

## SESSION « ENSEÑANZA SUPERIOR DE PROFESIONALES »

### • *Construcción de competencias genéricas y específicas de los profesores de nivel medio superior en México*

Maria Del Carmen Acosta Agiss (Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo, MX) mcaagiss@yahoo.com.mx; Lourdes Teresa Cuevas Ramirez (Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo, MX) tcuevas11@gmail.com

El Bachillerato en México pasa por una etapa de reconstrucción curricular, donde el enfoque basado en competencias se convierte en el eje que articula los elementos de la RIEMS (Reforma Integral de Educación Media Superior), con el fin de responder a las necesidades mundiales, nacionales y locales, y la que privilegia la construcción del conocimiento en el estudiante. Lo anterior se pretende lograr a través de un Marco Curricular Común centrado en desempeños, como es de esperarse con un sistema basado en competencias, y flexible. El docente, por tanto, tiene la responsabilidad de planear las actividades que promuevan las competencias en el estudiante, para lo que se pide el planteamiento de: objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, recursos de aprendizaje y evaluación. Además de poseer las competencias disciplinares, en el caso del bachillerato bivalente, en los que el estudiante egresa con una carrera técnica. Observamos que existe una relación estrecha entre las competencias docentes y las del bachiller, de lo que concluimos que el profesor debe desarrollar competencias genéricas y las propias de su profesión (entre las que encontramos la planeación y organización curricular y didáctica) para poder incidir en el desarrollo de las del estudiante, y para que esto suceda se recomienda utilizar un modelo que responda a la educación basada en competencias. Para cubrir las necesidades de formación en docentes, el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), inicia en octubre de 2008 la primera generación del diplomado de competencias docentes de bachillerato (a la fecha han concluido 5 generaciones que cubren menos del 50% de docentes que han concluido el programa académico), formación masiva que se pretende continuar hasta cubrir el 100% de profesores en este nivel en todo el país. El fin es claro, formar en los docentes competencias para que a su vez incidan en el desarrollo de competencias de los estudiantes, mediante la toma de conciencia de su rol en la RIEMS. A partir de este proceso hemos realizado un análisis del diseño e instrumentación de dicho diplomado y el impacto que como profesor de educación media superior se tuvo durante el proceso.

### • *Formación en centros y actividad conjunta entre formadoras y maestras en el aula de educación infantil*

Claudia Myrna Méndez Alarcón (Universidad de Barcelona, ES) claudiamyrna@gmail.com; Rosa María Colomina Álvarez (Universidad de Barcelona, ES) rosacolomina@ub.edu

En los últimos años se han puesto de manifiesto las dificultades de algunas de las prácticas habituales dirigidas a la formación continua del profesorado (cursos, talleres, seminarios,...) para conseguir, efectivamente, una traducción en la mejora de la práctica docente en el aula. Para contribuir a esta formación, se aborda también el desarrollo profesional en los propios centros y se incluyen actividades específicas en el aula. Este estudio pretende identificar y describir algunas de las características del trabajo conjunto mediante el cual los formadores ayudan a los profesores en la mejora de la práctica educativa en el aula. Este trabajo tiene dos objetivos: en primer lugar, presentar el diseño general del proyecto para estudiar un modelo de formación permanente en centros que incluye, entre sus actividades, el trabajo conjunto entre formadora y maestra. Y, en segundo lugar, presentar un análisis preliminar de las situaciones de práctica en aula realizadas por los participantes en las que también se realiza modelado de la misma. Este modelado se entiende como un proceso de ayuda del formador para la mejora de las competencias docentes del profesorado. La fundamentación psicoeducativa del estudio está basada en un enfoque constructivista sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, y otros, 1992; Coll, 2001) que se utiliza como referente para explicar la influencia educativa ejercida por el formador para apoyar el aprendizaje del profesor en relación a los contenidos de formación. Estas ayudas del formador en la actividad conjunta con el profesor ponen el acento en la creación de Zonas de Desarrollo Próximo para potenciar el aprendizaje en situaciones de práctica en el aula (Glazer y Hannafin, 2006). Las actividades formativas que incluyen el modelado están formadas por momentos de planificación –en el que se discute sobre la práctica a modelar- de desarrollo –el modelamiento de la práctica propiamente dicho-, y de evaluación –donde se discuten los resultados del modelado. El estudio presenta una aproximación metodológica cualitativa de carácter descriptivo y exploratorio. Los participantes de este estudio son una formadora y una profesora trabajando colaborativamente durante tres secuencias de actividad conjunta en las que se incluye el modelado a lo largo de un curso escolar. Los instrumentos para la recogida de datos de este estudio incluyen entrevistas semi-estructuradas a las participantes, registro en vídeo de situaciones de sesiones de planificación, desarrollo y evaluación entre formadora y maestra, documentos elaborados por las participantes –planeación didáctica, diario y rúbrica- y materiales solicitados para la investigación -auto-informes-. El análisis se realiza a través del modelo de análisis de la interactividad (Coll y otros, 1992) y de las dimensiones de gestión de la participación, tarea y significado (Coll, Mauri y Onrubia, 2008). En síntesis, los resultados han permitido, por una parte, identificar una estructura, en relación con la actividad conjunta de modelado del formador y profesor, que pro-

ponemos denominar secuencia formativa y puede definirse como un micro-proceso de ejercicio de influencia educativa entre formador y profesor que incluye una –o más- sesiones de planificación, una –o más- sesiones de desarrollo y una –o más- sesiones de evaluación del trabajo colaborativo en el aula. Por otra parte, se ha podido caracterizar el modelado en el aula como una de las actividades formativas que, bajo determinadas condiciones en que se favorezca el ajuste de las ayudas por parte del formador, puede entenderse como una ayuda potencial a la formación por su carácter situado y auténtico para responder a las necesidades de la práctica educativa del profesorado en el aula.

