



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
(UNED)

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales

TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN DE PROFESORES MEDIANTE LA
MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN
CASO EN BRASIL**

MARIA APARECIDA MAZZILLI
Licenciada en Pedagogía

MADRID

2008



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
(UNED)

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales

**FORMACIÓN DE PROFESORES MEDIANTE LA MODALIDAD
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN CASO EN BRASIL**

por

MARIA APARECIDA MAZZILLI
Licenciada en Pedagogía

Memoria para optar al grado de Doctor en CC.de la Educación,
realizada bajo la dirección del Prof. Dr. D.Santiago Castillo
Arredondo

MADRID

2008

AGRADECIMIENTOS

Al equipo de profesores del Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD) que compartió la implantación de esta propuesta en la UFOP, viabilizando la concretización de la investigación y de manera especial al Prof. Mauro Schettino de Souza, que no midió esfuerzos para que la Educación a distancia fuera una realidad institucional.

De modo especial agradezco a los profesores Antonia Sonia Stachissini, Afonso Ligório, Catarina Barbosa T.Gomes, Crisoston Terto Vilas Boas, Elinor de O. Carvalho, Neide das Graças de Souza, Rubens Dias Campos y Selma Maria Fernandes, por su gentileza y disponibilidad, por las informaciones y por sus declaraciones.

A los orientadores académicos y a los profesores/estudiantes que prontamente se dispusieron a colaborar con esta investigación, respondiendo los cuestionarios.

A la Prof^a Marlene Hostalácio, por la atenta revisión en la lengua portuguesa y por las preciosas sugerencias.

A María Barrera, por la versión en la lengua española.

A Paulo César S. Luizi, por la conducción en la tabulación de los datos y en la construcción de las tablas y a las becarias Fernanda Justino Sena y Ana Luiza Santana Luizi por el apoyo. A Regina Zélia Purri por la formatación de la tesis.

A mi familia, por el incentivo y el cariño recibidos durante la redacción de este trabajo.

A MI PADRE, que a los 93 años redescubre el tiempo cada día.

A todos los que de alguna manera me dieron su preciosa contribución.

AGRADECIMIENTO ESPECIAL

Al Prof. Dr. D. Santiago Castillo Arredondo, por la orientación precisa y segura, por la disponibilidad, seriedad y respeto con que acogió mi trabajo, lo que fue fundamental en esta elaboración.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Sexo	342
GRÁFICO 2	Grupo de edad	343
GRÁFICO 3	Estado civil	343
GRÁFICO 4	Dominio del contenido por parte de los orientadores.....	346
GRÁFICO 5	Proceso evaluador.....	349
GRÁFICO 6	Actividades evaluadoras <i>versus</i> reflexión de la práctica pedagógica.....	351
GRÁFICO 7	Material didáctico.....	356
GRÁFICO 8	Práctica pedagógica de la licenciatura.....	362
GRÁFICO 9	Organización de la licenciatura	364

LISTA DE CUADROS

CUADRO 1	Programas Brasileños de Informática en la Educación.....	92
CUADRO 2	Plan curricular	110
CUADRO 3	Situación general por polos	159
CUADRO 4	Muestra porcentual de respuestas.....	160
CUADRO 5	Datos personales y profesionales de los profesores/estudiantes y orientadores académicos	166
CUADRO 6	Estructura curricular y aspectos metodológicos.....	167
CUADRO 7	Aspectos didáctico- metodológicos y operativos de la licenciatura..	170

LISTA DE TABLAS

TABLA 1	Distribución de los profesores/estudiantes por sexo	172
TABLA 2	Distribución de los profesores/estudiantes por estado civil	172
TABLA 3	Distribución de los profesores/estudiantes por grupo de edad	172
TABLA 4	Tiempo de actuación en el magisterio	173
TABLA 5	Situación funcional en el municipio	174
TABLA 6	Horas semanales de trabajo en la docencia	175
TABLA 7	Cursos/ciclos de actuación de los profesores/estudiantes	176
TABLA 8	Ejerce otra actividad además del magisterio	177
TABLA 9	Distribución de los profesores/estudiantes en relación al tipo de actividad desarrollada no vinculada con el magisterio	178
TABLA 10	Tiene otro curso superior además del que acaba de concluir	179
TABLA 11	Cursos en que participó durante la vida profesional (A- actualización, B- perfeccionamiento, C- especialización, D- otros)	180
TABLA 12	Auxilio en la comprensión de los objetivos y en la organización administrativa y pedagógica de la licenciatura	185
TABLA 13	Tiempo dedicado a la orientación en las sesiones presenciales	186
TABLA 14	Dominio de los contenidos	186
TABLA 15	Preocupación con el proceso de aprendizaje de los profesores/estudiantes	187
TABLA 16	Incentivo al uso de la biblioteca del centro de apoyo	188
TABLA 17	Relación con los profesores/estudiantes	189
TABLA 18	Postura pedagógica frente a las actividades de la licenciatura	189
TABLA 19	Orientación en la auto-evaluación	190
TABLA 20	Compromiso efectivo en la organización y realización de los seminarios temáticos y actividades prácticas	191
TABLA 21	Antropología	193
TABLA 22	Sociología	193
TABLA 23	Psicología	194

TABLA 24	Filosofía	194
TABLA 25	Lenguaje	195
TABLA 26	Ciencias	195
TABLA 27	Historia / Geografía	196
TABLA 28	Matemáticas	196
TABLA 29	Suficiencia del periodo de estudio con el orientador académico para la realización de las actividades evaluadoras	198
TABLA 30	Dificultad en ser evaluado como profesor/estudiante	198
TABLA 31	A qué atribuye las dificultades de ser evaluado	199
TABLA 32	Percepción en los instrumentos evaluadores de la relación teoría/práctica	201
TABLA 33	Posibles contribuciones de las evaluaciones/ por polo	203
TABLA 34	Tipos de evaluación que llevan a reflexionar sobre la práctica pedagógica	204
TABLA 35	Tipos de evaluación que presentan más dificultad para su realización	205
TABLA 36	Tipos de evaluación que considera más adecuada para el proceso de enseñanza –aprendizaje en la licenciatura	206
TABLA 37	Claridad y facilidad de comprensión del texto	208
TABLA 38	Entendimiento de los contenidos curriculares estudiados por la lectura de los fascículos	209
TABLA 39	Texto muy técnico y de difícil comprensión	210
TABLA 40	Contenidos de fácil comprensión y útiles para la práctica pedagógica	211
TABLA 41	Adecuación de las actividades propuestas en los fascículos y auxilio en la comprensión de los contenidos	211
TABLA 42	Actividades propuestas y su relación con la práctica pedagógica	212
TABLA 43	Adecuación del texto en relación al proyecto gráfico	213
TABLA 44	Utilización de la bibliografía complementaria	215
TABLA 45	Consulta del material multimedia (CD ROM) producido para la licenciatura	215
TABLA 46	Disciplinas más consultadas- CD-ROM	216

TABLA 47	Trabaja con colegas en proyectos interdisciplinarios	218
TABLA 48	Consciencia del profesor/estudiante sobre su papel de educador	219
TABLA 49	Tiene condiciones objetivas para la organización del proceso de trabajo	219
TABLA 50	Utiliza con frecuencia la biblioteca para las actividades de enseñanza	220
TABLA 51	Toma decisiones a partir de los resultados de las evaluaciones	220
TABLA 52	Utiliza espacios fuera de la clase para actividades educativas	221
TABLA 53	Utiliza el laboratorio de informática como recurso didáctico	222
TABLA 54	Realiza evaluaciones y da puntuación	223
TABLA 55	Realiza evaluaciones y no da puntuación	224
TABLA 56	Rellena fichas descriptivas como resultado de la evaluación progreso-dificultad de los alumnos	225
TABLA 57	Registra el rendimiento escolar del alumno a través de notas o conceptos	225
TABLA 58	Planifica actividades que estimulen a aprender a aprender	226
TABLA 59	Trabaja en colaboración con otros docentes de la escuela y de otras escuelas	227
TABLA 60	El resultado de la evaluación los obliga a cambiar la estrategia de trabajo	227
TABLA 61	Propone a los alumnos que hagan auto-evaluación de su proceso de aprendizaje	228
TABLA 62	Permanencia del curso en los moldes previstos	230
TABLA 63	Reformulación en el contenido programático de la licenciatura	231
TABLA 64	Reformulación en el enfoque metodológico	232
TABLA 65	Local más adecuado en los municipios para las actividades	233

TABLA 66	Distribución de la carga horario en los momentos presenciales y a distancia	233
TABLA 67	La importancia de la licenciatura para la red municipal de enseñanza	234
TABLA 68	Profesionales de la escuela y la satisfacción con la propuesta de la licenciatura	235
TABLA 69	Condiciones del trabajo pedagógico después de la implantación de la licenciatura	236
TABLA 70	Mejora del trabajo colectivo con la implantación del programa	237
TABLA 71	Mejora en la calidad de la enseñanza a partir de la participación del profesor en la licenciatura	237
TABLA 72	Estímulo de la licenciatura para la búsqueda de la actualización permanente	238
TABLA 73	Género	277
TABLA 74	Estado civil	277
TABLA 75	Grupo de edad	277
TABLA 76	Tiempo de actuación en el magisterio	278
TABLA 77	Situación funcional en el municipio	278
TABLA 78	Actividad docente en otras insituciones de enseñanza	279
TABLA 79	Institución en que ejerce otra actividad	280
TABLA 80	Otra actividad ejercida además del magisterio	280
TABLA 81	Formación superior	281
TABLA 82	Cursos de posgrado	282
TABLA 83	Dificultad en ejercer la función de orientador académico	282
TABLA 84	Factores que dificultaron el ejercicio de la función	283
TABLA 85	Auto-evaluación de la actuación del orientador académico en la licenciatura	284
TABLA 86	Sentimientos en relación al ejercicio de la función	286
TABLA 87	Coherencia de la evaluación con la propuesta de licenciatura presentada	287
TABLA 88	Ficha de auto-evaluación y compromiso del profesor/estudiante	287

TABLA 89	Adecuación de la programación de las disciplinas a la modalidad de licenciatura	289
TABLA 90	Adecuación del proceso evaluador a la naturaleza de la licenciatura	290
TABLA 91	Actividades evaluadoras y el desempeño del estudiante	291
TABLA 92	Organización del sistema evaluador de la licenciatura	291
TABLA 93	Calidad de los fascículos	293
TABLA 94	Bibliografía complementaria	294
TABLA 95	Consulta del material multimedia	294
TABLA 96	CD-ROM – Disciplinas consultadas	295
TABLA 97	Actuación de los profesores/estudiantes en las escuelas	296
TABLA 98	Opinión sobre la estructura organizacional de la licenciatura	298
TABLA 99	Propuesta de la licenciatura en la red de enseñanza	299
TABLA 100	Sexo	490
TABLA 101	Grupo de edad	491
TABLA 102	Estado civil	492
TABLA 103	Dominio del contenido	493
TABLA 104	Proceso evaluado	494
TABLA 105	Actividades evaluadoras X reflexión de la práctica pedagógica	496
TABLA 106	Material didáctico	498
TABLA 107	Práctica pedagógica del programa	500
TABLA 108	Organización del programa	502

LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

ANDIFES	Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CECIMIG	Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais
EAD	Educação a Distância
FUNDEF-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
NTICs	Novas Tecnologias da Informação
OA	Orientador Acadêmico
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED	Secretaria de Ensino a Distância

SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SESU	Secretaria de Ensino Superior
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
USP	Universidade de São Paulo

POLOS DE LA MUESTRA: Usamos las siglas para los nombres de las ciudades, para facilitar las intervenciones de los encuestados.

BE - Berilo

MA -Mariana

MM -Maripá de Minas

NE -Nova Era II

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN	14
1.1 Referencias bibliográficas	25
2 EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS – ¿Qué dice la teoría? ..	26
2.1 La evaluación de programas innovadores	27
2.2 Cuestiones políticas de la evaluación de programas	29
2.3 Modelos de evaluación de programas	41
2.4 Referencias bibliográficas	61
3 EDUCACIÓN A DISTANCIA Y FORMACIÓN DE PROFESORES	64
3.1 El contexto de la EAD en la actualidad	65
3.2 Las universidades en el siglo XXI: dilemas y perspectivas	68
3.3 Formación de profesores en la modalidad a distancia: experiencias brasileñas	73
3.3.1 Programas Brasileños de Informática en Educación	84
3.4 El profesor como sujeto activo del proceso de formación: reflexiones y desafío	94
3.5 Referencias bibliográficas	99
4 LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP) Y SU ACTUACIÓN EN EAD	101
4.1 La Licenciatura en Educación Básica, Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental	107
4.1.1 Estructura organizacional de la licenciatura	114
4.1.1.1 Centros de Apoyo	114
4.1.1.2 Equipo de Apoyo	115
4.1.1.3 Orientación Académica	116
4.1.1.4 Material Didáctico	118
4.1.1.5 Material audiovisual	123
4.1.2 Público meta y criterios de selección	134
4.1.3 El proceso de evaluación en el contexto de la licenciatura	134
4.2 Referencias bibliográficas	140
5 DISEÑO METODOLÓGICO	142
5.1 Fundamentos	142
5.1.1 Introducción	142
5.1.2 Características y objetivo de la investigación	143
5.1.3 Estudio de caso	145
5.1.4 Diseño de la investigación: enfoque cuantitativo y cualitativo – en busca de la complementariedad	147
5.2 Variables de la investigación	150
5.2.1 Variables de entrada	150
5.2.2 Variables de proceso	151
5.2.3 Variables de producto	151

5.3 Procedimientos, instrumentos y técnicas de recogida de datos	152
5.3.1 Cuestionarios	153
5.3.2 Entrevistas	154
5.4 Definición de la muestra	155
5.5 Referencias bibliográficas	162
 6 PRESENTACIÓN, ANÁLISIS, DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	164
6.1 Introducción	164
6.2 Resultados	171
6.2.1 Análisis de los cuestionarios de los profesores/estudiantes.....	171
6.2.2 Análisis de los cuestionarios de los orientadores académicos.....	275
6.2.3 Análisis de las entrevistas con el equipo del CEAD	312
6.2.4 Profesores/estudiantes, orientadores académicos y equipo del CEAD – un análisis comparativo	341
6.3 Referencias bibliográficas	367
 7 LO QUE REVELAN LOS DATOS	369
7.1 Referencias bibliográficas	390
 8 CONCLUSIONES	392
8.1 Referencias bibliográficas	403
 REFERENCIAS	404
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	404
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	413
 APÉNDICES	416

1 INTRODUCCIÓN

Al elaborar este trabajo me vi delante de casi una biografía. Descubrí que mi experiencia profesional durante todos los años de trabajo en el área de la educación exigía mucho más que una simple ordenación de hechos vividos en períodos diversos; volví en el tiempo, rememoré viejas historias, hechos y procesos, recordé situaciones, personas, problemas y sueños.

De esta manera, me vi delante de mi vida profesional, no sólo intentando recordarla, sino también comprenderla, ahora de otra manera, durante todos los años de trabajo en la educación y, en concreto, en el área de formación de profesores.

Comencé mi vida profesional como profesora de Enseñanza Básica en una escuela pública del suburbio, donde vivencié la pobreza extrema y las terribles condiciones de vida de los alumnos. Ejercí la docencia en cursos de magisterio de la red particular de enseñanza, donde también tuve contacto con el alumno-trabajador, en su mayoría dependientes de tiendas que trabajaban un promedio de ocho horas por día.

Esta experiencia, sin ninguna duda, desarrolló en mí una visión más crítica sobre las políticas educativas y sobre el trabajo desarrollado por los profesores en el ámbito escolar. Convivir con la realidad del día a día de la escuela y acercarme a la historia de vida de los alumnos, me dio la oportunidad de descubrir las problemáticas de la escuela pública, las deficiencias de los profesores y las dificultades de los alumnos. Fue, por lo tanto, una experiencia rica y gratificadora que me proporcionó una relación más autónoma y madura con el trabajo.

Durante muchos años, trabajé en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), en el Centro de Enseñanza de Ciencias y Matemáticas, principalmente en

cursos y proyectos en el área de la formación de profesores de ciencias de la red pública de enseñanza.

Trabajando en esta área, viví las más variadas experiencias relacionadas con el trabajo del profesor en la clase y con las dificultades de implantar una propuesta curricular innovadora que se ajustase a las necesidades de los alumnos.

Estando aún en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), el trabajo realizado en el Museo de Historia Natural y el Jardín Botánico (MHNJB) me permitió, en más de una ocasión, vivir de cerca los problemas de esta institución, tanto desde el punto de vista administrativo como pedagógico, así como en relación a su metodología de trabajo. Este trabajo propició experiencias de coordinación e investigación en programas de Educación Ambiental.

