadas recientes de la FHyCS-UNaM, una estudiante del profesorado en Educación Especial, una psicóloga, estudiante de la Especialización en Docencia, y una psicopedagoga. (Crónica N° 1, 31/03/2014).

Durante las reuniones plenarias cada investigador debe retomar sus escritos, compartirlo en el grupo, y posteriormente ampliarlo con los aportes de todos. Se acuerda que las producciones seguirán los lineamientos para la producción de documentos científicos definidos por la sexta edición de las Normas APA. Debido a la cantidad de documentos digitales distintos que circulan sobre tal normativa,

se evalúa rápidamente las ventajas y desventajas de las versiones disponibles y se consensua utilizar en éste Proyecto el documento "Normas APA" del Centro de Escritura Javeriano. En las ciencias sociales los relatos pueden ser argumentativos, por lo que se comparte un cuadro que ejemplifica la utilización de distintas estrategias argumentativas: descripción, preguntas, definiciones, citas de autoridad, relación causal, analogías, comparaciones, metáforas, enumeración, generalización, ejemplificación y relación condicional. (Crónica N° 4, 30/06/2014).

3.7 Plataforma tecnológica

Tal como se expresara bajo el subtítulo "Etapas de la investigación", en esta investigación, las comunicaciones se manejan, mayoritariamente, a través de entornos virtuales, gestionados inicialmente por una investigadora, quien tuvo a su cargo la creación de un espacio en línea, con foros y todos los recursos virtuales necesarios para lograr una interacción y revisión permanente de la tarea del grupo. (Crónica N° 1, 31/03/2014). La dinámica de trabajo en esta plataforma fue evaluada, más adelante, como insuficiente, por lo que se sugirió anexar otra herramienta para incrementar la interactividad (Crónica N° 4, 30/06/2014).

62

Para favorecer el intercambio de ideas a través de las redes sociales, se agregó a la plataforma existente (EDU 2.0) un grupo (YahooGroups) por tratarse de una herramienta híbrida que combina las cualidades de una lista de correo web con la de un foro, es decir que cada miembro del grupo puede leer y publicar utilizando su correo electrónico o bien accediendo a la página de inicio del grupo, como en un foro. El grupo se denomina: ee-investiga (ee-investiga@grupoyahoo.com.ar), y se titula "Representaciones del TD". Se conformaron cuatro (4) carpetas para ordenar los archivos subidos y por subir: "CVs investigadores", "Producciones del Proyecto", "Lecturas" y "Proyecto". (Crónica N° 5, 11/08/2014).

Ambos espacios virtuales no se excluyen, se enriquecen uno a otro. La idea de complementar la plataforma virtual con el grupo de Yahoo, pretende prevenir emergentes o situaciones ajenas que ocasionen la pérdida de las producciones del equipo. Por esta razón se sugiere que la comunicación y el intercambio de materiales se establezcan en el grupo de Yahoo, mientras que la plataforma EDU 2.0 continúe funcionando como repositorio de todo el material del Proyecto. (Crónica N° 5, 11/08/2014).

Por otra parte, surgen cambios en la dinámica de trabajo grupal y se arman pares de lectores para poder establecer diálogos entre los miembros del equipo que permitan que cada uno se pregunte ¿estoy bien orientado?, ¿entiendo? El Grupo de Yahoo sirve para que todos puedan leerse unos a otros, ya que al armar pares de lectores rotativos, se abre la posibilidad de comunicación e interpelación mutua. (Crónica nº 5, 11/08/2014).

3.8 Consideraciones Teórico-Methodológicas

Como ya se ha explicitado anteriormente, el proyecto se asienta sobre la TRS, aplicando a la misma un recorte específico, en relación a la implicancia de dicha teoría sobre la práctica profesional docente, es decir, sobre la práctica situada. Se afirma que el grupo ha iniciado un camino crítico, en esta investigación, situándose dentro del campo de la realidad social. Las discusiones en el seno del equipo de trabajo permiten comprobar que no existe un modelo consolidado en cuanto a las RS en el ámbito educativo, sino que este concepto se encuentra con las debilidades propias de la encrucijada entre lo individual y lo social. Se analiza a la docencia como “la cultura de la experiencia”, una cultura crítica, preeminentemente práctica. Se toma la decisión de orientar las indagaciones hacia las experiencias, apoyados, en particular, sobre el quehacer docente. (Crónica Nº 1, 31/03/2014).

63

Se afirma el propósito de esta investigación en el conocimiento de las RS que circulan en el grupo de residentes (con respecto a sí mismos) y entre los docentes formadores, además de aquellas que operan en las instituciones educativas a las que asistirán los estudiantes residentes para efectuar la Práctica Profesional (se verán las RS de los docentes con respecto a los residentes). La meta es construir, en el transcurso del año lectivo 2015, las representaciones que operan, tanto en los residentes como en las escuelas, con respecto a la formación docente. De la construcción grupal surge, a su vez, lo individual del sujeto y para comprender mejor este fenómeno se propone seleccionar bibliografía sobre la dinámica de los grupos, con los aportes de la psicología social, con el fin de analizar los cambios conceptuales que se producen en los residentes y en el grupo de estudiantes con respecto a sus propias RS. (Crónica Nº 2, 21/04/2014).

A efectos de contar con otro elemento de análisis, se propone el estudio de las monografías de los egresados, con el fin de identificar las representaciones plasmadas por los residentes sobre el TD y la PP. La idea es detectar las RS que se repiten en los escritos de los alumnos, tomando como fuente de documentación primaria las monografías ya terminadas y retomando el inicio y el fin del proceso

de escritura del documento, con la finalidad de analizar qué RS construyen los alumnos de la Cátedra PPDT, teniendo en cuenta la metodología de trabajo de la misma, tratando así de reconstruir las RS de los estudiantes de la carrera sobre la PP (Crónica N° 2, 21/04/2014). Para favorecer la aparición de las RS en los relatos se tendrán que buscar, y convenir, indicadores que permitan identificarlas en los discursos (Crónica N° 4, 30/06/2014).

En un momento dado, el equipo se encuentra ante una de las debilidades del proyecto: la implicación de algunos investigadores con la formación e intervención en los contextos de las prácticas. Por tal motivo se trabaja la implicación, acordando roles de control y supervisión a los investigadores externos a la cátedra. En cuanto a la teoría adoptada, se decide focalizarla exclusivamente en los aportes de la TRS. (Crónica N° 2, 21/04/2014). Para el estudio del Estado del Arte de las RS se incluyen ponencias sobre “Teorías de las RS en la formación educativa” y entrevistas semiestructuradas. Se propone realizar un trabajo colectivo, con material bibliográfico, y realizar preguntas disparadoras, conflictivas, ampliatorias en relación a cada texto. (Crónica N° 2, 21/04/2014).

64

Los intercambios de opiniones permiten que se instalen “Situaciones problemáticas emergentes” como la protagonizada por una investigadora, egresada reciente de la carrera del Profesorado en Educación Especial, quien expone que ha experimentado RS diferentes entre el momento de la Práctica Profesional y la instancia de análisis de las mismas a través del informe monográfico. En el grupo se generó un debate acerca de la posibilidad de transformar las RS, construidas previamente a la Práctica Profesional, en otras constituidas a partir de la experiencia y del análisis de la praxis. (Crónica N° 2, 21/04/2014).

La investigación sobre las RS, en este caso, se limita a las tareas de enseñanza. Se comparte material sobre la naturaleza del TD y se resumen algunas de sus características: se trata de un saber específico sobre la transmisión que se adecua a las cuestiones emergentes. Ese saber es un saber reconstruido socialmente. Se discute: ¿cómo establecer relaciones entre las teorías y las prácticas cotidianas de los docentes? y la posibilidad de construir aproximaciones sucesivas a las RS sobre el trabajo pedagógico en los contextos de las prácticas de formación.

Se discute también sobre la “rutinización” de la tarea docente, la “reproducción”, que predomina en las instituciones, en lugar de la innovación pedagógica. Es así que se pasa a considerar el TD como la “cultura de la experiencia”, una forma particular de vivir la profesión, ya que ésta opera desde la propia historia, es decir,

desde las experiencias críticas personales. En esta circunstancia se propone relacionar los aportes teóricos existentes en el medio sobre el TD: ¿qué dicen los medios de comunicación, las instituciones y los padres? Surge entonces la propuesta de identificar, en los diarios locales, las noticias publicadas sobre la Educación Especial y analizarlas para detectar ¿qué RS emergen? (Crónica N° 3, 19/05/2014).

Se propone hacer una reconceptualización propia, acerca de la percepción del grupo sobre ¿qué representa para nosotros el TD? para en base a ello indagar ¿qué piensan los residentes, antes de ir a la escuela? y ¿qué piensan los docentes sobre los residentes? Se comenta sobre las RS en los relatos autobiográficos de los alumnos de la Cátedra PPDT, señalando que Ana Quiroga teoriza sobre las matrices de aprendizaje y se trae a colación la interacción entre sujeto, objeto y contexto de la que habla Castorina. (Crónica N° 3, 19/05/2014).

En las RS existen cuestiones intrasubjetivas del sujeto que impactan sobre lo individual, tales RS responden a un objeto "TD" en función de un fenómeno relevante "Residencia como práctica" y generan una identidad social que logran los sujetos en ese contexto. El cambio conceptual sobre las RS es un cambio intrasíquico e intersíquico que está relacionado con la constitución subjetiva de la persona, por eso, es preciso un método dialógico, para articular lo subjetivo y lo social. Debemos instalar interrogantes sobre las RS, ya que el sentido común comienza en la conversación, en la negociación de significados, resultando menester visualizar las ideologías subyacentes en las RS e incorporar al trabajo de investigación posibles dibujos sobre la PP que puedan servir de soporte gráfico (Crónica N° 3, 19/05/2014).

65

A la psicóloga del equipo se le asigna la tarea analizar cómo impacta la RS en un sujeto, cómo éste se apropia de la representación, ya que es el propio sujeto quien construye su identidad social individual. De esta forma, se podrá comprobar cómo las RS pueden producir cambios en el individuo en formación (Crónica N° 1, 31/03/2014). Además se podría ver el aspecto subjetivo, en cuanto a los cambios conceptuales en los sujetos, se sugiere abordarlos desde la subjetividad, dadas las dimensiones de análisis establecidas para esta investigación. (Crónica N° 4, 30/06/2014).

Además, se pretende conceptualizar las RS, indagando e interpretando su emergencia desde lo grupal, trabajando la identidad docente desde la diversidad, no desde identidades homogéneas, sino considerando la formación permanente y una educación liberadora (Crónica N° 1, 31/03/2014). La construcción conjunta

del concepto de RS, se trabaja analizando las representaciones de los alumnos/as de la Cátedra PPDT, sin perder de vista que la investigación está centralizada en el TD, concepto que se intenta construir desde el grupo de trabajo.

La concepción en la que se basa la propuesta está dada por los aportes teóricos de las RS, desde la perspectiva de Denise Jodelet (1986), quien utiliza en sus estudios la técnica de entrevistas. La autora considera que toda RS tiene ciertas características: se manifiesta en el discurso cotidiano, es objeto de discusión -la cual en el fondo es sobre los valores- y tiene presencia o repercusión en los medios de comunicación. Estas condiciones se cumplen respecto del TD. (Crónica N° 3, 19/05/2014).

Entre las discusiones epistemológicas que surgen en el grupo, aparece la moción de incorporar a Buordieu, en el marco teórico, en virtud del concepto de “habitus” desarrollado por él, pero la misma es desestimada porque requeriría desplegar un abordaje a su teoría, desde la sociología, lo que obligaría a realizar una convergencia teórica o posicionamiento en el Paradigma de la Complejidad, en tanto que este proyecto de investigación se desarrolla desde la TRS. (Crónica N° 4, 30/06/2014).

66

En lo que respecta a la tarea de elaborar los instrumentos para recoger información e Intervenir en los contextos y en los tiempos de las prácticas de Residencia del Profesorado de Educación Especial, se aclara que se trata de una tarea compartida por todo el equipo. Por ello, de acuerdo a su tema, cada uno deberá idear un instrumento, una técnica, un procedimiento con el cual sea posible constatar el cambio conceptual. ¿Qué prácticas involucran el TD en la Residencia?; ¿Cuáles son las prácticas habituales? En éste sentido se toman las RS desde las prácticas, para ello se propone que los alumnos respondan el cuestionario disponible en la “Caja de Herramientas de la Práctica”, documento de circulación interna de la Cátedra PPDT, antes de iniciar la residencia, para ver si surgen inicialmente algunas RS y para que sirva de prueba del instrumento. (Crónica N° 5, 11/08/2014).

Ya en la etapa de Residencia, ¿Qué prácticas de TD se ejecutan? Al respecto el director sostiene que es preciso observar las actividades y registrarlas. Propone el lema “Dime lo que haces y te diré qué representaciones tienes”. De esta manera reafirma que las RS están definidas por las prácticas y recuerda que no se utilizará la teoría profesada y al uso. (Crónica N° 5, 11/08/2014). Se insiste sobre la necesidad del aporte de todos los miembros del equipo para la elaboración de los instrumentos para el trabajo de campo: uno para el grupo de residentes y otro

para los docentes orientadores que los reciben en las Instituciones educativas, sin perder de vista que el objetivo es visualizar cómo ambos se representan en el TD en la etapa de residencia (Crónica nº 6, 15/09/ 2014).

En el TD, subyacen creencias, conocimientos, habilidades, competencias y valores que debemos develar. Para localizar estos elementos es necesario revisar el esquema gráfico de la memoria técnica del Proyecto de Investigación y formular preguntas precisas, visualizando el TD a través de su evolución socio-histórica y hacer aportes para mejorar los instrumentos destinados al relevamiento, y que se pondrán a prueba con el grupo de Práctica (Crónica nº 6, 15/09/ 2014).

Por otra parte, se reafirma el compromiso del equipo de investigación con la “Jornada Anual de Prácticas”. En este evento se socializa el trabajo realizado en las Residencias y los avances de esta investigación. El análisis se circunscribe a cuestiones relacionadas con la formación docente y se indaga si existe, si se produce, un cambio conceptual sobre la PP, si opera el dispositivo del relato autobiográfico. ¿Cómo descubrir estos cambios conceptuales?, ¿cómo saber si devienen de su historia personal, del contexto de las prácticas o del dispositivo del relato? Lo importante es que se recupere lo individual y lo social. El director del proyecto se cuestiona sobre cómo alguien que está en proceso de práctica toma una determinación con respecto a su propia práctica y propone indagar si es genuina la apropiación de la autoformación, si en ello hay confluencia de factores y si existen eventos o elementos anticipatorios en la historia de vida. Al respecto, la psicóloga del grupo se compromete a revisar un protocolo sobre análisis de incidentes críticos. (Crónica Nº 6, 15/09/ 2014).

67

Con respecto al Programa actual de la Cátedra PPDT, se confirma que éste se centra en las Ciencias Humanas y Sociales, debido a que se ocupa de cuestiones relacionadas con la vida, el trabajo y el lenguaje. Las encargadas de su análisis deben distinguir las aproximaciones, convergencias, divergencias, quiebres, distanciamientos que se presentan y ver cómo juega lo individual y lo grupal, lo subjetivo y lo intersubjetivo en ese Plan de TD (Crónica Nº 6, 15/09/ 2014).

Al inicio del Proyecto de Investigación, en el equipo no se tenía claridad sobre a qué representaciones, de la formación y del TD, enfocarse específicamente. Sin embargo, lo expuesto por algunas residentes en la Jornada «Diálogos entre la Educación Común y la Educación Especial» da cuenta de que las RS se ven claramente en el accionar, en los esquemas de acción. (Crónica Nº 7, 20/10/2014).

Se comenta y dialoga sobre distintas situaciones o temáticas tales como: la PP; la relación asimétrica entre residente y docente; la violencia en las escuelas; las representaciones sobre el residente y específicamente sobre el residente de educación especial; la falta de exigencia de algunos docentes; la derivación o delegación de alumnos de escuelas comunes a docentes de educación especial y a equipos psico-técnicos; la falta de referentes permanentes en las escuelas, debido a la movilidad y modificación constante de los planteles; el manejo de las obra sociales y de los docentes integradores; la deserción en la escuela pública. Todas estas problemáticas deberían formar parte de la investigación. Se propone, entonces, que cada investigador vaya abordando algunos de estos temas conflictivos, haciendo aportes al respecto, para dar sentido a la investigación (Crónica N° 7, 20/10/2014)

La complejidad del TD y la emergencia de la capacitación masiva en todas las modalidades y niveles del Sistema Educativo del Programa Federal "Nuestra Escuela" fue determinante en la focalización de las RS sobre una forma peculiar de tarea docente: el trabajo en PP. Por otra parte, se precisaron las dimensiones de nuestro análisis en tres aspectos: subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas, en diferentes contextos. En cuanto a los instrumentos para el trabajo de campo, se trabajó en la elaboración de una guía para los docentes orientadores que reciben residentes y se propone tomar un número reducido de docentes (diez personas) para poner a prueba el instrumento. Se conviene hacerlo en la Jornada Anual de Prácticas. (Crónica N° 7, 20/10/2014)

68

4. CONCLUSIONES

Al finalizar la reconstrucción del proceso investigativo del año 2014, esta narración científica pone en tensión teorías, métodos, técnicas y mundos. Los desarrollos temáticos sobre las RS orientaron las discusiones hacia contrastaciones de las características de las RS y su correlación con la aprehensión de la realidad social en los contextos de las prácticas del profesorado en Educación Especial.

En algunos momentos se percibió cómo el discurso cuestiona al método, pero luego se observa el reencuentro y la complementariedad, otorgándole pertinencia, sistematicidad y validez a los enfoques utilizados por el proyecto.

Las discusiones se centraron en los procesos educativos, asumidos estos como sistemas complejos, de interrelaciones, redes y elementos que se interconectan. La atención se coloca en el proceso y es desde allí donde el discurso dispara nuevas formas de abordar la investigación de las RS en educación.

Dado que las propiedades de los objetos y los hechos sociales son aspectos, o atributos, en lugar de variables, el proceso investigativo, se apoyó en las siguientes operaciones lógicas:

a) Precisar el objeto/concepto sobre el cual operan las RS es decir la PP; b) Fijar las dimensiones de análisis, o aspectos, a considerar: subjetivas; intersubjetivas y transubjetivas en los diferentes contextos de las prácticas; c) Seleccionar indicadores observables o atributos de las RS: saberes, creencias, valores, prejuicios etc.; d) Diseñar cuestionarios, guías, registros de observaciones, entrevistas semiestructuradas para relevar las RS en sus dimensiones y atributos.

Las discusiones reafirmaron la convicción del grupo con respecto a que las relaciones de trabajo que se establecen en el ámbito educativo, no son lineales ni simples, de tipo causa-efecto, ya que abordar las RS de manera objetiva y anclada en las instituciones educativas nos interpela sobre los sistemas de representación y de actuación. Por otra parte en cada aula el TD está interconectado con las familias, la comunidad, el municipio, el país, la política, la economía, la cultura.

En síntesis este artículo plantea la reconstrucción de las prácticas investigativas, con miras a su optimización, a partir del análisis de las crónicas de las reuniones de trabajo grupal. Éstas indagan, en profundidad, sobre la experiencia de trabajo cooperativo y colaborativo que supone compartir responsabilidades en un proyecto instalado en el campo de la educación especial. A partir del relato de las situaciones de discusión grupal y de los aportes individuales, se reafirma el valor de la investigación educativa como fuente de saber, como espacio de formación en la indagación permanente de nuestras propias prácticas investigadoras, orientando y reorientando la mirada hacia las experiencias de los docentes y de los estudiantes, como actores indiscutidos de la educación, y en la escuela como espacio privilegiado de la práctica profesional docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. 2003. *Repensando la investigación-acción participativa*. 4ª ed. Lumen Hvmanitas.
- Argentina. Ministerio de Educación. 2014. Programa Nuestra Escuela. *Cuaderno de trabajo. Serie Política Educativa Bloque 2. Evaluación Institucional Participativa*. Buenos Aires

- Castorina, J. A. y Barreiro, A. 2013. Los usos de la RS en la Investigación Educativa, *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. IX N° 9, Universidad de Buenos Aires, CONICET. pp. 15-40
- Jodelet, D. 1986. La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: *Psicología Social II* / S. Moscovici, ed, Barcelona, Paidós.
- Le Gall, Luis Justo, dir. 2014. *Representaciones del TD en los Contextos Formadores de las Prácticas de Residencia del Profesorado en Educación Especial: 16H394*. Crónicas de trabajo del equipo de investigación.
- Moscovici, S. 2003. La conciencia social y su historia, en: *Representaciones sociales; problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona Gedisa.
- Moscovici, S. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Huemul.
- Sánchez García, José Carlos. 2002. *Psicología de los grupos: teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid, McGraw-Hill.
- Zito Lema, Vicente. 1976. Conversaciones con Enrique Pichon Rivière. Sobre el arte y la locura. En: *La Psicología Social. Sus fundamentos. El esquema conceptual, referencial y operativo*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

Medición del uso pedagógico de las TIC en una universidad privada de Colombia

Measurement the pedagogical use of ICT in a private university of Colombia

Diego Fernando Ávila Clavijo

Universidad ECCI. Colombia

Maricarmen Cantú Valadez

Tecnológico de Monterrey, México

Resumen

Hoy día, a inicios del Siglo XXI, puede creerse que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el campo de la educación generarán por sí solas innovación educativa en el quehacer docente. En la presente investigación cuantitativa se ha aplicado una encuesta autoadministrada de una sola medición vía correo electrónico a algunos docentes que cursan una especialización en multimedia en una universidad privada de Colombia. Dicha encuesta se ha diseñado con base en el pentágono de competencias TIC, elaborado por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2013, donde los resultados del análisis muestran que los docentes tienen un nivel intermedio en el uso técnico de las TIC, pero un nivel básico en el uso pedagógico de las mismas.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación; pentágono de competencias TIC; docentes; universidad.

Abstract

Today, at the beginning of 21st century it can believe that the uses of information and communication technology (ICT) in the field of education generate educational innovation in the teaching work. This quantitative research has applied a self-administered survey, with a single measurement by email to some teachers who are pursuing a specialization in multimedia in a Colombia private University. The survey was designed based on the pentagon of ICT skills, prepared by the Ministry of Education of Colombia in 2013, where it has been analyzed that the teachers has a intermediate level on the technical usage of ICT, but a lowest level from a pedagogical use of them.

Keywords: *Information and communication technology; pentagon of ICT skills; teachers; university.*

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo es resultado de una investigación de maestría realizada por Diego Fernando Ávila Clavijo entre el 26 de Enero y el 5 de Noviembre del año 2015 en la Maestría Tecnología Educativa del Tecnológico de Monterrey, México. El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “Recursos Educativos: Producción, Impacto y Uso” bajo la asesoría de la maestra Maricarmen Cantú Valadez.