• *El perfeccionamiento en educación desde la perspectiva de docentes universitarios de carreras de la salud de Chile*

Pablo Vergara Barra (Universidad del Desarrollo, Chile) pablovergara@udd.cl; Katherine Coloma Navarro (Universidad del Desarrollo, Chile) kcoloma@udd.cl; Giulietta Giulietta (Universidad del Desarrollo, Chile) gvaccarezza@udd.cl; Cris-thian Pérez Villalobos (Universidad de Concepción), Chile cperezv@udec.cl; Roberto Melipillán Araneda (Universidad del Desarrollo, Chile) rmelipillan@udd.cl; Javiera Ortega Bastidas (Universidad del Desarrollo, Chile) jortegab@udd.cl

Antecedentes: Los modelos curriculares que se promueven actualmente en Chile buscan formar personas capaces de resolver problemas, aplicar aprendizajes para innovar y construir nuevo conocimiento para el avance de la sociedad. Estos lineamientos se promueven sistemáticamente en la formación de la mayoría de las carreras de pedagogía del país, pero no en la formación de profesionales de otras disciplinas que actualmente se dedican a hacer docencia para sus futuros colegas en programas de pre y postgrado, esto es, docentes no pedagogos. En este contexto, el rol de la especialización en educación para estos profesionales se vuelve altamente relevante, sobre todo en ciencias de la salud donde las organizaciones de Educación Médica a nivel mundial han reconocido explícitamente la importancia de contar con docentes capacitados para enseñar. Sin embargo, existen escasos estudios sobre la forma en que estos docentes perciben y participan en estos procesos de perfeccionamiento. Objetivos: Analizar la participación en programas de perfeccionamiento en educación que tienen los profesionales no pedagogos que imparten docencia en carreras de ciencias de la salud de universidades de Chile. Método: Se llevó a cabo un estudio según los lineamientos de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), realizando entrevistas semiestructuradas a 15 docentes de carreras de ciencias de la salud (medicina, enfermería, tecnología médica, kinesiología) elegidos por muestreo de variación máxima, que se desempeñan en tres regiones diferentes del país. El análisis de los datos implicó la realización de codificación abierta, según el diseño sistemático de Strauss & Corbin. Resultados: Los resultados descriptivos, producto de la codificación abierta, identificaron siete categorías (creencias asociadas, expectativas, acceso, experiencia, calidad del perfeccionamiento, responsables y necesidades de perfeccionamiento). En términos generales, el perfeccionamiento en educación es asumido por los profesionales como una necesidad ineludible para quienes realicen labores docentes. Sin embargo, reconocen que las capacitaciones en educación son muy variables en calidad y su aprovechamiento es mayor cuando es dictada por especialistas cercanos al área de la salud o cuando se va aplicando directamente en la práctica pedagógica. Las capacitaciones reportadas como más relevantes son aquellas referidas a los procesos evaluativos, en donde los docentes se autoatribuyen mayores deficiencias que en los procesos de enseñanza y planificación. Conclusiones: Los resultados muestran la importancia de la contextualización de los procesos de perfeccionamiento de docentes universitarios y la necesidad de iniciar éstos reconociendo la experticia y las necesidades específicas de los profesionales para quienes se imparte. No obstante, también alerta sobre la interpretación intuitiva de los procesos de enseñanza, en contraste con los evaluativos, en los cuales la percepción de mayor dominio y eficacia puede ser ilusoria.

• *La formación de maestros: la ética profesional y el deber del estado*

Maria da Graça Nobrega Bollmann (Universidade do Sul de Santa Catarina, BR) gracabol@uol.com.br; Eddy Ervin Eltermann (Universidade do Sul de Santa Catarina, BR) eddyeltermann@yahoo.co.uk; Estefania Tumenas Mello (Universidade do Sul de Santa Catarina, BR) estefaniatumenas@yahoo.co.uk

Para presentar las claves de la discusión del tema de esta comunicación, « Formación de maestros y ética profesional: compromiso de los profesores y el deber del Estado», tomamos algunos datos de la investigación «El Derecho a la Educación Superior: un estudio en perspectiva el derecho a la educación». Esta investigación demuestra que el derecho a la educación superior, especialmente en la formación inicial y continua de profesores en Brasil, aunque en los últimos ocho años las medidas del gobierno se llevaron a cabo, este formación como un derecho y que puedan interferir, entre otros factores sociales en la calidad de la educación nacional está lejos de ser una realidad en Brasil. En las décadas de 1990 y 2000, especialmente, la reforma del Estado alcanza, sobre todo, la universidad, cambiando su diseño y le da otro significado: una concepción de universidad como un lugar de producción de conocimiento como una «institución social» cuya legitimidad se basa en las facultades conferidas por el principio de autonomía, sufre las consecuencias en el diseño que conduce a su entrega a el mercado. El marco conceptual que delimita este estudio es que la educación, que incluye las políticas de formación de profesores, constituye un instrumento fundamental para el desarrollo económico, social,

cultural y político de un país, su gente, así como la garantía de los derechos fundamentales de ciudadanía, libertad y autonomía personal. Esta perspectiva apunta a la importancia de buscar un permanente desarrollo auto-sostenible bajo la responsabilidad del Estado, como la referencia a una política de educación, en particular y de la ciencia y la tecnología, entre otras políticas, articuladas a las necesidades de los estados nacionales - un requisito para los países periféricos se pueden superar las tendencias neo-conservadoras del proceso de globalización económica. Este es el contexto político de la formación docente y da ética profesional.