Creo que el deseo de entrar en este programa fue exactamente el hecho de que estaba íntimamente vinculado con la escuela (alumnos y profesores), aunque alcanzara también a otros públicos. Esto sólo vino a confirmar que la formación de profesores siempre estuvo en el centro de las atenciones en mi vida profesional. La experiencia fue gratificadora, ya que su programa tenía como función primordial trabajar con la comunidad en un proyecto que contemplaba la producción y la divulgación de conocimiento.

Dos trabajos importantes de grupos de investigación, en el ámbito de la evaluación de programas de formación de profesores, merecen especial atención: los Programas de Capacitación de Profesores (PROCAP) y de Dirigentes Escolares (PROCAD) de la red estatal, y el Proyecto Político Pedagógico de la Escuela Plural de la red municipal de enseñanza.

En las dos experiencias, noté que se registraron avances significativos en

relación a las discusiones pedagógicas, que de cierta forma estimularon la reflexión de la práctica pedagógica en las escuelas de la red municipal y estatal de enseñanza. El estudio evidenció que gran parte de los docentes y dirigentes de las escuelas pudo mejorar su desempeño profesional debido a los debates colectivos realizados y a las concepciones de educación construidas.

En este período, la promulgación de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), n° 9394 del 20/12/1996, promovió el surgimiento de una serie de iniciativas gubernamentales por parte del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) que apuntaban a transformaciones importantes en los sistemas de enseñanza en todos los niveles, desde la enseñanza pre-escolar a la superior con énfasis en la política de formación de profesores. Se destaca el papel de las universidades en la búsqueda de alternativas de acciones significativas de formación de profesores y de apoyo al sistema público de enseñanza, que pudiese tener como objetivo cambios de importancia en este sistema.

En el escenario educativo descrito, me hallé una vez más involucrada en la formación de profesores, ante el surgimiento de varias propuestas institucionales cuyo objetivo era habilitar profesores en el ejercicio de la profesión docente, que no cumplieran con las exigencias legales establecidas en la nueva LDBEN.

De esta forma, desde el año 2000 hasta el 2006, trabajé en el ámbito de la formación de profesores, en la modalidad a distancia, en la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP), concretamente en su Centro de Educación Abierta a Distancia (CEAD). Esta experiencia me proporcionó la continuidad del trabajo que había estado realizando a lo largo de los años en la formación continuada de profesores.

Básicamente hasta hoy día he vivido las más diversas experiencias

relacionadas con la mejora de la competencia profesional de los profesores que imparten clases de enseñanza básica, especialmente en las redes públicas estatal y municipal del estado de Minas Gerais.

Si ya la formación de profesores siempre había constituido un foco de atención en mi vida profesional, el hecho de haber trabajado en la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP) en el ámbito de la formación de profesores, en la modalidad a distancia, sólo hizo aumentar mi deseo de continuar investigando en este campo.

No cabe duda de que la experiencia vivida nos brindó mucho conocimiento. Sin embargo, éste fue insuficiente, lo que nos llevó a ir más allá. La necesidad de estudios e investigaciones para evaluar las llamadas experiencias “innovadoras” se volvió fundamental, especialmente en el campo de la formación de profesores. Sabemos que muchas de las experiencias pueden presentar una apariencia nueva, pero vienen impregnadas de prácticas de formación todavía convencionales.

Hoy notamos, analizando nuestra práctica profesional, que el interés básico por la enseñanza siempre se relacionó con el profesor. La experiencia *de oír al profesor* (nuestra cursiva) es muy gratificadora e importante en la acción educativa. Para Giroux (1988:99) "la voz del profesor refleja los valores, las ideologías y los principios estructuradores que dan significado a las historias, a las culturas y a las subjetividades de las actividades diarias de los educadores."

De esta forma, reflexionar sobre el mundo del profesor es de gran importancia, puesto que infinidad de factores interfieren en el ejercicio de la profesión, en su práctica educativa. Esto ocurre a partir de la adquisición de conocimientos por parte de los profesores, aprehendidos en la formación profesional y, por tanto, a partir de la relación de estos conocimientos con la práctica cotidiana de la escuela.

En la formación inicial y en servicio, esta vinculación es aún más estrecha. Implica valorar los saberes que el profesor trae de su día a día, como punto de partida de la enseñanza, trabajándolos efectivamente para incorporarlos a los conocimientos contruidos a lo largo del curso. Es bajo esta óptica que hemos intentado trabajar todos estos años.

El ser conscientes de que vivimos cambios profundos en el mundo actual y de que no somos capaces de comprender de manera adecuada los nuevos desafíos que se le presentan a la educación escolar es una realidad. Esto provoca inseguridad en muchos profesores. Sin embargo, por otro lado, despierta el deseo de búsqueda, de construcción y de creatividad. Es un desafío constante en la deconstrucción/reconstrucción de la práctica educativa.

Por lo tanto, la experiencia compartida durante seis años con los colegas docentes en la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP), con los profesores /estudiantes y todo el equipo involucrado en el proceso de formación, hace esperar que haya sido oportuno hacer de la práctica un momento para reflexionar sobre la propia práctica. Con cada nuevo proyecto de formación de profesores sentimos que la experiencia es única y compleja.

Por otro lado, la cultura actual demanda una formación permanente y continuada del profesional en todos los ámbitos productivos, frente a un mercado que se presenta complejo, imprevisible, mutable y flexible y frente al ritmo acelerado de cambios tecnológicos, que nos lleva a estar aprendiendo siempre.

Las universidades que prioritariamente fundamentaron su enseñanza en la modalidad presencial se encuentran hoy en una nueva fase. El momento actual exige repensar los rumbos de las universidades en el siglo XXI.

Con seguridad, en cualquier sociedad, el número de personas que se ven privadas de invertir en su formación, ya sea por razones geográficas, financieras o sociales es enorme y, en Brasil, es un hecho concreto que la educación sigue siendo algo que se le niega a gran parte de la población.

La educación a distancia (EAD) abre posibilidades de garantizar el acceso a la educación permanente y permite el diálogo de saberes y experiencias, mediante un enfoque de comunicación masiva. Esta perspectiva exige una reformulación de los sistemas públicos de enseñanza como respuesta a los cambios acelerados, tanto desde el punto de vista de la tecnología y del conocimiento como de la demanda de formación de un nuevo tipo de ciudadano y trabajador.

Esta propuesta trae a colación una discusión actual en el escenario mundial, la educación a distancia a la vista del rápido desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, en el momento en que hay una enorme presión por oportunidades educativas, tanto en la Educación Básica, como en la formación de profesores, inicial y continuada.

La EAD se explora poco, bien sea por prejuicio o por desconocimiento de los procesos que le son propios. No obstante, hay iniciativas mundiales y en Brasil específicamente, como es el caso de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), que se están desarrollando con mucho éxito.

Basándome en esta perspectiva, busqué hacer mi doctorado en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), institución que desde hace mucho tiempo, ha desarrollado estudios, proyectos e investigaciones reconocidos a nivel internacional, relacionados con la formación del profesor en la modalidad a distancia.

Como se observa, estas cuestiones son más que suficientes para que el enfoque de nuestro estudio se centre en la formación de profesores, y, en concreto, en una experiencia de formación en la modalidad a distancia.

Este estudio es relevante en la medida que nos permite concienciarnos sobre los aspectos centrales de la formulación de un proyecto de evaluación y de las dificultades de su desarrollo.

De esta forma, el propósito general de este trabajo de investigación consiste en describir, analizar y evaluar el Programa de Formación de profesores – iniciado en el año 2000, en concreto, – la Licenciatura en Educación Básica – Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, en la modalidad a distancia, desarrollado por la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP) junto con la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT). A lo largo del estudio vamos a referirnos a la licenciatura anteriormente citada usando tan sólo el término de licenciatura.

Se trata de un proyecto piloto de formación de profesores en ejercicio, desarrollado por la UFMT desde 1994. Posteriormente, la UFMT firmó convenios con otras universidades públicas brasileñas para la realización de un programa semejante, incluyendo el uso de material didáctico impreso y multimedia.

La UFOP es una de las universidades que integra el "*pool*" de instituciones universitarias subscritas al convenio con la UFMT. Según Alonso (2005), la licenciatura en educación básica creada en la UFMT, en agosto de 1994, consiguió la acreditación en 2001 y su reconocimiento en 2002, como "Pedagogía en la Modalidad de Licenciatura para los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental." Alonso (2005:1) afirma también que, después de casi diez años de trabajo en esta licenciatura, la "UFMT tendría uno de sus proyectos considerado como uno de los más innovadores en la

formación de profesores en ejercicio, legitimado a nivel nacional".

Estas cuestiones y otras muchas que desarrollamos durante los años de trabajo en la formación de profesores en la modalidad a distancia, se constituyen hoy en problemas, desafíos que intentamos trabajar. Sentimos que son problemas y/o relaciones mucho más complejos de lo que percibimos. El conocimiento de esta realidad y el compromiso durante años con la temática fueron los elementos que nos motivaron y alentaron a desarrollar nuestro trabajo. A través de un proceso amoroso, esencial en el trabajo pedagógico, determinamos el estudio de esta realidad.

Frente a la problemática descrita, *el objetivo central* de este estudio apunta a dos direcciones: la primera se refiere a la forma del programa en sí y a su organización y la segunda se refiere a la interpretación de los sujetos que participaron en la experiencia.

Con el objeto de lograr los propósitos pretendidos elaboramos las siguientes cuestiones de estudio:

a) ¿La Educación a Distancia es una alternativa viable para atender a la población docente en ejercicio en la Enseñanza Fundamental, que se encuentra excluida de los programas convencionales de formación?

b) ¿Es posible ofrecer una formación docente compatible con el momento histórico, en el que se piense en la revalorización de la profesión docente y se cree espacio para una reflexión permanente de la práctica docente que, a su vez, se refleje en el proceso de formación y que tenga como base la transformación de las prácticas escolares por parte de los profesores que ya están en el ejercicio de la profesión?

Considerando la perspectiva de los participantes en la licenciatura hacemos las siguientes indagaciones:

1. ¿Cómo se ve el profesor en un proceso de formación a distancia?
2. ¿Cómo contribuye un curso de esta naturaleza al desempeño de la función docente, en relación a las acciones pedagógicas de los profesores en las escuelas?
3. ¿Cuál es el papel de las instituciones universitarias en la formación de los profesores en la modalidad a distancia, en función del desempeño profesional esperado de estos profesores?
4. ¿Ha satisfecho el programa implantado las expectativas de los profesores y de los demás profesionales involucrados en el proceso (orientadores académicos, especialistas, dirigentes municipales)?

Tomando como base *el objetivo central* de este estudio, presentamos como *objetivos específicos* de este trabajo:

- Analizar la propuesta de la licenciatura en relación a su organización, contenido y metodología adoptados, así como su resultado en la práctica educativa de los profesores.
- Comprender las dimensiones sociales, políticas y educativas de la propuesta.
- Explicitar los aspectos que se puedan concretar y aquéllos que no se alcanzaron, de cara a la planificación de futuras acciones en el área de formación de profesores, en la modalidad de enseñanza a distancia.

Con este estudio pretendemos contribuir a:

- la redimensión del trabajo de formación de profesores en la modalidad a distancia, en el intento de implantar y consolidar la propuesta de formación de profesores en cursos de grado y posgrado a distancia;
- la producción de conocimiento académico sobre las posibilidades y

limitaciones de la implantación de proyectos de esta naturaleza;

- la comprensión y presentación de la propuesta de cursos de formación básica, inicial y continuada de profesores que sean compatibles con las exigencias de la legislación actual, en sus directrices curriculares.

A pesar de ser participantes de la implantación de la Licenciatura en Educación Básica, Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, en la modalidad a distancia y miembros activos en las diferentes acciones del curso, mantuvimos la distancia necesaria para trabajar con los datos obtenidos. También reconocemos que, al trabajar con los datos cualitativos, la subjetividad tiene un papel preponderante en el análisis, así como el papel del investigador, cuya esencia está en este caso, en la comprensión de los comportamientos, teniendo en cuenta la perspectiva de los sujetos de la investigación.

Para desarrollar la temática propuesta, el presente estudio se estructuró de la siguiente forma:

Inicialmente intentamos explicitar los presupuestos teórico-metodológicos de la evaluación de programas y el panorama actual en términos de evaluación de programas educativos.

A continuación, intentamos ubicar el contexto histórico de la educación a distancia y de la formación de profesores. Enfocamos también el marco de la EAD en Brasil y sus experiencias docentes más significativas en la actualidad.

Posteriormente, nuestro foco de atención se desplaza hacia la descripción y análisis de nuestro objeto de estudio: la licenciatura, en el contexto de la Universidad, centrándonos en la problemática del trabajo docente.

El siguiente paso consiste en la descripción del trabajo en términos metodológicos, indicando, por tanto, el ámbito de la investigación, los procedimientos usados y la definición de la muestra, además de la descripción del proceso.

Seguidamente, describimos el trabajo elaborado a partir de los datos obtenidos de los profesores/estudiantes, los orientadores académicos, los especialistas y los coordinadores de polo (equipo del CEAD), incluyendo el análisis y la discusión de los resultados.

Finalmente, presentamos las conclusiones obtenidas del análisis de la licenciatura, señalando los límites y los avances alcanzados, en la búsqueda por articular y construir una perspectiva teórica de interpretación del trabajo docente en la modalidad a distancia.

1.1 Referências bibliográficas

ALONSO, K. M. (2005): *Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas, SP.

GIROUX, H. (1988): *Escola Crítica e Política Cultural*. Trad. Dagmar M.L.Zibas. São Paulo, Cortez editora.

2 EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCACIONALES – ¿Qué dice la teoría?

El foco de atención de este trabajo se centra en el proceso evaluador y, más específicamente, en la evaluación de programas educativos, debido al interés de realizar la evaluación de un programa innovador de formación de profesores en la modalidad a distancia.

La finalidad de este trabajo es explicitar los presupuestos teóricos de la evaluación de programas educativos y posibilitar una visión panorámica de lo que ocurre hoy en términos de evaluación de programas. No pretendemos analizar todos los estudios sobre evaluación en esta área desde el punto de vista cuantitativo. El objetivo es especificar y garantizar el soporte para el análisis y la comprensión del programa de formación de profesores en la modalidad de EAD, convirtiéndose en un referente de indiscutible importancia para el análisis evaluador que nos proponemos hacer.

No pretendemos hacer de éste un trabajo exhaustivo pues debido a las diversas y complejas facetas que integran el tema, esto se convertiría en una tarea inacabada.

La revisión de la literatura descrita se refiere a la evaluación de programas educativos, considerando la importancia de su resignificación en el contexto del programa de formación de profesores en la modalidad a distancia.

En este estudio, queremos abordar la evaluación de programas innovadores, el impacto de estos programas en las políticas públicas, así como discutir algunos modelos de evaluación de programas educativos.

2.1 La evaluación de programas innovadores

La introducción de programas de enseñanza innovadores en el sistema educativo en la modalidad a distancia ha sido una de las grandes preocupaciones, no sólo en Brasil, sino en todo el mundo.

Niskier (1999:60) señala que “la educación a distancia es una innovación y, como tal, encuentra resistencias porque presenta una amenaza a lo que ya está consagrado, aunque no agreda a los principios educativos.”

En nuestro país, esta modalidad de enseñanza representa dar oportunidad a millones de estudiantes de todos los niveles, que se encuentran excluidos del proceso educativo, ya sea por limitaciones geográficas, por los altos costes de la educación, o por tratarse de una población adulta trabajadora que no tuvo oportunidad de continuar sus estudios.

La demanda de la educación a distancia ha aumentado significativamente por el hecho de que esta modalidad de enseñanza representa una alternativa de superación de los límites de la enseñanza tradicional presencial, que se realiza en el día a día de las clases, de las escuelas.

Innovar, o sea, actuar pedagógicamente con nuevas bases, requiere cambios de mentalidad, lo que no siempre es fácil para aquéllos que trabajan en el área de la educación.

Como bien dice Fainholc (1999), los cambios históricos y la propia flexibilización que la sociedad de la información impone, nos llevan a la aceptación de estas innovaciones.

Este tipo de enseñanza representa para las universidades y el gobierno de nuestro país una experiencia significativa y una gran esperanza para minimizar nuestros

problemas educativos.

No podríamos dejar de situar la EAD como una propuesta educativa innovadora en Brasil y en este contexto queremos situar la innovación educativa “como un cambio significativo en el sistema educativo.”¹

En la obra coordinada por Walter E. García la *innovación* se aborda desde diferentes perspectivas (desde los puntos de vista filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico); tomamos prestado el concepto, pero vamos a detenernos sólo en el punto de vista pedagógico para destacar el aspecto que nos interesa y que nos toca más de cerca.