Dar por hecho que la inclusión de tecnología en el campo de la educación generará innovación en el proceso formativo ha sido uno de los errores más comunes (Cuban, 1986) en las instituciones educativas de nuestro tiempo. Ello demuestra la falta de comprensión sobre los nuevos símbolos tecnológicos de la información y la comunicación, además, el desconocimiento de las nuevas competencias que requieren tanto los docentes como los estudiantes.

El campo educativo tiene ante sí tendencias, desafíos y estrategias por afrontar en aras de su no extinción pues es claro que la educación se encuentra en medio de un nuevo mundo: un mundo de símbolos digitales (Lizarazo, 2013) que coexisten en un contexto concreto de comunidad pero conectado con el mundo en general. Estos símbolos digitales ya hacen parte de las experiencias propias de cada estudiante nacido del año 2000 en adelante, a quienes podemos denominar nativos digitales pues la tecnología acelera su proceso de aprendizaje al tener una vida hipertextual (Crovi, Garay, López, y Portillo, 2013), donde el espacio y el tiempo ya no son obstáculos formativos y la posibilidad de hacer múltiples tareas está a la orden del día sin necesidad de realizar una lectura lineal del mundo.

72

Las tecnologías de la información y la comunicación (a partir de ahora mencionadas bajo la sigla TIC) son herramientas fundamentales en el campo de la educación del siglo XXI debido a la diversidad de medios que ofrece a los docentes para transmitir información a los estudiantes y entablar una comunicación bilateral (Claro, 2010), beneficiando de este modo los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. En efecto, es importante identificar en las tecnologías de la información herramientas tales como videos, archivos en pdf, Objetos Virtuales de Aprendizaje, imágenes animadas, blogs, wikis, bases de datos, entre otras; y en las tecnologías de la comunicación a las videoconferencias, los LMS (Learning Management System), los chats, entre otras.

Estas herramientas vienen anidadas con términos como la globalización y la sociedad del conocimiento (Anderson, Olivar y Daza, 2007) los cuales develan que la educación del siglo XXI está girando en torno a la concepción del estudiante como un ciudadano del mundo (Angulo, 2010) dado que tiene la posibilidad de acceder a datos de casi cualquier tema, en cualquier formato, y transformarlos en conocimiento al comunicarnos y compartirlos en red.

La globalización al ser un fenómeno social que conlleva al uso masivo de algunas herramientas tecnológicas -entendiendo por masificación la manipulación de un artefacto tecnológico desde su creación hasta su uso por al menos una cuarta parte de la humanidad, (Núñez, 1999)-, nos permite escindir con claridad dos aspectos a

considerar en el contexto educativo de las TIC: el primero estriba en la manipulación técnica de artefactos como la radio, el televisor, el ordenador con sus diversos programas, la internet, etc. y el segundo en el uso pedagógico (Cabero, 1999) de ellos donde surge el tema de la apropiación tecnológica en el campo de la educación.

Desde finales del siglo XX se ha venido percibiendo la importancia de la apropiación tecnológica en los docentes dadas las nuevas exigencias culturales, de aprendizaje y gestión del conocimiento de los nativos digitales (OCDE, 2003) pues la educación no ha sido ajena al impacto de las TIC dentro y fuera de las aulas de clase. Su inclusión en las instituciones educativas ha sido más el resultado de procesos burocráticos de los directivos de nivel superior de las instituciones que ha llevado a concebir a los profesores como técnicos que manipulan los aparatos tecnológicos (Cuban, 1986), en lugar de un recurso humano de vital importancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, se ha hecho relevante determinar el uso pedagógico de la tecnología por parte de los docentes.

El Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (a partir de ahora mencionado bajo la sigla MEN) ha tenido la intención de contribuir con la apropiación tecnológica de docentes ya que junto al Ministerio TIC -ente político gestionado en el año 2006 (Zea, 2007)-, se ha encargado de dotar de recursos económicos y dispositivos tecnológicos a las escuelas oficiales de la nación y a las pequeñas y medianas empresas del país, lo cual indudablemente ha permeado también a las instituciones privadas. Pero en ambos contextos, el oficial y el privado, parece sobreponerse el uso técnico sobre el uso pedagógico en la apropiación tecnológica (Paquienséguy, 2007).

Ante la necesidad de medir el uso que los docentes hacen de las TIC en las aulas de clase para determinar cuáles son los aspectos por mantener y mejorar en la práctica educativa, el MEN ha diseñado un instrumento de evaluación conocido como "Pentágono de competencias TIC" en el cual se han ilustrado cinco competencias que se espera que los docentes desarrollen con la utilización de la tecnología y tres niveles de desempeño en ellas, a saber: comunicativa, tecnológica, pedagógica, investigativa y de gestión, y nivel de exploración, integración o innovación respectivamente. En ese orden de ideas, se hizo necesario poner en práctica dicho instrumento de medición en un contexto docente concreto y se ha conseguido aplicarlo en un grupo de docentes que cursan la especialización "Informática y Multimedia en Educación" bajo la modalidad a distancia en una universidad privada de Colombia.

2. COMPETENCIAS TIC

La tecnología ha impactado en el campo de la educación modificando las estrategias, la metodología, los recursos y las competencias en el quehacer docente (Perrenoud, 2001) por ello se hace importante tener algún referente teórico que nos permita medir algunas variables en los docentes para poder determinar qué se requiere hacer en las instituciones para seguir favoreciendo la calidad de la educación con la incorporación de las TIC en su contexto propio.

El esfuerzo de innovar en la educación con el uso pedagógico de las TIC para mejorar la competitividad del país desde las aulas de clase (Castro, Devis y Olivera, 2011) ha dado como resultado, en cabeza del MEN, una política educativa consagrada en un documento publicado en el año 2013 y titulado "Competencias TIC para el desarrollo profesional docente" donde se ha logrado estructurar un instrumento de investigación a partir del cual medir los usos pedagógicos que los docentes hacen de las TIC y el momento de apropiación en el cual se encuentran. Allí se ha logrado ilustrar a través de la figura geométrica del pentágono las cinco competencias que se espera todo docente del Siglo XXI desarrolle suficientemente, a saber: comunicativa, tecnológica, pedagógica, investigativa y de gestión. De igual manera, se han establecido tres categorías para clasificar su nivel de dominio o desempeño en cada una de dichas competencias, estas son: nivel explorador, nivel integrador y nivel innovador, siendo este último el nivel más alto (MEN, 2013), como puede apreciarse en la siguiente imagen extraída del mismo documento:

74

IMAGEN 1

Pentágono de Competencias Docentes TIC



(MEN, 2013, p. 9)

La competencia comunicativa alude a la capacidad que el docente tiene de expresarse y relacionarse en espacios virtuales y/o audiovisuales, estableciendo contacto con pares y estudiantes, a través del manejo de diferentes medios y múltiples lenguajes, tanto sincrónica como asincrónicamente; la competencia tecnológica estriba en la capacidad para buscar, seleccionar y utilizar responsable y eficientemente varias herramientas tecnológicas con base en las licencias que las amparan, el modo de combinarlas y los principios éticos implícitos; la competencia pedagógica gira en torno a la capacidad de utilizar las TIC en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje al poder determinar sus alcances y limitaciones en su incorporación tanto en la formación integral de los estudiantes como en su propio desarrollo profesional docente; la competencia investigativa consiste en la capacidad de hacer uso de las TIC para transformar el saber generando nuevos conocimientos; y la competencia de gestión es susceptible de definirse como la capacidad de emplear las TIC al momento de planear, organizar, administrar y evaluar de manera efectiva los procesos educativos de las prácticas pedagógicas y del desarrollo institucional (MEN, 2013).

El MEN indica que es posible que un docente se encuentre en diferentes niveles de desempeño en cada una de las competencias, es decir, que la aplicación del pentágono para medir la apropiación tecnológica de un docente no determinará en general si un docente está en un nivel de exploración, integración o innovación de las TIC sino que puede hallarse, por ejemplo, en un nivel explorador en determinada competencia, en un nivel innovador en otra y en un nivel integrador en otra, y así respectivamente.

3. METODOLOGÍA

La investigación realizada sigue la metodología de una investigación cuantitativa con un diseño de tratamiento preexperimental de un estudio de caso con una sola medición. El enfoque investigativo se realizó con un análisis paramétrico debido a los factores que rodearon el proceso investigativo, a saber: estar separado completamente del objeto de estudio, pretender probar de manera objetiva la relación entre el uso técnico y el uso pedagógico de las TIC por parte de los docentes a través del método estadístico de la frecuencia de uso, y el hecho de que la universidad sólo autorizó un momento de recolección de datos.

3.1 DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

Los participantes de la investigación han sido los docentes que cursan la especialización “Informática y multimedia en educación” en la modalidad a distancia en una universidad privada de Colombia (a partir de ahora docentes-estudiantes), los cuales fueron autorizados por la decana encargada de la educación a distancia para ser objeto de estudio de la aplicación del pentágono con el fin de medir, en su momento, la apropiación tecnológica de los docentes junto con el impacto de su plan de estudio en el desarrollo de las competencias TIC. Los docentes-estudiantes expresaron voluntariamente querer participar de la medición de sus competencias al acceder a la encuesta digital dirigida a sus correos personales.

La muestra ha sido tomada de aquellos docentes que atendieron a la resolución de la encuesta en el lapso de tiempo permitido por la Universidad. Fueron en total 45 docentes-estudiantes quienes resolvieron la encuesta donde la edad promedio de quienes contestaron la encuesta está alrededor de los 48 años de edad. Además, se hallaron los siguientes datos demográficos y características de la muestra:

TABLA 1
Características de la muestra

76

Características	Descripción	Número de la muestra
Género	Mujeres	21
	Hombres	24
Lugar donde laboran	Bogotá	4
	Nariño	1
	Espinal	2
	Girardot	2
	Guamo	1
	Cali	2
	Natagaima	7
	Cabuyal Candelaria	1
	Monteria	1
	Pradera	1
	Sotará, Cauca	1
	Popayán	1
	Corregimiento de Paturia	1
	Granada, Meta	5
	Guataqui	2
	Morales	1
	Jardín de las Peñas	1
Mesetas Meta	1	
San Pablo sur	1	
Bolívar	9	
Nivel de escolaridad	Pregrado	22
	Especialización	23
Nivel académico en el que labora	Educación Básica	24
	Educación Media	18
	Educación Superior	3

En la muestra no hay valores perdidos dado que los participantes no dejaron de responder ningún ítem, ni hubo posibilidad de contestar simultáneamente dos opciones. No obstante, posiblemente tres veces una misma persona haya contestado la misma encuesta, ello por la hora en que aparece el registro de resolución y las respuestas registradas debido a que aparecen 2 veces, a hora muy cercana, con respuestas exactas.

De los 45 docentes-estudiantes 10 sostuvieron estar cursando la especialización por motivos exclusivamente de ascenso en el escalafón docente, es decir, aspiración a una mayor remuneración salarial, los otros 35 aseguran hacerlo por la intención de mejorar su práctica docente y con ello la calidad educativa que brindan a sus estudiantes en sus respectivas instituciones.

3.2 INSTRUMENTO: ELABORACIÓN Y APLICACIÓN

El instrumento empleado para coleccionar los datos ha sido la encuesta autoadministrada a través de correo electrónico y se diseñó con base en las variables sugeridas en el pentágono de competencias TIC del MEN.

El instrumento estuvo inspirado en un trabajo similar llevado a cabo en la Universidad de La Sabana (Sede Bogotá, Colombia) por Gloria Patricia Ávila Fajardo y Sandra Cristina Riascos Erazo titulado "Propuesta para la medición del impacto de las TIC en la enseñanza universitaria" en el cual se expone una metodología para identificar y evaluar el impacto de las TIC usadas en los procesos académicos de las instituciones de educación superior. No obstante, el instrumento tuvo que ser ajustado al contexto de aplicación dado que se buscó aplicar la encuesta a participantes que prestan su servicio educativo en los niveles de educación básica, media y superior, y no exclusivamente a la superior como en principio fue elaborado por Ávila y Riascos.

77

3.2.1 Técnica de recolección de datos y elaboración del instrumento de medición

El muestreo de la encuesta fue aleatorio con base en el procedimiento de racimo: dividiéndolos por municipios se tomó al azar el 50% de docentes asistentes de cada grupo para hacer el análisis. La elección se hizo por municipios y no por regiones o departamentos puesto que se tuvo en cuenta que se requerían participantes que representasen a la minoría de una población mayor.

La primera variable del instrumento ha correspondido a la "Información básica sobre los docentes-estudiantes que participan en la especialización", sus dimensiones fueron: género, edad, ubicación laboral, nivel de escolaridad actual, nivel académico en el que actualmente desempeña su quehacer docente, grado de Escalafón Docente y motivo principal para cursar la especialización "Informática y multimedia en educación". Sus variables fueron abiertas, a excepción de las que atañen, por un lado, al nivel de escolaridad y al nivel académico en el que desempeñaba en su momento su quehacer docente, las cuales permitieron establecer un rasgo cualitativo desde educación básica hasta doctorado y, por otro lado, al grado de Escalafón Docente, que permite establecer un rasgo cuantitativo de 1 a 14 o de 1 a 3 en niveles A, B, C o D según los decretos 2277 y 1278 de la legislación colombiana respectivamente (Helg, 2001).

78

La segunda variable del instrumento ha correspondido a la "Frecuencia de uso de las TIC", sus dimensiones fueron: frecuencia de uso de plataformas virtuales, licenciamiento CC, OVA, medios audiovisuales, radio, grabadora y/o iPod, podcast, e-mail, videoconferencia, herramientas de cloudcomputing, software de edición de audio y video, software de ofimática, REA y bases de datos. Sus variables fueron cerradas y cuantitativas al oscilar entre "No lo uso/No conozco", "Rara vez", "Ocasionalmente" y "Frecuentemente", donde "No lo uso/No lo conozco" representa "nada", "Rara vez" representa "muy poco", "Ocasionalmente" representa "poco" y "Frecuentemente" representa "mucho frecuencia".

Las dimensiones de la segunda variable han sido estratégicamente situadas con base en la estructura de medición del "Pentágono de competencias TIC", el cual se compone de las siguientes dimensiones: "explorador" que representa el nivel básico de apropiación tecnológica donde el docente se reconoce como aprendiz, "integrador" que representa el nivel medio de apropiación donde el docente se reconoce como manipulador de la herramienta, y finalmente "innovador" que representa el nivel superior de apropiación donde el docente se reconoce con un amplio dominio pedagógico de la herramienta.

3.2.2 Aplicación

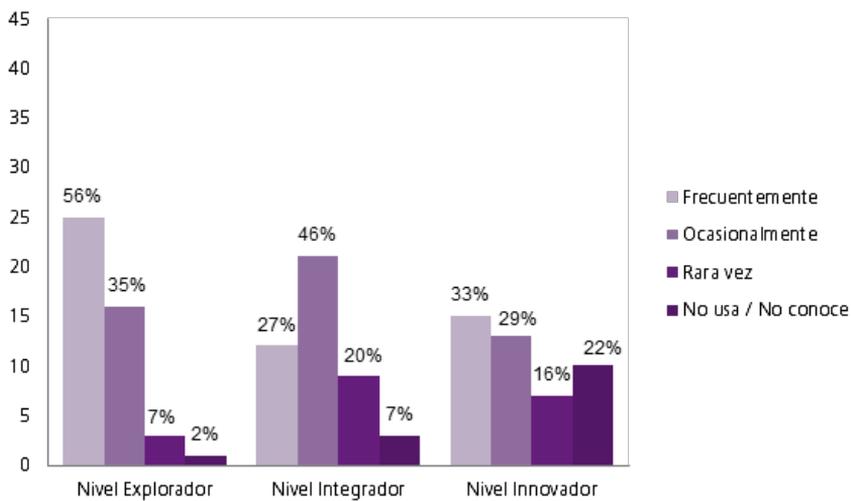
Tres fases se han seguido para coleccionar los datos y posteriormente transformarlos en información que permitiera medir la apropiación tecnológica de los docentes-estudiantes de la especialización con base en el pentágono de competencias TIC: en la fase primera, se envió la encuesta vía e-mail con base en el listado proveído por la universidad privada según las fechas de visitas académicas a los grupos de docentes de cada municipio -las cuales oscilaron entre 29 de Marzo y 5 de Abril

del año 2015-; en la fase segunda, se dio resolución a la encuesta por parte de los docentes-estudiantes durante los últimos 15 minutos de tiempo de clase presencial con la persona encargada por la universidad; y en la fase tercera, se realizó un análisis de varianza unidireccional con los datos recogidos de la única muestra obtenida con cada grupo de docentes.

4. RESULTADOS

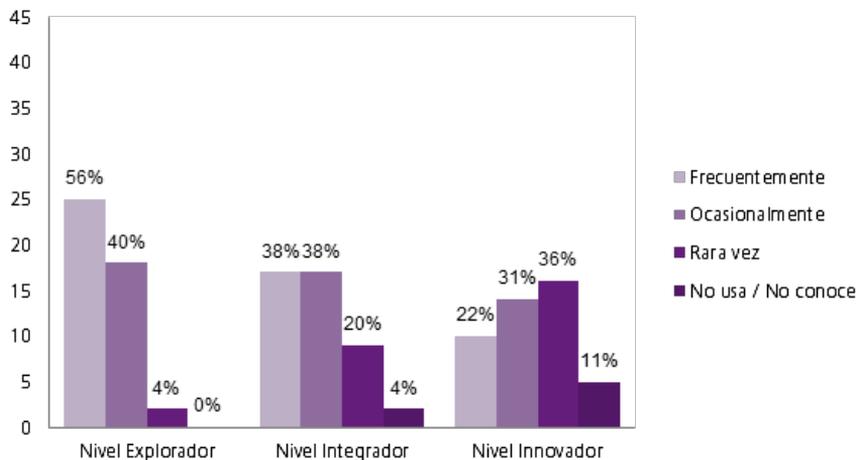
Los datos de la investigación tuvieron un análisis de varianza unidireccional, o de un factor, con base en los resultados de la encuesta autoadministrada por los docentes-estudiantes, por consiguiente, los datos obtenidos en relación a cada competencia indicaron lo siguiente:

FIGURA 1
Competencia Pedagógica



Con relación a la competencia pedagógica es viable ubicar a los docentes-estudiantes en un proceso de exploración pues están identificando nuevas estrategias y metodologías de enseñanza mediadas por las TIC.

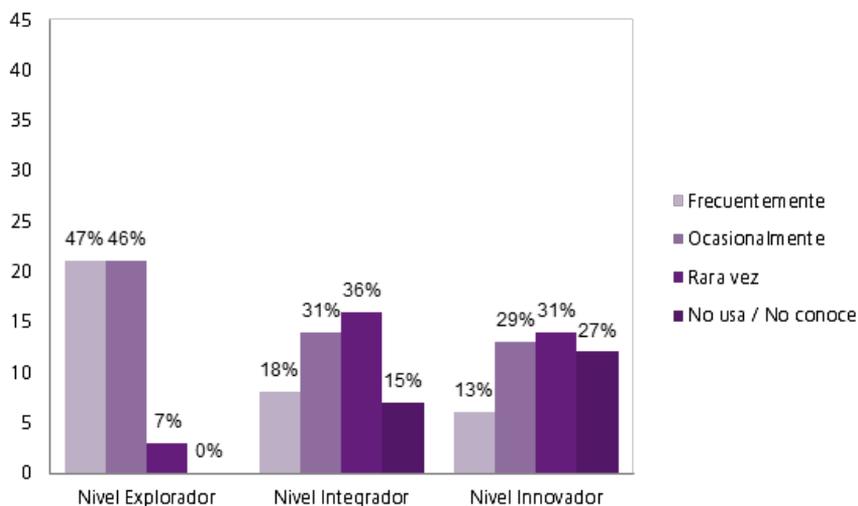
FIGURA 2
Competencia tecnológica



En la competencia tecnológica los docentes-estudiantes se ubican en el nivel integrador de las TIC dado que parece que pueden buscar, seleccionar y utilizar eficientemente herramientas tecnológicas, en especial, los audiovisuales, respetando las licencias que las amparan y combinándolas adecuadamente con otros recursos.

80

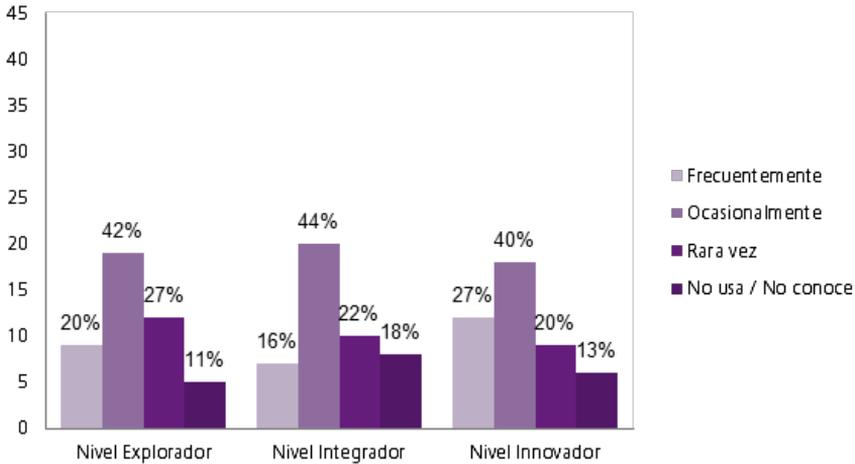
FIGURA 3
Competencia comunicativa



En la competencia comunicativa los docentes-estudiantes se encuentran en un nivel explorador pues aún la mayoría no desarrollan estrategias de trabajo colaborativo dentro de su contexto escolar, ni participan en comunidades de aprendizaje haciendo públicas sus producciones textuales a través de los múltiples medios digitales de comunicación sincrónica y/o asincrónica.

FIGURA 4

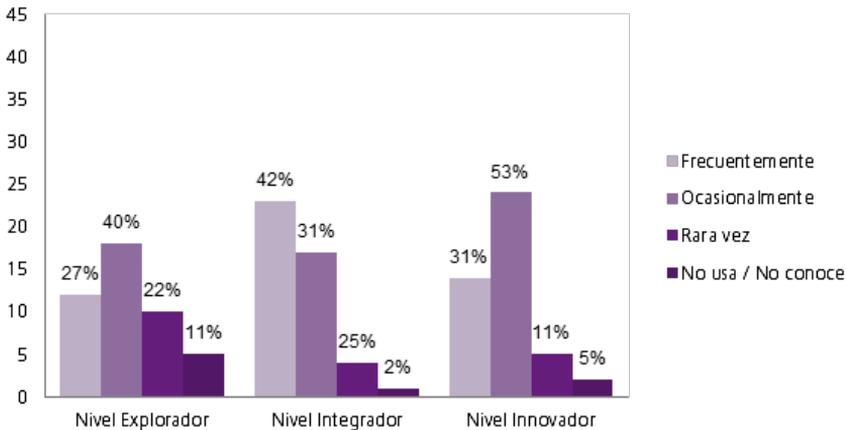
Competencia de gestión



En la competencia de gestión los docentes-estudiantes se ubican en el nivel innovador puesto que afirman usar frecuentemente, dentro y fuera del aula de clase, programas en línea, APP, y software con relación a la edición de audio y video para evaluar y diseñar presentaciones de su práctica educativa.