#### • *A gestão das emoções na formação de educadores Brasileiros*

Ana Lucia Nogueira Braz Ana Braz (UNIABC, BR) aninhabraz@ig.com.br

A gestão emocional é um desafio que ainda precisa ser encarado em nosso país (Brasil), principalmente quando falamos em educação básica e superior, pois, a formação que se tem no ensino formal é eminentemente tecnicista e cognitivista, deixando de lado a formação holística, que preconiza a UNESCO para o desafio da educação no sec. XXI e principalmente ignorando a importância do ensino da gestão das emoções e afetos. Estudos como de Mayer & Salovey (2000), Steiner & Perry (2000), Hargreaves (2000), Gardner (1985) entre outros, tem mostrado a importância de uma formação que não se limite a capacidade de resolução de problemas, compreensão lógica, compreensão leitora, mas que também tenha como foco a capacidade da pessoa poder criar projetos e produtos importantes para a cidadania, para a ecologia, sustentabilidade, sensibilidade humana e para as necessidades humanas sociais e culturais. Outro aspecto a ser ressaltado é que os estudos de Damásio (2000) e LeDoux (1998) sobre neurociência, indicam que os sistemas emocionais e cognitivos estão diretamente ligados. Conforme havia sido preconizado anteriormente por Piaget 1977, que vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis embora distintas, assim pode-se dizer que cognitivo e afetivo funcionam integrados. Nosso objetivo de trabalho é desenvolver nos cursos de formação de professores e educadores uma visão multifacetada da inteligência, incluindo as inteligências pessoais e emocional. Buscamos mostrar que os espaços educacionais no ensino superior, ainda não assumiram sua função integradora, se mantendo como espaços científicos, que instruem, informam educam seus alunos de maneira muitas vezes descontextualizados do cotidiano e por vezes em desencontro com as necessidades sócio culturais atuais. Neste sentido é importante introduzir na educação um educador que saiba atuar na diversas modalidades de ensino, com capacidades de gerir o conhecimento, as emoções, a afetividade na escola, consigo mesmo e na sociedade.

#### • *Prácticas Supervisadas. Futuros profesores de matemáticas y la investigación acerca de la matemática que se enseña en las etapas iniciales de la enseñanza fundamental*

Mercedes Carvalho (Universidade Federal de Alagoas, BR) mbettacs@uol.com.br

Este trabajo es sobre la formación inicial del profesor de matemáticas, especialmente sobre las prácticas supervisadas. Trabajos sobre la formación de los profesores de matemáticas, en especial que tratan de las prácticas supervisadas (PIRES, 2011; LIMA y LUCENA, 2011; LUDWING y GROENWALD, 2011), las consideran un espacio privilegiado para: establecer diálogos entre la escuela y la universidad, la superación de la dicotomía entre la teoría y la práctica, de la transposición de los saberes científicos de la licenciatura para los saberes escolares de la educación básica. En Brasil, la resolución CNE/CP 2/2002, que normaliza las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores en Nivel Superior, enfoca la investigación en la formación inicial del profesor como menciona el artículo 3º, inciso III, de esa resolución y, en ese sentido, las prácticas supervisadas se muestran un nicho de oportunidades para atender a la formación de los futuros docentes con foco en la investigación, dado que podrán vivir el cotidiano escolar. A partir de esa perspectiva, y por entender que en la licenciatura en Matemáticas debe haber espacio para discutirse la matemática que se enseña en los años iniciales, se propuso a los alumnos del 5º semestre del período vespertino, grupo del 2011, del Instituto de Matemáticas de la Universidade Federal de Alagoas, que iniciaron sus prácticas observando el cotidiano pedagógico de los grupos del 1º al 5º año de la enseñanza fundamental. El trabajo se iniciaba en el horario de clase habitual de la escuela y, al final de las clases, nos reuníamos en grupos de discusión, momento en que hablábamos acerca de las observaciones, dudas, descubiertas y proposiciones para la enseñanza de las matemáticas. En las aulas, los alumnos observaban las explicaciones de las profesoras y los contenidos matemáticos que estaban siendo trabajados, además de analizar el libro didáctico y el cuaderno de matemáticas de los niños. La preocupación, en ese momento, era que ellos identificaran los contenidos que los niños estudiaban y los relacionaran con la matemática estudiada en la licenciatura. Y, como no podría dejar de ser, se ponía énfasis en el trabajo numérico. En una de las sesiones, los practicantes observaron el trabajo con las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y contaje desarrollado por la profesora a través del uso de juegos y ellos relacionaron esos contenidos a los estudios acerca de álgebra lineal, teoría de los números y fundamentos de las matemáticas I, es decir, realizaron la transposición didáctica entre los contenidos matemáticos. Al establecer relaciones entre las matemáticas enseñadas en la licenciatura y las actividades realizadas en los años iniciales se dieron cuenta del "potencial" matemático de los niños. En los grupos de discusión las informaciones sobre las prácticas se conquistaron, se sistematizaron, se analizaron, se registraron, se discutieron y, además, se propusieron acciones para la mejoría de la calidad de la enseñanza de las matemáticas en los años iniciales, como por ejemplo, un curso de perfeccionamiento que

podría ser ofrecido por el Instituto de Matemáticas para pedagogos que actúan en escuela pública. Discutir las matemáticas desarrolladas en ese segmento en los cursos de licenciatura en matemáticas, saca a la luz el 6º año de la enseñanza fundamental II, un año considerado crítico por los educadores, dado que el licenciado en matemáticas no será profesor del 5º año sino del 6º, es decir, será el primer profesor de matemáticas en la vida escolar de esos alumnos y podrá despertar, rescatar o mantener la afección o el rechazo de sus alumnos por esta ciencia.