Para Ferretti (1989), las innovaciones pueden referirse a la organización curricular, a los métodos y técnicas de enseñanza, a los materiales institucionales y a la tecnología educativa, a la relación profesor –alumno y a la evaluación de la educación. Ferretti también arguye que la innovación en la evaluación de la educación es la que ofrece más resistencia desde el punto de vista de la creación de nuevas perspectivas y de nuevos procedimientos evaluadores. Esta resistencia se encuentra principalmente entre los mismos profesores que presentan poca disposición para proponer e introducir cambios.

En este sentido, la evaluación ya sea del aprendizaje o de los programas innovadores, se ha caracterizado más por ser una evaluación del producto. Sólo en épocas más recientes se ha empezado a valorar el carácter formativo de la evaluación.

Podemos decir que en Brasil es reciente la evaluación sistemática en el área de evaluación de programas en educación a distancia. Sin embargo, esta modalidad de enseñanza conlleva una serie de características para su implantación que si no se

¹Definición presentada sólo como introducción al tema, por Walter E. Garcia (1989), en la obra titulada *Innovación Educativa en Brasil – problemas y perspectivas*.

trabajan bien pueden traer consecuencias más drásticas e incluso fracasos más irreparables que en la modalidad tradicional.

En el caso de la evaluación de programas es necesario tener en cuenta los objetivos de la evaluación, debido a las diferentes situaciones en que el programa puede aplicarse: como programa *“innovador, cuya valía desea constatar el profesorado, o como programa ya consolidado y establecido, cuya optimización es una preocupación constante de todo buen profesional.”*. (Pérez Juste, 1995:154).

En este sentido, es importante destacar como modelo institucional la experiencia de la propia UNED.

Como afirma Pérez Juste (1995), probablemente la UNED es la institución universitaria que ha realizado más investigaciones sobre su propia actuación. Esto se justifica por el carácter innovador de sus propuestas y por la falta de modelos de referencia en el país, lo que la llevó a crear sus propios modelos, justifica Pérez Juste.

2.2 Cuestiones políticas de la evaluación de programas

La evaluación sistemática ocupa hoy un lugar destacado en las actuales políticas educativas porque abarca realidades más amplias y un público más extenso.

Existe un consenso generalizado sobre la necesidad de revisar la forma en que se viene tratando y entendiendo la evaluación de programas en los diferentes segmentos educativos. Ésta ya no representa un asunto de pequeños grupos de especialistas, sino que se extiende a realidades más amplias.

En el contexto educativo, la evaluación formal asume un papel destacado. Se presenta de manera sistematizada y con propósitos definidos.

En este contexto es importante considerar lo que apunta Goldberg (1980:96):

La educación puede entenderse tanto a nivel macro en términos de sistema y de programas educativos, como a nivel micro, en términos de la enseñanza del currículo. A cada uno de ellos le corresponde una rama de la evaluación educativa, con objeto y métodos específicos: Evaluación del Sistema Educativo de Programas Educativos, de Rendimiento escolar y del Currículo. (líneas del autor).

Vianna (1989) afirma que en la actualidad la evaluación de la educación atrae la atención de los investigadores, dada la necesidad de suscitar una enorme gama de elementos que favorezcan el análisis de los sistemas educativos en sus varias dimensiones. Vianna cita a Stufflebeam quien argumenta que la dificultad de este proceso está en no tener una teoría perfectamente estructurada que represente un consenso entre los educadores. Esto, de cierta manera, genera incomprensiones sobre los aspectos relevantes para el propósito de la evaluación.

En esta línea, Vianna (1989) resalta que la evaluación de la educación no tiene por objetivo generalizar los resultados con el objeto de establecer principios y leyes sino más bien generar conocimiento que lleve a decisiones que tengan consecuencias inmediatas en la práctica educativa.

El énfasis en la práctica evaluadora en el espacio educativo (escuelas y universidades) es bastante visible en nuestros días, en los diferentes campos de referencia de la evaluación: de los alumnos, de las escuelas, de los programas y de los sistemas educativos.

Sin embargo, la evaluación que deseamos tratar es la de los programas educativos. El concepto de evaluación adoptado aquí implica especialmente la evaluación de instituciones, de políticas, proyectos y planes. En nuestro caso, se concreta en la evaluación de un programa educativo de formación de profesores en

EAD, cuya finalidad es el análisis de procesos y de productos de cara a comprender las diversas implicaciones y dimensiones de la actividad evaluada.

La evaluación formal data de muchos años, como resaltan Wortien & Sanders (en Souza, 1986:17): “La historia de la evaluación formal es mucho más antigua de lo que generalmente se reconoce. La idea de evaluar individuos y programas ya existía en el 2000 a. C. cuando oficiales chinos realizaban exámenes para entrar en el servicio civil.”

Wortien & Sanders (en Souza, 1986) también afirman que las evaluaciones verbales como parte del proceso de aprendizaje ya eran usadas por los griegos, en concreto, por Sócrates. En los Estados Unidos, el primer estudio de evaluación de programa fue realizado por Joseph Rice, sobre el desempeño en ortografía de 33.000 alumnos de una red escolar de una gran ciudad.

El educador J. M. Rice, en 1897, presentó una investigación sobre evaluación realizada por él, que consistió en el uso de una prueba para establecer la relación entre el tiempo de capacitación y el rendimiento en ortografía. Tras comparar escuelas que variaban en el énfasis atribuido a la capacitación, a partir de los datos obtenidos, Rice argumentó que un gran énfasis en ejercicios no llevaba necesariamente a un mejor rendimiento.

Evaluar, aunque sea de manera informal, forma parte de la actividad humana. Incluso de manera asistemática es fundamental que los individuos o grupos conozcan, comprendan y reorienten sus experiencias y acciones. Es un acto espontáneo en la búsqueda de la supervivencia del ser humano.

Desde el punto de vista de la acción educativa, el proceso evaluador se presenta con características distintas y puede denominarse evaluación formal o

sistemática. En este caso, la evaluación se entiende como “proceso sistemático de análisis de una actividad, hechos o cosas que permite comprender, de manera contextualizada, todas sus dimensiones e implicaciones, de cara a estimular su perfeccionamiento” (Belloni, Magalhães y Souza, 2001:15).

El término “evaluación” ha sufrido transformaciones históricas desde la década de los años 30, cuando Tyler introdujo el concepto "evaluación de la educación" en la literatura del área educativa.

La evolución de este concepto, desde el punto de vista histórico, ha pasado, según Garanto Alós, (en Castillo Arredondo, 2000:83) por cinco momentos distintos:

Primer momento: evaluación como medida. Esta concepción surgió a finales del siglo XIX y principios del XX y, teniendo como base la psicología comportamental (Skinner y Watson), utilizaba como técnica predominante y casi exclusiva la aplicación de pruebas tanto individualmente, como a nivel colectivo. Desde esta perspectiva, la evaluación poco se relacionaba con los programas escolares desarrollados.

Segundo momento: evaluación como grado de congruencia entre objetivos y su nivel de consecución. Esta concepción de la evaluación, vigente en la década de los años 30 y 40, bajo la influencia de Tyler, está relacionada con el desarrollo tecnológico del currículo. En este sentido, la evaluación se consideró un mecanismo de comprobación del grado de logro de los objetivos.

Tercer momento: evaluación como totalidad del ámbito educativo. Esta concepción perduró en la década de los años 60 y 70 en los Estados Unidos. Su surgimiento tiene como marco el descontento con la escuela pública del país, a pesar de la gran cantidad de recursos que se le destinaba. La concepción de evaluación se amplía y va más allá del rendimiento de los alumnos, considerando el programa educativo en su

conjunto, o sea, profesor, contenidos, actividades, métodos y organización, entre otros aspectos. Se destacan dos contribuciones importantes de teóricos de la época: las de Cronbach y las de Scriven.

Cuarto momento: nuevos enfoques y tendencias en la evaluación. Estas tendencias que marcan la década de los años 70 se fundamentan en los siguientes aspectos: evaluación orientada a dos niveles: a) hacia los alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa y b) al método y la evaluación vista como *"valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática."* El énfasis recae en los objetivos operativos como indicadores del éxito del programa. Esta fase significó el auge de la taxonomía de los objetivos educativos de Bloom, Mager y Gagné.

El quinto y último momento se refiere a la proliferación de modelos evaluadores. Este modelo prolifera a partir de los años 70 y en los años siguientes y está asociado a los grandes paradigmas de la evaluación (cuantitativo y cualitativo).

Castillo Arredondo (2000) no duda en hacernos ver que debido a la diversidad de concepciones existentes sobre el término "evaluación", es difícil establecer con precisión sus características, además porque estas características deben estar vinculadas al proceso educativo en el que se encuentra inserta.

La evaluación de la educación comenzó a ganar espacio en la década de los años 30 con las contribuciones de Ralph W. Tyler. Una de las definiciones clásicas de evaluación de programas presentada por Tyler (en García LLamas, 1995:46) establece que la evaluación es *"el proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos habían sido alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza"*.

Podemos destacar también las definiciones de “evaluación” de Alvira Martín (en García Llamas, 1995) como *"la acumulación de información sobre una intervención, programa o sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias"* y de Patton (en García Llamas, 1995), quien señala que *"el propósito de la investigación evaluadora es informar a la acción, apoyar la toma de decisiones y aplicar el conocimiento para resolver problemas humanos y sociales"*. (García Llamas, 1995:45).

Según García Llamas, incluso aunque existan críticas por parte de la comunidad científica sobre la investigación evaluadora, su desarrollo en las últimas décadas, ha contribuido de manera importante a las diversas esferas educativas no sólo *"como verificación de los logros alcanzados (modelos tylerianos) sino como comprobación de los procesos seguidos (Scriven, Stufflebeam, Pérez Juste)"* (García Llamas, 1995:45-46).

Hay razones suficientes que justifican la importancia concedida a la evaluación en la situación actual. Como ejemplo se puede citar la política pública que, en tanto que acción del Estado, se vuelve hacia la sociedad y utiliza recursos sociales y, por tanto, debe evaluarse sistemáticamente en relación a su adecuación y relevancia, desde el punto de vista social.

Esta es la primera razón para que la evaluación forme parte del proceso de desarrollo de la política pública, como una forma de *"averiguación sistemática del cumplimiento de su función social"*. (Belloni, Magalhães, Souza, 2001:45).

Otro punto que merece destacarse es que la evaluación ofrece soporte (no sólo a los sectores gubernamentales, sino también a los mismos involucrados) para la toma de decisiones, tanto en relación a la continuidad de la política implantada, como a

los ajustes de sus acciones en coherencia con los objetivos establecidos. (Belloni, Magalhães, Souza, 2001).

Las diversas definiciones sobre evaluación se pueden representar en una especie de continuum, situándose, por un lado, el juicio de valores, que según criterios establecidos de antemano, emite opinión sobre alguna persona o cosa, y, por otro lado, la toma de decisiones en relación a las acciones desarrolladas y dirigidas especialmente a los que deciden el programa.

De acuerdo con Castillo Arredondo (2000) la evaluación interna presenta posibilidades de auto-evaluación, puesto que los evaluadores pueden evaluar su propio trabajo. Al mismo tiempo que son evaluadores del programa también se les evalúa. La heteroevaluación es también una modalidad de evaluación mediante la cual los evaluadores y los evaluados son las mismas personas. Se realiza dentro del propio sector sin la competencia de evaluadores externos. Como posibilidad, Castillo Arredondo presenta en la evaluación:

1. *co-evaluación*: en la que las personas involucradas en el programa se evalúan mutuamente; los evaluadores y los evaluados alternan sus papeles.
2. *externa*: llevada a cabo por sujetos externos que no integran el programa y que no participaron de la implantación o de los resultados de la acción desarrollada.
3. *mixta*: los dos grupos (evaluadores internos y externos);
4. *participativa*: es un tipo de auto-evaluación por medio de la cual la población objetivo de la propuesta participa en las etapas de formulación e implantación de la acción evaluada (2000:94).

Caro (1982) afirma que a pesar de que el trabajo inicial de Rice da un gran énfasis a las pruebas y a la evaluación del rendimiento escolar, el hecho de que

comenzaran en la primera mitad de este siglo, en términos comparativos, le costó a los educadores desarrollar un cierto interés por la evaluación de programas. En 1935, Ralph Tyler recomendaba que las escuelas “fueran vistas como experimentos en educación y, formalmente, evaluadas como tales”(Caro, 1982:11).

Asimismo, Caro destaca que una contribución sociopsicológica importante y relativamente antigua es el estudio de Theodora Newcomb, con los estudiantes del Bennington College (1943). Newcomb intentó determinar los efectos de la participación en un programa universitario experimental sobre la personalidad y las actitudes de los alumnos.

Durante y después de la Segunda Guerra Mundial, se realizaron contribuciones importantes de investigación evaluadora en el campo social. De acuerdo con Caro (1982), se pueden citar el trabajo en investigación experimental en situaciones de campo, desarrollado por Kurt Lewin y sus colegas (Lewin, 1948) y el trabajo de Leppitt (1940). Entre otras contribuciones importantes en investigación evaluadora en el campo social, según Caro, se deatacan las de Festinger y Kelley (1951); Riecken (1952), Weeks (1958), Hymen, Wright y Hopkins (1962); Wilner (1962), y Meyer, Borgatta y Jones (1965).

Para Popham (1983), lo que contribuyó a la iniciativa gubernamental de evaluación de currículos fue el lanzamiento del primer satélite, en 1957, por la Unión Soviética, el Sputnik. Este hecho tuvo como consecuencia una reacción en los Estados Unidos, pues las deficiencias en el sistema educativo americano quedaron en evidencia, especialmente en las disciplinas de Ciencias y Matemáticas.

En el área educativa y conjuntamente en su evaluación, en la década de los años 60, surge una serie de iniciativas. En los países desarrollados, la insatisfacción con

los programas educativos existentes fue el resorte que propulsó la implantación de nuevos programas y proyectos especialmente en Ciencias y Matemáticas.

De acuerdo con Elliot (1984), los programas de acción social en este período llamaron la atención por el trabajo de especialistas en la planificación y desarrollo de evaluaciones de los mencionados programas, a gran escala.

En los países desarrollados la evaluación desempeñaba, además del papel de contribuir a la mejora del proceso de enseñanza –aprendizaje, otros que tenían como objetivo programas más amplios en el área de educación, tales como el de orientar acciones sociales y adecuar los servicios a los grupos especiales.

Elliot (1984) también señala que es en la década de los años 70 cuando empiezan a surgir las primeras publicaciones en el área de la evaluación y los primeros seminarios específicos sobre esta temática, en las diversas instituciones de enseñanza superior. Es también en esta época en la que aparecen los primeros cursos de posgrado con el objetivo de formar evaluadores de la educación en el país, y como consecuencia, la disciplina “Evaluación educativa” empieza a integrar el currículo de algunos cursos de posgrado en educación, *lato sensu* (cursos de extensión universitaria) y *stricto sensu* (Masters y doctorados).

Como comenta Elliot, en Brasil, es sólo en la década de los años 70 cuando empieza a surgir la preocupación por la evaluación de programas, debido al gran número de proyectos curriculares que comienza a ganar fuerza en los medios educativos y en vista de los problemas que empiezan a aflorar en la realidad educativa brasileña, la cual demanda una acción evaluadora más consciente.

Todo nuestro trabajo se adapta y adecua a las metodologías y modelos de evaluación de programas, importados de otras realidades educativas. En este sentido, se

hace fundamental conocer la historia de la evaluación de los programas en el área de la educación y el significado asumido por esta evaluación en nuestra realidad educativa.

Al abordar los aspectos políticos de la evaluación de programas, una contribución que merece destacarse son las ideas presentadas por Weiss (1982) que intentaremos sintetizar a continuación.

Para Weiss (1982), las consideraciones políticas interfieren en la evaluación de programas de tres formas principales. La primera forma señala que los programas educativos tratados por la evaluación se originan a partir de decisiones políticas. Se proponen o debaten, se aprueban y se financian a través de procesos políticos y durante su implantación, permanecen sujetos a presiones, tanto de apoyo como de hostilidad, provenientes del juego político. La segunda dice que la evaluación se realiza con la finalidad de alimentar la toma de decisiones. Sus informes se insertan en el contexto político. De esta manera, la evidencia evaluadora sobre los resultados de un programa tiene que disputar su atención con otros factores que pesan en el proceso político. La tercera y última dice que la evaluación presenta un posicionamiento concreto. Por su misma naturaleza, hace afirmaciones políticas implícitas, sobre temas tales como la naturaleza problemática de algunos programas, la legitimidad de los objetivos e incluso sobre el papel que le conviene al científico social en la formulación de políticas y programas. Mientras el estudio evaluador se está procesando, las presiones políticas también pueden alterarlo o perjudicarlo.

Los programas están sujetos a la influencia de una infinidad de factores: reducción o expansión de presupuesto, cambio en la administración o cambio de funcionarios graduados, cambio de líneas ideológicas, alteraciones en el apoyo del poder legislativo, en la aprobación pública, etc.