FIGURA 5

Competencia investigativa



En la competencia investigativa es posible ubicarlos en el nivel innovador dada la constante de frecuencia de uso de herramientas ofimáticas, recursos educativos abiertos (REA) y bases de datos para transformar la información en conocimiento.

4.1 ANÁLISIS DE DATOS

Los datos han sido analizados con base en las medidas de tendencia central de moda, es decir, se examina la puntuación que ocurre con mayor frecuencia dado que para poder ubicar a los docentes-estudiantes en alguno de los niveles del pentágono de competencias TIC se hizo indispensable hallar la tendencia hacia el nivel respectivo. De igual manera, la medida de variabilidad empleada es de varianza. En consecuencia, los resultados del pentágono de competencias TIC permitieron hallar fortalezas y aspectos por mejorar para que la apropiación tecnológica de los docentes mejore la calidad del servicio educativo mediado por TIC.

Trayendo a colación que no es posible concluir con la encuesta del pentágono de competencias TIC si un docente se encuentran a modo general en el nivel explorador, integrador o innovador de competencia TIC, sino que un docente puede estar ubicado en diferentes niveles en cada competencia TIC (MEN, 2013), entonces, los docentes-estudiantes se encuentran en el nivel explorador en sólo dos de cinco competencias TIC, a saber: la pedagógica y la comunicativa, y en las otras tres competencias superan el nivel básico para ubicarse del siguiente modo: están en el nivel integrador en la competencia tecnológica y en el nivel innovador tanto en la competencia de gestión como en la investigativa.

82

Por lo anterior, es susceptible afirmar que los docentes conocían y manipulaban, en el momento de la aplicación de la encuesta, un número considerable de herramientas TIC, es decir, parecían tener un uso técnico con lo cual es evidente una apropiación personal de ellas (MEN, 2013). Baste como prueba la alta puntuación en competencias relacionadas directamente con los aspectos técnicos y de contenido de la educación como lo tecnológico, lo investigativo y la gestión escolar.

Las competencias que atañen a los aspectos metodológicos y de forma, es decir, los modos de enseñanza, en donde es susceptible de medirse una apropiación profesional y con ella un uso pedagógico de las TIC (MEN, 2013) no evidencian una alteración acorde al dominio y conocimiento de las TIC pues las competencias en las cuales se ubicaron en el nivel básico de habilidades y conocimiento fueron la pedagógica y la comunicativa, por lo tanto, el pentágono de competencias TIC permitió medir tanto la apropiación tecnológica del grupo de docentes-estudiantes

de la especialización ofrecida en una universidad privada, como la congruencia de las variables de cada competencia del pentágono TIC, lo cual lo hace un instrumento de medición confiable.

5. AUTOPERCEPCIÓN DEL PENTÁGONO DE COMPETENCIAS TIC

Al aplicar el pentágono de competencias TIC en docentes que cursan una especialización en una universidad privada se pudo evaluar que la estructura del pentágono es una propuesta de medición cuantitativa clara, concreta y confiable por las competencias y niveles de las que está compuesta. No obstante, carece en su cuestionario original de preguntas más puntuales sobre la metodología de enseñanza desarrollada por los docentes con uso de las TIC, es decir, que las variables de las dimensiones de cada competencia requieren inquirir sobre las fases de planeación, implementación y evaluación del quehacer docente mediado por las TIC puesto que los elementos de la encuesta están encaminados más a la investigación de uso y conocimiento técnico de los recursos que a su uso pedagógico en circunstancias probables.

Aunque fue posible aplicar la encuesta del pentágono de competencias TIC en un contexto de educación superior para determinar la apropiación tecnológica de algunos docentes, gracias al bajo desempeño obtenido en las competencias pedagógica y comunicativa, es importante indagar en concreto cuál es el procedimiento que los docentes llevan a cabo al momento de emplear las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula de clase para poder evaluar con precisión el antes, el durante y el después de la manipulación de las TIC. Así podría ser medible el nivel de destreza de los docentes en cada una de las competencias, pues las cinco competencias y los tres niveles de desempeño resultan ser satisfactorias para una investigación de apropiación profesional de la tecnología en los docentes.

83

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La necesidad de diferenciar un uso técnico de un uso pedagógico de las TIC en el quehacer docente es primordial al momento de incorporar tales tecnologías en el campo educativo. Resulta favorable en dicho propósito establecer competencias y niveles de desempeño concretos que todo docente del siglo XXI debe adquirir paulatinamente en su desarrollo profesional. Por ende, no es menos importante

el contar con un instrumento de medición de la apropiación tecnológica de los docentes y/o directivos docentes (MEN, 2013) para determinar en qué aspectos concretos requiere mejorar la calidad educativa, mediada por TIC, la institución en la que se aplique.

El pentágono de competencias TIC resulta ser un instrumento de medición suficiente para investigaciones cuantitativas que deseen indagar con base en sus circunstancias y necesidades propias dado que el pentágono no está diseñado para indicar el nivel general de apropiación tecnológica de los docentes, sino para indicar cuál es el nivel de desempeño actual con relación a una competencia concreta en aras de hallar las áreas de oportunidad del desarrollo profesional de cada docente.

Si los datos de la investigación donde se aplicó el pentágono de competencias TIC hubiesen arrojado como resultado que los docentes-estudiantes de la especialización, en una universidad privada de Colombia, ya han superado el nivel de integración en la competencia pedagógica y la competencia comunicativa, hubiese sido factible sostener que su apropiación tecnológica general es alta pues al diseñar la encuesta autoadministrada se percibe que quien tenga un nivel innovador en ambas competencias es susceptible de categorizarse con un alto impacto de la tecnología en su modo de enseñanza mediado con TIC. Sin embargo, esto no ocurrió en los resultados obtenidos del estudio de caso expuesto pues el hecho de emplear las TIC sin una orientación pedagógica y comunicativa actualizada a la circunstancia histórico-social del siglo XXI señala que los docentes-estudiantes hacen efectivamente un uso de las TIC pero siguiendo los tradicionales métodos de enseñanza (Feldman, 2004).

Finalmente, es necesario tener en cuenta que la fiabilidad del instrumento no es alta por lo cual hubo un sesgo en el análisis de las dimensiones de la variable "Frecuencia de uso de las TIC" debido a que se alteraron algunos elementos de la encuesta original provista por el MEN en su pentágono de competencias TIC por el contexto en el que se aplicó. Las dimensiones originales giran en torno a las acciones que realiza el docente como, por ejemplo, en el momento explorador de la competencia tecnológica se aplican de manera ascendente las acciones de identificar, elaborar o evaluar las características, usos y oportunidades que ofrecen los medios audiovisuales. Por el contrario, las dimensiones aplicadas a la variable estribaron únicamente a la frecuencia de uso dado que los 45 docentes-estudiantes al momento de la aplicación de la encuesta autoadministrada se encontraban en un proceso de descubrimiento de las herramientas digitales evaluadas.

En consecuencia, aunque es viable alterar la encuesta primaria acorde a la coyuntura en la que se aplique (MEN, 2013) vale la pena mantener su diseño original en docentes que presten su servicio en una misma institución, locación y modalidad de enseñanza si se desea obtener datos con alta fiabilidad para la toma de decisiones institucionales siguiendo los lineamientos oficiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson J, Olivar A., & Daza A. (2007). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su impacto en la educación del Siglo XXI. *Revista NEGOTIUM*. 7 (e.g. 2), pp.21-46 Recuperado de <http://www.revistanegotium.org.ve/pdf/7/Art2.pdf>
- Ángulo, H. (2010). Rasgos de la sociedad de la información. *Punto Cero*, 15(21), Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1815-02762010000200007&script=sci_arttext
- Ávila-Fajardo, G., & Riascos-Eraza, S. (2011). Propuesta para la medición del impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 14(1). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1835/2413>
- Brunner, J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Chile. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro_EDU%2525UNESCO-2000_JJB.pdf
- Cabero, J. (1999). *Tecnología educativa*. España: Editorial Síntesis. Recuperado de http://mc142.uib.es:8080/rid=1JGRDVCYP-22JJ5G2-V10/Capitulo_Muestra_Cabero_8448156137.pdf
- Castro F., Devis L., & Olivera M. (2011). *Impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el Desarrollo y la Competitividad del País*. Colombia: Fedesarrollo. Recuperado de <http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2011/08/Impacto-de-las-Tecnolog%C3%ADas-de-la-Informaci%C3%B3n-y-las-Comunicaciones-TIC-Informe-Final-Andesco.pdf>
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Chile. Recuperado de <http://archivo.cepal.org/pdfs/ebooks/lcw339.pdf>
- Crovi, D., Garay, L., López, R., & Portillo, M. (2013). *Jóvenes y apropiación tecnológica: la vida como hipertexto*. México: Sitesa/UNAM
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Colombia: Serie educación y cultura, Universidad Pedagógica Nacional.

Recuperado de https://books.google.es/books?id=_Hq3Snz6DGMCGIpg=PR2&ots=tQWE21sKk&dq=historia%20educaci%C3%B3n%20Colombia&lr&hl=es&pg=PR2#v=onepage&q=historia%20educaci%C3%B3n%20Colombia&f=false

Lizarazo, D. (2013). *Símbolos digitales. Representación de las TIC en la Comunidad*. México DF: Siglo XXI

MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Colombia: Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-318264_recurso_tic.pdf

Núñez, R. (1999). El siglo de la ciencia. *Revista Propedéutico de Ciencias Naturales*. (1), pp.6-13 Recuperado de http://www.conevyt.org.mx/cursos/inea/ineapdfs/proped/cnatural/r6_13.pdf

OCDE. (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Deporte/OCDE. Recuperado de <http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Los%20desafios%20de%20las%20tecnologias%20de%20la%20informacion%20y%20las%20comunicaciones%20en%20la%20educacion.pdf>

Paquenséguy, F. (2007). Uses of information and communication technologies today: constants, ponderings and hypothesis. *Revista Q*, 1(2). Recuperado de <http://revistaq.upb.edu.co/articulos/descargar/171/pdf>

Pedraja, L. (2012). Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista Chilena de Ingeniería*. 20 (1), 136-144. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v20n1/art14.pdf>

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. 14 (3), pp.503-523. Recuperado de http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf

Zea, C. (2007). *Indicadores TIC para educación en Colombia*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.cepal.org/socinfo/noticias/noticias/3/32383/Colombia.pdf>

El autoconcepto de docentes universitarios

The self-concept of university teachers

Alicia Rivera Morales

Gustavo Hernández Durán

Universidad Pedagógica Nacional, México

Resumen

El foco de este trabajo es el autoconcepto que poseen 86 docentes de dos universidades mexicanas. Para indagar sobre el tema se aplicó una escala de autopercepción, conformada por 7 categorías: competencia docente, autorrealización, percepción interpersonal, satisfacción, asunción de riesgos e iniciativas, aceptación de sí mismo y relación con los alumnos. También se utilizó una entrevista semiestructurada a 25 docentes, que de acuerdo a sus estudiantes, fueron significativos en su formación. De acuerdo a los resultados obtenidos los profesores consideran tener las habilidades necesarias para llevar a cabo su labor dentro de la docencia, aunque no realizados con esta tarea, se sienten aceptados y establecen buenas relaciones con sus compañeros de trabajo. Existen diferencias en cuanto a la satisfacción: sólo los profesores que promueven aprendizajes significativos se sienten satisfechos con su tarea docente, se arriesgan y son más autocríticos, mientras que el resto no lo está y tampoco asumen riesgos en su práctica. A los docentes de la muestra se les dificulta expresar la manera como se miran a sí mismos, reconocer sus cualidades sobre todo, y los defectos, no obstante consideran que la manera en la que se ven repercute en la manera en la que los educando se perciben así mismos y los ven.

Palabras clave: Autoconcepto; docentes significativos; competencia docente; autorrealización; aceptación de sí mismo.

Abstract

The focus of this work is the self-concept of 86 teachers from two Mexican universities. In order to investigate the subject, a self-perception scale was applied, consisting of 7 categories: teacher competence, self-realization, interpersonal perception, satisfaction, risk taking and initiatives, self-acceptance and relationship with students. A semi-structured interview was also used for 25 teachers, who according to their students were significant in their training. According to the results obtained, teachers consider having the necessary skills to carry out their work within the teaching, although not performed with this task, they feel accepted and establish good relationships with their co-workers. There are differences in satisfaction: only teachers who promote meaningful learning are satisfied with their teaching task, they risk and are more self-critical, while the rest are not and do not take risks in their practice. Teachers in the sample find it difficult to express the way they look at themselves, recognize their qualities above all, and defects, nonetheless consider that the way in which they are seen has repercussions in the way in which the educating ones Perceive themselves and see them.

Keywords: *Self-concept; significant teachers; teaching competence; self; interpersonal perception; teaching satisfaction; self-acceptance.*

1. INTRODUCCIÓN

La estima es la parte valorativa que tiene uno de sí mismo mientras que el autoconcepto se refiere a los procesos cognitivos que la persona realiza para poder hacer una interpretación de uno mismo, Pérez, M; Vidal, L; Villarán, V; (2009) la autoestima se refiere al concepto que uno expresa de sí mismo, esto de acuerdo a las cualidades que son susceptibles de valoración y subjetivación que provienen de la misma experiencia y que son consideradas como positivas o negativas; mientras que el autoconcepto es el producto de la actividad anterior desde una postura reflexiva, por lo que al ser partes fundamentales de la personalidad no se pueden dejar de lado, ya que estas cualidades permiten al sujeto llevar a cabo actividades fundamentales para la realización personal. Desde la mirada social, la forma en que la persona se relaciona, está determinada por la socialización con sus iguales, la "Metáfora del espejo" Cooley Moreno (2003), es decir la manera en la que nos vemos está determinada por la forma en la que los demás nos miran, la idea que tenemos y las valoraciones que hacemos de nosotros mismos están determinadas por las valoraciones que los demás hacen de nosotros. Lo que significa que el autoconcepto es muy importante en la formación de la personalidad, si se desarrolla un autoconcepto positivo desde la adolescencia se conseguirá un buen ajuste psicosocial (Cazalla y Molero, 2013). Esnaola y otros (2008), señalan que no puede entenderse la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica (Goñi y Fernández, 2008). Numerosos estudios (Esnaola, 2004 o Goñi, Ruíz de Azúa y Rodríguez 2004) han encontrado relaciones positivas entre el autoconcepto físico y la práctica deportiva de adultos. Recientemente se ha empezado a indagar las relaciones entre autoconcepto y la inteligencia emocional (Matalinares et al., 2005); García y Musitu (2001) afirman que el autoconcepto se relaciona de manera positiva con varios factores, tales como la calidad de la ejecución del trabajo, aceptación y estima de los compañeros. El autoconcepto es un constructo que se conforma de acuerdo a las diversas situaciones a las que se enfrenta cada persona en su vida diaria, al respecto Soares y Soares citado en Moreno (2003) considera que cada una de estas áreas es independiente una de otras.

El autoconcepto se construye a partir de lo que los otros consideran de la persona. (Guerrero y Vicente, 1999), de ahí que el efecto de las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente, la creatividad y los márgenes de acción influye en el rendimiento de los docentes. (Cooper y Marshall, 1978), por tanto existe una relación significativa entre la satisfacción y el rendimiento académico. Arancibia y Álvarez, (1999) afirman que no sólo influye en el rendimiento de sus alumno lo que

el profesor realiza en el aula sino también lo que el profesor es como persona, sus creencias, sentimientos y satisfacciones y ello afecta también el autoconcepto de sus estudiantes, (Machargo, 1991) *“se desarrolla cuando los profesores poseen las cualidades de la cordialidad y afectividad, proporcionan feedbacks positivos y alimentan un clima de libertad. Los profesores que animan, respetan y aceptan a los demás estimulan el rendimiento académico y el autoconcepto de los alumnos. Igualmente, los alumnos que perciben en sus profesores imágenes y expectativas positivas sobre su capacidad ven favorecidos aquellos aspectos. A través de un medio de aprendizaje que alimente la interacción positiva y el feedback, los profesores tienen la responsabilidad de asistir a los estudiantes en el logro de un positivo autoconcepto”*. (Machargo, 1991, 77). Garbanzo (2007) plantea que el autoconcepto académico se relaciona substancialmente con el rendimiento de los alumnos. Por su lado, López y Gallardo (2008), manifiestan que el autoconcepto del maestro influye en su competencia interpersonal, muestran que lo que piensa de sí mismo el docente afecta la manera cómo percibe las relaciones con los demás. Martínez-Otero (2007), asegura que mantener un buen autoconcepto por parte del docente facilita no sólo su propia tarea en la clase, en cuanto a ser guías confiables, sin ansiedad y respetados para el aprendizaje, sino también la labor del alumno que entabla relación con alguien que proyecta confianza en su capacidad y crea un ambiente cálido y receptivo fortaleciendo la autoimagen del alumno como persona de valía. Los profesores representan una influencia importante en la vida y en el desarrollo de los alumnos pues en su proceso formativo se involucran emociones y actitudes que contribuyen de una u otra manera a la construcción del autoconcepto que les permita mejorar su desempeño como estudiantes y estimulen su desarrollo personal. Fullan y Hargreaves (2000). La madurez es considerada por muchos como una etapa de disminución de las capacidades y de la misma manera el aumento de las responsabilidades, Lachaman citado en Papalia (1992) en esta etapa, los individuos toman decisiones, una pérdida o una enfermedad, puede representar un toque de atención para que el individuo despierte y efectúe una nueva estructuración de su tiempo y prioridades en la vida. La mayoría de los docentes del estudio se encuentran en esta etapa, se supone que existe equilibrio entre el trabajo y las responsabilidades pero también una serie de transformaciones físicas y psicológicas relacionadas con este proceso evolutivo (Papalia, 1992). La forma de mirarse y percibirse está presente en las aulas y por lo tanto tiene una influencia en el estudiantado. Queda, sin embargo, por dilucidar en qué casos se encuentra la relación del autoconcepto con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Los resultados de estos estudios condujeron a plantearnos ¿cómo se ven a sí mismos los docentes universitarios? ¿Qué caracteriza el autoconcepto de profesores significativos para los estudiantes de los que no lo son?

2. MÉTODO

La investigación, de corte descriptiva (Hernández, 2008) busca especificar las propiedades, las características y perfiles de personas, grupos, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno, con la intención de medir, evaluar o recolectar datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, componentes, o dimensiones del fenómeno a investigar. Se utilizaron instrumentos del método cualitativo y cuantitativo. Se empleó la escala Likert: **percepción del sí mismo docente** validada por los investigadores Villa (1997) y Volpi (1996) con una confiabilidad interna igual a un valor de Alfa de Cronbach de .831. La escala consta de 33 adjetivos divididos en 7 categorías las cuales son competencia docente, autorrealización docente, percepción interpersonal, satisfacción docente, asunción de riesgos e iniciativas, aceptación de sí mismo, relación con los alumnos. Además se aplicó una entrevista semiestructurada con la finalidad de encontrar las características del autoconcepto de 25 profesores significativos en la formación de los estudiantes.

90

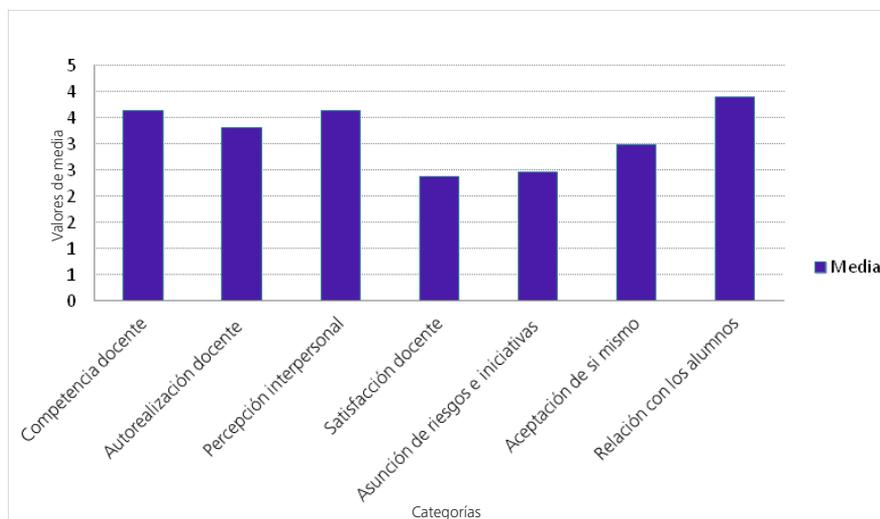
Los sujetos del estudio fueron 86 profesores de distintas licenciaturas a quienes se les aplicó la escala Likert *Percepción de sí mismo docente*. Para la selección de los docentes entrevistados, se pidió a los estudiantes de 8°. Semestre su opinión acerca de los aprendizajes obtenidos y el nombre de cinco profesores que fueron significativos en su formación profesional. Del total de respuestas, se seleccionó a los 25 profesores mencionados con mayor recurrencia.

Las características de los docentes a quienes se les aplicó la Escala Likert sobresale el género masculino; cuentan con grado de maestría (70%), doctorado (25%) y licenciatura (5%). La mayoría tienen más de quince años de experiencia. De los 25 profesores significativos: la mayoría son hombres (17) y 8 mujeres, de ellas una cuenta con licenciatura. En estudios de posgrado 18 cuentan con grado de maestría y sólo 6 doctorado.

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados cuantitativos, a través de la aplicación de la Escala Likert, y la información recabada de la entrevista. Para la primera parte se empleó un método estadístico descriptivo organizado en las categorías: 1) *competencia docente*, 2) *autorrealización docente*, 3) *percepción interpersonal*, 4) *satisfacción docente*, 5) *asunción de riesgos e iniciativas*, 6) *aceptación de sí mismo* y 7) *relación con los alumnos*. De manera general dichos indicadores se muestran en la Gráfica 1. En la que se comparan medias entre las diferentes categorías y cómo los docentes se ven a si mismos

GRÁFICA 1
Tendencia Central



3.1 Competencia docente

En esta categoría se engloban las características personales y/o habilidades con las que cuenta el docente para llevar a cabo su labor dentro del aula, tales como el manejo adecuado de estrategias de aprendizaje, el dominio de los contenidos, etc. Dentro de esta categoría se reporta que los docentes dicen que cuentan con las habilidades para la docencia adquiridas a través de su *formación académica* y *experiencia profesional*: “mi experiencia también 17 años de docencia y en capacitación pues ya dice algo” (Profesor Psicología). La institución formadora le atribuyen un valor significativo: “... mi formación primero como estudiante y después como profesor y luego la maestría en ciencias de la comunicación educativa en el ILCE” (Profesor Sociología). Se reafirman los estudios como elemento

de competencia docente: *"...mi maestría en psicología escolar eso hace que mi campo de acción y mi panorama sea muy agradable para poder desempeñar mi profesión..."* (Profesor Psicología).

Señalan además de la formación la experiencia que tienen en la docencia como factor que permite ampliar su competencia: *"También diría que la capacidad de análisis y de reflexión pronta porque los alumnos quieren una respuesta inmediata a las cosas que van planteando... ciertas actividades de organización, síntesis, sistematización del conocimiento"* (Profesor Pedagogía).