#### • *Percepciones de estudiantes de educación*

Rebeca Flores Delgado (Instituto Politecnico Nacional, MX) [reflores@ipn.mx](mailto:reflores@ipn.mx); Hortensia Amelia Pulido Alfaro (Instituto Politecnico Nacional, MX) [hpulido@yahoo.com](mailto:hpulido@yahoo.com); Reynaldo Rocha Chavez (Instituto Politecnico Nacional, MX) [rrocha6355@gmail.com](mailto:rrocha6355@gmail.com)

Pensar el aprendizaje desde la perspectiva del principal actor, el alumno, plantea diversos retos para su abordaje, sin embargo conocer las concepciones del estudiante es una puerta que abre posibilidades y oportunidades para salir del mundo de las etiquetas arraigadas en los viejos paradigmas desde los que el profesor ha sido influenciado y que difícilmente logra hacer a un lado para tener una nueva mirada, constituirse en un observador diferente con las oportunidades que esto ofrece como lo menciona Maturana (2002). La aproximación al pensamiento de este actor medular del ámbito educativo, el estudiante, ofrece la posibilidad de revisar su particular manera de entender el entorno en el que se mueve y desde ahí de explorar otras formas de acercamiento que permitan tender los puentes necesarios para incidir junto con él en sus procesos de formación profesional. El estudio se centra en alumnos de educación superior en el Instituto Politécnico Nacional y plantea la necesidad de indagar sobre las concepciones que tienen los alumnos en torno a su aprendizaje, su futuro, sus relaciones, sus prioridades de forma general y en particular sobre el cómo abordar su formación y educación permanente. El trabajo ofrece algunos de los hallazgos encontrados con ellos en la exploración sobre la idea que tienen acerca de sus profesores, de los modelos educativos, de la institución y de ellos mismos. Los resultados muestran la necesidad de ahondar en este tipo de estudios a fin de orientar las decisiones curriculares considerando a ese otro al cual se dirige el proceso formativo, incluir los resultados de la investigación educativa en las decisiones curriculares surge como una necesidad prioritaria si se desea que los saberes además de ser pertinentes sean apetecibles para un joven que viene y vive en el mundo de las pantallas. El estudio forma parte del proyecto de investigación educativa institucional del Instituto Politécnico Nacional y se denomina "Los alumnos del nivel superior y la aplicación del modelo educativo institucional" SIP 20120262

#### • *Comunicación y educación*

Janet García (Universidad Autónoma de Nuevo León, MX) [janetgarcia71@yahoo.com.mx](mailto:janetgarcia71@yahoo.com.mx); Lucinda Sepúlveda (Universidad Autónoma de Nuevo León, MX) [ly.sepulveda@hotmail.com](mailto:ly.sepulveda@hotmail.com); Yolanda Ruiz Martinez (Universidad Autónoma de Nuevo León, MX) [ly.sepulveda@hotmail.com](mailto:ly.sepulveda@hotmail.com)

La comunicación se habilita en entornos educativos mediante la estructuración del significado en relación con contextos, situaciones e interacciones. Los contextos representan los entornos generales que enmarcan la participación de los estudiantes, que incluyen la descripción de los agentes participantes, los recursos disponibles, el ambiente o localización geográfica; las situaciones son los problemas concretos que los estudiantes resuelven de manera cotidiana en su quehacer académico, y las interacciones representan las oportunidades de intercambio de información presencial o mediada, y se dan siempre a partir del uso de códigos o lenguajes compartidos. La comunicación implica el intercambio simbólico que permite asignar sentido a mensajes contextualizados como resultado de los procesos de participación comunitaria o colaborativa. Dentro de esta dimensión comunicativa, la consideración de que el discurso "se expresa en forma de proposiciones o enunciados que se refieren a objetos o procesos y sus características, mediante alguna articulación lógica como causalidad, inferencia o implicación, en los ámbitos epistemológicos de descripción, explicación y ejemplificación". Las proposiciones que se plantean en las conversaciones, conducen a líneas de argumentación y defensa de tesis a partir de encadenamientos de premisas y conclusiones. En este proceso se mezclan estructuras y contenidos lógicos formales e informales, conocimientos y creencias, ideas generales y experiencias, siempre en relación con el flujo de argumentación en torno al contenido. En este contexto, las variaciones temáticas y semánticas aportadas por los participantes favorecerían la construcción de conocimiento. Los procesos comunicativos permiten el desarrollo de bases informativas comunes a partir del acceso a cuerpos simbólicos como los lenguajes y sus significados, que facilitan la comprensión mutua. A partir de esta comprensión mutua se construyen bases compartidas, convergentes, de conocimientos entre los participantes, y estas visiones se enriquecen a partir de la disponibilidad de perspectivas múltiples, o elementos no compartidos de conocimiento, que conducen a modos flexibles de análisis de los contenidos bajo estudio. A partir de la participación en actividades que implican la comunicación de ideas, conocimientos, creencias, experiencias en relación con contextos determinados, los participantes ponen en juego procesos cognitivos, que les permiten realizar tareas complejas de aprendizaje, que implican el desarrollo gradual de pericia, la conformación de modelos mentales cada vez más completos, el enlace entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento, el desarrollo de

funciones de pensamiento crítico, y de estrategias de aprendizaje. El estudiante inicia el camino hacia la competencia cuando puede dar sentido e integrar los recursos necesarios en los momentos en que las situaciones o actividades lo demandan. Es imprescindible que los estudiantes tengan conocimientos integrales y los apliquen para interpretar y resolver situaciones. Para esto, dos elementos fundamentales son la comunicación y los procesos cognitivos. Dada la argumentación anterior, y tomando en cuenta estos dos últimos elementos como centrales, conjunto de dimensiones que consideramos fundamentales en un modelo de enseñanza aprendizaje. Los procesos comunicativos se manifiestan como actividades interactivas en contextos compartidos que se analizan mediante procesos dialógicos o interactivos basados en códigos comunes; los procesos cognitivos permiten la construcción de conocimiento de los estudiantes ante actividades con determinado nivel de demanda, que se resuelven con un nivel coherente de complejidad, y que se ajustan a partir de la retroalimentación que ofrecen los agentes del entorno educativo. La comunicación en la educación, no solo aparece en el proceso mismo de este tipo o modelo estructural de comunicación educativa, se abordará un elemento importante, el cual tiene que ver con las competencias profesionales y su vínculo con la comunicación, que se requieren los profesionales de la pedagogía para el logro de las metas en el proceso enseñanza aprendizaje.