Según el autor, un factor aparentemente periférico y, sin embargo, importante, es el horizonte temporal del proceso político. Los presidentes, los gobernadores y los legisladores tienen un período temporal relativamente corto. Éstos desean mostrar resultados antes de la siguiente elección. En el caso de los funcionarios designados para altos cargos de agencias gubernamentales, éstos tienden a servir por períodos todavía más cortos. Por tanto, se tiende a dar un mayor énfasis, al inicio de un programa que a su ejecución. A un funcionario políticamente astuto le parece más importante lanzar un programa con gran alarde, que preocuparse por su eficiencia en la satisfacción de las necesidades de la población.

Weiss (1982) prosigue argumentando que la restricción política no es una razón suficiente para abandonar la investigación evaluadora. Al contrario, es una condición previa para la investigación útil. De esta manera, es importante mejorar la práctica de la evaluación para que tengamos más confianza en sus resultados.

Al considerar las ideas expuestas por Weiss, percibimos las profundas implicaciones políticas que rodean la evaluación de programas. Notamos, por tanto, que la evaluación, en su dimensión más amplia, es un acto político profundamente caracterizado por una marca de poder que se puede ejercitar de varias maneras.

Al discutirse las implicaciones políticas de la evaluación educativa, un tema que hoy se está cuestionando ampliamente en este contexto educativo, tiene que ver con la evaluación interna y externa, en los diferentes niveles en que ésta se trata.

En Brasil, los autores que más han propuesto la discusión de esta temática, se han volcado principalmente hacia la evaluación institucional, enfatizando la evaluación externa. Entre los autores que se han dedicado a este enfoque podemos destacar a Paul, Ribeiro, Pilatti, Durham, Goldemberg y Scharzman (1992).

Demo (1993) se refiere a esta vertiente evaluadora como evaluación intra y extramuros. Para él, la evaluación intramuros, a pesar de su mérito, es restringida y fácilmente sospechosa. Por lo tanto, la evaluación llevada a cabo por los propios interesados, por el Ministerio de Educación, por el Consejo Federal y por comisiones *ad hoc* son insuficientes, según Demo. Por otro lado, la evaluación extramuros significa ver la universidad desde el punto de vista de la sociedad y de la economía. En conclusión, el énfasis todavía recae en la evaluación externa.

Desde el punto de vista de Vianna (1992), la falta de elementos que sean suficientemente cualificados para el ejercicio de la evaluación, hace que el evaluador sea un “cuerpo extraño” al proyecto. Muchas veces son evaluadores extranjeros con experiencia ampliamente reconocida, pero su presencia puede que no atienda “...las necesidades elementales del proyecto y especialmente de sus usuarios.” (Vianna, 1992:103).

Según destaca Saul (1988), en el paradigma de la evaluación emancipadora, los diferentes momentos que caracterizan esta evaluación son compartidos por los elementos que participan en el programa. Por esta razón, la autora se opone a las prácticas de evaluación y diagnóstico comúnmente adoptadas por profesionales ajenos a la institución y que no están involucrados efectivamente en el programa.

Desde la perspectiva de Weiss, al tratarse de evaluación interna y externa de programas educativos, él propone el fortalecimiento de la evaluación interna para poder influir de una forma más directa e inmediata en las decisiones de los administradores. También defiende las evaluaciones independientes, basándose en perspectivas más amplias.

En esta perspectiva política sería inútil, por lo tanto, valorar una vertiente

evaluadora más que otra, exactamente por la dimensión política de la que ambas vertientes están revestidas y que no es exclusividad de uno u otro tipo de investigación evaluadora. No obstante, es necesario comprender las reacciones que tienen lugar en la práctica evaluadora. Según Goldberg (1980:115) estas reacciones “vienen en gran parte del MIEDO que normalmente acompaña el USO del PODER evaluador.”(mayúsculas del autor).

También para Goldberg, si en la actualidad el miedo a la evaluación en las escuelas ya no se acentúa tanto, no se puede decir lo mismo al respecto del área de evaluación de programas educativos, que todavía continúa bastante presente.

Así notamos que la práctica evaluadora es al mismo tiempo una temática compleja y amplia, revestida de un carácter eminentemente político. De esta forma, la evaluación de programas podrá desempeñar dos papeles antagónicos: el de servir para reconstruir teorías y prácticas existentes en el día a día de la evaluación, y el de servir de “instrumento discriminatorio, burocrático y dificultador de la creación y de la innovación”. (Masetto, 1990:12).

La evaluación siempre es de naturaleza política; por lo tanto, estudiar la relación entre evaluación y política es fundamental para comprender el proceso evaluador, puesto que ésta está contextualizada en un escenario socio-político (Abramowicz, 1994).

2.3 Modelos de evaluación de programas

Los modelos de evaluación de programas admiten diversas clasificaciones. En lo que respecta a una actividad teórica y práctica no existe un paradigma que pueda

considerarse ampliamente aceptado. Hay una gran variedad de modelos de evaluación y cada modelo tiene sus inconvenientes y virtudes, sin embargo, *“los más recientes prestan una especial atención a los momentos inicial y procesual frente a los meramente medicionales de comprobación de los logros alcanzados.”* (García Llamas, 1995:48)

En la evaluación de programas podemos destacar como referencia las contribuciones de diversos teóricos de la evaluación como Tyler (1950, 1982); Scriven (1967, 1973); Alkin (1969); Stufflebeam (1968, 1971); Cohen (1977); Stake; (1982); Cronbach (1982); Guba y Lincoln (1989, 1990); y Pérez Juste (1992).

Para Tyler (1982:36) el proceso evaluador comienza con los objetivos del programa educativo. Esto es así porque, si la “finalidad es verificar cuántos de estos objetivos se están alcanzando, es necesario disponer de procedimientos evaluadores capaces de ofrecer evidencias sobre cada uno de los tipos de comportamientos abarcados por los principales objetivos educativos”, o sea, en qué grado ocurren los cambios de comportamiento.

En este sentido, añade Tyler, la evaluación presenta un doble aspecto: el de juicio del comportamiento del alumno y el uso de más de un juicio en una determinada situación, porque lo que se propone en educación es modificar el comportamiento del alumno y, para esto, es necesario que se haga el juicio en diferentes momentos con el objetivo de identificar los cambios que podrían estar ocurriendo. Tyler (1982:36-37) enumera los siguientes pasos como importantes en el proceso evaluador:

- definición de los objetivos del programa educativo;
- identificación de situaciones que den a los alumnos oportunidad de demostrar los comportamientos implícitos en los objetivos educativos;
- planificación de medios de registro de comportamiento del

- alumno en la situación de prueba;
- establecimiento de unidades que se usarán para sintetizar o juzgar los registros de comportamiento;
- determinación del grado de objetividad de los métodos de medición o de síntesis.

Se observa que su propuesta está caracterizada por un corte tecnista, que privilegia la evaluación cuantitativa y su objetividad.

Sin embargo, para Martínez Mediano (1996), Tyler es el fundador de la evaluación aplicada a programas educativos. Su contribución fue útil a los educadores ya que los ayudó a aclarar las metas para los programas, a mejorar las técnicas de medición. También se añade el hecho de que, por ser el primer modelo de evaluación de programas, permitió a los educadores construir a partir de éste, otros enfoques de evaluación de programas, algunos que complementan el primero y otros cuyos paradigmas se contraponen al modelo inicial y dan origen a concepciones diferentes de evaluación.

Otra contribución importante en el proceso de evaluación de programas educativos es la que nos presenta Alkin (1969). En un primer momento, él destaca el estudio de la necesidad de elaboración del programa, o sea, los motivos de su creación y las condiciones de su desarrollo.

A continuación, nos hace concentrarnos en los componentes internos, qué impactos causarán las medidas tomadas por el programa y qué resultados se obtuvieron a raíz de la puesta en práctica de otros programas semejantes.

El próximo paso es verificar la implantación del programa, o sea, su desarrollo y ejecución. Este momento se presta a ofrecer datos de cómo funciona el programa, su trayectoria y los objetivos alcanzados e incluso los que no están previstos, pero que también se lograron. Hasta aquí la función del proceso evaluador es formativa,

o sea, permite ofrecer informaciones que auxilien en las decisiones en relación al programa en estudio.

El siguiente momento sirve para aclarar los puntos que necesitan corrección o modificaciones a la largo de su desarrollo, y el proceso evaluador tiene aquí una función sumatoria. Se vuelve hacia los aspectos relevantes del programa y su perfeccionamiento. Finalmente, la evaluación tiene por objetivo el reconocimiento del programa, o sea, la repercusión de los resultados alcanzados, lo que sirve para favorecer su permanencia o incluso su eliminación, así como para sugerir la sustitución de solamente algunos de sus componentes.

Alkin (en Martínez Mediano, 1996:131) defiende la idea de que la función más importante que un evaluador tiene que realizar es la de sintetizar los datos en forma de afirmaciones prácticas presentando alternativas de acción que puedan auxiliar a las personas que deben tomar las decisiones.

Blaine R. Worthen (1982:6) destaca en sus comentarios la propuesta de evaluación de Stufflebeam que podemos resumir de la siguiente forma:

La evaluación es un juicio de mérito y sirve tanto para la toma de decisiones como para el control. Suscita cuestiones sobre metas, planes, procedimientos y resultados. Cuando se usa para la toma de decisiones, se puede asumir por el mismo equipo de la institución y cuando se considera el control, la responsabilidad debe quedar en manos de evaluadores externos. La evaluación abarca, por lo menos, tres momentos importantes en su utilización: la definición de sus objetivos, la obtención de informaciones más significativas y la presentación de las informaciones obtenidas a los sectores decisorios. El autor distingue el papel del evaluador y del que decide. Es el evaluador quien tiene que ofrecer datos e información suficientes (por lo menos es lo

que se espera) para que se pueda llevar a cabo la valoración del programa. Es responsabilidad del que toma las decisiones elegir la mejor alternativa que beneficie al programa. En este sentido, la valoración del programa debería tener en cuenta las expectativas y necesidades de sus beneficiarios.

Tanto Alkin como Stufflebeam concentran su propuesta evaluadora en la organización del programa y en la toma de decisiones. De esta manera, el director del programa y el evaluador trabajan juntos. El evaluador tiene que identificar y reunir informaciones suficientes relacionadas al programa, sus ventajas y desventajas, para ayudar al director organizador del programa en las decisiones que deba tomar en relación a éste.

En la propuesta de Stufflebeam se presentan cuatro tipos de evaluaciones según expone Martínez Mediano (1996:156):

- 1- evaluación del contexto: tiene por objetivo identificar las necesidades del programa para definir sus objetivos. Este tipo de estudio sirve para valorar el programa o la política educativa, identificar sus deficiencias y sus virtudes, diagnosticar *“los problemas cuya solución puede mejorar el estado del objeto y, en general, la caracterización del marco en el que se desarrolla el programa”*. (1996:159)

Este modelo de evaluación debe presentar una base sólida para establecer prioridades e indicar los rumbos de los cambios que se hacen necesarios.

Como metodologías de trabajo en este tipo de evaluación se pueden incluir reuniones, entrevistas, lecturas de informaciones, etc.

- 2- evaluación de entrada: este tipo de evaluación le permite a los administradores identificar los recursos disponibles y las estrategias

alternativas de programas que satisfagan sus objetivos, o sea, sirve para crear el diseño del programa.

La metodología tiene como base la revisión del estado actual de la práctica, la valoración de soluciones que a principio podrían aceptarse, así como la audición de personas que expresen sus intereses, con el objetivo de efectuar una estimación de lo que será necesario abordar durante el proceso.

3- evaluación en proceso: nos permite verificar cómo está el programa, los valores intrínsecos y las revisiones que son necesarias durante su desarrollo.

Permite hacer un seguimiento de el ritmo de las actividades, si realmente están ocurriendo de acuerdo con lo se planificó: la eficiencia o ineficiencia de los recursos disponibles, la modificación del plan, si fuese necesaria, la participación efectiva de los componentes del programa y una visión amplia de lo que realmente se está llevando a cabo en función de lo que se había planificado.

Desde el punto de vista de la metodología utilizada, se puede echar mano de recursos tales como el desarrollo, actualización y salida de materiales; planes de trabajo y reuniones con los participantes del programa. Desde el punto de vista de los estudiantes involucrados en el programa, se puede hacer la observación de la enseñanza en las clases, hacer un seguimiento de los trabajos realizados en casa por los alumnos, así como aplicar pruebas diagnósticas relacionadas con el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El evaluador del proceso también puede utilizar otros recursos para obtener informaciones sobre el programa. A partir de los datos recogidos en los documentos del programa, en las reuniones y en las entrevistas con los

principales participantes, el evaluador puede hacer un borrador del programa y de su funcionamiento, de los desvíos presentados en relación al plan original propuesto y de las modificaciones durante su desarrollo. Es importante que les quede claro a los involucrados que el principal objetivo de la evaluación del proceso es ayudar a las personas a concluir su programa. Las informaciones obtenidas durante la evaluación del proceso son de importancia fundamental para el análisis e interpretación de la evaluación del producto.

4- evaluación del producto: presenta los resultados obtenidos con el programa y permite juzgar e interpretar éstos además de los éxitos alcanzados. Esta evaluación incluso permite averiguar hasta qué punto las necesidades de los proponentes fueron satisfechas y detectar los efectos del programa, sus aspectos deseables y los no deseables, además de los puntos positivos y los negativos.

La evaluación del producto tiene implicaciones psicológicas tanto desde el punto de vista de los participantes del programa como de aquéllos a quienes se destina, en el caso de que los resultados no satisfagan la expectativa de los involucrados en el programa. (Martínez Mediando, 1996).

Stufflebeam (1968) nos recuerda que la evaluación no debe concentrarse tan sólo en la comprobación del valor de los programas, sino que también debe ser un elemento de referencia para su mejora. La evaluación debe ser un instrumento crítico que presente respuestas a sus necesidades y que resalte su mérito o calidad.

Stufflebeam y Shinkfield (en Pérez Juste, 1995:48) distinguen tres modelos

de evaluación:

- 1- *pseudo-evaluación, donde se incluyen las investigaciones encubiertas y los estudios basados en las relaciones públicas.*
- 2- *Casi evaluaciones, a su vez clasificadas en:*
 - *estudios basados en objetivos: Tyler, Bloom, Popham.*
 - *estudios basados en la experimentación: Campbell y Stanley, Suchman, Cronbach, Snow.*
- 3- *verdaderas evaluaciones, donde se incluyen:*
 - *estudios de orientación de la decisión: Cronbach, Stufflebeam, Alkin, Guba, Taylor.*
 - *estudios centrados en el cliente: Stake, MacDonald.*
 - *estudios políticos: Coleman, Clark, Wolf, Weiss.*
 - *estudios basados en el consumidor: Scriven, Glass.*

Scriven (en Worthen, 1982) destaca como papel de la evaluación la valoración del mérito del programa y enfatiza la importancia del aspecto comparativo de ésta. En este sentido, afirma que la utilidad de la evaluación está en poder evidenciarse “lo bien que salió la cosa que está observando, en comparación con otras cosas que están disponibles o podrían construirse a un coste comparable” (1982:6). En resumen, la calidad se puede determinar por la comparación que se hace entre los objetivos de determinado programa y los resultados obtenidos. En breve, Scriven afirma que la evaluación en una práctica educativa de hecho implica

[...] la confrontación constante del artículo a evaluarse con sus competidores críticos, el análisis crítico de las dimensiones características de la diferencia de desempeño entre ellos, teniendo como referencia las necesidades de la población objetivo antes que los objetivos del productor. (6)

Los términos usados por Scriven (1967) como “evaluación formativa” y “evaluación sumativa” están relacionados con las diversas funciones desempeñadas por la evaluación.

La evaluación formativa es la que se realiza desde el inicio del programa, o

sea, durante su planificación y desarrollo, cuando permite recoger informaciones útiles e introducir cambios para perfeccionarlo durante su realización.

Mientras que la evaluación sumativa se utiliza como el reconocimiento del resultado o mérito del programa. Se realiza después de un determinado período de su desarrollo o después de la finalización para obtener informaciones sobre el resultado final.

Las dos funciones son igualmente importantes. La evaluación formativa permite una mejora continua del programa en desarrollo, mientras que la evaluación sumativa implica mejoras y perfeccionamiento del programa y, en la opinión de Scriven, es el objetivo máximo de la evaluación.

Martínez Mediano (1996) señala que Scriven considera que el evaluador debe estar atento y no preocuparse tan sólo por atender las demandas de los encargados de la toma de decisiones sobre el programa, sino que también debe preocuparse por cuestiones éticas, por las personas que son evaluadas. Es su deber darles información sobre el resultado de la evaluación. En este sentido, también comulgan con la misma idea Scriven, Stake, Cronbach y otros.