La competencia docente, de acuerdo con los docentes de este estudio se adquiere tanto en la formación inicial como a través de la experiencia profesional. Pero sin dejar de lado las características personales, explotadas de manera distinta en todos los casos, contribuye al buen desempeño como docentes y a promover aprendizajes significativos.

3.2 Autorrealización docente

92

En esta categoría, se ubican reactivos relacionados con el sentirse satisfechos con su labor el deseo de no querer abandonarla, el análisis cuantitativo muestra que los profesores encuestados no dicen abiertamente si es o no una actividad que los llena de manera plena, no obstante las respuestas a la pregunta *¿Cuáles son las razones que lo impulsan a seguir ejerciendo su profesión?* Señalan *"...primeramente que me gusta mucho mi trabajo como docente en la universidad hay otras áreas de trabajo y yo creo que ésta es la que más me llama la atención..."* (Profesor de Psicología); *"...disfruto el tiempo que doy clases... me gusta mucho, mucho lo que hago, es algo que me apasiona..."* (Profesor Pedagogía)

Manifiestan su autorrealización con esta profesión gratificante que los hace sentir bien consigo mismos *"...desde niño yo siempre quise ser docente... es gratificante, le encuentro un sentido... en este momento me es gratificante y siento que soy un buen maestro que puede establecer una buena relación y comunicación con el grupo de alumnos y que se ve que ellos están a gusto de trabajar conmigo..."* (Profesor Administración). Disfrutan apoyar a sus estudiantes en su formación profesional.

3.3 Percepción interpersonal.

Esta categoría comprende las relaciones del docente con sus compañeros de trabajo, según su percepción interpersonal les ayuda a sentirse integrados en su área laboral y se consideran exigentes: "... me percibo como una persona exigente, me percibo como una persona que es capaz de llegar a la meta explotando sus capacidades..." (Profesor de Psicología); o tímidos: "...Soy muy tímido, muy callado por ejemplo en una reunión de trabajo en una reunión digamos social no participo mucho en lo que se esté comentado digamos no me siento muy abierto..." (Profesor Administración). También encontramos los que se perciben **excéntricos** y algunos **colaboradores, buenos compañeros**: "...mi percepción personal es excéntrico porque efectivamente no podría decir mucho de lo contrario como ególatra ... excéntrico eso te permite posicionarte en otros espacios ..." (Profesor de Sociología) "...Con mis compañeros de trabajo me considero colaborador intento ser un buen compañero, apoyarlos y que me apoyen..." (Profesor Administración)

Para algunos de los profesores es importante mantener una relación cordial con las personas que se relacionan con ellos por su trabajo, porque coinciden sus intereses o líneas de investigación: "...Yo estoy muy coordinada con la gente que es a fin a mi ... trato de acercarme más a los que son más afines a lo que yo hago ..." (Profesor Pedagogía).

Se muestran **seguros de sí mismos** a pesar de contar con poca antigüedad en la universidad "... hablaría de seguridad en relación con mis compañeros, reconociendo las diferencias que hay tanto en la formación como en la experiencia, soy una profesora joven a diferencia de mis compañeros, no me hacen sentirme insegura, reconozco sí, que pueden tener un conocimiento mucho más amplio... al que yo puedo tener en este momento dado la novatez que tengo, pero eso no me hace sentir insegura e inferior en lo absoluto al contrario..." (Profesor Pedagogía)

De acuerdo a lo señalado, los docentes se miran en la relación que establecen con los otros, exigentes, algunos colaboradores amigables, excéntricos, tímidos cuando se trata de hablar en una reunión, se vinculan de acuerdo con la afinidad académica y seguros de sí mismos

4. SATISFACCIÓN DOCENTE

Esta categoría se refiere al sentimiento de hacer bien las cosas dentro de su profesión. En este sentido, los docentes encuestados no se sienten satisfechos con las actividades que se llevan a cabo en la universidad. Sin embargo la entrevista a los docentes considerados como significativos en la formación profesional, se encontraron elementos de satisfacción, tales como: avance de los estudiantes, reconocimiento de los estudiantes, producción académica y clima del aula. En primer lugar los satisface el avance de sus alumnos, reflejado en dominio de los contenidos, la transferencia de la teoría a la práctica, así lo manifiestan: *“Que un alumno te diga ya te entendí... te dicen no te entiendo o ves sus caritas de no te entiendo, lo mismo cuando un alumno se titula es una gran satisfacción”* (Profesor de Psicología). Otro elemento que los hace sentir satisfechos es el ser reconocidos por la comunidad estudiantil por su desempeño y producción académica *“... obtener de los alumnos comentarios satisfactorios sobre lo que estoy haciendo en mi trabajo...”* (Profesora de Pedagogía). Algunos de los docentes entrevistados dejan de manifiesto que lo que les es satisfactorio es que exista una buena convivencia con los alumnos, que éstos se sientan a gusto en la clase, dicen que se sienten *“...Satisfecho, que el grupo esté contento, que todos estemos contentos y aprendamos, porque aprender no tiene que ser pesado, sino un placer...”* (Profesor de administración)

94

Los docentes significativos para los estudiantes universitarios de esta muestra se sienten satisfechos con los logros alcanzados por sus alumnos y alumnas, por el reconocimiento de su trayectoria profesional y docente, así como por el clima que generan en su aula.

5. ASUNCIÓN DE RIESGOS E INICIATIVAS

Cuando se habla de *la asunción de riesgos e iniciativas* se refiere a las iniciativas que los docentes realizan en su práctica. En este aspecto, en la encuesta se observa que no asumen riesgos ni nuevas iniciativas, mientras que los docentes significativos aceptan que enfrentan riesgos tales como: a) diversidad estudiantil, b) estancamiento profesional, c) incumplimiento profesional, d) actuación desde el sentido común. Y proponen en cuanto a iniciativas, el uso de estrategias y de material didácticos.

Los docentes no asumen riesgos y las iniciativas se concretan en el uso de estrategias didácticas. No obstante relatan que se enfrentan a grupos diferentes en su dinámica y en sus personalidades: *“...Hay los riesgos, que asumo por lo regular es enfrentarme a la diversidad de los alumnos, por que en muchas ocasiones no todos los grupos trabajan de la misma manera ya que tienen diferentes personalidades, muchas veces no todos los grupos se adaptan,...”* (Profesor de Psicología)

Manifiestan que un riesgo latente consiste en quedarse estancados en ciertos conocimientos que de alguna manera determinan su hacer dentro del aula, un ejemplo: *“...Pues el quedarse estancado, el no preocuparte por una actualización por ver que más o que retos o que desafíos hay, precisamente el uso de las nuevas tecnologías, entonces un riesgo es que te quedas estancado ...”* (Profesor Sociología). Refieren que esta situación los puede llevar a la falta de compromiso y no cumplir con lo que se espera de ellos. *“... creo más bien que es el compromiso como tal que tú te presentes todos los días al salón de clases sabiendo que tienes un compromiso y una responsabilidad dando clases, de hacer que los estudiantes salgan con más, con un plus... entonces podría ser un riesgo el hecho de que si tú no cumples con lo que los alumnos y lo que la universidad espera de ti...”* (Profesor de Pedagogía)

En lo que concierne a las iniciativas que los mismos docentes tienen en su práctica docente, el poder hacer las cosas desde otro enfoque el cual permita un mejor aprendizaje en los alumnos y de la misma manera mejorar su propio hacer en las aulas: *“...mediante ejemplos, y trabajo mucho lo que son los chismes pedagógicos... se trabaja un tema o una noticia educativa y relacionarla con lo que se está viendo en clase, entonces siempre viendo un tema real para ver las aplicaciones teóricas...”* (Profesor de Administración)

Al respecto señalan que un elemento que les permite innovar es la preparación constante de su materia: *“... esta profesión si hay algo que debes hacer es mantenerte fresca porque siempre te estás preparando buscando nuevos materiales, de todas la preparación es la más importante...”* (Profesor de Educación Indígena)

Un riesgo que llama la atención es el incumplimiento profesional, señalan que tienen un compromiso social en la formación de profesionales en el campo de la educación y ven como riesgo que se eduque desde el sentido común, sin ninguna

base que sustente la manera en la que los docentes llevan a cabo su hacer dentro de las aulas. Mientras que las iniciativas se concretan al uso de estrategias y materiales didácticos en el aula.

6. ACEPTACIÓN DE SÍ MISMO

En esta categoría se refleja un sentimiento de comprensión, de conocimiento de sus propios aspectos positivos y negativos, es decir, los docentes encuestados no aceptan ni niegan tener tales cualidades. Sin embargo en la entrevista a los docentes significativos se evidencia claramente se perciben así mismos: **Responsables** de su formación, de su compromiso con su labor docente: “...*muy responsable una persona que gusta por seguir formándose académicamente tengo proyectos tanto en docencia como en intervención y bueno eso me hace sentir satisfecha en el terreno personal tengo una bonita familia con dos hijas un papá una mamá...*” (Profesora Pedagogía); Se miran **felices**: “...*Como una persona feliz de hacer lo que hace, no sé, me pagan por hacer lo que me encanta, enamorada de la vida, feliz en todos los sentidos, plena satisfecha, he hecho todo lo que he deseado hacer el doctorado, ahora el post doctorado, quería casarme ya lo hice, entonces creo que estoy plena en todos los sentidos, académicamente, familiarmente, medicamente estoy bien soy una persona muy feliz y muy agradecida con lo que tengo, si tengo poco lo agradezco, si tengo más lo agradezco aún más...*” (Profesor de Psicología); Se aceptan como personas **sensibles**: “...*como cualquier ser humano que tiene que sufrir y gozar a veces estas desbordando de alegría y a veces tienes que estar tocando fondo en la tristeza porque eso te permite levantarte pero siempre con la responsabilidad de que acompañas procesos educativos de pedagogas de pedagogos, de sociólogas de sociólogos entonces si tienes que hacer a un lado tus problemas y darle...*” (Profesor de Sociología)

96

Estos docentes se perciben a sí mismos como personas responsables, felices, sensibles y ocupadas de sus alumnos.

7. RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

En esta categoría se identificó la relación que los docentes tienen con sus alumnos dentro de las situaciones escolares y del aula, al respecto, se afirma que las relaciones con sus alumnos son importantes dentro del proceso de aprendizaje, ya que

estas relaciones permiten un mayor acercamiento reforzando así las relaciones que se generan dentro del aula. Dicha relación la califican de la siguiente manera:

- a) Buena.- permite desarrollar la labor del docente de manera que los objetivos que se plantean desde un inicio se pueden cumplir en tiempo y forma, muestra de ellos son los siguientes comentarios: *"...Buena muy buena sí, si de lo que me han dicho ellos buenos eso es lo que cuentan que me ven como una persona muy amigable porque se separa esta parte de que se ser muy buena onda pero que cuando es trabajo es trabajo, ..."* (Profesor de Psicología)
- b) De mayor cercanía.- Se acercan a los estudiantes a través de los contenidos: *"...genero la cercanía con unos con otros no y si principalmente busco la cercanía y el enamorarlos de la profesión, trato en la medida de lo posible generar un ambiente de confianza pero con ciertos límites ..."* (Profesor de Pedagogía);
- c) Confianza y acompañamiento en las actividades académicas *"...se acercan conmigo, a decirme no te entendí un párrafo o no te entendí la clase, me lo explicas eso para mí me dice que tienen buena confianza y pues eso es bueno porque es una parte fundamental en la parte de la relación profesor alumno igual a veces te cuentan los problemas y tienes que canalizarlos a diferentes instancias o te hablan por teléfono ... ellos tiene la confianza que yo les doy de poderse sentir ..."* (Profesor de Psicología)

Los comentarios anteriores muestran que los docentes significativos para los estudiantes mantienen buena relación con sus estudiantes, de mayor cercanía sin perder su autoridad, brindan confianza y acompañamiento.

8. CONCLUSIONES

Para llevar a cabo el estudio se planteó como objetivo indagar el autoconcepto que tienen 86 docentes universitarios y encontrar diferencias en la percepción que tienen de sí mismos docentes que los estudiantes, seleccionaron como significativos en su formación profesional. Se encontraron algunas diferencias en los resultados recuperados a través de la Escala Likert aplicada a los 86 docentes y los 25, considerados como significativos, a quienes que se les aplicó la entrevista semiestructurada.

Tanto los encuestados como los significativos se perciben con las habilidades suficientes para desarrollar la docencia. Afirman que la **competencia docente**, se adquiere tanto en la formación inicial como a través de la experiencia profesional.

Pero sin dejar de lado las características personales, explotadas de manera distinta en todos los casos, contribuye al buen desempeño como docentes y a promover aprendizajes significativos.

- Ambos grupos se sienten autorrealizados. Aunque los docentes significativos señalan que la profesión los hace sentir bien consigo mismos
- En cuanto a la percepción interpersonal. Los docentes encuestados dicen relacionarse con sus compañeros de trabajo para sentirse integrados en su área laboral. En cambio los significativos se perciben **excéntricos** y algunos *colaboradores, buenos compañeros*. Para ellos es importante mantener una relación cordial con las personas que se relacionan con ellos por su trabajo, porque coinciden sus intereses o líneas de investigación. Se muestran seguros de sí mismos a pesar de contar con poca antigüedad en la universidad
- Los docentes encuestados se sienten menos satisfechos que los significativos, **éstos manifiestan situaciones que los llenan de satisfacción**: En primer lugar los satisface el avance de sus alumnos, reflejado en dominio de los contenidos, la transferencia de la teoría a la práctica; es el ser reconocidos por la comunidad estudiantil por su desempeño y producción; y la existencia de una buena convivencia con los alumnos.
- Los profesores encuestados pocas veces asumen riesgos e iniciativas; por el contrario los significativos aceptan que enfrentan riesgos tales como: a) diversidad estudiantil, b) estancamiento profesional, c) incumplimiento profesional, d) actuación desde el sentido común. Y proponen en cuanto a iniciativas, el uso de estrategias y de material didácticos. Plantean como reto el poder hacer las cosas desde otro enfoque el cual permita un mejor aprendizaje en los alumnos y de la misma manera mejorar su propio hacer en las aulas a través de la innovación.
- En cuanto a la aceptación de sí mismo. Los docentes encuestados no muestran de manera puntual esta cualidad. Sin embargo en la entrevista a los docentes significativos se evidencia claramente se perciben así mismos: *a) Responsables* de su formación, de su compromiso con su labor docente, se sienten felices y se perciben como personas *sensibles*.
- Ambos grupos señalan que la relación con los alumnos es muy importante. Los significativos la describen como, **Buena, de mayor cercanía, confianza y acompañamiento** en las actividades, sin perder su autoridad, brindan confianza y acompañamiento.

Los resultados de este estudio muestran que el autoconcepto de los docentes significativos es positivo, es decir se conciben con cualidades necesarias para desarrollar su práctica docente; se sienten autorrealizados. Se definen como exigentes, colaboradores, reservados y seguros de sí mismos. Se sienten satisfechos con los logros de sus estudiantes y orgullosos del clima que propician en su aula. Se aceptan a sí

mismos y dicen ser responsables, felices, sensibles, ocupados de sus estudiantes y finalmente tienen buena relación con sus estudiantes, les brindan confianza y los acompañan en su proceso.

Las aseveraciones anteriores permiten afirmar que la forma como los docentes se perciben a sí mismos, su autoconcepto, influye en su práctica, tal como señala Martínez Otero (2007), así como la manera en la que se miran sus estudiantes. Se ratifica la idea de Herrán y González (2002) *los docentes enseñan más por lo que son que por lo que saben*.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANCIBIA, C. V., Álvarez, H. (1994) Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Psyche-Vol. 3, No. 2*
- ARANCIBIA, HERRERA Y STRASSER. (2000), Manual de Psicología Educacional, Cap. 6, Ed. Universidad Católica, Santiago.
- COOPER, C. L. y Marschall, J. (1978). Sources of managerial and white collar stress. En. C.L. Cooper y R. Paynes (Eds.) (1991), *Stress and work*. New York:Wiley.
- ESNAOLA, I. (2004) Autoconcepto físico y práctica deportiva. En F.V. Castro, M. I.
- ESNALOA, I., Goñi, A., Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 13, núm. 1, 2008, pp.69-96
- FAJARDO, M. I. Ruiz y A. Ventura (2003). Contextos psicológicos de aprendizaje (pp. 167-179). Bajadoz: Psicoex.
- FULLAN, M. y Hargreaves, A. (2000) *La escuela que queremos*. Amorrortu. Editores.
- GARBANZO, V.G (2007) en su estudio destaca el autoconcepto como un factor asociado al rendimiento académico en estudiantes universitarios.
- GARBANZO, V. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la Educación Superior Pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63.
- GARCÍA, F., Y MUSITU, G (2001). Autoconcepto forma 5.AF5. Manual. Madrid: TEA.
- GOÑI, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista psicodidáctica*, 12(2), 179-194
- GUERRERO, B. E. y Vicente, C.F. (1999). Estudios sobre la importancia del factor humano en la realización profesional y personal: satisfacciones e insatisfacciones de la profesión docente universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2nl.htm>

- HERRÁN, A y González, I. (2002), "El Ego Docente, punto ciego de la enseñanza el desarrollo profesional y la formación del profesorado", Madrid, Ed. Universitas, S.A. <<http://www.aceimar.com.tx/autoesti>> [Consulta: oct. 2015]
- LÓPEZ, Teresa y María Gallardo (2008), "Actitudes del tutor, que promueven el desarrollo personal y el aprendizaje significativo", México, Ponencia presentada en el VI Encuentro Institucional de Tutores <<http://www.didactica.umich.mx/VIET/ponencias/Teresa%20L%C3%B3pez%20y%20Rosario%20Gallardo.doc>> [Consulta: oct. 2015]
- MACHARGO, J. (1991) El Profesor y el Autoconcepto de Sus Alumnos. Ed. Escuela Española, España
- MARTÍNEZ-OTERO, Valentín (2007). Modelo Pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. En: *Revista Iberoamericana de Educación* 43(2). <http://rieoei.org/deloslectores/1665Perez.pdf>
- MATALINARES, M.L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R. et. al. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(5), 41-55.
- MORENO, Yolanda (2003), "Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana", Universidad de Valencia. Servei de Publicacions. <http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0127105093151/moreno.pdf> [Consulta: oct. 2015]
- PAPALIA, DIANE, E. y Wendkos, Olds,s. (1992). *Psicología del desarrollo: dela infancia a la adolescencia*. Santa Fé de Bogotá McGraw- Hill/interamericana. S.A.
- PÉREZ, M; Vidal, L; Villarán V. (2009), "Estudio exploratorio del auto concepto en docentes de educación primaria de escuelas públicas. Lima Perú
- VILLA, A. (1997). Formación del profesorado en la investigación orientada al cambio, en Varios. *Atreverse a educar*. Madrid: 108airos
- VOLPI, F. (1996). *La autoestima del profesor*. Madrid: CIPA.

Autoetnografía de un formador de maestros

Autoethnography of a teacher trainer

Olga María Alegre de la Rosa

Universidad de La Laguna, España

Luis Miguel Villar Angulo

Universidad de Sevilla, España

Resumen

Este estudio refiere un discurso centrado conscientemente en el valor de un formador de maestros que revisa su práctica docente por medio de las evidencias de su conocimiento registradas en un portafolio electrónico. El estudio meta-sintetiza los pensamientos, emociones y acciones de un formador de maestros y colegas universitarios con el fin de recordar temas focales compartidos (experiencias metodológicas y prácticas) basadas en portafolios electrónicos que ofrecen una nueva perspectiva sobre la conducta informativa, comunicativa y pedagógica de las personas. El formador convencional ha utilizado en primera persona el contexto (problemas, métodos y resultados) de los e-portafolios como sistemas informativos e interactivos y ha planteado cuestiones pedagógicas dentro de su discurso narrativo sobre aspectos de la cultura académica en la universidad. Por último, el formador como un etnógrafo aplicado ha indicado las supuestas relaciones existentes en la literatura de investigación del e-portafolio entre la construcción de una "voz" para los relatos etnográficos del profesorado universitario y la cultura universitaria.

Palabras claves: autoetnografía; portafolio; formador; biografía; práctica.

101

Abstract

This paper writes about a university scholar' self-consciously value-centered metadiscourse to review e-portfolio knowledge goals and progress. The work meta-synthesised other teachers' remembered thoughts, emotions and actions in order to recall shared focal themes (methodological and practical experiences) on e-portfolios that offer a new perspective on information behavior of people. The assumed scholar had used a first-person to establish the context (problems, methods and results) of e-portfolios for information and interaction, report findings, and raise issues within his narrative discourse about cultural aspects of university. Finally, the scholar as an applied ethnographer may have indicated about supposed relationships in the e-portfolio research literature between the construction of a 'voice' in university teachers' ethnographic narratives and the university culture.

Keywords: *ethnography; portfolio; training of trainers; biography; pedagogical practice*

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Había una palabra que contaba por sí sola todo lo que era el aprendizaje del formador de formadores Rodrigo (nombre ficticio): *información*. En efecto, Rodrigo había leído a Capurro y Hjørland (2003: 345) y estaba convencido de las palabras de estos autores: “La información es una fuerza constitutiva de la sociedad”, reconociendo en la información la naturaleza teleológica de un portafolio.

Toda información vertida en la clase del formador de formadores Rodrigo pertenecía al trabajo de otros profesionales del campo de investigación: era la fecundidad de experiencias pedagógicas y de sentimientos de muchas personas a lo largo del tiempo contra la disipación de la palabra hablada. En los aprendizajes universitarios, resoplaba la necesidad de documentar la información científica, incluidas las metáforas de conceptos y las metonimias como figuras retóricas del pensamiento de formadores y estudiantes. A veces las representaciones de las cosas que pensaban o sentían los estudiantes tenían significado para ellos mismos. En ocasiones la información volcada en un material textual, icónico, auditivo o digital suponía una acción realizada, una conducta manifiesta y observada, una evidencia constatada. De la forma sonora, visual o literal de una información crecían las fuentes de conocimiento que estimulaban al alumno cercano o distante, niño, joven o adulto, o la cultura que arrebatava y movía conciencias y emociones en el proyecto docente de una materia como base para la comunicación del conocimiento.

102

La reconstrucción de la palabra información centrada en una necesidad, alineada a una forma, comprendida en una estructura lingüística, emanada de una fuente, apoyada en un contenido, coligada a un proceso de acción, expositora de significado para un receptor, refulgente de cambio, y referente del uso actual o proyectado, existía de forma análoga a la deconstrucción de la palabra “portafolio electrónico” (e-portafolio) cuyas plurales acepciones o matices tensaban los supuestos y las hipótesis bajo las cuales se descubría la composición auténtica del conocimiento de los formadores de formadores. El contenido de un e-portafolio tenía el corte del traje del sistema informativo que distinguía a los formadores entre sí. No era la pobreza o limpieza de la forma textual o digital lo que los diferenciaba en un departamento, sino las ganancias personales: el cambio cognitivo, la exuberancia emocional, la narración significativa, la constatación del uso informativo. Un uso informativo conectado, que parecía ir más allá del conductismo centrado en el formador y del constructivismo social del aprendizaje del estudiante universitario. Un uso informativo compartido, porque la “interacción no solo influía el aprendizaje sino que en sí misma era aprendizaje” (Henscheid *et al.*, 2014: 23).