• *Análisis de Programas de Cualificación Profesional Inicial: engagement del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

María Teresa González González (Universidad de Murcia, ES) mtgg@um.es; Mónica Porto Currás (Universidad de Murcia, ES) monicapc@um.es

El contenido de esta comunicación deriva de una investigación en curso: Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia, cuyo propósito es analizar el diseño y la puesta en práctica de este programa en esa Comunidad Autónoma española. Estos programas, establecidos en España por la Ley Orgánica de Educación (2006), van dirigidos a alumnos mayores de 16 años que no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, con la finalidad de que alcancen unas mínimas competencias profesionales y amplíen sus competencias básicas. Uno de los objetivos de la citada investigación es el de conocer y analizar las valoraciones y percepciones del alumnado sobre distintas facetas de los PCPI. Este objetivo se plantea desde una doble perspectiva: 1) desde la asunción de que los estudiantes no responden a la instrucción per se, sino a la instrucción transformada, activamente aprehendida (Shulman, 1989: p.23), por lo que es preciso indagar qué comprenden y cómo valoran lo que se les está enseñando, la metodología que se les propone o la preocupación de sus profesores por su formación; y 2) desde el planteamiento de que los resultados del alumnado están ligados a su grado de implicación con el programa, el cual puede ser explorado a través de las percepciones y valoraciones del alumno sobre la asistencia a clase, la actividad en el aula, las relaciones con docentes y compañeros, etc. En la comunicación se presentan algunas conclusiones referidas a valoraciones y percepciones de alumnos que están cursando un PCPI acerca de su experiencia y su grado de "implicación" (engagement) en el mismo. Los datos que se muestran fueron obtenidos durante la 2ª fase de la mencionada investigación, en cual se exploraron las percepciones y valoraciones de una muestra representativa de docentes y alumnos en distintas modalidades de PCPI de la Región de Murcia. El procedimiento de recogida de información fue un cuestionario. Entre otros temas, se recabó información de los alumnos sobre diversos aspectos que podrían dar cuenta de su implicación conductual, afectivo/relacional y cognitiva (González, 2010). En general, los datos muestran un cierto patrón de implicación, que puede caracterizarse por tres notas: 1) un porcentaje superior al 80% del alumnado de estos programas declara que asiste regularmente a clase y presta atención en las mismas, valorando bastante o mucho lo que están aprendiendo y su utilidad para la vida y, en general, lo que hacen en la clase, además del trato, apoyo y reconocimiento por parte de sus profesores; 2) la implicación de estos alumnos en las clases de contenido profesional es más patente que en los módulos de competencias básicas, y 3) el nivel de implicación es más evidente entre los alumnos que asisten a clase en entidades sin ánimo de lucro o ayuntamientos que entre los que asisten a PCPI desarrollados en centros escolares.

• *Una aproximación a las características personales del buen mentor desde las concepciones de los propios estudiantes de práctica final de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Valentina Haas Prieto (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, CL)

This research aims to identify the concepts about personal characteristics that for primary teaching students in final practice of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso define a good mentor. This study is a sequential exploratory mixed approach, based on a multiple case study. In a first stage the data was collected from an interview and then from an importance order questionnaire. From the analysis, it concludes that a good mentor is the one who in addition to their professionalism and dedication, has competences concerning learning to be and live together, which mobilizes in their profession and relationships with others. Among those values and characteristics were emphasized: respect, generosity, empathy, cordiality, responsibility, reflection, commitment, constructive criticism and good communication, turning this mentor teacher into a model.

• *El proceso de adaptación e integración en la Enseñanza Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación*

Ilda Lima (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) ildalima@ess.ipvc.pt; Rita Sousa (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) ritasousa@fpce.up.pt; Amélia Lopes (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) amelia@fpce.up.pt; Elisabete Ferreira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) elisabete@fpce.up.pt

La entrada en la enseñanza superior es, claramente, un periodo de transición en la vida del estudiante que, a menudo, surge como un desencadenante de nuevas adquisiciones y estructuraciones personales con particular reflejo en el desarrollo cognitivo y psicosocial (Pascarella y Terenzini, 2001), por lo que la relación que el estudiante crea con la propia institución educativa y la forma en la que se implica en sus dinámicas es primordial para su buena adaptación y para el éxito educativo. En este sentido, resulta relevante abordar la pertinencia de que los individuos integren grupos en los que desarrollen un sentimiento de pertenencia, elemento este que facilita la buena adaptación del colectivo estudiantil. En el contexto de la enseñanza superior, podemos considerar la Praxis Académica y la Asociación de Estudiantes, por ser los organismos que, de forma general, más movilizan a los estudiantes, por lo que desempeñan un papel vital y decisivo en su adaptación. No obstante, no debemos olvidar ni minimizar el papel que la propia institución debe tener en la acogida de los nuevos estudiantes (Sousa, 2009). Esta comunicación pretende presentar datos exploratorios recogidos en el ámbito de un proyecto sobre formación inicial de profesores y enfermeros, a través de la realización y análisis de dos grupos focales, uno con estudiantes de una escuela superior de educación y otro con estudiantes de una escuela superior de enfermería. El análisis de contenido se llevó a cabo según una lógica inductiva que permitió desarrollar una serie de ideas relativas al proceso de integración y adaptación, así como a la propia experiencia académica de los estudiantes de una Escuela Superior de Enfermería y de una Escuela Superior de Educación. Las semejanzas y diferencias constatadas en el análisis constituyen aspectos que hay que tener en cuenta en la continuidad del estudio.