Martínez Mediano también resalta que Scriven considera la evaluación como una disciplina instrumental que da soporte a todas las otras y la considera “poderosa y versátil,”, pues ocupa una posición destacada entre las demás sin dejar de mantener su propia autonomía como disciplina.

Vale destacar una lista/clave presentada por Scriven (en Martínez Mediano, 1996:168) que puede servir como guía para realizar evaluaciones y posteriormente la meta evaluación, y que presentamos a continuación:

1. *Descripción: qué es lo que se va a evaluar.*
2. *Clientes: quién solicita la evaluación.*

3. *Antecedentes y contexto: Del objeto evaluado y de la evaluación.*
4. *Recursos: disponibles para uso del objeto evaluado y de los evaluadores.*
5. *Funciones: qué es lo que el objeto evaluado hace.*
6. *Distribución del sistema: qué es lo que consigue el objeto evaluado y cómo lo alcanza.*
7. *El consumidor: quién está utilizando o recibiendo los efectos del objeto evaluado.*
8. *Necesidades y valores: de la población afectada y potencialmente afectada.*
9. *Normas: hay algunas normas previas objetivamente validadas o criterios de mérito o valor a aplicar.*
10. *Procesos: qué limitaciones, costo, beneficios de las operaciones normales del objeto evaluado.*
11. *Resultados: qué efectos produce el objeto evaluado.*
12. *Aplicabilidad o transferibilidad: a otras personas, lugares, tiempos y versiones.*
13. *Costes: económicos/psicológicos/personales. Costos iniciales/ repetidos, directos e indirectos/inmediatos o deferidos.*
14. *Comparaciones: con opciones alternativas.*
15. *Significatividad: síntesis de todas las alternativas.*
16. *Recomendaciones: éstas pueden ser o no exigidas y pueden realizarse o no a partir de la evaluación.*
17. *Informe: vocabulario, longitud, formato, medio, tiempo, localización y personal. Requiere una presentación cuidadosamente estudiada.*

Para concluir la lista, Scriven destaca la importancia de la meta evaluación.

Según él, la evaluación debe “evaluarse”, después de su realización. Los resultados deben hacerse públicos, pero primero es necesario que el evaluador haga uso de la lista de control de la evaluación para analizar la propia evaluación.

No existe una única forma de evaluar programas educativos, pues depende de la información que se busca, de los objetivos de los evaluadores y para Stake, (1982 a,p.30) se refieren al hecho de que son “más o menos bien acogidos por los diversos públicos y más o menos útiles a los diferentes clientes.”

La posición de Stake (1982,a) en relación a la investigación educativa y, en especial, a la evaluación de la educación es la de que sean más subjetivas, contrariando así el punto de vista de muchos investigadores educativos de que en el campo de la

educación, la investigación debe ser objetiva, lo más exenta posible de subjetividad.

En este sentido, la investigación debe basarse más en “experiencias y significados personales como datos, en la observación del participante y en la introspección como procedimientos metodológicos” (Stake, 1982 ,b:46).

El argumento de Stake es que la evaluación del programa, tratada como una forma particular de investigación en educación, se presenta como un campo abierto a la subjetividad, no siendo posible realizar estudios evaluadores, sin tener en cuenta “cómo las personas valoran, en términos subjetivos, los diferentes planes y productos educativos” (Stake, 1982,b:46).

Para Stake, el juicio subjetivo es esencial en el acto evaluador; por lo tanto, el programa debe considerarse no sólo por sus cualidades y deficiencias, sino también por sus costes, resultados y otros aspectos que merecen una revisión valorativa. Muchas veces, las investigaciones evaluadoras se ven perjudicadas por la oposición que se hace a los métodos y datos subjetivos. Aunque se muestra defensor de la investigación subjetiva, Stake no deja ninguna duda de que la investigación debe ser cautelosa, ponderada y precisa. Es un gran defensor de la investigación cualitativa aplicada a la evaluación, a la que otros estudiosos como Egon Guba y Yvonna S. Lincoln se han dedicado posteriormente, defendiendo el nuevo paradigma naturalista al que más tarde se le daría el nombre de constructivista (Martínez Mediano, 1996:201).

Stake es un defensor de la metodología de estudio de caso. Lo que caracteriza este estudio es el interés por una parte de lo real. Forma parte de un contexto mayor, pero con límites nítidos e intereses propios.

El estudio de caso está altamente considerado para el estudio de las innovaciones educativas. Éste se inserta en un contexto y no puede despreciar las

conexiones con el ambiente más amplio, pudiendo enfocarse a un determinado programa desarrollado nacionalmente. Pero éste sólo tendrá sentido si se haya vinculado a los procesos educativos, sociales, políticos y económicos de la realidad en que se inserta.

El estudio de caso, desde el punto de vista de Stake, enfatiza la comprensión del caso estudiado, más que su generalización, y sitúa el énfasis de la investigación en el significado y no en la precisión.

Martínez Mediano (1996) destaca en la Teoría de la Evaluación de Stake tres aspectos:

El primero es la evaluación como servicio. Sirve a diferentes propósitos como registrar cambios, documentar acontecimientos, ayudar en la toma de decisiones, en la comprensión y en la facilitación de soluciones. Para Stake, las cuestiones de la evaluación surgen a partir de la observación del programa. Deposita su interés más particularmente en las personas que participan en el programa que en sus patrocinadores o dirigentes.

El segundo se refiere a la evaluación como reflejo de valores. Para el autor, el trabajo del evaluador no consiste en emitir un juicio sumatorio de valor al final de la evaluación. Cree que ningún sistema de valores es correcto y que, dependiendo de las personas y de los propósitos de la evaluación, el valor de un programa podrá ser diferenciado.

El tercer aspecto se centra en lo que Stake llama evaluación de respuesta. Tiene como característica esencial la sensibilidad frente a la importancia de los temas trabajados. Requiere una adaptación continua de los objetivos de la evaluación, en relación al contexto en que se inserta, y la recogida de datos que pueda ser útil a los

responsables de la realización de la evaluación.

Stake considera los temas que emergen en el contexto evaluador como preocupantes; son los que deben ser objeto de estudio de la evaluación, porque los temas reflejan realmente lo que sienten las personas vinculadas al programa. En este sentido, es el evaluador quien tiene que seleccionar y negociar algunos temas como objeto del estudio evaluador.

Martínez Mediano (1996:184) también destaca que Stake defiende como objetivo de la evaluación “mejorar la práctica local, más que producir y diseminar conocimiento nuevo.” Presenta dos vías como medio de cambiar la práctica. Una que consiste en incorporar los nuevos conocimientos sugeridos por los otros y la otra sería mediante la comprensión de nosotros mismos y de nuevas relaciones con los otros.

De acuerdo con Martínez Mediano (1996), los primeros escritos de Cronbach datan de 1963 y tratan de las múltiples funciones que la evaluación puede desempeñar en la evaluación del currículo, concediendo una atención especial a la importancia de la evaluación formativa. Martínez Mediano defiende que estos escritos presentan los principales temas que serían las preocupaciones de Cronbach en los veinte años siguientes:

la necesidad de metas multidimensionales, el hecho de los múltiples patrocinadores con múltiples intereses, la primacía de la mejora de los programas por encima de la certificación de su valor y las indagaciones sobre cómo mejorar un programa y generar conocimiento transferible a otros programas (Martínez Mediano, 1996:189).

Martínez Mediano distingue, también, cuatro tipos de evaluación, según Cronbach: la evaluación en proceso que valora los acontecimientos del día a día de la clase; la valoración de actitudes dirigidas a los sentimientos de los alumnos y profesores sobre la experiencia educativa; el estudio sobre el éxito de los alumnos en relación a sus

habilidades y los datos para estudio de investigación.

Cronbach valora la evaluación sumativa, pero le da menos importancia que a la evaluación formativa. Afirma que el diseño de la evaluación se construye a partir del objetivo que se pretende alcanzar. Por lo tanto, cada evaluación es única. El diseño de la evaluación se construirá teniendo en cuenta las cuestiones que el evaluador propondrá sobre el programa y la metodología que guiará el estudio. Incluso si el evaluador presenta una serie de cuestiones relevantes no podrá responderlas todas. Tendrá que priorizar las que son más pertinentes a la propia propuesta evaluadora, que aclare los puntos relevantes en aquel contexto y atienda a las expectativas de los coordinadores y administradores del programa.

Guba fue alumno de Ralf Tyler y, durante veinticinco años, trabajó como investigador dentro de una concepción positivista hasta que consideró este método inadecuado para la investigación en el área de las Ciencias Humanas. Trabajó en la elaboración del modelo de evaluación orientado hacia la toma de decisiones de Stufflebeam. A partir de 1978, comenzó sus publicaciones enfocadas en un nuevo paradigma, en principio denominado “naturalista” y posteriormente definido como “constructivista”, para más tarde ser denominado “paradigma dialógico”. (Martínez Mediano, 1996).

Este nuevo modelo contribuyó de forma importante a la evaluación de programas. Basado en los métodos de la hermenéutica y de la dialéctica, el modelo propone que la realidad está en la mente de las personas y que, por tanto, se llega a ellas a través del diálogo entre todos los participantes en la propuesta.

Guba tuvo como socio de publicaciones sobre este nuevo paradigma a Yvonna S. Lincoln. Ellos son los representantes del modelo naturalista que tuvo la

influencia del modelo evaluador de Stake y es contrario al modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972) quienes vinculan evaluación e innovación.

El paradigma naturalista o constructivista representó un cambio fundamental en la manera de concebir la evaluación y su metodología específica.

Guba y Lincoln (en Martínez Mediano, 1996) consideran su concepción evaluadora como la cuarta generación. Para ellos, la primera generación es la que está orientada hacia las pruebas de medición, predominante a finales del siglo XIX e inicio del siglo XX.

La segunda generación se caracteriza por la descripción y se origina después de la Primera Guerra Mundial coincidiendo con los cambios del currículo en los Estados Unidos y con el surgimiento del nuevo currículo presentado por Ralf Tyler.

La tercera generación surge cuando la eficacia del sistema educativo americano fue cuestionada en 1957, coincidiendo con el lanzamiento del satélite soviético Sputnik. Hubo cambios en los currículos educativos y un nuevo enfoque de la evaluación. Destacan en este período los trabajos de Cronbach (1963), Scriven y Stake (1967), Provus y Stufflebeam (1971) en torno al modelo evaluador.

Las tres primeras generaciones están orientadas hacia una concepción evaluadora dentro de un paradigma positivista. La cuarta generación se sitúa en la concepción del paradigma constructivista. Para Guba y Lincoln, en este enfoque el proceso evaluador se da en cuatro etapas. (en Martínez Mediano, 1996:205).

La primera etapa consiste en la identificación de las demandas, necesidades, intereses, preocupaciones y temas de interés de los involucrados en el proceso evaluador y que pueden obtenerse a través de la evaluación.

La segunda etapa constituye el conocimiento de los intereses, de las

necesidades, demandas de los destinatarios, y de la evaluación o grupos de audiencias.

La tercera consiste en un estudio profundo por parte del evaluador de las cuestiones obtenidas en la fase anterior. La recogida de datos en esta fase sobre el tema en estudio puede realizarse por medio de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas.

La cuarta etapa consiste en el conocimiento, por parte de las diferentes audiencias, de los resultados presentados por el evaluador, de la discusión y negociación sobre éstos para llegar a un consenso.

Pérez Juste (1995), dada su amplia formación pedagógica y metodológica en el área de evaluación de programas y centros educativos, presenta su modelo que contribuye enormemente a la teoría de la evaluación de programas y a la práctica evaluadora.

Pérez Juste (1995) señala que la evaluación de programas con base en marcos pedagógicos debe estar orientada a su mejora, o sea, a mejorar técnicamente el programa y los profesionales involucrados para que éstos también puedan trabajar de forma efectiva con las personas que forman parte del proceso educativo.

El modelo de evaluación propuesto en Pérez Juste (1995:145-166) incluye tres momentos distintos:

- el primer momento es el del programa en sí. Éste tiene por objetivo su desarrollo en condiciones favorables, prestando atención con el objeto de evitar riesgos de fracaso, pudiendo en este caso, incluso cancelar el programa.
- el segundo momento intenta enfocar el programa en su desarrollo. Lo que motiva este tipo de evaluación es el cuidado especial con las características del proceso educativo, principalmente con la complejidad y la duración del

programa.

Precisamente, debido a la complejidad, es necesario estar atento para poder ajustarse a los imprevistos que puedan ocurrir. Es necesario un cierto grado de flexibilidad en relación a la planificación para hacer los ajustes necesarios en el proceso.

Por otro lado, un programa de larga duración puede necesitar reajustes en las diferentes fases de su desarrollo. En este caso, es necesario contar con indicadores intermediarios que permitan efectuar las correcciones en el proceso, así como verificar si el desarrollo del programa está ocurriendo conforme lo previsto.

- el tercer momento se refiere a los resultados del programa de Pérez Juste. Éste señala el objetivo de los modelos diciendo que los más tradicionales están orientados prácticamente a los resultados de la evaluación, con el fin de promover mejoras y cambios en el programa e incluso de suprimirlo. El autor los considera modelos reduccionistas dirigidos específicamente a constatar niveles de éxito del programa. Su propuesta es más amplia y compleja, puesto que incluye otras dimensiones como la valoración de los éxitos del programa y su continuidad, además de incluir los estadios inicial y procesual.

Para concluir, es importante destacar que, frente a los diferentes modelos evaluadores, cada programa de evaluación tiene su forma propia al planificarse dependiendo de los objetivos y de las cuestiones propuestas/suscitadas, de su naturaleza y de los recursos existentes.

En Brasil, podemos destacar como contribución importante en el área de

evaluación de currículo y programas el trabajo de Saul (1988) que propone un nuevo paradigma, la “evaluación emancipadora”.

Este paradigma, presentado a la luz de modelos contemporáneos de evaluación de currículo, está basado en la experiencia práctica del propio paradigma. El modelo fue realizado a partir de la reformulación de un programa de posgrado en Supervisión y Currículo, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP).

Saul (1988:61) define el paradigma de la evaluación emancipadora como “un proceso de descripción, análisis y crítica de una realidad determinada con el objetivo de transformarla.” Se destina a la evaluación de programas educativos o sociales. Está situada en una vertiente político-pedagógica cuyo interés primordial es emancipador, o sea, liberador, a fin de liberar al sujeto de condicionamientos deterministas.

El principal compromiso de esta evaluación es hacer que las personas, directa o indirectamente involucradas en una acción educativa, escriban su “propia historia y generen sus propias alternativas de acción” (Saul, 1988:61).

En la revisión de la literatura sobre evaluación de currículos en las décadas de los años 60, 70 y 80, Saul destaca cuatro modelos que expresan las principales tendencias del área. Son la evaluación para la toma de decisiones (Stufflebeam), la evaluación del mérito (Scriven), la evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton) y la evaluación de respuesta (Stake).

El presente capítulo no se propuso tratar profundamente y por completo la teoría del proceso evaluador. Significa un momento de reflexión y sistematización de una base teórica, de rescate del marco conceptual de la evaluación, a fin de propiciar condiciones para la planificación, el análisis y la comprensión en su conjunto, de una

experiencia concreta de evaluación de un programa permanente de formación de profesores, en la modalidad a distancia.

Considerando que la evaluación de programas es un proceso sistemático de análisis de una propuesta o plan, en nuestra propuesta de estudio de un programa de carácter innovador, esta evaluación va a permitir, en primer lugar, comprender un poco más la realidad o el fenómeno estudiado, de manera contextualizada.

En este estudio notamos que el proceso evaluador está histórica y socialmente contextualizado en la ejecución de una política o programa. Por lo tanto, la teoría evaluadora es marco de referencia para ayudar a las personas a entender las diferencias de manera contextualizada, las dimensiones e implicaciones de la acción evaluada.

En resumen, a raíz de este estudio, podemos afirmar que cada programa evaluador es único, adquiere su forma propia a medida que se suscitan cuestiones de estudio. Es el evaluador quien tiene que considerar aspectos como el tiempo y los recursos humanos y financieros para priorizar las cuestiones evaluadoras.

Al seleccionar las cuestiones evaluadoras es importante que el evaluador identifique puntos relevantes de la evaluación en el contexto estudiado y también las expectativas de los responsables o de los que toman las decisiones del programa evaluador.

La función de la evaluación es formativa y sumativa, por lo tanto, de procesos y productos. Ambas no son excluyentes, es decir, pueden ocurrir en las diversas fases de una acción evaluadora.

Los estudios contemporáneos de la evaluación de programas han priorizado los procedimientos cualitativos en la investigación, enfatizando la búsqueda de

significados e interpretaciones de los participantes en la propuesta. La evaluación de programas de políticas públicas no es neutral, está dirigida hacia los intereses de los tomadores de decisiones y ejecutores de los programas, posibilitándoles establecer cambios en el desarrollo del programa, mantenerlo o extinguirlo.