Rodrigo paralizaba la escritura en la pizarra, tecleaba los ordenadores y los dispositivos electrónicos (ipods, tabletas, móviles, agendas electrónicas), enviaba mensajes cortos y tuits a sus colegas y estudiantes de las titulaciones, tenía su mesa de trabajo en el aula vacía de papeles, esperando que los servidores o nodos le proveyeran de un buen servicio en internet y que la comunicación inalámbrica de la Universidad fuera su aliada en el inicio de la sesión de clase. Rodrigo apostillaba que su discurso de la práctica se transformaba en conocimiento significativo. (Análogamente y bajo supuestos autoetnográficos, Carson *et al.* (2014) habían analizado los e-portafolios para escrutar retrospectivamente la práctica docente).

El panorama docente de Rodrigo, como el de otros formadores que habían participado con él en cursos formativos en línea, se contenía en materias de distintas titulaciones universitarias. Cuando cambiaba el bloque horario de la sesión matutina o vespertina semanal se removía el entorno laboral de los futuros estudiantes, y se agitaban igualmente los factores contextuales necesarios para buscar la información contenida en los fenómenos que latían en la realidad social. La situación política, histórica o cultural de un centro universitario aportaba información envolvente e inherente al aprendizaje, que sin ella, los fenómenos pedagógicos perdían significado.

La cuestión central de la información vertida en un e-portafolio sobre el aprendizaje de un futuro formador era cómo se construía la estructura interna de un objeto de aprendizaje, cómo se componía el tejido del discurso que relacionaba los distintos aprendizajes, la interacción entre los ambientes de clase, organizativos y comunitarios, la especificación de las condiciones sociales, mediales, de ejecución de tareas, conceptuales y emotivas, los contextos económicos y tecnofísicos, y finalmente la exposición de los acontecimientos pasados dignos de memoria. El desarrollo personal de un estudiante universitario se podía exteriorizar en cualesquiera de esos subcontextos.

Simultáneamente los elementos arquetípicos de un aprendizaje universitario se manifestaban por la dirección que tomaban: naturaleza holística del desarrollo interior de la persona, superposición de tramas narrativas de acontecimientos vividos en las aulas universitarias y en las prácticas de las materias que dilataban y contraían tipos de conocimiento. En esta dirección, Parkes *et al.* (2013: 99) ya había escrito que un e-portafolio era una medida de la *práctica reflexiva* que se debía utilizar en las instituciones formativas para “la preparación de practicadores reflexivos que muestran que se pueden adaptar a nuevas tecnologías, nuevos estándares y nuevos ambientes”.

La comunicación de la información de un e-portafolio profesional entre formadores operaba en internet como el arte en la vida real. No solo daba unidad a la vida académica dispersa, abandonada a los estrechos cauces de reuniones departamentales o seminarios en que los docentes habitualmente la encerraban. También aportaba la inagotable corriente de comunicación no presencial y sincrónica desde una terminal de un ordenador por medio de *chats*. Rodrigo había conocido las once competencias de un bibliotecario resumidas por Luo (2008: 310) y sus efectos: “El dominio de las competencias de referencia de un chat conducirá a un mejor rendimiento del servicio y, finalmente, a aumentar la satisfacción del usuario”.

A tenor de estos hallazgos, Rodrigo se esmeraba en ayudar a colegas más jóvenes de su departamento, y parecía que había sido educado en el arte difícil de responder cuitas profesionales dialogando a través de dispositivos conectados en red. De alguna manera ponía orden en los elementos de la enseñanza a través de chats, con los que se advertían sus habilidades tecnológicas y las de los demás. Era sensible a las necesidades de los compañeros, y esa virtud le permitía ganarse el favor de ellos, siendo la suya una referencia profesional efectiva. En las horas de trabajo en el despacho, además de negociar la presión y presencia de estudiantes en la tutoría, gestionaba consultas por cualesquiera de los sistemas operativos de los ordenadores sobre bases de datos, referencias bibliográficas, recursos por internet, evaluaciones del conocimiento interdisciplinar o mediante e-portafolios profesionales.

104

Sus competencias esenciales desembocaban en múltiples dedicaciones que daban carácter a su identidad profesional. Una entrevista vía chat con un colega engendraba una familiaridad con los recursos electrónicos, y ésta aparejaba una mentalidad de servicio. Y todos los ofrecimientos los tramitaba bajo la presión del tiempo finito de su dedicación profesional, cuyo apremio había reducido por su dominio de las técnicas informáticas básicas y de las habilidades de comunicación, vía chat, que lo apegaban a teclados y terminales que simbolizaban la armónica relación del formador con los demás. Sus comentarios a los e-portafolios de otros colegas mostraban capacidad de pensamiento analítico y crítico de contenidos, en vaivenes de creación de ilusiones profesionales. Quería que los demás formadores transcurrieran en un ambiente de compañerismo, vivieran la confianza y cambiaran hacia vínculos de certidumbre en su profesión.

Rodrigo evaluaba e-portafolios de alumnos y colegas; y al supervisarlos, vigilaba el estado de su propio testimonio en el portafolio como una autorreferencia. En su conciencia histórica brotaban señales de un estado profesionalmente relajado e invocaciones de procesos anteriores de *autoformación*. Añoranzas, ¿de qué procesos

pedagógicos? De su formación tecnológica con tipos variados de *software* para iniciar y revisar e-portafolios en conversaciones de cibercharla, que eran momentos fugaces de plasmación del conocimiento en tiempo real.

Contrario a la anchura temporal y social de un foro con audiencia para la evaluación de un e-portafolio, el dominio de cada *software* para establecer una charla entre colegas en un *webinar* apaciguaba su confusión sobre las características y funciones del nuevo soporte lógico de los sistemas informáticos aplicados a la comunicación recíproca. El primer momento de la conversación lo reservaba para el dominio del componente del sistema operativo antes de iniciar propiamente las decisiones en el chateo que lo enfrentara a perspectivas personalizadas de cada e-portafolio, a la compleja accesibilidad de la información personal, el alcance del desvelo por cada colega, la autoridad en el juicio profesional, la privacidad de los textos escritos y de los datos recogidos en cada portafolio.

Las transacciones con los formadores le obligaban a cubrirse de nuevas destrezas de comunicación, de retocarse de habilidades para mantener entrevistas, de celarse con mañas para buscar entidades adecuadas y pertinentes en la Web, recursos electrónicos en variados formatos de texto o de imágenes, o revistas de referencia con índices de impacto. Cuando no se comunicaba cara a cara con los formadores universitarios, usaba claves visuales en la comunicación escrita, etiquetaba los párrafos con palabras clave, que convertía en una posterior análisis de facetas o una “estructura lingüística anidada” de características (La Barre, 2010: 246), y su tono positivo iluminaba el portafolio de cada compañero de su grupo de investigación.

Había aprendido a crear redes seguras sobre temas de investigación estimulando el diseño de evaluaciones curriculares y dando retroacción sobre las fronteras de lo lícito y la moral en la utilización de los méritos de investigación. No quería descender al estatus profesional de preparador asistente de portafolios docentes, porque tendría que dedicar tiempo para acompañar a sus colegas en situaciones presenciales. Chateaba con otros formadores porque combatía continuamente las funcionalidades del peritaje del mérito profesional en nuevas publicaciones.

La Web era para él el paraíso de los materiales de entrenamiento para la formación de mentores de portafolios que usaban el chateo, donde no cesaban ni los ejemplos de transcripciones de e-portafolios ni los consejos sobre la subida y bajada de ficheros en línea, ni la información sobre contactos relevantes de distintas

universidades. Era al mismo tiempo asesor versátil, lleno de inventiva, unido a la sagacidad en la autovaloración de su competencia y la heteroevaluación de la confianza por los interlocutores.

La utilidad como factor crítico en la conducta profesional. El concepto de *conveniencia* incluía la elección de fuentes de información icónica, auditiva o textual que enmarcaban un e-portafolio. Aludía Rodrigo, asimismo, a la satisfacción con el servidor y la facilidad de uso de un dominio de internet, y al tiempo invertido en la búsqueda de información en la Web, como habían remarcado Connaway *et al.* (2011: 180): “La conveniencia es un criterio situacional en las decisiones y acciones de las personas durante el proceso de búsqueda de información”.

Un e-portafolio docente reproducía en pequeño los esquemas de un currículo personal academicista, multiplicaba la volumetría personal y reducía los espacios colectivos trasladando al exterior anexos y apéndices de artículos en revistas electrónicas, edublogs, plataformas electrónicas de publicación, referencias virtuales, materiales en línea de otras lenguas, etcétera.

106

El marco teórico de la conveniencia informativa se basaba en principios de elección racional: uno, el esfuerzo temporal por reducir la información personal a unidades discretas y relevantes, y otro, la gratificación derivada de la simplificación a etiquetas informativas del almacén de conocimiento. Rodrigo recomendaba a los formadores que los relatos y las descripciones tenían que gratificar la accesibilidad y la comprensividad de la información para un asesor externo o para un evaluador de la competencia docente universitaria. La conveniencia de un e-portafolio profesional docente universitario –elección de una fuente de información de solemne construcción organizativa e informática– tenía que granjear la satisfacción de otros usuarios. La comodidad en la consulta de un e-portafolio se correlacionaba con un servicio universitario fiable de archivo y reposición titulado *Ambiente de Investigación Virtual* (AIV) que aglutinaba edublogs, wikis, objetos multimedia y materiales y que igualmente servía para el depósito de trabajos de investigación en código abierto. (Dhanavandan y Tamizhchelvan (2013: 75) habían descubierto que “más del 95% de los miembros de la facultad [se referían a la Universidad hindú de Annamalai] habían confirmado los beneficios, limitaciones y nuevas estrategias para desarrollar el acceso abierto a las publicaciones”).

El sentido de investigación valía como un sexto sentido para Rodrigo. Era seguramente lo que le caracterizaba como formador universitario, y lo que había ejercitado con más tenacidad haciendo tanteos en el campo de la sociología del conocimiento, y en

particular recogiendo y analizando datos de realidades informativas contextualizadas propias y de otros formadores. Llegó a mostrar ante las autoridades académicas de su universidad la oportunidad de muestrear, clasificar y ponderar los e-portafolios depositados en el AIV del servicio universitario. Hasta ahora solo había valorado algunos e-portafolios clasificados por materias del campo de Ciencias Sociales.

Sin desfallecimiento de la voluntad, había entrevistado y oído a colegas comprometidos y a expertos de otros campos disciplinares que le endosaban cómo habían digitalizado su información personal, subido información a redes sociales, recopilado un buen número de incidentes por medio de cuestionarios, diarios y bitácoras, e incluso sesiones de grupos de discusión. Absorbía, comparaba y categorizaba los datos sobre méritos profesionales dando a las etiquetas referenciadas una forma lúcida y constructiva de *teoría pedagógica fundamentada (TPF)*. En su refinamiento conceptual, rotulaba abiertamente las piezas informativas con códigos seleccionados de las palabras de un tesoro. Comparaba y puntuaba constantemente datos de competencias profesionales demostradas de los formadores de distintas materias; cotejaba y contraponía asiduamente códigos de competencias con categorías (mapas personales), y confrontaba y verificaba repetidamente mapas personales con conceptos.

Basada en los puntos de vista de los formadores, proponía una TPF que ilusionaba a los formadores porque sus razonamientos se habían asentado en bloques de observaciones y anotaciones que validaban todas las piezas del conocimiento. No en vano había leído artículos de otros investigadores, como los norteamericanos Fox *et al.* (2011), que habían realizado investigaciones sobre la reflexión crítica de textos depositados en portafolios de estudiantes en un máster educativo, y los habían analizado “usando métodos de investigación cualitativa, particularmente la codificación y la categorización” (Ídem, 154). (Véase, asimismo, un artículo de González-Teruel (2015: 326) de revisión e interpretación reciente de tres estrategias metodológicas: el análisis de contenido, la teoría fundamentada (TF) y el análisis del discurso (AD) en los que se podría encontrar un posicionamiento común sobre las personas: “Es decir, mayor hincapié en el individuo como objeto de estudio o mayor énfasis en el contexto de estos individuos”.

La evaluación de la docencia de los formadores por los estudiantes indicaba la forma más impulsada de calidad educativa por la universidad. Pretendía hacer transparente la eficiencia universitaria, agudizando las percepciones de los estudiantes. En ese sistema de escrutinio, la aplicación informática *Academia* grababa y recogía los resultados de las encuestaciones de los estudiantes. Cada vez que Rodrigo recibía

la información de las encuestas de los estudiantes, su pensamiento daba vueltas a la información complementaria que no había quedado registrada en la encuesta. No se habían tomado en consideración las siguientes piezas informativas: una sesión de videgrabación de la docencia de una clase, unas escuchas de una entrevista entre formadores recogida en un podcast de una radio local, y otra en un periódico específico, un panfleto que anunciaba la presentación de un nuevo libro del grupo de investigación, unos registros de la tutoría telefónica o teletutoría de los alumnos o los tuits recibidos de otras personas sobre consultas varias.

La información numérica y gráfica de las encuestaciones estaba desnuda de otros incidentes, como las conversaciones entre formadores pasándose noticias y apuntes de actividades de las últimas lecciones o las facilidades dadas por el formador para conseguir información de las últimas referencias en la hemeroteca. La vida en el aula no aparecía en el papel. Las actividades rutinarias incidentales o accidentales no tenían cabida en las encuestas oficiales. Por eso, Rodrigo analizaba la información de las encuestas comunicada por el rectorado de escaso uso y gratificación. Para él, la información procedente de audiencias vivas, asentadas en ambientes de clase, sociales y culturales, le gratificaba y desarrollaba, y así lo manifestaba en su portafolio.

108

Había rediseñado sus cursos para dar cabida a ensayos reflexivos de estudiantes, videoclips, trabajos de investigación activa, y valoraciones anónimas periódicas en línea por estudiantes, que interrumpiera la imagen del perfil docente proyectado por las encuestas y que creciera el conocimiento de la propia práctica, aceptando el concepto de *momentos de interrupción* que Bass (2012: 24) había explicado: “Una fuente clave de interrupción en la educación superior no viene de afuera sino de nuestras propias prácticas, a partir de la creciente cantidad de modos vivenciales de aprendizaje, pasando del margen al centro, y demostrando ser crítica y de gran alcance la calidad y el significado general de la experiencia universitaria”.

2. METODOLOGÍA

Cuando Rodrigo se unía con profesores de otras áreas de conocimiento para la integración del conocimiento en un informe de investigación, advertía en ellos distintas destrezas, metas y culturas con las que conceptualizaba la información personal antes de subirla a la web. Los indicadores de conexión entre los autores y el informe de investigación o del proceso o producto de una materia no convertían los términos de las *narraciones digitales* en piezas de bases de datos textuales

estructuradas para crear un fácil acceso a la información, sino en un ambiente reflexivo de inmersión social para comprender cómo se había situado una acción o experiencia particular – investigadora o docente -.

Los modelos mentales interrogadores de los individuos y la acción representada en cada e-portafolio por medio de narrativas simbolizaban para Rodrigo anillos de alianza entre la máquina y la humanidad, subrayando la posición asumida por Joksimovic *et al.* (2014: 3): “Mucha investigación hecha en psicología se ha centrado en las palabras y en el uso del lenguaje como un indicador significativo de la integración social, de la personalidad y de los procesos cognitivos”.

Las narrativas digitales de Rodrigo en un curso de teleformación de una universidad pública e insular recapitulaban experiencias pasadas, haciendo coincidir una secuencia verbal de oraciones o proposiciones con la sucesión ordenada de hechos que realmente ocurrieron, reteniendo las normas por las cuales un docente se comportaba en concordancia consigo mismo y con el aprendizaje de los estudiantes como un bien deseable. Ante las complicaciones de las acciones que se desarrollaban en los textos, acotaba los conflictos subyacentes – esencia de la narrativa -, auscultando la forma en que los personajes de su espacio docente habían tratado la situación docente o investigadora y las consecuencias que se habían derivado de ello. Los investigadores de este estudio adoptaron procedimientos de confiabilidad en las marcaciones y etiquetados de los textos, integridad textual de las interpretaciones y transferibilidad de las atribuciones a otros formadores y estudiantes de Rodrigo a lo largo del proceso de investigación, como habían hecho Landis, Scott y Kahn (2015: 109): “El grupo adoptó el paradigma constructivista-interpretativo como el más adecuado para la estrategia de investigación cualitativa perseguida en este estudio exploratorio”.

Resaltaba en su e-portafolio el valor de los momentos culminantes y cómo de la resolución de un problema se derivaban beneficios y satisfacciones para la mejora docente e investigadora. Aunque había otras alternativas tecnológicas para hacer un análisis narrativo digital de las memorias de los formadores, como las historias, las metáforas, la desconstrucción de los mensajes de las transcripciones de entrevistas en audio, vídeos, relatos y monografías, reconocía la complejidad e inestabilidad de ciertos datos compartidos en las redes sociales que eran incodificables.

Otros formadores, como Rodrigo, habían realizado las actividades sugeridas (respuestas a las lecciones, intervenciones en los foros, valoraciones de conocimiento en los *quizzes*) del curso trimestral en línea “El Portafolios Digital en una Cultura

de Calidad Docente Universitaria” en la plataforma (<http://dpdu.es/moodle>), que habían sido básicas para comprender la perspectiva autoetnográfica de Rodrigo, cuando se expresaba: “He compartido con mis compañeros éxitos y fracasos, que me ayudaron a pensar sobre nuestra práctica en un nivel más profundo”. (Cada alumno del curso había realizado un estudio autobiográfico del aprendizaje, pero solo Rodrigo le dio forma narrativa).

Las producciones artísticas, científicas, sociales o técnicas enumeraban – como documentación o hallazgo - fotografías, dibujos, pósters, cómics, alzados arquitectónicos, pinturas efímeras de catálogos, que expresaban lo más vasto de un profesional: su desarrollo, vicisitudes, transformaciones y reconstrucciones. Cada uno de los productos tenía categorías para identificarlos y clasificarlos: material de soporte, actividades descritas, lugar y persona. Determinados conceptos iconográficos servían para indexar las imágenes de los e-portafolios, originando una estructura y una síntesis para facilitar el transporte y evaluación de la información que parecían auténticas taxonomías digitales.

110

El registro ordenado de testimonios para elaborar índices de imágenes consistía en un proceso de etiquetado de datos que suponía un conocimiento de sistemas de organización y representación, y que éste fuera comprensible para los demás formadores. Los términos sonoros de un pentagrama se leían en un e-portafolio de un profesor de música. Pero si no se habilitaban los resultados de las comprensiones de los oyentes en el e-portafolio, el término sonoro bordeaba la ambigüedad, porque se buscaba en la significación una conexión más allá del acorde escrito de un pentagrama. Esta disquisición había llevado a Rodrigo a pensar que propondría *metadatos* sobre los datos auditivos e icónicos de los e-portafolios como opción plausible para reducir el intervalo semántico. Estaba obligado a construir puentes para estrechar los intervalos semánticos de aquellos datos.

Pero el caso de la evaluación incipiente de metadatos de e-portafolios de Rodrigo era un valor añadido en la investigación. Así lo habían recomendado años antes Abramovich y Schunn (2012: 558): “Se necesitan investigaciones adicionales para entender mejor cómo los profesores interpretan y utilizan metadatos evaluativos en los sistemas de intercambio de recursos (...). Esperamos desempaquetar además cómo los profesores utilizan metadatos a la hora de seleccionar los recursos con investigaciones adicionales, como las encuestas y los estudios de caso”.

Una cuestión evaluativa que desanimaba a Rodrigo era cómo se resolvía la complejidad de la conducta informativa de los profesionales de la enseñanza, y se solventaba el conocimiento limitado de las variables cognitivas y tecnológicas que operaban en la búsqueda significativa de la información. La evaluación del *impacto* de un e-portafolio preparaba a un individuo ante nuevas complejidades morales y de valores, consistiendo una de las complicaciones en la demostración de la calidad sostenida en el tiempo de una producción en línea.

La calidad parecía un atributo que se cumplía inexorablemente en el aprendizaje; constituía este adiestramiento una forma inmediata de uso de los elementos de un e-portafolio en términos de tiempo, compromiso y paciencia. Las percepciones sobre el valor añadido, por ejemplo, de una bitácora suponía la aprobación de la avidez narrativa de un individuo: era sobrevivir como un docente motivado, útil para los estudiantes y fructífero para la investigación. El estudio de las relaciones entre un e-portafolio y la vida académica no existía bajo una pretensión fútil. Aspiraba a dar integridad profesional al desarrollo de la actividad investigadora. De nuevo, Rodrigo presagiaba la complejidad evaluativa en la extracción de datos de los trabajos estudiantiles dentro de los e-portafolios docentes. Sabía que tenía que analizar el contenido de las fábulas de clase prestando atención únicamente al aspecto interactivo de los edublogs, que reflejaran comentarios y opiniones, expresaran emociones personales, articularan ideas claras y mantuvieran foros de discusión en un ambiente digital.

Estas evidencias indirectas de la evaluación docente podrían ser constitutivas de una nueva estrategia para la mejora institucional de la universidad, como habían incluido Hallinger *et al.* (2014: 23) en su revisión de la literatura sobre evaluación docente a nivel escolar, aunque concluyeran que “la evidencia más fuerte del impacto se debe obtener antes de emprender una importante reinversión de tiempo del personal y de dinero en la estrategia de mejora de la escuela”.

En un principio, Rodrigo no se encontraba motivado para hipervincular toda la información de su e-portafolio. Estaba acostumbrado a usar citas de otros autores en sus textos que colocaba como referencias. En una ocasión, escuchó la opinión de un colega de Ciencias de la Información que le comentó que él usaba hipervínculos salientes y entrantes, como si fueran referencias y citas respectivamente de un documento escrito, en su e-portafolio. Los hipervínculos entrantes (especie de citas) formaban parte, según el profesor de Periodismo, de una medida de visibilidad y de calidad científica de la Web, mientras que los salientes (a la manera de referencias) historiaban la conexión de la Web con el mundo exterior. El factor de impacto de

una Web funcionaba como con cualquier tipo de publicación (en este sentido, Serrano-Puche (2012) había analizado, por ejemplo, el potencial de herramientas Web - Klout y PeerIndex - para la medición de la influencia de marcas y personas).