• *Formación inicial e identidades formadoras en enfermería*

Ilda Lima (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) ildalima@ess.ipvc.pt; Amélia Lopes (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) amelia@fpce.up.pt; Fátima Pereira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) fpereira@fpce.up.pt; Elisabete Ferreira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) elisabete@fpce.up.pt; Ana Freitas (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) acreitas@yahoo.com

El problema tradicional de la relación entre la teoría y la práctica asume especial relevancia en la formación de profesionales de ayuda (Hugman, 2005), como es el caso de la enfermería (Andrew y Robb, 2010; Payne, Walker, Jarrett y Smith, 2011), y ha adquirido especial intensidad con las transformaciones que se están dando en la enseñanza superior. Desde el punto de vista de la identidad, el problema se centra en la imagen que los formadores tienen de su función y la relación entre diferentes tipos de formadores como relación entre diferentes tipos de conocimientos (Boyd, 2010). En esta comunicación se presentan y discuten resultados de una investigación exploratoria sobre las identidades de los formadores en enfermería, consideradas como identidades situadas - la organización de las diversas identidades individuales, personales y sociales, en una situación concreta (Hewitt, 1991; Wiley y Alexander, 1987), como, por ejemplo, la formación inicial. Con el objetivo de identificar ejes de identidad según los cuales varían las perspectivas de los diferentes participantes en la formación, se realizaron entrevistas a informadores clave (directores pedagógicos, científicos y administrativos del centro de formación), dos grupos focales con formadores y un grupo focal con estudiantes. Todos los participantes pertenecen a la misma escuela superior de enfermería. Participaron en los grupos focales de formadores: titulares de disciplina: enfermeros y no enfermeros, internos o externos; tutores y gestores pedagógicos. Los datos obtenidos fueron codificados en siete dimensiones emergentes: perspectivas sobre la profesión, perspectivas sobre la institución, perspectivas sobre el currículo, perspectivas sobre la formación, perspectivas sobre los formadores, perspectivas sobre los estudiantes y perspectivas sobre el rol de la investigación en la profesión y en la formación. El análisis se centró en la relación entre las perspectivas de los participantes y sus características de identidad. En la continuación serán destacados los resultados relacionados con la dimensión "perspectivas sobre los formadores", donde las declaraciones fueron distribuidos por dos dimensiones más pequeñas: "las características de los formadores" - positivas, negativas, y otros - y "las relaciones entre los formadores" - positivas y negativas. Los resultados indican que las perspectivas de los participantes (identidades situadas) varían en función de la posición en el proceso de formación (estudiante, tipo de formador y cargo ocupado) y, en el caso de los formadores, en función de la edad, de la calificación académica, del tiempo dedicado a la formación, del género, de la área de especialización o conocimiento, y del servicio o centro de trabajo. Son sobretodo los líderes y los estudiantes que caracterizan a los formadores - solamente aquellos que no lo son. Los líderes insisten en la existencia en la escuela de formación de un cuerpo docente calificado y comprometido en mantener una buena imagen de la escuela. Los estudiantes se enfocan en los aspectos que afectan la calidad de su formación: los vínculos entre las disciplinas, la carga de trabajo necesaria para cada una de ellas, la existencia de dos grupos de profesores: uno con un enfoque más práctico, abierto a nuevas ideas y metodologías; otro, la «vieja escuela», con un enfoque más conservador e académico.

Son sobretudo los formadores que hablan de las relaciones entre formadores. Los aspectos negativos se relacionan con la falta de disponibilidad para la colaboración debido a la intensificación del trabajo en la enseñanza superior. En general los discursos de los diferentes participantes varían de acuerdo con la distancia que cada uno tiene de la escuela de formación – quién está más cerca de esta tiende a ser más tolerante con el carácter académico (teórico) de la formación.

• *Un modelo de enseñanza musical sensibilizadora en la educación básica y en cursos de formación del profesorado en Brasil*

Sonia Regina Albano de Lima (Instituto de Artes da UNESP e Universidade do Grande ABC, BR) soniaalbano@uol.com.br