A pesar de las dificultades provenientes de los intereses públicos, la evaluación debe dirigirse hacia las necesidades e intereses de otros sectores, como la propia sociedad en general.

Finalmente, consideramos que la práctica evaluadora sirve de instrumento crítico permanente para la lectura y la comprensión de las prácticas educativas.

2.4 Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, M. (1994): Avaliação, Tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, n. 10, p. 81-102.

ALKIN, M. (1969): *Evaluation theory development*. Evaluation coment, v. 2, p. 2-7.

BELLONI, M.L.; MAGALHÃES H. DE; SOUZA, L. C. DE (2001): *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*. São Paulo, Cortez Editora.

CARO, F.G. (1982): "Pesquisa Avaliativa: uma visão panorâmica". In: GOLDBERG, M.A.A. & SOUZA, C.P. (orgs.) *Avaliação de Programas Educacionais*: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo, EPU, p.10-14.

CASTILLO ARREDONDO, S. (2000): La Evaluación en Educación. IN: CASTILLO ARREDONDO, S.; DIAGO, J. C. *La Evaluación Educativa hoy*. Formación y práctica. Vol. 1. Formación. Madrid.UNED

DEMO, P. (1993): *Desafios modernos da Educação*. Petrópolis, Vozes.

ELLIOT, L. (1984): A avaliação de programas: tipos, características e aspectos metodológicos. Trabalho apresentado na III *CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*. Niterói, Rio de Janeiro. (mimeo)

FAINHOLC, B. (1999): *La Interatividad Em La educación a Distancia*. Buenos Aires, Barcelona, México, paidós, p. 77-140

FERRETTI, C. (1989): A Inovação na Perspectiva Pedagógica. In: GARCÍA E.W. *Inovação educacional no Brasil - problemas e perspectivas*. São Paulo. Cortez. Editores Associados.

GARCÍA LIAMAS, J.L. (1995): Evaluación de Programas Educativos. IN: PÉREZ JUSTE, GARCÍA LIAMAS, J.L. y MARTÍNEZ MEDIANO, C. *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid. UNED.

GARCÍA, Walter E. (Coord.) (1989): *Inovação educacional no Brasil - problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez: Autores Associados.

GOLDBERG, M. A. A. (1980): Avaliação educacional: Medo e Poder. *Educação e Avaliação*, n. 1, p. 96-117. Julho.

MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996): *Evaluación de programas educativos*. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas. UNED.

MASETTO, M. T. (1990): Avaliação Institucional: definições e posicionamentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 1, jan./junho.

NISKIER, A. (1999): *Educação a Distância: a tecnologia da esperança*. S.P., Loyola.

PARLETT, M. HAMILTON, D. (1982): "Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores". IN: GOLDBERG.M.A.A. *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, EPU, p.38-45

PÉREZ JUSTE R.P. (1995): Um modelo para la evaluación interna/externa de programas educativos. IN: PÉREZ JUSTE, GARCÍA LIAMAS, J.L. y MARTÍNEZ MEDIANO,C. *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid, UNED.

POPHAM, W. J. (1983): *Avaliação Educacional*. Porto Alegre, Globo.

SAUL, A. M. (1988): *Avaliação Emancipatória- Desafio à teoria e à Prática de Avaliação e reformulação de Currículo*. 2ª ed. São Paulo, Cortez Editora.

SCRIVEN, M. (1973): The methodology of Evaluación. In: WORTHEN, B. SANDERS, J. (org). *Educational evaluation: theory and practice*. Belmont: Charles A. Jones.

SCRIVEN, M. (1967): The methodology of evaluation. In: STAKE, R. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Rand Machally.

SOUZA. S. M. Z. L. (1986): *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau. Legislação, teoria e Prática*. São Paulo. PUC. (Dissertação de Mestrado).

STAKE, R. (1982a): "Novos métodos para avaliação de programas educacionais". In: GOLDBERG, M.A.A. SOUZA, C.P. (orgs) *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, EPU, p.30-34.

STAKE, R. (1982b): "Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional". In: GOLDBERG, M.A.A. SOUZA, C.P. (orgs) *Avaliação de Programas Educacionais:*

vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo, EPU, p.46-49.

STUFFLEBEAM, D. (1968): *Evaluation the arts in education: a responsiveness approach*. Ohio: Merrill, Columbus.

TYLER, R. (1982). "Avaliando experiências de aprendizagem". In: GOLDBERG, M. A. A. & SOUZA, C.P. (orgs.). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, EPU, p.35-37

VIANNA, H.M. (1989): A Prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Caderno de Pesquisa*, maio, p.40-47

VIANNA, H.M. (1992): Avaliação Educacional. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, fev. p. 100-105. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

WEISS, C. (1982): "Pesquisa avaliativa no contexto político". In: GOLDBERG, M.A.A. & SOUZA, C.P. (orgs.). *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, EPU, p.23-27.

WORTHEN, B. R. (1982): "Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais". In: GOLDBERG, M.A.A. & SOUZA, C.P. (orgs) *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, EPU, p.4-9.

3 EDUCACIÓN A DISTANCIA Y FORMACIÓN DE PROFESORES

La Educación a Distancia (EAD) se ha presentado como una modalidad de enseñanza que, de forma acelerada e irreversible, gana cada vez más espacio en las principales universidades de todo el mundo. Esto es debido al avance en las formas de transmisión del conocimiento y de generación del propio conocimiento, que exige cada vez más que el profesional esté en continuo proceso de capacitación/formación.

En los últimos años, las universidades públicas brasileñas, con el objetivo de cumplir con las exigencias legales establecidas en la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) n° 9394/96, han invertido esfuerzos y recursos para incentivar el desarrollo de programas de enseñanza a distancia en los diferentes niveles y modalidades de enseñanza. Esta ley, en su artículo 80, atribuye al poder público el papel de “incentivar el desarrollo de programas de enseñanza a distancia, en todos los niveles y modalidades de enseñanza, de educación continuada”. Esto muestra que la cultura actual demanda una formación permanente y continuada del profesional prácticamente en todos los ámbitos productivos.

Brasil es un país de grandes dimensiones geográficas y características sociales y culturales bastante diversificadas. Por lo tanto, esta modalidad de enseñanza representa dar una oportunidad a millones de estudiantes en todos los niveles de enseñanza que se encuentran excluidos del proceso educativo, ya sea por limitaciones geográficas, por el alto coste de la educación, o por tratarse de una población adulta trabajadora que, aunque con ganas de estudiar, no tuvo oportunidad de continuar sus estudios.

En este momento que estamos viviendo, de cambios educativos acelerados, con la reforma universitaria en el centro de las discusiones sobre educación, Brasil

también coloca en el ápice de estas discusiones el aprendizaje a distancia, tratando, de esta manera, de minimizar los problemas educativos del país y de presentar soluciones en el área de formación de profesores mediante la propuesta de políticas educativas dirigidas hacia los intereses de las clases populares. En este sentido, la formación de profesores en ejercicio, en su objetivo de cumplir con las exigencias legales de la LBDEN, surge en la UFOP en un contexto más amplio de formación de profesores, en el ámbito de la formación continua.

3.1 El contexto de la EAD en la actualidad

En este contexto histórico en el que estamos viviendo, nos vemos en la obligación de ir a la búsqueda de una práctica pedagógica que no sólo utilice nuevos instrumentos tecnológicos, sino que fomente la autonomía del estudiante en relación con su aprendizaje, y ofrezca una educación de calidad a todas las clases sociales a la par que una enseñanza que posibilite la transgresión de los límites impuestos por la educación escolar tradicional.

En este sentido, Holmberg (1985:20) manifiesta que *"la educación a distancia abre posibilidades de estudio adaptadas a las necesidades, los deseos y las condiciones individuales y puede, mediante un enfoque de comunicación masiva, ofrecer todo eso a gran número de personas"*.

Con este enfoque, la Educación a Distancia (EAD) no sólo permite garantizar el acceso a la educación permanente para todos, sino que también posibilita el diálogo de saberes y experiencias, al ser ésta una oferta educativa que le permite al estudiante salir de su aislamiento para compartir conocimientos con sus compañeros y recurrir a los docentes para solicitar orientación.

En este panorama de cambios a nivel social y educativo, estamos viviendo un período histórico de transición en el que se están revisando los paradigmas tradicionales que explican la realidad y están surgiendo otros como resultado de la demanda de formación continua de un nuevo tipo de individuo y de trabajador, consciente de los cambios acelerados desde el punto de vista de la tecnología y del conocimiento.

En Brasil, la EAD se ha revelado como una necesidad para la democratización del conocimiento, puesto que posibilita el acceso a éste a todas las clases sociales y a quienes residen en lugares donde no hay instituciones de enseñanza superior tradicionales.

Para el secretario de enseñanza a distancia del Ministerio de Educación², esta modalidad de enseñanza “es una cuestión estratégica para resolver los problemas nacionales, no sólo en la educación, sino también en las áreas sociales, del trabajo, de la cultura, del medio ambiente”, en un país en proceso acelerado de desarrollo.

En esta línea de pensamiento, Rumble (1986:49) destaca que *"Distance education continues to be recognised as a means of overcoming the problem of providing educational opportunities to those who are socially, economically and geographically disadvantaged"*.

La modalidad de enseñanza a distancia se presenta como una innovación en la enseñanza formal y como toda innovación *"implica la introducción de ideas, métodos, organización y objetos nuevos, ya sea en un individuo, un grupo o una sociedad"* (Holmberg, 1985:130).

Peters (2001) añade que con seguridad, existen en todas las sociedades,

² Foro Mundial de Educación (2003:7) Porto Alegre, Brasil. *Revista de la UFOP*,

personas que se ven privadas de la oportunidad de invertir en su formación por diversas razones tales como financieras, sociales y geográficas. No obstante, este autor nos alerta sobre el hecho de que la perspectiva de poder atender prácticamente a todas las personas interesadas en la enseñanza universitaria en todo el mundo, hizo que políticos y pedagogos se olvidasen de las desventajas didácticas de este procedimiento de enseñanza que también merece la atención de los educadores.

De esta manera, las reformas que ocurren en la actualidad en el campo educativo nos sitúan frente a la realidad de que el área de trabajo de los profesionales de la educación es compleja y está en permanente transformación.

Como ya se dijo, estamos viendo en todo el mundo un cambio radical en el área de educación y vivimos la era de las revoluciones tecnológicas, de la sociedad de la información y del conocimiento. Se están creando modelos pedagógicos que tienen como base aparatos que nos permiten acompañar la revolución tecnológica.

Así, el actual proceso de globalización ha hecho que la educación enfrente nuevos desafíos, puesto que la educación en la sociedad del conocimiento tiende a ser un valioso instrumento, a disposición del nuevo orden mundial.

Es por ello que la distancia, una nueva modalidad de enseñanza que, usando desde las tecnologías más sencillas hasta las más modernas, intenta llevar la educación a todos los niveles y modalidades a diferentes partes del territorio nacional.

Gutierrez y Prieto (1994:9) admiten que en la educación presencial “la mediación puede surgir a partir del trabajo en la clase, pero en la educación a distancia son los materiales los que le van a permitir al estudiante gestionar su propio proceso educativo”.

De este modo, para sobrevivir en este panorama de cambios tanto sociales

como educativos, e integrarse al mercado de trabajo del siglo XXI, el ciudadano necesita desarrollar una serie de nuevas competencias, puesto que los desafíos que estos cambios implican para los sistemas educativos son enormes y, por consiguiente, lo son para las generaciones que van a trabajar en las escuelas en este siglo.

Ello exige la reformulación de los sistemas públicos de enseñanza y demuestra que las universidades no pueden quedarse al margen de los profundos cambios que afectan a la existencia humana.

Estas preocupaciones están presentes en todas las universidades, ya sean presenciales o a distancia. Éstas se encuentran hoy en una nueva fase en la que, indiscutiblemente deben mirar hacia los tiempos actuales, con propuestas consistentes de cara a esta nueva realidad.

3.2 Las universidades en el siglo XXI: dilemas y perspectivas

La segunda mitad del siglo XX estuvo marcada por avances significativos en el campo de la educación a distancia. En este período surgieron nuevos tipos de universidades, las universidades de masas, que actúan en esta modalidad de enseñanza y que están desempeñando un importante papel en el campo de la educación en los inicios de este siglo XXI.

De acuerdo con Souza (1996), a las universidades que cuentan con más de 100 mil alumnos se les denomina “mega universidades”. Entre ellas se destacan The Open University, en Gran Bretaña con 200 mil alumnos; la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, con 110 mil alumnos; Centre Nationale de Enseignements a Distance, en Francia, con 184 mil alumnos; China TV University System en China, con 530 mil alumnos; Indira Ghandi National Open University en

India con 242 mil alumnos; Universitas Terbuka, en Indonesia con 353 mil alumnos; Korea National Open University, en Corea, con 196 mil alumnos; University of South Africa, con 130 mil alumnos; Sukhothai Thamnathirat Open University, en Tailandia, con 300 mil alumnos y Anadolu University, en Turquía, con 567 mil alumnos.

Las diferentes instituciones con sus respectivos modelos de enseñanza implican diferentes sistemas de gestión, pero todas ellas tienen una característica común que es *“utilizar las tecnologías de la educación a distancia para promover la enseñanza abierta”*. (Daniel, 1999:29).

Sin duda, estos modelos de educación tienen que ver con la filosofía de trabajo de cada una de estas instituciones y con los proyectos políticos y pedagógicos para trabajar en EAD.

Entre las muchísimas universidades denominadas “mega universidades”, merecen destacar en Europa: la Open University, en el Reino Unido; la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en España, la Fern Universität alemana; la Universidade Aberta de Portugal, y la Open Universität, de Holanda.

Estas universidades pertenecen a la categoría de universidades abiertas, es decir, son instituciones autónomas, normalmente de ámbito nacional que funcionan con presupuestos independientes (públicos y propios) y están habilitadas para ofrecer sus propios diplomas. Desde el punto de vista formal, estas instituciones tienen representación en los consejos nacionales de instituciones de enseñanza superior y sus diplomas poseen el mismo valor formal que los de la enseñanza tradicional (Belloni, 1999).

La primera de ellas, la “Open University” británica (UKOU), creada en 1969 e ideada por el ministro británico Harold Wilson del partido laboral, fue la

pionera de este tipo de instituciones. En 1996, obtuvo una matrícula de más de 150 mil alumnos entre cursos de grado y posgrado.

Según Gomez (1993), esta universidad no se caracteriza por el uso de la televisión. Se trata de una universidad multimedia. Su diferencial está en la integración sistemática de todos los medios de instrucción y también incluye encuentros presenciales. Los materiales impresos utilizados se complementan con diapositivas, cintas de audio y vídeo, transmisiones por radio y televisión, Internet, acceso a bancos de datos, viajes de estudio, cursos de verano y encuentros los fines de semana o “días de clase”.

Los cursos se ofrecen en las áreas de Artes, Administración, Educación, Matemáticas, Ciencias Sociales y Tecnología, a nivel de grado y posgrado. Se ofertan en Europa en diferentes países que usan la lengua inglesa y las centrales de atención están distribuidas por 13 ciudades de Inglaterra. En promedio, 75% de los alumnos continúan trabajando durante el curso.

La Open University se definió como una institución destinada a llegar a la población con más de 21 años, independientemente de la escolaridad anterior. Más tarde, el límite de edad se redujo a los 18 años. El límite establecido anteriormente quería evitar, por prudencia, la competencia con las universidades tradicionales. El cuerpo docente trabaja a tiempo completo y en 1990 éste estaba compuesto por 3.019 profesores y 5.705 tutores y orientadores a tiempo parcial.

Por otro lado, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), creada en 1972, fue la primera institución universitaria a suceder a la Open University en el mundo. Precedió a otras instituciones similares en Alemania, Paquistán, Israel, Australia, en Europa y también en Latinoamérica (Costa Rica y Venezuela), o sea, entre

las que tomaron iniciativas a lo largo de los años 70. Según Gomez (1993), la UNED está entre las mejores instituciones de educación a distancia en la actualidad.

Esta institución es la única Universidad Nacional de España y goza del mismo grado de autonomía financiera y académica de las demás. Su estatuto divide la administración en órganos colegiados y unipersonales. Entre los primeros, el órgano máximo de representación de la comunidad universitaria es el Claustro Universitario, presidido por el Rector. Está formado por catedráticos, profesores titulares, profesores eméritos, profesores asociados, profesores tutores, ayudantes, alumnos, miembros del personal administrativo y de servicios. Sus miembros se eligen cada cuatro años y es el Claustro el que elabora y modifica los informes sobre el presupuesto anual y el plan plurianual.

Además de las unidades localizadas en Madrid, la UNED también cuenta con una extensa red descentralizada, formada por sesenta centros asociados. Su tamaño y otras características dependen de la región donde están localizados, y la cantidad de alumnos que reciben, varía de 500 a 25 mil.