Al escuchar Rodrigo lo que le contaba su compañero de Periodismo recordó la composición documental de su e-portafolio y las invocaciones que hacía de sí mismo en resúmenes, artículos, actas de congresos, listas de distribución, página personal, guía de recursos, encuestas en la red, reseñas de libros, videoconferencias, plan de estudios, foros de debate, e índices. No obstante, las motivaciones de los dos profesores para enlazar la información dentro de los e-portafolios diferían: era más académica en el caso de Rodrigo y tecnológica en el caso del profesor de Periodismo. Todo el subsuelo de los enlaces del e-portafolio de Rodrigo estaba penetrado por el aprendizaje del estudiante: recursos de investigación y de estudio de las materias de las titulaciones, proyectos y escritos de estudiantes, bibliotecas y revistas electrónicas, etcétera; en todos los documentos procuraba que hubiera enlaces también de sus producciones con otros repositorios de objetos de aprendizaje que había depositado en el portal de la universidad, de la facultad y departamento, y en portales de otras instituciones.

112

Rodrigo comentaba al profesor de Periodismo que el cuerpo docente universitario mantenía cierta reserva con el uso de enlaces Web en los tres componentes académicos habituales: investigación (informes de investigación, artículos, publicaciones, etcétera), enseñanza/aprendizaje (programas de materias, material de aprendizaje, actividades, etcétera) y servicios (organizaciones profesionales, becas, empleos para egresos, etcétera), y que se debía apostar por la instauración de hiperenlaces en el *curriculum vitae* de los profesores; porque alejados los objetos entre sí costaba más trabajo someterlos a la comprensión humana. Vincular o desvincular: ese era el asunto. Se debía estudiar la métrica basada en los vínculos y citas de los e-portafolios para iniciar un análisis del impacto o calidad de los mismos. En efecto, la tarea de estudiar la aglomeración de enlaces aumentaba la validez de la investigación *webométrica*, había apostillado Rodrigo.

3. RESULTADOS

Las lecciones de Rodrigo en el grado de Maestro siempre comenzaban describiendo las necesidades infantiles, desde actividades físicas, interacciones de chavales con sus iguales, o participaciones en actividades tecnológicas con las que se expresaban creativamente. Siempre recomendaba a sus estudiantes universitarios que indujeran

a niños y niñas a investigar con ellos, y no solo a observarlos como objetos de exploración. Salvaba cuestiones filosóficas vinculadas con la indagación como la protección de los pequeños, advirtiéndolos del alcance de la investigación, que consistía en la creación de e-portafolios personales que reflejaran sus ideas y creaciones sobre el arte del siglo XXI con la consiguiente involucración de los padres. Amparaba como metas la identificación de sus percepciones sobre la música y la pintura, y la demostración de la competencia en el rendimiento por el conocimiento contrastado en el volcado de las producciones en el servidor de la escuela, porque así se observaba un enriquecimiento en el discernimiento estudiantil. No bastaba con que el alumnado se expresara con dibujos, viñetas, collages, fotografías, pinturas o grabaciones de cuentos y canciones, y listados de palabras. Quería Rodrigo que sus estudiantes universitarios enseñaran a niños y niñas el trasmundo de sus experiencias y el intramundo de sus emociones; que retrataran el paisaje del mundo de su comunidad como naturalistas y simbolistas. En la investigación de la práctica de clase, sugería que los niños y las niñas buscaran información en la biblioteca local, conectándose a internet por cualquier dispositivo para resolver las preguntas formuladas en las sesiones grupales previas al inicio de la actividad. Convenía con los estudiantes que el aprendizaje infantil no era solo intrapersonal sino también interpersonal, y que la externalización del mismo se hacía a través de artefactos físicos e intelectuales capaces de forjar significados (signos y símbolos de la vida cotidiana o litúrgica; cuando los niños y niñas dibujaban un ancla – comentaba - había que añadir la interpretación al dibujo: símbolo cristiano de esperanza). Pretendía que sus estudiantes distinguieran entre artefactos primarios (lápiz, procesador de textos, etcétera), secundarios (formas de representación por medio de artefactos primarios) y terciarios (conductas particulares bajo las cuales actuaba el alumnado, en concreto: su experiencia en un e-portafolio). Recomendaba a sus estudiantes que los niños y las niñas de esa edad, como actores, se apropiaran, dominaran e internalizaran las herramientas culturales de su época, y que fueran acomodadas a su edad por medio de preguntas guiadas (siguiendo la estrategia de una WebQuest); que evitaran la sobre-documentación del álbum electrónico orientado a la instrucción; que representaran la autovaloración de actividades de aprendizaje (uso del lenguaje, actitudes de colaboración, creación, movimiento y comunicación con la familia) y que la evaluación fuera una ceremonia auténtica ligada al progreso efectuado por los niños y las niñas de la clase. En fin, opinaba que el *metadiscurso* del conocimiento se desarrollaba participando del sentido comunitario, como habían demostrado Zhang *et al.* (2015): “El metadiscurso juega un papel productivo en el fomento del conocimiento estudiantil de las líneas de investigación que se desarrollan en su comunidad”.

Las competencias básicas que algunos profesores recomendaban para los muchachos y las muchachas del Instituto de Educación Secundaria (IES) suburbano se referían a Educación moral y cívica, Lectura orientada al aprendizaje, Aprendizaje basado en proyectos, y Tecnología informativa para un aprendizaje interactivo. Con las competencias de esas materias se defendía la lucha contra todo fracaso escolar, que constituía el mayor desafío para la reforma democrática de la sociedad. La realidad del Instituto de Educación Secundaria (IES) creó una corriente pedagógica de búsqueda comunitaria de información significativa en la red y de pensamiento productivo. Calificaban Rodrigo esta corriente como una aproximación ecológica en un ambiente de aprendizaje: era una indagación narrativa que había tenido su origen en un taller de diez sesiones con sus estudiantes de Máster haciendo un *grupo de discusión* en un seminario. Kaplan y Olan (2015) habían reflejado esta experiencia formativa en una comunicación, y Rodrigo había seleccionado la siguiente conclusión del documento de los investigadores: “Los participantes adoptaron la postura de investigadores narrativos cuando atendían las condiciones personales y sociales que influían en su aprendizaje”. Los estudiantes del practicum del Máster habían iniciado procesos de indagación sinónimos de cambio en el IES que Rodrigo enfatizaba resaltando la incertidumbre cognoscitiva y el reto creativo de un e-portafolio con el detalle de aprendizajes (recursos técnicos, materiales, procesos emotivos, hasta normas culturales de aprendizaje). La exploración en el grupo de discusión esclarecía el rol docente situándolo bajo la metáfora de profesor reflexivo e investigador. (Milman y Wray (2014) había usado la categoría “reflexión y desarrollo profesional docente” como uno de los usos de los e-portafolios). Ahora los estudiantes del Máster – decía Rodrigo en el grupo de discusión - estaban en aptitud de aprender a aprender y de practicar muchas cosas en las materias: cómo se iniciaba una tarea de aprendizaje en la red; cómo se seleccionaba un tema de una materia para practicar una competencia (por ejemplo, un rito religioso, o el origen histórico de un símbolo como el cayado pastoril transformado en un báculo como atributo de obispos); cómo se exploraban las cuestiones previas vinculadas con las reglas establecidas para el culto analizando sitios Web (por ejemplo, el tiempo o el lugar en el culto infantil); cómo se enunciaba el foco que reflejaba los ritos vinculados con la participación (por ejemplo, la plegaria o la expiación de las culpas); o cómo se almacenaba la información litúrgica (por ejemplo, asistiendo a ceremonias de distintas confesiones religiosas). ¿Cuál era el descubrimiento de este proceso de investigación activa? Este: se respetaban las experiencias físicas, cognoscitivas y emotivas de los estudiantes del Máster como principios fundamentales de cualquier pensamiento o acción. Así, habían estudiado su propio aprendizaje (metacognición).

No se podía hacer una clasificación cronológica de los adultos para estimar el grado en que se les podría *alfabetizar* en destrezas tecnológicas. La edad cronológica –remarcaba Rodrigo en sus clases en la materia de Educación de Adultos - no era una medida adecuada del desarrollo. Los visionados de las películas exhibidas en clase mostraban, no obstante, algunas conductas de los adultos referidas a la pérdida de adaptación psicológica, a la merma en la percepción del lado positivo de la vida, el detrimento del potencial cognitivo y de la habilidad para aprender. Se sabían vulnerables, incompletos, con escasa capacidad para intervenir en ciertos asuntos de naturaleza política – explicaba Rodrigo. Ocurría con frecuencia que los adultos se desenganchaban de actividades instructivas y al tiempo buscaban otras ociosas, de tiempo libre. Algunos adultos la llamaban la edad feliz porque estaban satisfechos de su pasado y porque tendían una mirada positiva al futuro. De su pasado conservaban películas de viajes, encuentros y homenajes en sus clubes de recreo, recortes de periódicos, álbumes de fotos personales y de las casas donde habían crecido, artículos publicados en periódicos y revistas, memorias de proyectos, radiografías de enfermedades, que conformaban momentos satisfactorios de su vida profesional. El grupo social al que pertenecían gustaba de las discusiones sobre el futuro personal en la información cotidiana de los medios de comunicación como una forma de comunicación. (Como habían escrito Niemelä *et al.* (2012: 216): “Estar en contacto con los medios de comunicación y expresar públicamente sus opiniones a través de ellos contribuye al debate social. Expresar opiniones en un periódico, en sitios de internet, o llamar a un programa de radio son formas de representación directa”). Los adultos habían abandonado la lectura en el periódico de papel y usaban tabletas para la revisión de las partes destacadas de las columnas, los pies de fotos, y los anticipos de las noticias principales de las portadas de los periódicos. Hacían un seguimiento de la información incidental parapetados en la creencia de que tenían un mapa cognitivo capaz de discriminar verdades y necesidades. Por eso el e-portafolio les parecía una estrategia para habitar al instante sus tareas tecnológicas. Aunque habían usado el correo electrónico y algunas aplicaciones informáticas como facebook y twitter para comunicarse con la familia, principalmente aquellos que tenían un estatus socioeconómico medio y alto, adoptar un e-portafolio no era elegir la tecnología sino la lucidez (“¿quién era yo?”; “¿qué cosas había hecho en mi vida que tuvieran valor?”). En ese emblema tecnológico habían encerrado imágenes que descifraban sus percepciones del mundo social de las que se sentían responsables. Había que repetirlo: los adultos desplegaban una amplia gama de competencias personales en los e-portafolios que tenían fuertes dimensiones tácitas: unas relacionadas con los valores y actitudes; otras, interpersonales. Otras, en fin, que miraban con su mirada el pasado trabajo, su saber que se sabía saber, el pulso a sí mismos.

4. CONCLUSIÓN

La autoetnografía en un eportafolio es una metodología cualitativa de investigación pedagógica que contiene fragmentos orales y escritos de una historia personal de mejora de la práctica docente. Como investigadores, hemos seleccionado las intuiciones y creaciones de un formador de maestros (Rodrigo) registradas en ficheros de un curso de teleformación que representa, bajo la forma narrativa de la ficción, las visiones y atribuciones de educadores que con su voz y palabra contribuyen a dar nueva forma de comprender aspectos del desarrollo profesional docente en la enseñanza superior.

REFERENCIAS

- Abramovich, S. y Schunn, Ch. (2012). Studying teacher selection of resources in an ultra-large scale interactive system: Does metadata guide the way? *Computers & Education*, 58(1), 551-559.
- Bass, R. (2012). Disrupting ourselves: The problem of learning in higher education. *EDUCAUSE Review*, 47(2), 23-33.
- Capurro, R. y Hjørland, B. (2003). The concept of information. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37, 343-411.
- Carson, A.S., McClam, S., Frank, J. y Hannum, G.G. (2014). ePortfolio as a Catalyst for Change in Teaching: An Autoethnographic Examination of Transformation. *International Journal of ePortfolio*, 4(1), 73-83.
- Connaway, L.S., Dickey, T.J. y Radford, M.L. (2011). "If it is too inconvenient I'm not going after it:" Convenience as a critical factor in information-seeking behaviors. *Library & Information Science Research*, 33, 179-190.
- Dhanavandan, S. y Tamizhchelvan, M. (2013). A Critical Study on Attitude and Awareness of Institutional Repositories and Open Access Publishing. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 1(4), 67-75.
- Fox, R.K., White, C.S. y Kidd, J.K. (2011). Program portfolios: documenting teachers' growth in reflection - based inquiry. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1), 149-167.
- González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*, 24(3), 321- 328.
- Hallinger, P., Heck, R.H. y Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 5-28.

- Henscheid, J.M., Brown, G., Gordon, A. y Chen, H.L. (2014). Unlocking ePortfolio Practice: Teaching Beliefs. *International Journal of ePortfolio*, 4(1), 21-48.
- Joksimovic, S., Gasevic, D., Kovanovic, V., Adesope, O. y Hatala, M. (2014). Psychological characteristics in cognitive presence of communities of inquiry: A linguistic analysis of online discussions. *The Internet and Higher Education*, 22, 1-10.
- Kaplan, J.S. y Olan, E.L. (2015). Educating the Educator: Teacher Educators and Teachers Learning Through Portfolios and Reflections. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA 2015), Chicago, IL., USA.
- La Barre, K. (2010). Facet analysis. *Ann. Rev. Info. Sci. Tech.*, 44, 243-284.
- Landis, C.M., Scott, S.B. y Kahn, S. (2015). Examining the Role of Reflection in ePortfolios: A Case Study. *International Journal of ePortfolio*, 5(2), 107-121.
- Luo, L. (2008). Toward sustaining professional development: Identifying essential competencies for chat reference service. *Library & Information Science Research*, 30(4), 298-311.
- Milman, N.B. y Wray, S. (2014). Teaching Portfolios and Preservice Teacher Education: A Review of the Literature (1975-2012). Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA 2014), Philadelphia, Pennsylvania, USA.
- Niemelä, R., Huotari, M.-L. y Kortelainen, T. (2012). Enactment and use of information and the media among older adults. *Library & Information Science Research*, 34, 212-219.
- Parkes, K.A., Dredger, K.S. y Hicks, D. (2013). ePortfolio as a Measure of Reflective Practice. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 99-115.
- Serrano-Puche, J. (2012). Herramientas web para la medición de la influencia digital: análisis de Klout y PeerIndex. *El profesional de la información*, 21(3), 298-303.
- Zhang, J., Tao, D., Sun, Y., Chen, M.-H., Peebles, B. y Naqvi, S. (2015). Metadiscourse on Collective Knowledge Progress to Inform Sustained Knowledge-Building Discourse. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA 2015), Chicago, IL., USA.

Ensino da química no Brasil. Interferência historiográfica no perfil acadêmico dos professores que lecionam química na cidade de Valença/BA.

Chemistry education in Brazil. Historiographical interference in the academic profile of teachers who teach chemistry in the city of Valença/BA.

Giovanni Gomes Lessa

Tania Renata Prochnow

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA.Brasil.

Resumo

O presente trabalho apresenta um breve estudo histórico sobre a dificuldade da introdução da disciplina Química nas escolas brasileiras. Tendo em vista este estudo, compreende-se a problemática que representa a dificuldade em relação a professores habilitados para a disciplina de Química na Educação Básica, a qual faz exigências visando à qualidade da formação docente. Tomando-se isto como base, objetivou-se fazer um levantamento sobre o perfil dos professores que lecionam a disciplina Química nas escolas públicas estaduais da cidade de Valença-BA, investigando a sua formação e as metodologias utilizadas em sala de aula; também se pretendeu investigar a influência e o desenvolvimento das atividades docentes e possíveis reflexos no processo ensino/aprendizagem relacionados a essa disciplina, nas escolas de Ensino Médio, ocasionados pela possível falta de professores licenciados em Química. Pode-se verificar uma grande disparidade na formação e na atuação destes professores, onde se constatou um reduzido número de docentes que possuem graduação na área específica, o que pode afetar diretamente o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Verifica-se que o perfil dos professores pesquisados se encontra distante do real desejado e necessário para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em Química.

Palavras-chaves: ensino de química; educação básica; formação docente; metodologia de ensino.

Abstract

This paper presents a brief historical study of the difficulty of introducing chemistry at school. To this study, we understand the problem that is the difficulty with qualified teachers for Chemistry discipline in Basic Education, which makes demands aiming at the quality of teacher formation. If taking this as a basis, it is aimed to make a survey on the profile of teachers who teach chemistry discipline in the public schools in the city of Valencia-BA, investigating their formation and the methodologies used in the classroom; also it intended to investigate the influence and development of teaching activities and possible effects on the teaching/learning process related to this discipline, in high schools, caused by the possible lack of qualified teachers in Chemistry. It's possible check a wide disparity in the formation and action of these teachers, where was found a small number of teachers who have graduation in the specific area, which can directly affect the development of teaching/learning process. It appears that the profile of the surveyed teachers is far from the real desired and necessary for a successful development of teaching and learning in chemistry.

Keywords: chemistry teaching; basic education; teacher formation; teaching methodology.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a presença da Química na área de estudos de Ciências, como disciplina, nas escolas brasileiras de Educação Básica (EB), organizadas no Ensino Médio (EM). A exigência fundamental para a qualificação de professores para a EB é a formação em curso superior, promovido em faculdades ou universidades públicas ou particulares, reconhecidas ou autorizadas por órgão competente, no Ministério da Educação. Neste trabalho, realizou-se um breve levantamento, sobre o percurso do ensino de Química no Brasil, procurando relacioná-lo à pesquisa realizada acerca da formação acadêmica e profissional dos docentes que atuam na disciplina de Química no EM das escolas do município de Valença/BA. Procurou-se conhecer a formação do professor, as suas metodologias, as condições físicas que se encontram as escolas e, em especial, os recursos didáticos e laboratórios de Química destas escolas.

2. A QUÍMICA E O ENSINO DE QUÍMICA NO BRASIL.

120

A Química quer como estudo autônomo quer como disciplina relacionada ao campo de conhecimentos científicos, demorou muito a aparecer com a devida importância nos currículos da escola brasileira. Na verdade, o que se destaca e se percebe de imediato, sempre quando se tratou do estudo de Química, fantasiando uma dificuldade mais imaginária que real, colocam-na como de difícil em sua base teórica, a formalização do conhecimento, o conteúdo muito extenso a ser adquirido antes de seguir um dos caminhos particulares em que se dispõe esse saber.

Os estudos de Química no Brasil iniciaram oficialmente em 1.810, quando foi criada a Academia Real Militar, após a transferência da corte portuguesa para o Brasil. A Academia tinha por objetivo ministrar:

“...curso completo de ciências matemáticas, de ciências de observações, quais a física, química, mineralogia, metalurgia e história natural que compreenderá o reino vegetal e animal, e das ciências militares em toda a sua extensão, tanto de tática como de fortificação e artilharia” (Brasil, 2011).

Foi preciso a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) assolar o mundo, para que se compreendesse a importância e a necessidade de formar químicos, técnicos e professores, valorizando a pesquisa científica e o ensino profissional. Somente a partir de 1930, aconteceram as Faculdades de Ciências, dentro das Universidades, voltadas para a pesquisa. Reforma educacional, um pouco mais duradoura foi a de

Francisco Campos, em 1931. Esse movimento preocupou-se com a Universidade possibilitando a formação de professores secundários e uma ampla cultura geral para os seus frequentadores. Retornaram o estudo das línguas vivas e a organização do ensino ficou com três áreas: letras; ciências matemáticas, física e química e Ciências biológicas e sociais. (Niskier, 1986). Mais algum tempo, e a profissão de químico foi regulamentada pelo decreto 24.693 de 12 de julho de 1934, mas a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Química só aconteceu em 1956, com a Lei 2.800.

Os Institutos de Química foram criados com a Reforma Universitária de 1970 e, com sucessivas reformas, atualmente os cursos são responsáveis pela formação de grande parte dos profissionais em química, inclusive os professores existentes no país (Lessa, 2014).

O docente de Química é o professor licenciado, aquele que seguiu um currículo organizado com disciplinas comuns ao Bacharelado, capazes de formar uma base de conhecimentos científicos indispensáveis a quem vai ministrar os currículos previstos para essa ciência na educação básica. Ao lado das disciplinas que favorecem a formação específica, estão os das ciências humanas, como a filosofia, a ética, a psicologia da aprendizagem e as didáticas, além dos estágios que reúnem, na ação do professor, a teoria e a prática como faces de uma mesma moeda (Demo, 1997).

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do professor do Ensino Médio começa no momento em que o/a jovem, com 18/19 anos de idade, terminando a Educação Básica, decide pela carreira do magistério. Escolhe então uma disciplina presente nos currículos do ensino fundamental ou médio e se dirige a um curso de graduação na área eleita, no caso em estudo, a Química, ministrada em instituição de ensino superior, pública ou privada, com vários graus de abrangência ou especialização, conforme propõe a LDB 9394/96, em seu artigo 44 (Brasil, 1996).

A educação superior tem como uma de suas finalidades, aquela que muito interessa ao magistério de todos os níveis, segundo a LDB/96, art. 43, II: "Formar diplomados nas diferentes áreas dos conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação na sua formação contínua" (Brasil, 1996).

Analisando a formação dos professores da educação básica, nos seus dois níveis, Fundamental e Médio, à luz da LDB 9394/96, Demo (1997) cogita que uma lei não se destina a estabelecer novos paradigmas acadêmicos, mas LDB/96 mostra avanços ao tratar o professor como eixo central da qualidade da educação. Neste contexto, aquele pesquisador destaca alguns parâmetros constitutivos e evolutivos que estão presentes nas teorias e práticas de aprendizagem. Assim, este autor considera primordial o esforço do aluno, fator que não será substituído nem mesmo pelos meios eletrônicos. Este autor não subestima o papel do professor enquanto orientador da aprendizagem, processo que não acontece sozinho, mas carece de motivação. Considerando a educação um processo formativo, ele não é um mero treinamento, ensino ou instrução, o verdadeiro processo formativo tem o aluno como ponto de partida e de chegada. Também, o ambiente é significativo no processo de aprender, no caso o preferível é o interdisciplinar com qualidade formal e preocupação política. Aprender é uma reconstrução permanente, que acontece em todos os espaços e tempos, não se limitando a paradigmas rígidos, uma vez que coloca em jogo muito mais que a competitividade, assumindo a formação da cidadania.

122

Chassot (2003) considera necessário que o professor conheça o surgimento e a construção do conhecimento que pretende levar a seus alunos. De fato, os professores levam para a sala de aula as crenças que professam. Em se tratando de Química, portanto, os professores apresentam aos alunos as concepções da Ciência, passadas claramente ou subliminarmente na forma de abordar o currículo; se há uma visão crítica por parte do professor o conhecimento chegará ao aluno de forma menos ingênua, mais realista, até mesmo útil e prática.

O mundo globalizado e a sociedade do conhecimento desejam ou necessitam de um novo homem; a formação dos professores, aos quais se entrega hoje tal tarefa, deve cuidar para que saibam lidar com o novo sem substituir os valores permanentes pelas novidades passageiras. Para Maldaner (2000) o professor, para a nova realidade que chega ao mundo, precisará se formar em diferentes instâncias, que vão desde a universidade até sua vivência e convivência no dia a dia, valendo-se das dimensões psicológicas, epistemológicas, políticas, ideológicas, para que se reflitam nos seus procedimentos didáticos. Uma formação de tal magnitude não se completa de uma só arrancada, mesmo porque o conhecimento é dinâmico e a realidade mutante, logo a formação de um professor de Química deve ser permanente, contínua e continuada, para transformar a sua prática conforme a necessidade de seus alunos.