Esta comunicación libre se centra en el sub-tema articulado en este Congreso intitulado: Pesquisa em educação e treinamento. Questões pragmáticas. Con la obligatoriedad de introducir la enseñanza de música en la educación básica brasileña, tras la promulgación de la Ley n. 11.769/08, ha surgido la necesidad de, en poco espacio de tiempo, habilitar profesores generalistas y profesionales de educación no formal, a desarrollar procesos de enseñanza/aprendizaje musical en escuelas de enseñanza fundamental que hace más de 30 años no enseñaban música. Se ha constatado, tras la promulgación de la ley, que muchos de los profesores que ya habían trabajado en estas instituciones, desconocían técnicas de enseñanza musical y no trabajaban con música, porque no han tenido esa enseñanza en su formación. Esa realidad ha traído a los educadores musicales dos grandes preocupaciones: ¿Qué enseñanza musical debe ser destinada a los alumnos de la educación básica, considerándose que ella deberá ser obligatoria hasta el principio de 2012? ¿Qué enseñanza musical debe ser ministrada para los profesores que van a actuar en la educación básica, ya que los cursos de pedagogía y de formación de profesores, en la mayoría, no contemplan la enseñanza musical en la matriz curricular? Era importante introducir tanto para los profesores generalistas, como para los alumnos de enseñanza fundamental, una enseñanza musical sensibilizadora. Esa enseñanza sensibilizadora gradualmente ampliaría el sentido estético y el poder crítico del alumno; activaría sus canales perceptivos; estimularía más intensamente el sistema simbólico de los individuos; trabajaría más directamente con la subjetividad, el abstracto, la intuición; mejoraría las capacidades relacionales e intelectivas de los individuos, estableciendo un vínculo afectivo mayor entre los individuos practicantes de esas actividades; además de que produciría un trabajo interactivo capaz de interrelacionar la música con las demás áreas del conocimiento. Esa certeza estaba asegurada en las investigaciones de H. Gardner, V. Gainza, T. Brito, psicopedagogos y estudiosos de educación los cuales la autora tuvo contacto en los últimos años. Buscando trabajar con ese tipo de práctica pedagógica, la autora ha sido responsable por la disciplina intitulada Escucha Musical Interdisciplinaria, ofrecida en un curso de postgrado lato-sensu de arteterapia. Los participantes eran profesores que desconocían totalmente el lenguaje musical. El curso tuvo una carga horaria de 60 horas semestrales.. La primera clase de ese curso se ha pautado en un DVD de carácter pedagógico realizada por la autora de este texto, para sensibilizar a los alumnos cuanto al lenguaje musical, demostrar las interrelaciones que la música tenía con las demás artes e con el emocional de los individuos. El primer DVD tuvo la duración de 30 minutos donde la música, acerca de una perspectiva panorámica, se ha interrelacionado con la arquitectura, las artes plásticas, la escultura, la arquitectura, la danza y demás actividades artísticas. El DVD también ha demostrado cuanto la música trabaja con la subjetividad, como es esta práctica musical para portadores de deficiencias físicas y el paisaje sonoro de la ciudad. Parte de ese primer DVD será expuesto en esta comunicación libre.

• *Seguimiento de egresados noveles y con experiencia y su impacto en la modificación del currículum real de la escuela formadora de docentes*

Sanjuanita Guerrero Neaves (Escuela Normal Pablo Livas Sabinas Hgo. Nuevo León México, MX) sjgn\_3@hotmail.com; Mario Collazo Garza (Escuela Normal Pablo Livas Sabinas Hgo. Nuevo León México, MX) mario.cg@live.com.mx; Violeta Villasana Zapata (Escuela Normal Pablo Livas Sabinas Hgo. Nuevo León México, MX) violeta.villasana64@hotmail.com

Se estudió la práctica docente y su relación con los principios pedagógicos de la reforma integral de educación básica (RIEB, 2009). El enfoque fue cualitativo y participaron 13 docentes noveles y 17 con experiencia egresados de la escuela normal, que laboran en escuelas primarias de zonas marginadas. Se retoman los resultados de la observación de clases y su análisis con base en una pauta y, las observaciones informales. El informe sienta las bases para que se asuma que los problemas del desempeño docente tienen mucho que ver con la falta de atención al concepto de biografía escolar previa del estudiante, en la operación curricular. Está reconocido que cuando los aspirantes se incorporan a una escuela formadora, ingresan con ideas y creencias muy firmes sobre la enseñanza y éstas se mantienen constantes (Marcelo, 1988, 1991). En las observaciones formales se halló que las clases se desarrollan con la exposición del docente cerca del pizarrón, al frente y retirado del grupo organizado en filas amontonadas al fondo del salón. La exposición se basa en los contenidos del libro de texto gratuito, que se va leyendo en ese momento sin preparación anterior, otro recurso es el pizarrón para copiar fragmentos del libro, escribir operaciones básicas o hacer dibujos para ejemplificar. En algunas clases se utilizan como recursos el bolígrafo, el lápiz, los gises o la observación de elementos del aula. Se perciben errores de contenido o de pronunciación de los conceptos. Es mínimo el acercamiento al alumno y no se ofrece atención individualizada a los que evidentemente están distraídos o juegan. Las actividades solicitadas son mecánicas para contestar en el libro después de la explicación, con lectura de las preguntas y emisión de respuestas en voz alta así como repetición

verbal y escrita, copia o resolver operaciones básicas. Los alumnos se ven pasivos y los rezagados académicamente no hacen el trabajo o se equivocan o solo buscan copiarse de otros compañeros, a veces se les dice que no se copien o se pide que alguien los ayude. En las observaciones informales, los alumnos hacen dibujos, copias o mecanizaciones, entre otras actividades sin mayor reto intelectual. Asimismo ciertos docentes salen continuamente del salón de clases, incluso de la escuela y los alumnos quedan solos. Se halló que la práctica pedagógica de ambos grupos no refleja los principios pedagógicos de los planes y programas de la RIEB, ni se manifiestan diferencias importantes entre ellos, excepto en un novel y uno de experiencia. Los resultados se están utilizando para analizar el currículum real de la escuela normal y trabajar diferenciadamente con un grupo de estudiantes del último semestre. Esta vinculación se facilita por la incorporación de profesores de la escuela normal como investigadores.

#### Conclusiones

En la práctica pedagógica:

- hay desatención para el alumno y falta de apoyo individualizado a los rezagados académicamente, salidas continuas del salón de clases y carencia de situaciones didácticas movilizadoras para garantizar el aprendizaje.
- no se ofrecen oportunidades equitativas de aprendizaje para el apoyo y estimulación académica de la población vulnerable de escuelas marginadas.