Las instituciones que trabajan con enseñanza a distancia, así como las instituciones convencionales, están en la actualidad preocupadas por cambiar los rumbos de la educación en las instituciones universitarias. Estas preocupaciones conforman, como hemos dicho, el núcleo de atención de todas las universidades, ya sean presenciales o a distancia. Sin embargo, nuestra atención está enfocada, en este momento, en el papel de las instituciones que trabajan con educación a distancia, y en la discusión en su seno, de las posibilidades de esta modalidad de enseñanza frente a las transformaciones en el orden mundial y nacional que afectan a la sociedad actual y que se han intensificado desde la década de 1980.

El modelo de universidad del siglo XXI debe establecerse en base a presupuestos muy diferentes de los de la universidad actual en lo que se refiere a su organización institucional, sus modelos de producción, la división del trabajo y su forma de financiación. Es deber de las instituciones reconocer que la educación superior es una responsabilidad “compartida con otras instancias educativas, sin que la enseñanza universitaria se presente, por lo tanto, como un nivel de enseñanza terminal, sino como el inicio de un proceso permanente de formación que se extiende durante toda la vida” (Martín Rodríguez, 1999:199-200).

En las mega universidades se puede constatar que existe el propósito de atender siempre a un número mayor de estudiantes que en las universidades presenciales.

Según Peters (2001), la Open University inglesa actúa a la inversa: se niega por principio a admitir estudiantes recién salidos de la educación secundaria, alegando que su estructura está destinada a las necesidades educativas de los adultos.

Completando su pensamiento, Peters subraya que este énfasis es mayor o menor en cada caso. Como ejemplo señala que en Sudáfrica, la igualdad de oportunidades está especialmente dirigida a las etnias diferentes o minorías; en Europa, a adultos en desventaja educativa; en China, el objetivo es formar más especialistas para el desarrollo de la economía.

Cabe añadir que los cambios que están ocurriendo en la educación seguramente se traducirán en transformaciones en los aspectos institucionales de las universidades, siendo necesarias, por lo tanto, políticas coherentes e integradas ya que

[...] las universidades no son solamente agencias de formación de fuerza de trabajo altamente cualificada, cada vez más necesaria para el desarrollo económico, sino que también son las instituciones responsables por la producción del conocimiento [...]. (Belloni, 1999:100).

3.3 Formación de profesores en la modalidad a distancia: experiencias brasileñas

Es imposible negar, después de años de discusiones sobre cuestiones relacionadas con la formación de profesores, que ésta se presenta nuevamente con otro ropaje, o sea, en un “nuevo paradigma”, situado en el centro de las políticas formuladas y en proceso de construcción, a nivel nacional e internacional.

No se puede pensar en reformas educativas y proponer innovaciones en las escuelas sin invertir en la formación integral de los profesores, tanto inicial como permanente, especialmente tratándose de un país como Brasil

La formación permanente de profesores en la modalidad a distancia tomó impulso en todos los niveles de enseñanza y de manera especial, en los llamados países del primer mundo, las universidades a distancia vienen liderando este tipo de enseñanza y otras iniciativas semejantes.

Al igual que las instituciones tradicionales, las instituciones de enseñanza a distancia están preocupadas por cambiar los rumbos de la educación en las instituciones universitarias y desempeñan un importante papel en la formación de profesores en la modalidad a distancia.

García Llamas (2001) apunta una serie de factores que llevan a las sociedades actuales a invertir en la formación permanente del profesorado con el objeto de obtener niveles adecuados de calidad en su propuesta educativa.

Entre ellos podemos destacar el interés que la comunidad científica deposita en la figura del profesor tanto en el contexto nacional como en el internacional; el creciente número de trabajos científicos sobre la formación de profesores en diferentes niveles; el elevado número de instituciones que se están dedicando a la investigación en el área de formación de profesores y la inversión de escuelas universitarias en la

formación básica del profesor, de cara a las licenciaturas.

García Llamas (2001:68) también señala como características de la enseñanza a distancia, entre otras:

- Existencia de una separación física entre el profesor y el alumno.
- Atención simultánea a una población estudiantil dispersa desde el punto de vista geográfico (comunicación masiva).
- Utiliza una diversidad de medios tecnológicos (multimedia) para facilitar la comunicación didáctica.
- Ofrece la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza, pues los materiales didácticos pueden ser elaborados por los mejores especialistas.
- Ofrece la posibilidad de personalizar el proceso de aprendizaje para adecuarlo al ritmo del estudiante.
- Promueve la formación de habilidades para el trabajo independiente y flexible, así como el esfuerzo auto-responsable.
- Formaliza vías de comunicación bi-direccionales y frecuentes relaciones de mediación dinámicas e innovadoras.
- Puede atender a las necesidades coyunturales de la sociedad en diversos campos académicos y profesionales.

Como afirma García Aretio (1994), las estrategias pedagógicas diferenciadas que una docencia a distancia exige son obvias, en relación a las que habitualmente se usan en la enseñanza presencial. Esto es así porque la función docente que se desempeña en la enseñanza presencial es distinta si la comparamos con la función del profesor a distancia. En el primer caso, la actuación del profesor es normalmente individual. Sin embargo, en el segundo caso de docencia, la distancia genera la necesidad de división de trabajo, en los distintos campos de trabajo de los equipos de especialistas.

Para García Aretio, esta actuación conjunta se da entre los especialistas en contenidos de las asignaturas del curso, los especialistas en la producción del material didáctico, los que son responsables por la estructuración y organización de los contenidos, o sea, los tecnólogos de la educación; también los editores, especialistas en

comunicación y medios técnicos, responsables por la producción y transmisión de materiales audiovisuales e informáticos. También están los elementos fundamentales, responsables de guiar el aprendizaje de los alumnos de forma concreta, tanto en las sesiones presenciales como a distancia, integrando los diversos materiales, estableciendo las actividades de aprendizaje necesarias para conseguir el nivel de avance deseado en el proceso de enseñanza. Y, por último, los tutores, los asesores y los coordinadores son elementos importantes en la solución de dudas y problemas surgidos durante el estudio de los alumnos y en la evaluación del aprendizaje.

Para Martín Rodríguez (1994), la función de los profesores en la educación a distancia, desde el punto de vista pedagógico, tiene como base el trabajo de orientación, asesoría y tutoría, siempre que se tenga en mente que los medios didácticos son los responsables de transmitir las informaciones, de facilitar las condiciones de aprendizaje y de concienciar al estudiante sobre la necesidad del estudio independiente.

Aun siendo así, la resistencia a esta modalidad de enseñanza todavía persiste en Brasil. Se implantaron una infinidad de programas en los últimos 20 años, pero gran parte de ellos se desactivaron con los cambios gubernamentales que no dieron continuidad a las propuestas.

Según Preti (1996), la ineficiencia en la continuidad de estas propuestas se debe a la falta de trabajo sistematizado con los alumnos, a la carencia de sistemas de evaluación de la formación ofrecida y al hecho de tener en cuenta las diferencias regionales, porque la mayoría de las veces, son propuestas que vienen de los estadios superiores y van hacia los inferiores.

Para Saraiva (1996), el marco de la EAD en Brasil está entre 1922 y 1925 con la creación, por Roquete Pinto, de la Rádio Sociedade de Río de Janeiro y de un

plan sistemático de utilización de la radiodifusión en la educación como forma de extender el acceso a la educación.

Desde 1939, la Marina ya utilizaba la enseñanza por correspondencia en la preparación de sus oficiales. Esta oferta de curso en esta modalidad fue también ampliamente usada por el Instituto Universal Brasileño con sede en São Paulo y filiales en Río de Janeiro y en Brasilia.

Sólo a partir de la década de los años 60, la EAD toma impulso, gracias a la creación de una Comisión para Estudios y Planificación de la Radiodifusión Educativa, que acabó creando en 1972, el Programa Nacional de Tele-educación (PRONTEL) que tenía por objetivo integrar todas las actividades educativas en los medios de comunicación con la Política Nacional de Educación en vigor. (Preti, 1996).

Dando continuidad a su acción en esta área, el gobierno federal, aún en 1972, crea la Fundación Centro Brasileño de Televisión Educativa que, en 1981, se llamó FUNTEVE, y que emitió programas educativos en asociación con canales de TV y radio educativos.

A partir de ahí, hubo instituciones privadas que también se atrevieron a hacer proyectos en esta área y algunas iniciativas fueron bastante significativas a lo largo de las décadas de los años 60, 70 y 80.

En la actualidad, la Educación a Distancia presenta una serie de experiencias ya consolidadas no sólo en Brasil, sino también en todo el mundo. Las experiencias que más nos interesan hoy en Brasil, y que ya son la gran mayoría, ocurren dentro de las universidades y cuentan con un aparato legal.

Las carreras de Magisterio y Licenciatura en Educación, en fin, aquéllas que se dedican a la formación regular de los profesores, han sido objeto de infinidad de

críticas. Incluso se consideran poco eficientes en la formación de profesionales de la enseñanza que, en la situación concreta de clase en las escuelas, no son capaces de responder a la demanda de una enseñanza de buena calidad.

Sin embargo, para nuestro trabajo intentamos destacar algunas experiencias académicas desarrolladas por universidades³, que consideramos significativas, a partir de los años 90, en el área de formación de profesores, sin dejar de dar la debida importancia a algunos programas surgidos anteriormente para la valoración del magisterio, como el programa LOGOS.

Este programa atendió aproximadamente a 50 mil profesores y cualificó a cerca de 35 mil profesores, en 17 estados brasileños, en el período de 1977 a 1991. A partir de 1992, se sustituyó por el Programa de Valoración del Magisterio que trató de atender a profesores desde su formación para los cursos iniciales de la Enseñanza Básica hasta la formación específica para el Magisterio. (Preti, 1996).

La Universidad de Brasilia (UNB), desde 1979 ha ofrecido cursos de educación continua por medio de su Centro de Educación a Distancia (CEAD). En esta fecha se ofreció el Primer Curso de Extensión Universitaria, en la modalidad a distancia.

Este Centro tiene experiencia consolidada en este ámbito y posibilita acciones de EAD que promueven la enseñanza/investigación/extensión en la UNB, ampliando, de esta manera, las oportunidades de acceso al saber. Hoy en día, la UNB presenta líneas de investigación en posgrado, master y doctorado en el área de Educación y Comunicación, enfocadas en las tecnologías de la información y comunicación.

³ www.mec.gov.br/seed

La Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), también en 1995, empezó a implementar la modalidad a distancia, a través de la investigación y la formación de personal en proyectos de extensión. Durante los años 2005/2006, cualificó a funcionarios de más de 2.000 empresas de transporte terrestre y transmitió 17 cursos de perfeccionamiento vía satélite, en 169 vídeo-clases.

Fue esta universidad la que implantó el primer master tecnológico por videoconferencia en Brasil, integrando el Campus de la UFSC con la sede industrial de Equitel, en Curitiba, en el estado de Paraná. Otra iniciativa suya fue la capacitación de 7.750 profesores de Enseñanza Básica y Secundaria de la red estatal de Santa Catarina, para el uso de nuevas tecnologías en la educación, a través de un ciclo de tele-conferencias. Produjo, también en asociación con el SEBRAE, el primer *kit* pedagógico (cintas de vídeo y material impreso) para formar jóvenes emprendedores, distribuidos a escuelas técnicas y facultades del estado de São Paulo. En el período de 1995 a 2005, se realizaron más de 70 cursos de formación continua y posgrado a distancia, alcanzando un público de aproximadamente 380 mil personas.

Otra universidad que también presentó un trabajo expresivo en el área de EAD fue la Universidad Federal de Paraná (UFPR). Elaboró proyectos, cursos para producción de material didáctico en EAD, cursos para capacitación de tutores en EAD, de diferentes áreas de conocimiento, publicaciones, disciplina virtual-plataforma para poner los recursos a disposición de los profesores de las asignaturas de los cursos presenciales de la UFPR.

En 1995, la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), a través de su Núcleo de Educación Abierta y a Distancia (NEAD), fue pionera en el país, como la primera universidad brasileña que ofreció la Licenciatura en Pedagogía en la modalidad

a distancia. Se crearon dos cursos en el área de formación de profesores, a nivel de grado y posgrado: la carrera de Pedagogía, dirigida a profesores sin la debida cualificación a nivel superior, que trabajan en los años iniciales de la Enseñanza Básica, y el curso de Especialización para la Formación de Orientadores Académicos (tutores) en EAD, graduados en algún área de conocimiento afín, que permita su trabajo en el curso mencionado. Estos orientadores son los que dan soporte local a la licenciatura.

Esta experiencia iniciada en 1995, con carácter experimental, en asociación con la Secretaría de Estado de la Educación y nueve ayuntamientos de la región norte de Mato Grosso, empezó a ofrecerse en prácticamente todo el estado a partir de 1999.

Esta experiencia pionera en el país en esta modalidad se discute en la tesis de doctorado⁴ titulada “Formación de profesores en ejercicio, educación a distancia y la consolidación de un proyecto de formación: el caso de la UFMT”.

El análisis del trabajo recayó específicamente en dos aspectos, en el modelo formativo de profesores surgido con la experiencia del NEAD en Mato Grosso y en la organización de la educación a distancia en ese estado.

Se produjeron otras disertaciones de master sobre la experiencia del estado de Mato Grosso como la de Hilário Straub (1998) centrada en el análisis de costos del curso de formación de docentes en la modalidad a distancia y la disertación de Domingos Jarí Vargas (2002) sobre la orientación académica en la EAD, como lector intermediario.

En 2000, la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP), en asociación con la UFMT, también implantó el mencionado curso en el Estado de Minas Gerais, inicialmente en 20 municipios y 3 polos. Más tarde, este número se amplió para 13

⁴ Autoría de la profesora Katia Moroscov Alonso, defendida en la UNICAMP, Campinas, São Paulo en abril de 2005. http://www.universia.com.br/noticia/materia_dentrodocampus

polos, con la participación de 88 municipios, con 4.000 alumnos inscritos, en el estado de Minas Gerais.

Al mismo tiempo, se creó el Núcleo de Educación Abierta a Distancia (NEAD) de la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP), con el objetivo de implantar las acciones en el área de Educación a Distancia. El objetivo era atender la demanda de los municipios, en la formación a nivel superior de sus profesores, porque éstos no podían asistir a cursos presenciales, ya que se encontraban en el ejercicio de su profesión y por no haber instituciones de enseñanza superior en las proximidades de los municipios.

Tanto la UFMT, en Mato Grosso, como la UFOP, en Minas Gerais, fueron las primeras instituciones universitarias federales, en sus respectivos estados, a cumplir con la Legislación de Enseñanza Ley nº 9394/96, en lo referente a la formación de profesores, en la modalidad de EAD. Esta ley, en su artículo 80, establece que “el poder público incentivará el desarrollo y la divulgación de programas de enseñanza a distancia, en todos los niveles y modalidades de enseñanza y de educación continua”.

Después de esta iniciativa de la UFOP en 2002, la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) en asociación con el gobierno estatal y 15 universidades del estado también implantó el programa en la Red Estatal de Enseñanza. Este proyecto denominado VEREDAS (formación superior de profesores en cursos a distancia) tuvo por objetivo formar y cualificar a profesores de los años iniciales de la Enseñanza Básica del estado. Aproximadamente 18.848 profesores efectivos de la red estatal de enseñanza en ejercicio, sin habilitación a nivel superior, pudieron participar en este proyecto.

Creemos pues, que la modalidad de enseñanza a distancia, dado su “carácter

inclusivo” (nuestras comillas), se presenta como una opción metodológica adecuada para la formación más amplia y consistente de los profesionales que se encuentran en el mercado de trabajo, en los años iniciales de la Enseñanza Básica, a sabiendas de que la legislación actual recomienda la complementación de la formación de los profesores a nivel superior.

Lo que se desea es que la formación del profesor, ya sea de forma presencial o a distancia, esté vinculada al perfil del profesional que se necesita en el día a día de la clase; un profesional autónomo que, durante la práctica pedagógica, sea capaz de reflexionar, crear y tomar decisiones, entre otras habilidades.

Así, la EAD también se presenta como un modelo alternativo de formación de profesores, tanto inicial como continua. Es en este sentido en el que se presenta este estudio.

Las funciones docentes básicas de un profesor en la enseñanza presencial y a distancia no difieren mucho en lo referente a su trabajo, o sea, los dos profesionales tienen tareas a desempeñar, en el sentido de planificar, elaborar materiales de enseñanza y evaluar a sus alumnos. Pero el nivel de especialización exigido para tal tarea es diferente.