O “direito de estudar” está destacado em Demo (2002), quando observa a necessidade do professor recapacitar-se em eventos que permitam contatos com novas teorias, acesso a materiais inovadores, conhecimentos de outros educadores, pesquisas de estudiosos da didática com diferentes metodologias de ensino, situação presente em conferências, seminários, congressos e outras oportunidades de trocas e aquisição de informações.

Atentando ao objetivo de aumentar a eficiência da atividade humana, pode se dizer que tecnologia envolve um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos científicos empíricos e até intuitivos com diversas aplicações. Um professor não deverá abandonar o objetivo de educar-se em novas tecnologias, para delas fazer uso, melhorando e acelerando o seu desempenho, além de manter-se atualizado aos olhos, até mesmo de seus alunos, que pertencem integralmente à era da tecnologia na sociedade da comunicação.

A interdisciplinaridade se estende além da sala de aula e das Ciências Exatas, acompanha a sociologia, a psicologia e a filosofia. Em Schnetzler e Santos (2000) encontra-se a sugestão de que o conhecimento químico deva se enquadrar nas preocupações com os problemas sociais que afetam o mundo e que pedem soluções urgentes, pensamento divergente e disposição criativa. O levantamento, a análise e reflexão de questões relacionadas à qualidade de vida no planeta, ao dia a dia do uso de produtos químicos, ao impacto ambiental desses produtos de uso industrial ou doméstico, desde os mais elaborados aos mais simples, colocados no mercado por diferentes empresas, são recursos que vão formar e desenvolver a atitude relacionada ao pensamento crítico dos alunos, enquanto introduzem conhecimentos específicos e essenciais no ramo da Química.

Uma das melhores e mais promissoras formas de dar qualidade ao ensino, seja na área de Química ou em outra qualquer, é a formação continuada do professor, atrelada é claro a boa formação inicial do mesmo. Outro grande impasse no ensino de Química corresponde à carência de professores formados nessa área específica.

Em relação à formação continuada, esta deve estar respaldada em uma proposta científico-acadêmica, pois quando ocorre de forma superficial, não dá conta de acompanhar a evolução científica e social dos nossos alunos, tornando assim as aulas cada vez menos estimulantes e sem sentido para a vida dos alunos. Seguindo essa linha de pensamento, Chassot escreve:

“Defendo sempre que o licenciado, mesmo que não vá operar com aparelhagem tão sofisticada quanto o químico industrial, nem trabalhar com produtos tão puros quanto o bacharel em Química, merece uma preparação com a maior e melhor excelência, pois vai “mexer” na cabeça das crianças, dos jovens ou adultos, ensinando-lhes uma nova maneira de ler o mundo com a linguagem química” (Chassot, 2004, p. 52).

Outra maneira de formação inicial e continuada do professor refere-se ao desenvolvimento da pesquisa. Maldaner (1999) também sugere a pesquisa como perspectiva na formação inicial e continuada dos professores. O autor defende encontros entre os professores na própria escola onde lecionam, para que em conjunto discutam suas aulas, trocando experiências e buscando novas metodologias de ensino.

É claro que para se alcançar estes objetivos no ensino de Química, deve-se observar primeiramente como estão ocorrendo: a formação dos futuros professores nas universidades, os currículos dos cursos de Química, as metodologias. Segundo Schnetzler (2000) o fato dos currículos em licenciatura serem formados por disciplinas específicas, onde as atividades desenvolvidas seguem o modelo transmissão recepção, cria-se muitas vezes a impressão de que ensinar é uma tarefa fácil, provocando desta forma uma visão simplista sobre o processo de ensino e aprendizagem. Maldaner (2000) descreve que os currículos de formação inicial, com base na racionalidade técnica que derivam do positivismo, tendem a separar o mundo acadêmico do mundo da prática.

124

Neste sentido, Schnetzler (p. 64, 1994) admite que:

“o processo de ensino de química se concentra na transmissão e na cobrança de conteúdos científicos prontos, acabados, inquestionáveis, em que não há lugar para problemas e discussões de ensino, mas só de aprendizagem, já que os alunos são sempre atribuídos a responsabilidade pela ineficiência daquele processo” (Schnetzler, 1994 p, 64).

Para Maldaner (2006), o ensino de Química em sala de aula deve ter uma abordagem voltada à construção e reconstrução de significados dos conceitos científicos. Para que isso ocorra, a aquisição do conhecimento químico pelo aluno acontece quando ele é colocado em contato com o objeto de seu estudo na Química.

Percebe-se, que o processo de ensino-aprendizagem, perpassa por várias vertentes; no caso específico da Química, além da importância da boa formação inicial, a formação continuada é também um fator primordial para um bom desempenho nas aulas. O uso de laboratório, ou seja, o desenvolvimento de aulas práticas é

também de suma importância para dar significado às teorias vistas em sala de aula, e torna o ensino de Química mais agradável e atraente, imputando no estudante o prazer pela descoberta e desenvolvendo seu pensamento crítico.

Maldaner (2003, p. 97) alerta entre outros, que:

“[...] não podemos esquecer, no entanto, que temos uma função especial no complexo da produção do conhecimento químico. Somos professores de Química, ou melhor, educadores químicos e, nesse sentido, o nosso conhecimento é de natureza especial. Mais que fazer avançar o conhecimento químico específico, temos o compromisso de recriá-lo em ambiente escolar e na mente das gerações jovens da humanidade [...].”

Percebe-se cada vez mais a importância de se “livrar” dessa formação tradicional, essa formação tradicional desvinculada da realidade que é criticada Maldaner (2000 b, p.44):

A dimensão usual de formação dos professores, demasiadamente restrita e não problematizada restringe-a em fases estanques nos cursos de magistério, pedagogia, licenciaturas, mestrados e formação continuada. A atuação com fases estanques é, sem dúvida, uma das responsáveis pela crise das licenciaturas no âmbito das próprias universidades. Formam-se sempre, mais a convicção, entre os professores universitários responsáveis pela formação específica de professor e os pesquisadores educacionais, de que somos incapazes de formar bons professores.

125

Dessa forma poderá ocorrer uma revolução na mudança de comportamento docente e discente, para a construção do conhecimento, e o professor sempre deverá buscar a sua atualização no mundo em que vive, como disse Freire, «o educador precisa estar à altura de seu tempo» (Freire, 1993).

Então, pode-se concluir nesse ponto, que a formação, inicial e continuada, o uso de metodologias adequadas e o uso de laboratório nas aulas, podem vir a eclodir novas reflexões, que possam alcançar os objetivos propostos pelos professores em suas aulas e, quem sabe, assim apaziguar as possíveis angústias vivenciadas no ensino de Química, e que nos seguem desde o princípio da educação brasileira.

4. METODOLOGIA

O passo inicial do trabalho foi a leitura e a seleção de referenciais capazes de fornecer o suporte teórico conveniente à base científica da pesquisa. A reunião desse conteúdo representa a condição prévia de toda pesquisa,

Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266):

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

O estudo foi realizado com docentes de Educação de Ensino Médio das escolas públicas da cidade de Valença-BA, o público alvo se concentrou nos docentes que lecionam Química nas escolas públicas estaduais da cidade de Valença-BA, totalizando um número de doze (12) entrevistados, por se tratar de um pequeno número de escolas na referida cidade, sendo seis (6) escolas no total, com quatro (4) localizadas na zona urbana e duas (2) na zona rural. Foram entrevistados, através de questionários, todos os docentes que ministram a disciplina Química nas escolas públicas estaduais da cidade de Valença-BA, a fim de conhecer a sua formação, suas metodologias utilizadas e os recursos didáticos utilizados pelo professor em suas aulas.

126

Para a realização da pesquisa foram obtidas as devidas licenças das direções das escolas. Com os professores foi combinado o melhor período para esta atividade, que ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2013, em diferentes dias e horários sempre agendados pelos professores, conforme sua disponibilidade e conveniência do pesquisador.

Uma vez entregue o questionário ao professor respondente, aguardou-se pelo retorno, dando ao professor a oportunidade de desistir da participação, fato esse que aconteceu em uma ocasião, onde o mesmo não aceitou responder por escrito o questionário, porém as respostas foram obtidas de forma verbal entre o professor e o entrevistador, relatando suas frustrações e anseios, motivos esses que se tornaram barreiras em responder ao questionário de forma escrita, alegando temer perseguição. Esta conversa informal satisfaz a necessidade da pesquisa.

A presente investigação, que se refere à busca de conhecimentos sobre o perfil profissional dos professores de Química, teve enfoque quali/quantitativo (Dal-Farra & Lopes, 2013).

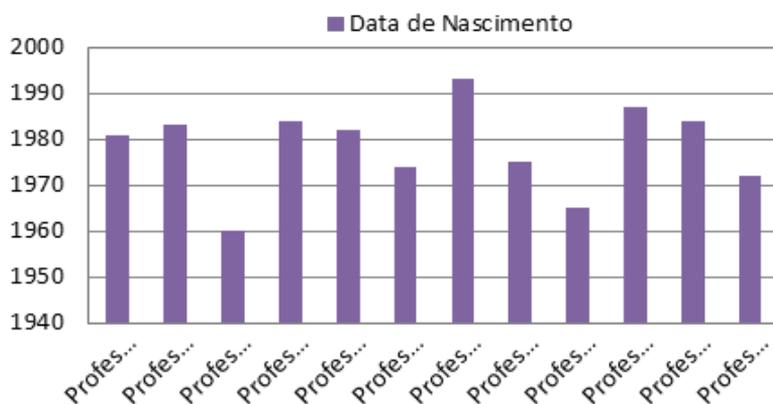
Para o alcance dos objetivos propostos a pesquisa empreendeu mais de um caminho, valeu-se de uma modalidade qualitativa, pois pode ser vista como uma situação de análise de dados, que segundo Gil (1999) é um tipo de pesquisa que não precisa ser simplesmente descritiva, podendo assumir também a forma de um estudo analítico, interrogando a situação com a finalidade de analisar uma unidade profundamente.

Tendo em vista a necessidade de manter o anonimato das pessoas, o material não foi identificado com o nome do professor e a análise não faz referência particular à escola de atuação do respondente.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas escolas visitadas, em número de seis, foram entrevistados 100% (cem por cento) do quadro dos professores que lecionam a disciplina de Química, o pesquisador foi sempre bem recebido e o trabalho transcorreu com tranquilidade. Os resultados são apresentados e discutidos a seguir.

FIGURA 1:
Distribuição etária dos entrevistados.



Fonte: A pesquisa

Os professores foram enumerados de 1 a 12 para melhor identificação no decorrer da pesquisa. Em relação à faixa etária dos professores, nota-se que em sua maioria, são a partir da década de 80 (Figura 1) mostrando que, no ensino atual brasileiro, têm-se novos atores desempenhando papéis na educação.

Na tabela 1 podemos ver a área de formação de cada professor e tempo de atuação na área de Química em sala de aula.

TABELA 1-

Identificação dos professores com as suas respectivas formações acadêmicas.

Professor	Formação	Idade (anos)	Tempo que leciona Química (anos)
1	Química Licenciatura	33	6
2	Pedagogia	32	1
3	Química Licenciatura	54	16
4	Pedagogia	32	8
5	Não Graduado (estudante de matemática)	33	3
6	Pedagogia	39	7
7	Não Graduado (estudante de matemática)	22	1
8	Ciências da Natureza	39	8
9	Pedagogia	49	6
10	Matemática Licenciatura	31	2
11	Biologia	32	3
12	Sociologia	42	1

Fonte: A pesquisa

128

Em relação ao grau de instrução, constatou-se que dos doze professores entrevistados, seis (6), 50%, possuem apenas graduação completa, quatro (4), 33,3%, possuem pós-graduação *lato sensu*, e dois (2), 16,7%, ainda não possuem graduação. Desse total, seis se graduaram em instituições públicas e quatro em instituições privadas. Dentre os entrevistados, um deles possui duas graduações (Tabela 2).

TABELA 2-

Dados referentes ao grau de instrução dos entrevistados.

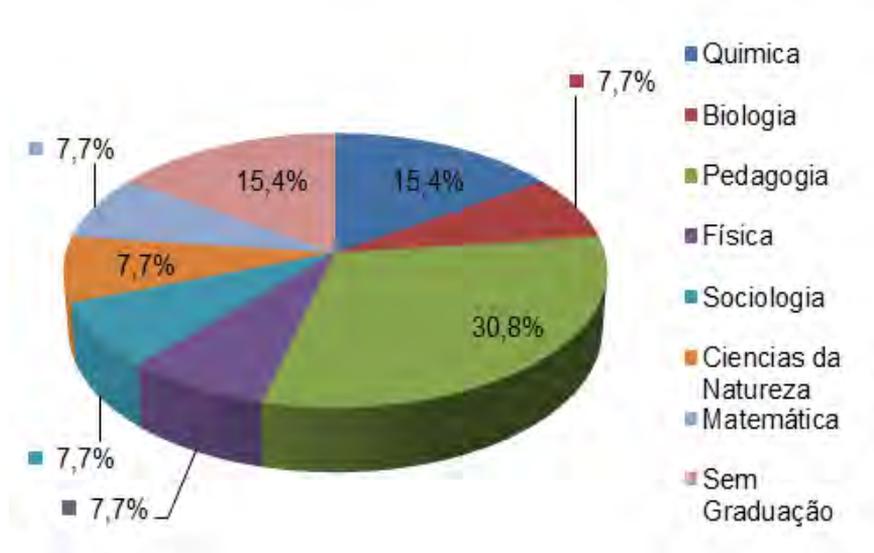
Grau de Instrução	Ensino Médio	Graduação Incompleta	Graduação Completa	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Mestrado	Doutorado
	-	2	6	4	-	-

Fonte: A pesquisa

Outro fator importante, é que apenas um dos entrevistados concluiu sua graduação no ano de 1988; os demais concluíram após o ano 2000, ou seja, além de um grupo de professores jovens cronologicamente, são professores formados há pouco tempo, o que leva a crer, que desenvolvam bons trabalhos em suas aulas, levando-se em conta que na atualidade das Universidades, as discussões sobre o ensino de Química são mais atuantes.

Na Figura 2, enfatiza um dos resultados mais relevantes desta pesquisa, levando-se em conta que um dos objetivos é conhecer a formação acadêmica do professor que leciona a disciplina Química, incluindo um dos entrevistados que não aceitou responder ao questionário, porém, a entrevista foi feita verbalmente, alcançando assim o objetivo da pesquisa. São representados os dados referentes ao tipo de graduação de cada professor envolvido na entrevista.

FIGURA 2:
Área de Graduação dos professores entrevistados.



Fonte: A pesquisa

Observa-se na Figura acima, a grande disparidade existente na formação dos professores que lecionam Química nas escolas de Valença, onde, dentre os doze professores que lecionam a disciplina, apenas dois possuem graduação em Química, área de direito legal para lecionar a referida disciplina.

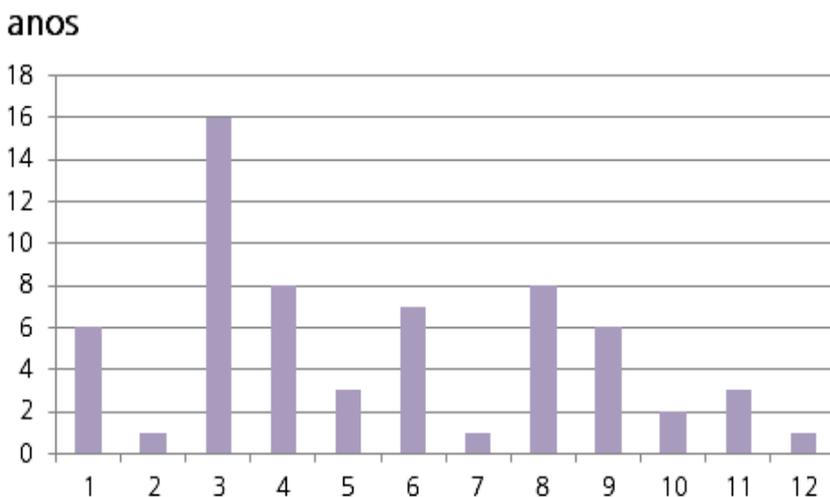
Entre os demais profissionais, um é formado em Biologia, um em Matemática, um em Física, um em Ciências da Natureza, quatro em Pedagogia, um em Sociologia e dois ainda não possuem graduação, porém se encontram no momento cursando Licenciatura em Matemática.

Dos doze entrevistados, um dos professores possui duas graduações, sendo uma em Pedagogia e a outra em Física, perfazendo um total de 13 dados utilizados na geração da Figura 2.

Dentre os entrevistados, quatro deles já possuem pós-graduação *lato sensu*, sendo: uma em metodologia de Matemática e Física, outra em Educação Infantil, outra em Educação Superior e a quarta na área de Matemática e Física.

FIGURA 3:

Tempo de atuação como professor de Química em sala de aula.



130

Fonte: A pesquisa

Outro ponto investigado com o questionário, e que deve ser considerado importante, é a quanto tempo cada professor leciona Química, e mais uma vez pode-se mostrar que na cidade de Valença, têm-se professores de Química jovens, com pouco tempo de formação, apesar da maioria não ser graduado na área em que desenvolve seu trabalho, e que possuem também pouco tempo de sala de aula; o mais antigo leciona a disciplina há dezesseis anos, os demais, lecionam há menos de dez anos, como se pode observar na Figura 3.

De acordo com dados do MEC/INEP, já havia uma demanda de 55.231 professores de Química até 2010, dos quais 23.514 seriam para atender ao Ensino Médio (EM) e mais 31.717 para, junto com o mesmo número de docentes de Física e de Biologia, dar conta do ensino de Ciências de 5a a 8a série do Ensino Fundamental (EF); segundo o mesmo trabalho, o número de licenciados em Química no país de 1990 a 2001 foi de 13.559 e havia a previsão de formação de mais 25.397 docentes de Química de 2002 a 2010. Comparando-se esses dados nota-se a grande defasagem

entre as necessidades do país e a capacidade que as universidades têm de prover docentes para a área, e ainda segundo o Governo Federal, na educação básica, dos 53 mil que lecionam Química menos de 15 mil têm diploma na área (Brasil, 2003).

Segundo uma auditoria do Tribunal de Contas da União, feita no ano de 2014 em parceria com Tribunais de Contas dos estados, há carência de 32 mil professores com formação específica nas 12 disciplinas obrigatórias do nível médio. Física, Química e Sociologia são as áreas mais carentes de professores. Na auditoria, constatou-se que há 61 mil professores concursados fora das salas de aula por estarem cedidos a órgãos diversos. Destes, 5 mil estão trabalhando fora da área de educação. Além disso, há cerca de 46 mil professores na rede pública estadual que não têm formação específica em nenhuma das 12 disciplinas obrigatórias (Brasil, 2014).

Como o número de docentes lecionando Química na cidade de Valença, sem possuir a graduação na área específica é muito grande, se faz necessário conhecer os motivos que levaram esses professores de áreas alheias à Química, estarem lecionando esta disciplina.

Dentre os entrevistados, constatou-se que em sua grande maioria, o motivo pelo qual está ensinando Química, é para completar a carga horária, e como a escassez de licenciados em Química é grande, a escola opta por utilizar esses professores para preencherem as lacunas, que não são poucas. Observa-se também que alguns professores, têm uma noção um tanto que distorcida da real necessidade de ser da área específica. Este fato fica evidenciado na resposta do professor 7, que não possui graduação completa, faz um curso de Licenciatura em Matemática e colocou como resposta a esse tema o que segue:

“...pois o curso de licenciatura que eu faço é voltado para as exatas (Física e Química) também, além de Matemática e por necessidade em completar a carga horária, além da Matemática.”

Como se observa, encontram-se nesse caso alguns erros: além do professor que está lecionando, não ser graduado, a sua futura graduação é em outra área que não Química, e o professor ainda entende ser este um procedimento correto. Foi comum também encontrar respostas do tipo, do professor 6:

“...sempre gostei dessa área,”

Esse relato se refere a um professor que tem sua formação na área de Pedagogia, totalmente distinta da Química. Outro relato que chamou a atenção, foi o de um não-graduado, o professor 5:

“Sempre tive facilidade com a disciplina, além de perceber que algumas metodologias estavam antiquadas para disciplina e resolvi tornar-me professor, com o intuito de ajudar no seu aprendizado.”

Constata-se, a existência de uma série de falhas no ensino público, em especial na área de Química, comprovadas com esses relatos. Um forte exemplo está nessa fala acima, onde o professor, além de não ser graduado, está em um curso que não é na área de Química, estudando no curso de Matemática; há uma grande diferença em “ter facilidade” com a disciplina e lecionar essa disciplina. É importante ressaltar que no município de Valença não existe curso superior em Química Licenciatura.

Quando questionados sobre a formação continuada, alguns professores relataram que nem conhecem esse tipo de formação. Um dos professores que relatou não conhecer esse tipo de formação foi o professor 1, que é um dos poucos entrevistados que possui licenciatura em Química. Surpreendentemente os professores ainda não são graduados, os professores 7 e 5, compreendem a importância da formação continuada, e creditam grande validade nesses cursos, como relatou o professor 5:

“...são válidos, o conhecimento é dinâmico principalmente o científico. Então formações complementares nunca são demais, agregam mais ao docente”

132

Dentre os entrevistados, seis deles afirmaram que participam de cursos de formação complementar, enquanto cinco afirmaram não participar de cursos de formação complementar. Porém, entre os professores que afirmaram participar desses tipos de cursos, dois deles não informaram quais os principais cursos que já participaram, e entre os que relataram os cursos que já participaram, dois deles não têm nenhuma relação com o ensino de Química; apenas o professor 10, que tem licenciatura em Matemática, participou de cursos que se relacionam diretamente com a Química, que foram: *Algumas perspectivas da Educação de Química e Metodologia do Ensino da Química*.

Ao serem questionados sobre a relação dos conteúdos de Química com o cotidiano do aluno, dez professores relataram que percebem sim essa relação, e apenas dois professores disseram que não a percebiam (Figura 3). Em uma das respostas negativas, que corresponde ao professor 9, que é da área de Pedagogia, houve o seguinte relato:

“Não percebo nos conteúdos, quase nada que venha apresentar aos alunos seus direitos e obrigações e nem aguçar o seu senso crítico, com exceção do tratamento de água e lixo.”

FIGURA 4:

Percepção da relação dos conteúdos com o cotidiano do aluno.