#### Recomendaciones para la escuela normal

Garantizar que los aspirantes tengan un perfil humanista y de compromiso social con la población infantil marginada, ya que al egresar, la mayoría se incorporará en estas escuelas. Integrar en el currículum real el concepto de socialización previa o biografía escolar del estudiante para movilizar la reflexión sobre estas creencias y su relación con los principios pedagógicos de la RIEB. Monitorear el desempeño de los egresados que laboran en zonas marginadas y asesorarles en clarificación de valores y actitudes para la sustentabilidad de un clima de aula cálido y estimulante para el aprendizaje.

#### • *Climas de formación en la enseñanza superior de profesionales de ayuda: el caso de la enfermería*

Aurora Pereira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) aurorapereira@ess.ipvc.pt; Ana Mouraz (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) anamouraz@fpce.up.pt; Preciosa Fernandes (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) preciosa@fpce.up.pt; Rita Sousa (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) ritasousa@fpce.up.pt; Amélia Lopes (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, PT) amelia@fpce.up.pt

En las últimas décadas, el clima de la formación se ha considerado como una variable explicativa del éxito de la formación (Kantorova, 2009). La mayoría de los estudios existentes, es sobre el clima de formación vivido en las escuelas secundarias y su uso asociado con la intención de controlar y prevenir la violencia. Los estudios sobre el clima de la formación en la enseñanza superior, asumen una importancia creciente, sobre todo cuando se trata de mejorar el desarrollo de un conjunto de habilidades de formas de ser y de actuar. De hecho, algunos estudios sugieren la existencia de una fuerte relación entre, la formación del clima de aprendizaje formal y la transferencia de conocimientos y habilidades en contextos de trabajo (Tracey y Tews, de 2005, Lopes y Pereira, 2012). En esta comunicación se presentan y discuten los resultados parciales de un proyecto de investigación que se centra en las condiciones para la formación de profesionales de ayuda en la enseñanza superior. Los resultados que se presentan fueron recogidos con el fin de identificar las dimensiones que deben tenerse en cuenta en la construcción de un inventario de clima de formación de una Escuela Superior de Enfermería. Los datos fueron recolectados a partir de entrevistas con los dirigentes de los órganos de coordinación de la Escuela – Dirección, Consejo Pedagógico, Dirección del Curso y la Comisión Técnico-Científica - y de la Asociación de Estudiantes. El análisis identificó tres áreas, que constituyen las dimensiones de formación de un Inventario de Clima de Formación, a saber: modelo de formación, organización de la formación y relaciones de la formación.

#### • *Formación del profesor alfabetizador y el programa Pro-Letramiento (MEC / SEB) - una reflexión socio-política de las relaciones propuestas y de las relaciones vividas*

Maria de Lourdes Rossi Remenche (ABEC/USP, BR) mlourdesrossi@hotmail.com; Nancy de Fátima Silva (SEEDF- MEC/BR) nancydefatima@gmail.com

El lenguaje se constituye en un núcleo de producción de sentido en que, histórica, social y culturalmente, los sujetos organizan y dan forma a sus propias experiencias. Es en la interacción social, que el sujeto se apropia de las prácticas sociales de lectura y escritura, y construye, con otros sujetos, los objetos lingüísticos que utilizará, al paso que constituye a si propio como locutor y a los demás como interlocutores. En Brasil, el sustrato del proceso de alfabetización configura, todavía, cuestión grave que impacta el rendimiento escolar de niños y jóvenes. Los organismos oficiales responsables por el sistema educacional brasileño y por las políticas públicas intentan solucionar esta cuestión, invirtiendo en la formación docente por medio del Programa Pro-Letramiento - Movilización por la Calidad de la Educación, que se trata de



una formación continuada para profesores, y tiene como objetivo mejorar la calidad de las prácticas de lectura /escritura y matemática en los primeros años de educación básica. El programa es una realización del Ministerio de la Educación, en colaboración con las universidades que integran la Red Nacional de Formación Continuada, y con la adhesión de Estados y municipios cuyas Secretarías de Educación han hecho el compromiso de coordinar, acompañar y ejecutar las actividades locales, garantizando todas las condiciones necesarias para la realización de los procesos.

• *La construcción del objeto de conocimiento y la formación: de manera interdisciplinaria*

Thais Floriano Ribeiro (SENAC São Paulo) thais.fribeiro@sp.senac.br

Este artículo pretende poner de relieve la importancia de la educación no formal en la constitución del sujeto, en la construcción de su pensamiento y la interrelación de los conocimientos, encontrados en Morin (2007), donde el concepto sobre la necesidad de que el desarrollo del pensamiento complejo está en la idea de que la producción científica se organizó para la categorización de los temas e influyó en la manera como la gente ha sido educada y adoctrinada para pensar y actuar. Pensamiento, en este punto de vista ya no es sistémico, corriendo el riesgo de los individuos a la ceguera, ya que la dificultad está en hacer frente a la incertidumbre y la contradicción de la vida, para los que no fueron educados. Por otro lado, la educación formal - la escuela - tiene un papel clave en el desarrollo humano a través de propuestas pedagógicas y acciones educativas, caso sean innovadoras, puede llevar a los estudiantes a experimentar este cambio de comenzar a pensar complejamente. Sin embargo, no sólo la escuela puede ser una organización generadora, los grupos no formales, como las comunidades temáticas y otros entornos de aprendizaje puede ser una incubadora en este sentido. En estos grupos, el individuo aprende un concepto y los traduce en acción en la vida cotidiana, interrelacionando los conocimientos y actuando sobre el mundo en el cual el interactúa. Este proceso es posible gracias a la acción interdisciplinaria y trae una injerencia directa en la formación del sujeto, mezcla los prejuicios sociales, científicos, filosóficos y de comportamiento.