Fonte: A pesquisa

Percebe-se aqui uma extrema falta de preparo e de conhecimento da Química, o que já era esperado se levarmos em conta a não formação na área específica. Já entre os professores que afirmaram que percebem relação entre os conteúdos químicos e o cotidiano dos alunos foram encontradas respostas afirmativas, porém evasivas no que diz respeito ao questionamento, como por exemplo, o professor 3, que afirma perceber relação entre os conteúdos e a formação do aluno, porém, ele credita esse fato ao livro didático, e não a Ciência Química ou ao seu trabalho como educador, conforme pode-se ler abaixo:

“A atualização dos livros didáticos já contempla uma abordagem que permite ao professor a vinculação dos conteúdos da disciplina com os mais variados aspectos da formação cidadã”

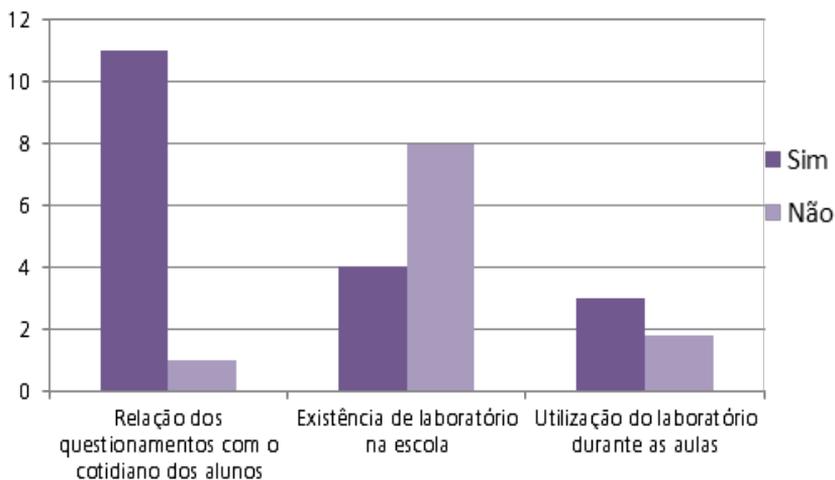
No relato do professor 4, já se encontra algo mais do cotidiano do aluno, relacionado ao estudo da Química, onde o mesmo relata:

“Todos os processos de produção de qualquer coisa nesse planeta está associado à química. Então atividades como cozinhar, limpar a casa, por exemplo é atividade que envolve o uso da Química. Assim pode-se realizar melhor tais atividades e outras (sic)”

Entre os diversos conteúdos da Química relacionados ao cotidiano dos alunos, foram citados alguns nas entrevistas, sendo eles: tabela periódica, drogas, misturas e separação de misturas, poluição ambiental, etc.

FIGURA 5:

Resultados referentes à relação com o cotidiano, existência e utilização de laboratórios.



Fonte: A pesquisa

134

Respondendo ao questionamento sobre se o professor, frente ao aluno, inclui questões relacionadas com o cotidiano do mesmo, onze deles responderam que sim e apenas um disse que não (Figura 5).

Em relação à parte estrutural da escola, questionou-se se nessas unidades de ensino existem laboratórios, já que essa é uma ferramenta imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem da Química.

Apenas quatro dos doze entrevistados afirmaram existir laboratório nas escolas, sendo que um deles afirmou que existe, porém está em desuso, sendo assim, apenas em três escolas o laboratório é utilizado na prática. Na pesquisa não foi investigado o real estado em que se encontram os laboratórios, ficando apenas restrita em saber se existe ou não. Mas, uma boa constatação, foi verificar que, nas escolas onde existe laboratório, todos os professores o utilizam em suas aulas, excetuando o professor que afirmou que o mesmo está em desuso.

Ao serem questionados, quanto a justificativa do uso dos laboratórios em suas aulas, um professor (professor 2, graduado em Pedagogia) que não tem laboratório em sua escola, fez questão de responder a pergunta. Chama atenção a forma da resposta, quanto ao pensamento desse professor, no que diz respeito a experimentação em Química, como se lê abaixo:

“A escola não tem laboratório algum, o máximo de experimento que se faz é com a lupa que comprei”

Nesse caso vale ressaltar que mesmo sem ter um laboratório adequado, o simples uso de uma lupa, se for utilizada de forma correta, apresenta alguma significância nas aulas de Química. A lupa é um instrumento óptico munido de uma lente com capacidade de criar imagens virtuais ampliadas, é utilizada para observar com mais detalhes pequenos objetos ou superfícies, portanto, pode trazer algo a mais nas aulas experimentais de Química, e que não fica apenas no aumento dos materiais, mas pode também, por exemplo, aumentar a incidência de luz solar em outro tipo de material, causando uma aceleração no seu aquecimento, podendo daí exemplificar o uso da energia de ativação.

Outro relato interessante, é o do professor 4, onde o mesmo afirma não ter laboratório em sua escola, porém ele realiza práticas em suas aulas, sendo o relato do mesmo:

“Embora não tenha laboratório, improviso com os materiais de outras escolas. Práticas com misturas e suas separações, reações químicas a exemplo de termoquímica, ou oxidação-redução, ou pH e seus indicadores (extrato de repolho roxo ou outro vegetal que contenha flavonóides). Em fim, sou professor prático de Química, mesmo sem laboratório.(sic)”

135

Já o professor 6, que afirma ter laboratório em sua escola, diz que o seu uso em suas aulas é:

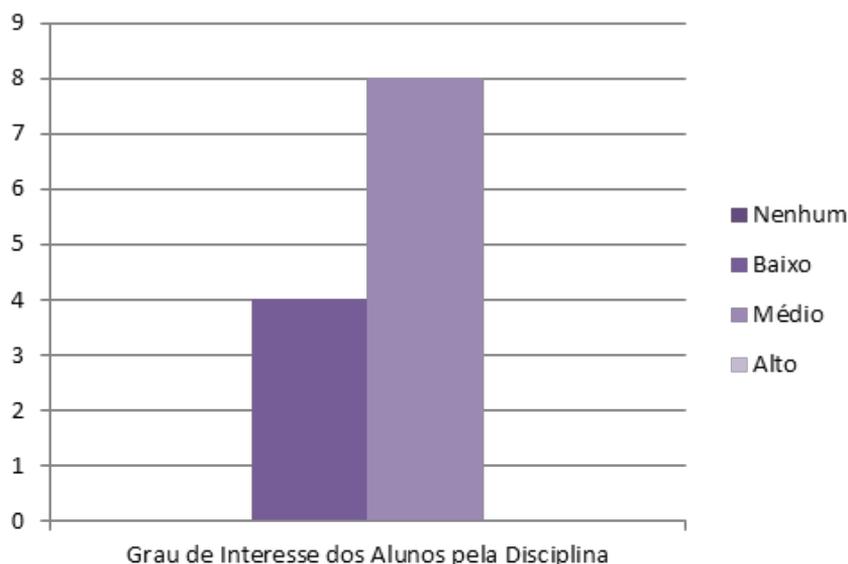
“...limitado a algumas práticas, por não ter um suporte para limpeza da vidraria.”

O uso do laboratório nas aulas de Química corresponde a uma ferramenta de alto estímulo e descobertas científicas, de acordo com texto de Machado:

O método da descoberta favorece a construção do conhecimento científico mediante o exercício de atividades mais ou menos direcionadas que estimulam o fazer e o pensar, isto é, proporcionam o envolvimento dos alunos em atividades de manipulação de materiais e, além disso, promovem a ocorrência de momentos para reflexão, tomada de decisões e chegada a conclusões. Ensinar química através da descoberta é desenvolver habilidades e atitudes científicas. (MACHADO, 2008)

Sobre o interesse dos alunos pela disciplina, encontrou-se um resultado de oito indicações de interesse médio e quatro indicações de baixo interesse pela disciplina (Figura 6).

FIGURA 6:

Grau de interesse dos alunos pela disciplina

Fonte: A pesquisa

136

Ao serem questionados sobre o percentual de reprovação, encontrou-se uma média de 25% de reprovados nas turmas, apesar de alguns professores relatarem que a situação não é pior devido a “várias” ajudas que o Estado oferece como, recuperações finais paralelas, conselhos de classes, etc.

Na Figura 7, observamos dados referentes à metodologia utilizada em sala, aos materiais didáticos utilizados e aos ambientes físicos em que são desenvolvidas as aulas de Química.

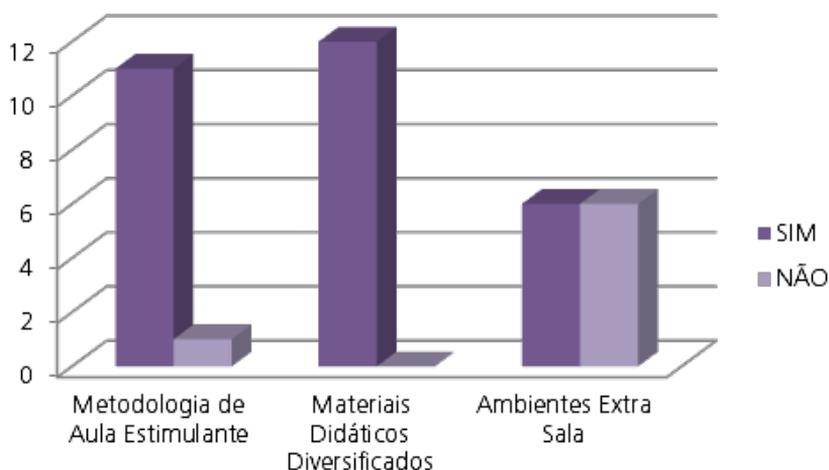
Sobre o tipo de metodologia utilizada, o professor 4 relata o seguinte:

“...não explico a parte matemática da Química, esse é um problema gravíssimo. Química precisa ser ensinada como Química, vendo os compostos, suas aplicações funcionais, sua importância, embora a teoria sempre deva estar (sic)”

Sobre o mesmo tema, o professor 9 diz:

“...eu tento motivá-los dando aulas dinâmicas, mas, são alunos trabalhadores que chegam cansados e sem confiança de que o curso possa fazê-los ascender social e economicamente”

FIGURA 7:
Em relação às metodologias, materiais e ambientes utilizados em aula.



Fonte: A pesquisa

Segundo os respondentes, onze afirmam que suas metodologias são estimulantes, e apenas um afirma que não. Em relação à utilização de outros tipos de materiais didáticos, além de quadro giz e apagador, todos os professores afirmaram que utilizam outros tipos de materiais; já em relação aos ambientes utilizados para ministrarem suas aulas, seis afirmaram utilizar outros ambientes, e seis afirmaram que utilizam apenas a sala de aula (Figura 7).

Ainda sobre a figura acima, pode-se analisar outras falas sobre tais questionamentos; os professores informam que, além dos materiais didáticos básicos obrigatórios (quadro, giz e apagador), utilizam materiais tais como: filmes, materiais para experimento (sal, areia, água, vidraria, etc.), revistas, vídeos, retroprojetor, jogos, etc.

Sobre os ambientes utilizados para o desenvolvimento das aulas, dos seis professores que afirmaram utilizar outro ambiente que não a própria sala, alguns relataram que utilizam o laboratório mas, além disso, indicaram também o uso da sala de vídeo, sala de informática e auditório.

O último questionamento da pesquisa, indaga sobre a forma de avaliação utilizada pelos professores. Foram obtidas respostas como: qualitativa e quantitativa, provas escritas, resolução de exercícios em grupo, seminários, etc. O professor 9 relatou que:

“...eu uso debates, seminários, maquetes, resumo escrito e até paródia, já que trabalho com química conceitual”

Observa-se que, ao final da análise dos resultados, a problemática referente à carência de docentes para a disciplina de Química, levantada na pesquisa foi comprovada, segundo as respostas dadas pelos professores pesquisados; pode-se observar também, através das respostas dos questionários, que as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem se encontram prejudicadas pela falta de laboratórios para as aulas práticas. Os laboratórios deveriam proporcionar o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento científico nos estudantes e, conseqüentemente, além de tornar as aulas mais prazerosas, dar significado às teorias desenvolvidas pelos conteúdos ministrados em sala de aula.

Com base nos resultados encontrados, pode-se ter uma real noção da realidade em que se encontra o ensino de Química nas escolas públicas mais especificamente, e que medidas emergenciais devem ser tomadas, para tentar reverter esse quadro de tão alta carência, medidas estas para minimizar esses prejuízos em curto prazo, e também em longo prazo, para tentar solucionar esse problema que deve vir se arrastando há tempos na educação brasileira.

6. CONCLUSÕES

A pesquisa realizada muito contribuiu para explicar a situação de carência de docentes em Química nas escolas de ensino médio, pois permitiu a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades em relação ao campo histórico da Química. De fato, sem conhecer a história e o desenvolvimento de uma ciência é difícil entendê-la ou julgá-la, com efeito, ao passo em que a pesquisa foi avançando no seu levantamento historiográfico, viu-se as diversas etapas e dificuldades passadas no Brasil para a implementação dessa Ciência, e para a formação de seus professores.

Pode-se dizer que esse é um dos fatos que contribuiu diretamente, ao longo dos tempos, para tornar essa disciplina um “bicho-papão” entre os alunos, pois quando não se tem a formação adequada, dificilmente se terá uma boa e atrativa aula.

Investigar a formação dos professores da disciplina Química na cidade de Valença, em 2013, trouxe resultados compensadores, pois permitiu reconhecer o problema levantado no campo da Química, em geral, confirmando a hipótese sobre a impor-

tância da formação específica do professor para determinada docência. Também foi possível identificar quais recursos didáticos o professor de Química utiliza em suas aulas e as metodologias utilizadas nas escolas situadas em de Valença.

A resposta às questões levantadas pode ser descrita com reservas em alguns casos e com segurança em outros. Assim pode-se dizer que é uma verdade inconteste, que a carência de docentes para a disciplina Química, ministrada na Educação Básica é real em Valença, recorrendo-se, então, a professores com outra formação e, como se observa nos resultados, nem sempre são professores da grande área de Ciências. Essa medida justifica o desinteresse por algumas providências que são básicas para o ensino e para a aprendizagem de alguns conteúdos da ciência. Não se pode dispensar o laboratório, as aulas práticas com aplicação de conhecimentos, o incentivo à curiosidade e criatividade permanentes, da mesma forma que não se admite o desinteresse do professor por seu próprio aperfeiçoamento. Observa-se que as didáticas, geral e específica, acompanham a Química em todos os passos de sua caminhada com o aluno.

Em relação ao uso adequado das metodologias de ensino-aprendizagem, não se fez uma pesquisa para tal levantamento, porém, ao nível do Brasil se tem um referencial de avaliação, onde se podem fazer comparações entre instituições de ensino, se trata do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). No caso específico da cidade de Valença, nenhuma das escolas entrevistadas foi mencionada no ranking elaborado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Os motivos pelos quais ocorreram estas ausências não foram divulgados, mas de acordo com as próprias normas do MEC (Ministério da Educação e Cultura), o mesmo só torna públicos os resultados de instituições de ensino em que pelo menos metade dos estudantes tenha feito o teste do ENEM, sendo esse talvez um dos fatores da não divulgação das referidas escolas. Quanto ao não aparecimento destas escolas no ranking do ENEM, percebemos o quanto esse sistema de avaliação ainda é falho, não demonstrando assim a verdadeira e total realidades do ensino brasileiro.

Ainda sobre os resultados do ENEM, no ranking divulgado pelo INEP, aparecem as quatro escolas privadas da cidade de Valença e o Instituto Federal Baiano, que é uma instituição de ensino da rede federal. Apesar dessas instituições não constarem na pesquisa, foi realizada uma sondagem e detectado que, em todas, os professores que lecionam as disciplinas são licenciados na sua área de atuação.

Na análise da pesquisa não se buscou, propositalmente, para favorecer a participação dos entrevistados, relacionar claramente a formação dos mesmos com as atitudes específicas da docência.

Observou-se, com reservas, que foram os professores com formação mais distante da Química, dentre os entrevistados, os que menos se valeram nas escolas do ensino médio em Valença, em 2013, dos recursos didáticos disponíveis ao desempenho docente e à aprendizagem do aluno. A reserva que se propõe visa retirar, parcialmente, do docente a responsabilidade pelo fato no momento de assumir o trabalho sem formação específica, e reconhecer que a situação se deve a circunstâncias externas ao contexto próximo. Essa posição se justifica com o exame da proposta das DIREC (Diretoria Regional de Educação) em convênio com os órgãos públicos responsáveis pelas políticas educacionais no Estado, os chamados REDA-Regime Especial de Direito Administrativo, que corresponde a contratos temporários na rede de ensino do estado. Nesse exame constata-se um grande interesse, gerando esforço, para multiplicar as licenciaturas no Estado, podendo-se inferir, então, que até agora a formação de professores, não só de Química como de todas as disciplinas da mesma área, foi difícil em alcance físico e econômico.

140

Ao final da pesquisa, os resultados obtidos mostram que, o perfil profissional dos professores que lecionam Química em Valença, se encontra distante do real desejado e necessário para um bom desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem nesta área, comprovando assim o problema levantado na pesquisa, que se refere à falta de professores licenciados em Química e a atuação, em sala de aula, de professores não habilitados para esta função.

REFERÊNCIAS

- BOCCATO, V. R. C.(2006) Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274.
- BRASIL (1996) Ministério Da Educação - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acessado em: 12/10/2013.
- BRASIL (2001) Ministério da Justiça - Arquivo Nacional – *Academia Real Militar*. MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira. RJ, 2001. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=2438>. Acessado em 13/11/2015.

- BRASIL (2003) Ministério da Educação/INEP. *Estatísticas dos Professores no Brasil 2003*. Disponível em: <http://www.sbfísica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf>. Acesso em 12/10/2013.
- BRASIL (2014) Diretrizes curriculares para a formação de Professores de Química. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf> acessado em 04/04/2014.
- CHASSOT, Á. (2003) *Alfabetização Científica*. Ijuí: Unijuí.
- CHASSOT, A. (2004) *Para que(m) é útil o ensino?*. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA.
- DAL-FARRA, R.A.; LOPES, P.T.C. (2013, set./dez) Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80.
- DEMO, P. (1997) *A nova LDB: ranços e avanços*. 3ª edição. São Paulo: Papyrus.
- DEMO, P. (2002) O professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV, Neto Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus.
- FREIRE, P. (1993) *Entrevista concedida à repórter Amália Rocha da TV Cultura*, (gravada em vídeo).
- GIL, A. C. (1999) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- LESSA, G. G. (2014) *Historiografia do ensino da química no Brasil e o perfil acadêmico dos professores que lecionam química na cidade de Valença-BA*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) Programa de Pós Graduação da Universidade Luterana do Brasil. Canoas/RS.
- MACHADO, J. (2008) *O professor de Química e o Método Científico*. UFPA, Pará,. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/eduquim/metodocientifico.htm>>. Acesso em 20/05/2014.
- MALDANER, O. A. (1999) A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de Química. *Química Nova*, 22(2).
- MALDANER, O. A. (2000) *A formação continuada de professores de Química*. Ijuí:Unijuí.
- MALDANER, O. A. (2003) *A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores*. 2. ed. Ijuí: Unijuí.
- MALDANER, O. A. (2006) *A formação inicial e continuada de professores de química. professores/pesquisadores*. 2. ed. Ijuí: Unijuí.
- NISKIER, A. (1986) *A nova escola: as Leis 4 024/61; 5 692/71; 7 044/82 educação: Educação para todos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- SCHNETZLER, R. P. (1994) Do ensino como transmissão, para um ensino como promoção de mudança conceitual nos alunos: Um processo e um desafio para a formação de professores de Química. *Caderno Anped*. Belo Horizonte – MG, 16ª Reunião Anual, n. 6,.

SCHNETZLER, R. P. (2000) O professor de ciências: Problemas e tendências de sua formação.
In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (Orgs.). *Ensino de ciências: Fundamentos e abordagens*. Piracicaba: Unimep.

SCHNETZLER, R. P.; SANTOS, W. L. P. (2000) *Educação em Química: compromisso com a cidadania*. 2 ed. Ijuí: Unijuí.



Suárez-Guerrero, C.; Marín-Suelves, D. y Palomares-Montero, D. (Coord.) (2016). *Retos de la Educación en tiempos de cambio*. Valencia: Tirant Humanidades. Colección Márgenes

El libro *Retos de la Educación en tiempos de cambio* es una obra coral coordinada por Suárez-Guerrero; Marín-Suelves y Palomares-Montero de la Universitat de Valencia, acompañada por otros docentes universitarios del Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

En esta obra se ordenan y se repiensen importantes cuestiones educativas de manera pausada y analítica, lo cual supone

una necesaria e importante aportación para abordar los desafíos educativos que nos rodean desde hace tiempo. Esa es la labor que encontramos en las muy interesantes 312 páginas de este libro sobre los retos de la educación en tiempos tan inciertos como los que estamos viviendo. Retos sociales que le toca asumir a la escuela como institución y a la formación como actividad permanente en un tiempo de incertidumbre.

Trabajar y reflexionar en torno a los *Retos de la Educación en tiempos de cambio* es, sin duda, una cuestión tan compleja como actual ya que -como apunta el Profesor Martínez Bonafé en el Prólogo- es necesario reinventar el Estado y fundar una nueva cultura democrática basada en elementos inclusivos, comunitarios y participativos. Y para esta tarea histórica se precisa la contribución de la Pedagogía.

El propósito de esta obra es el de abrir un debate sobre qué educación queremos y podemos tener. Se trata de atisbar respuestas a una serie de interrogantes tales como: ¿Puede la educación responder a criterios de excelencia y equidad de forma simultánea? ¿Cómo se puede construir una realidad más abierta y acorde a los espacios democráticos? ¿Debe la escuela garantizar desde edades tempranas, un proceso de socialización y educación libre de desigualdad de género? ¿Contribuye la Formación Profesional para el empleo en la integración de las personas en el mercado laboral? ¿Qué protagonismo debe tener la tecnología educativa en la búsqueda de la mejora educativa y el éxito académico? ¿Cual es la importancia de la competencia digital para gestionar el proceso de aprendizaje dentro y fuera de las aulas?

Los diferentes autores y autoras que participan en esta obra asumen la educación como un proceso dinámico, vivo, activo, renovador y regenerador del tejido social. La complejidad que encara la educación, vista desde el panorama que sustenta el

recorrido de este libro, da cuenta de dilemas que la educabilidad dentro y fuera del aula ha de atender.

La obra se presenta organizada en dos bloques: “Los retos sociales de la educación” y “Los retos de la formación”. Cada bloque recoge aportaciones de gran interés para el avance del debate en torno a la situación de la educación en nuestro país y a nivel global. Hablamos de un trabajo colectivo y ésta es sin duda una de sus potencialidades. En total nos presentan once capítulos, todos ellos muy bien documentados con una estructura clara y ordenada que tratan los problemas de la equidad, la exclusión, la desigualdad, los vinculados con la lectura de poder de la diversidad, la diferencia, la juventud o la migración, el valor de la tecnología educativa, etc., poniendo el punto de mira en cuestiones clave que den un nuevo sentido social a las preocupaciones de la investigación académica.

Retos de la Educación en tiempos de cambio es, como hemos podido apreciar, un libro de interés no sólo para los profesionales de la educación sino también para cualquier ciudadano que quiera reflexionar y profundizar en la formación, las estrategias de apropiación de conceptos y procedimientos dirigidos al cambio y la emancipación. Además, estamos ante un libro que bien puede servir como un manual formativo ideal para ser utilizado en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación. Necesitamos un cambio de perspectiva, un nuevo paradigma del conocimiento. Y esta obra representa una pequeña pero decisiva aportación en ese camino.

Isabel M^a Gallardo Fernández
Universitat de València