Frente a las innovaciones tecnológicas, las demandas sociales y las nuevas exigencias de aprendizaje en el contexto de las sociedades contemporáneas, una de las cuestiones centrales y probablemente la más polémica, tiene que ver con el papel del profesor. Los desafíos impuestos a los sistemas educativos por los cambios que ocurren en el proceso económico, en la organización y en la gestión del trabajo y en el acceso al mercado de trabajo, acarrear transformaciones profundas en las funciones de los profesores y se les presenta un nuevo papel en el proceso educativo.

Como afirma Belloni (1999), la formación inicial de los profesores debe prepararlos tanto para la innovación tecnológica como para sus consecuencias pedagógicas, y también para una formación continuada cuya perspectiva es la formación a lo largo de la vida, la del profesor en ejercicio.

En el primer caso, es decir, en la enseñanza presencial, el trabajo del profesor es generalmente individual. Sin embargo, en el caso de la docencia a distancia hay necesidad de una división del trabajo, en los distintos campos de actividades de los equipos de especialistas.

En este sentido, formar formadores en la enseñanza superior probablemente sea el mayor desafío que las instituciones que trabajan en esta formación tienen que enfrentar, puesto que los sistemas educativos formales en la actualidad no se han mostrado capaces de atender la creciente demanda de formación y actualización de conocimientos y prácticas profesionales.

Directamente relacionado con el papel de los profesores en la EAD está también el papel de las instituciones educativas. Si el papel, las funciones y las tareas docentes en EAD tendrán que ser necesariamente diferentes de la enseñanza convencional, consecuentemente el papel y la función de las instituciones en EAD deberán estar en consonancia con su rol en la formación de profesores. Una de las grandes dificultades que las instituciones que ofrecen EAD enfrentan es la de su credibilidad frente a los sistemas educativos convencionales, al público y a las fuentes de financiación oficiales de nivel nacional e internacional, debido al poco prestigio de la EAD en el campo educativo.

Brasil tiene hoy un número significativo de experiencias en educación en la modalidad a distancia, que cumplen con las bases legales para esta modalidad de

enseñanza, establecidas en la Ley n° 9394, del 20 de diciembre de 1996, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. A partir de ese momento, la reglamentación ocurrió con la creación y revocación de decretos y ordenanzas ministeriales y culminó con el Decreto n° 5622, del 20/12/2005, que regula el artículo 80 de la Ley n° 9394, publicado en el Boletín Oficial del Estado.

A partir de esta fecha, todos los cursos ofrecidos en esta modalidad de enseñanza, en Brasil, a nivel de grado y posgrado, están debidamente regulados por el Ministerio de Educación (MEC) de acuerdo con las exigencias legales del país.

En 2006 el MEC creó una comisión formada por ocho rectores de universidades brasileñas, que tienen por objetivo institucionalizar la educación a distancia. Los dirigentes de las universidades brasileñas tienen consciencia de la importancia de esta modalidad y de lo que representa para el país. En la actualidad ya existen 19 instituciones federales de enseñanza superior inscritas en el Ministerio de Educación para ofrecer cursos en la modalidad EAD y hasta el momento de la realización de este trabajo, otras nueve se encuentran con los procesos en trámite.

Esta inversión dio luz verde a la inclusión de las universidades en la matriz presupuestaria del MEC, con recursos para proyectos, cursos y programas en EAD y, en concreto, creó 50 plazas para el total de las universidades que trabajan en la modalidad a distancia. A la UFOP se le concedieron cuatro plazas. Aunque son insuficientes para la cada vez más reciente demanda de EAD, estas plazas representan un avance para aquellas universidades que ya trabajan en el área y vienen teniendo dificultades en la implantación de la propuesta con los docentes de su plantilla fija que trabajan en los cursos presenciales, debido a las tareas que la propia modalidad exige.

La falta de técnicos, con dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) es otra dificultad que las universidades que ofrecen EAD tienen que enfrentar.

La intención del apoyo gubernamental en la regulación de la EAD es clara, en el sentido de invertir en esta modalidad de enseñanza, con el objetivo de continuar preocupándose por la calidad de la educación brasileña, especialmente en el área de formación de profesores. Por el número de universidades involucradas, podemos ver que son muchísimas las experiencias en esta área. Vamos a destacar las principales de carácter académico, en el área de formación de profesores y otras iniciativas de la Secretaría de Educación a Distancia (SEED), del MEC creada en diciembre de 1995.

A lo largo de nuestra reflexión, hemos intentado concentrar nuestra atención en la influencia de las nuevas tecnologías de la información en la educación y en su utilización en el contexto de la formación de profesores. Vale la pena destacar también, la concienciación sobre la importancia de la educación a distancia en el contexto de las instituciones de enseñanza superior.

3.3.1 Programas Brasileños de Informática en Educación

En diciembre de 1995, se creó la Secretaría de Educación a Distancia (SEED)⁵, en el Ministerio de Educación, que asume un compromiso institucional con el movimiento que desde hace años ha intentado consolidarse en Brasil, a saber, la educación a distancia, integrando proyectos en marcha en el área.

El Ministerio recibió muchas críticas por invertir en tecnología cuando, en un país de la dimensión del nuestro, las escuelas enfrentaban graves problemas de

⁵ <http://portal.mec.gov.br/seed>

pupitres, tizas y libros para los alumnos.

Aun así, llevar las nuevas tecnologías a la enseñanza pública era esencial para el país. Se trataba de un movimiento mundial y no podíamos quedarnos fuera, puesto que la EAD se presentaba como una modalidad de enseñanza que puede contribuir a minimizar la falta de cualificación de los profesores brasileños.

En principio, la SEED dio prioridad a tres programas. No es nuestra intención profundizar en la discusión de cada uno de ellos, sino situarlos en el contexto en el que se crearon. Los programas son: TV Escola, ProInfo y ProFormação, con amplia repercusión nacional, en desarrollo en el Ministerio de Educación, en la Secretaría de Enseñanza a Distancia (SEED-MEC). Posteriormente surgieron otras iniciativas que están tomando cuerpo de manera acelerada en la actualidad.

La **TV Escola** (TV Escuela), implantada en 1996, funciona con carácter definitivo y llega a todos los estados brasileños. Las secretarías estatales y municipales de educación registraron las escuelas con más de 100 alumnos para recibir el *kit* tecnológico en la época (antena parabólica, un receptor de TV, un aparato de videocasete y un mínimo de diez cintas VHS), para comenzar las grabaciones. Los contenidos exhibidos se refieren a las diversas disciplinas de la Enseñanza Básica: Lengua Portuguesa, Ciencias, Matemáticas, Geografía, Historia, etc.

Es un programa prioritario para la formación continuada de profesores; su transmisión se hace por un canal propio, para que las escuelas puedan grabarlo y ponerlo a disposición de los profesores con el objeto de que éstos lo puedan ver en los momentos en que no están dando clase.

Se han realizado estudios en relación al programa y han surgido críticas de que “el programa no es capaz de hacer la revolución en la enseñanza”, pretendida por

los que lo propusieron (Toschi, 2001:99).

El **Programa Nacional de Informática en la Educación (ProInfo)** se creó por la Ordenanza n° 522, de 9 de abril de 1997, y fue desarrollado por la SEED, en asociación con las secretarías estatales y municipales de educación. Se desarrolló con el fin de promover el uso pedagógico de la informática en la red pública de enseñanza básica y secundaria, o sea, de introducir el uso de las TICs en las escuelas de la red pública. Es un programa cuyo funcionamiento es descentralizado, que tiene una coordinación local en cada unidad de la federación. Según la SEED, hasta este momento, el programa benefició a 5,8 millones de alumnos y 218 mil profesores en 5.140 escuelas públicas de 1.819 municipios en el país. De acuerdo con Cysneiros (2001), el programa preveía la compra de 100 mil microordenadores para los estudiantes de las escuelas públicas. Sin embargo, hasta abril de 1999, se habían comprado e instalado menos del 30%. A pesar de la importancia de la propuesta, el ProInfo no capacitó primero a los profesores antes de recibir los ordenadores según estaba previsto. Para Cysneiros (2001), la falta de investigación brasileña en el área que pueda dar base a cursos, la propia novedad inherente a la informática, la falta de equipos en las universidades y escuelas y el tratamiento dado al programa en todo el país, entre otros muchos factores, dificultaron su funcionamiento. Es un programa que necesita perfeccionarse porque las escuelas no pueden continuar prescindiendo de las nuevas tecnologías.

El **e-ProInfo**, según datos de la SEED (2005), es un programa de colaboración al aprendizaje que utiliza la tecnología de Internet y permite infinidad de acciones: cursos a distancia, proyectos de investigación, complementación de cursos presenciales, como manera de ofrecer apoyo al proceso de enseñanza- aprendizaje y a la

educación a distancia. Este proyecto presenta dos sitios web: uno del participante y otro del administrador.

El ProFormação - Programa de Formación de Profesores en Ejercicio, iniciado en 1999 es un curso en la modalidad a distancia, destinado a la preparación de profesores para el nivel secundario, que no tienen habilitación pero que trabajan en los cursos iniciales de la Enseñanza Secundaria, imparten clases de alfabetización, trabajan en educación de jóvenes y adultos, de la red pública de enseñanza. El **ProFormação** se lleva a cabo en las regiones norte, noreste y centro-oeste, cuenta con fax, teléfono y otros recursos para atender a tutores y profesores/estudiantes.

El programa incluye una fase presencial y otra a distancia. La fase a distancia se destina al estudio individual apoyado por materiales didácticos ofrecidos por la institución y a la práctica pedagógica orientada, supervisada. Por otro lado, la fase presencial consiste en reuniones quincenales los sábados bajo la orientación de un tutor. Incluye clases impartidas al inicio de cada semestre lectivo, por profesores formadores (Toschi, 2001).

En la actualidad, la SEED incluye en sus acciones nuevos programas con el objetivo de fomentar e implantar políticas de programas de educación a distancia, con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

Ampliando el abanico de actuación de la SEED, otros programas han sido difundidos en todo el territorio nacional. La meta del gobierno es la formación de 10 mil profesores hasta el final del año 2007.

El Programa de Apoyo a la Investigación en Educación a Distancia (PAPED), iniciado en 1997 y desarrollado por la SEED en asociación con la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), sus

objetivos son:

apoyar proyectos dirigidos al desarrollo tanto de la educación presencial como de la educación a distancia,

apoyar la investigación y la construcción de nuevos conocimientos que tengan por objetivo la mejora de la calidad de los sistemas públicos de enseñanza, y

la incorporación didáctica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Este programa trabaja en dos frentes: el primero es el apoyo financiero a la elaboración de tesis de doctorado y disertaciones de master, destinados a estudiantes de posgrado *stricto sensu* (Masters y doctorados). Otro es el apoyo a la producción de materiales didáctico-pedagógicos (objetos de aprendizaje y productos multimedia) que garanticen la calidad del uso en las disciplinas y cursos dados presencialmente o a distancia, en la Educación Superior, siempre que sean elaborados exclusivamente por docentes e investigadores de los cursos de grado y de posgrado (masteres y doctorados) y a través de edictos.

Red Interactiva Virtual Educación a Distancia (RIVED). Éste también es un programa de la SEED, en elaboración desde 1999, cuyo objetivo es la “producción de contenidos pedagógicos digitales, en la forma de objetos de aprendizaje.” Se trata de que al poner a disposición tales contenidos, pueda mejorar el aprendizaje de las disciplinas de Educación Básica y la formación ciudadana del alumno. Para eso, el RIVED también capacita a profesionales en las instituciones de enseñanza superior y en la red pública de enseñanza sobre la metodología propuesta. Los objetos de aprendizaje son actividades en formato multimedia, animaciones y simulaciones, entre otras. El profesor dispone de una guía en la que se especifican los contenidos además de

sugerencias de uso de éstos, dejando total libertad al profesor y sin hacer uso de estructuras rígidas.

Proyecto Medios en la Educación – Tuvo su versión piloto implantada en 2005. Destinado a los profesionales de la educación, especialmente a los profesores de Educación Infantil, Educación Especial y Educación de jóvenes y adultos, tiene por objetivo la formación continuada en el uso pedagógico de las diferentes tecnologías de la información y la comunicación tales como el vídeo, la radio, la informática y el material impreso, de cara a la formación de un lector crítico y creativo, capaz de producir y estimular la producción de los diferentes medios de comunicación, presentando la autoría como una estrategia de aprendizaje. Presenta tres niveles de certificación: ciclo básico, curso de extensión de 120 horas de duración, nivel intermedio, de perfeccionamiento, de 180 horas y nivel avanzado de especialización de 360 horas. En 2005, se implantó una versión piloto en línea para capacitar 1.200 multiplicadores y tutores de todos los estados brasileños. En 2006, se ofreció la versión en línea del Ciclo Básico, certificado de extensión, para diez mil profesionales de Educación Básica en todo el país.

Este proyecto, enfocado en la pedagogía de la autoría, lo desarrolla la SEED/MEC en asociación con las Secretarías de Educación y Universidades Públicas, que pasan a ser responsables de la producción, la oferta y la certificación de los módulos, además de la selección y capacitación de los tutores.

Mídia Escola (Medios Escuela) – Es otro programa de la SEED/MEC, que desde 2006, tiene por objetivo divulgar y diseminar las producciones realizadas por alumnos de las escuelas públicas, con el uso de las tecnologías de la información y comunicación, bajo la orientación de los profesores. Pueden participar del programa

todas las escuelas de las redes públicas de enseñanza siempre que tengan laboratorio de informática y conexión a Internet; grabadora digital, grabador de CD-ROM y equipo de radio en la red (con mp3). La Coordinación Estatal o Municipal del Programa Nacional de Informática en Educación (PROINFO) se encarga de hacer la inscripción de la escuela.

Universidad Virtual Pública de Brasil (UNIREDE)⁶ es un consorcio de 80 instituciones públicas de enseñanza superior, cuyo objetivo es democratizar el acceso a una educación de calidad, mediante la oferta de cursos de grado y posgrado y de formación continua, en la modalidad a distancia desde 1999. El consorcio posibilitó la cooperación entre escuelas técnicas y universidades y al mismo tiempo, evitó la duplicación de iniciativas y el trabajo aislado de las instituciones. Todas las universidades del consorcio tienen experiencia en EAD, lo que propició que la Universidad Virtual obtuviese el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT).

Todas las acciones de esta universidad están coordinadas por el Comité Gestor y por el Consejo de representantes de la institución. Este Comité está representado por las Universidades Federales de los Estados de Pará, Río Grande do Norte, Río de Janeiro, Ceará, Santa Catarina y Brasilia.

Universidad Abierta de Brasil (UAB) es un proyecto creado en 2005 por la SEED, mediante un consorcio público que incluye los tres niveles gubernamentales: las esferas federal, estatal y municipal, con la participación de las universidades públicas y de otras organizaciones interesadas, con el objetivo de universalizar el acceso a la enseñanza superior.

⁶ www.unirede.br

Para llevar a cabo este proyecto, la UAB selecciona polos municipales de apoyo presencial y cursos superiores de Instituciones Federales de Enseñanza Superior, en la modalidad a distancia. La UFOP está entre las universidades públicas que trabajarán en 2007 con estos polos regionales.

La expectativa del gobierno es ofrecer más de 100 mil nuevas plazas en las universidades públicas del país a partir de 2007, según la SEED.

En 2006, la Universidad Abierta de Brasil comienza su andadura en el extranjero. En noviembre de este año, en Tokio fueron previstas reuniones destinadas a establecer los términos de cooperación entre Brasil y Japón para definir el proceso selectivo y de formación de profesores.

Este proyecto prevé capacitar 200 profesores que van a beneficiar a una parte de los 300 mil alumnos residentes en el país y también a funcionarios del Banco de Brasil que trabajan en Japón. Será un gran avance para el proceso de aprendizaje de los estudiantes brasileños que están en este país y que presentan dificultades de adaptación. La instalación del polo en la ciudad de Nagoya, con la estructura física montada en la Universidad de Gunma, será una extensión de la UFMT. El proyecto de creación del polo nace a raíz de la asociación de la SEED/MEC, la UFMT, la Asociación de los Directores de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (Andifes), del Banco de Brasil y del gobierno japonés.

Portal Dominio Público – Es una biblioteca digital, iniciada en 2004, que pone a disposición vía Internet obras literarias, artísticas y científicas, tanto en forma de textos como de sonidos, imágenes y vídeos. Las obras del acervo cuentan con la debida licencia de los derechos de autor. Esta biblioteca cuenta con más de 14 mil obras en acervo, cedidas por socios nacionales y extranjeros. Es una referencia cultural

y educativa para alumnos, profesores, investigadores y para la población en general.

De cualquier manera, todos estos programas merecen un análisis más detallado. La SEED hace un seguimiento y una evaluación constantes, y algunos presentan resultados sorprendentes, como muestra el Informe de la SEED en 2005. Representan un salto de calidad en las propuestas de EAD que hasta entonces se venían desarrollando en el país. Hasta hace bastante poco tiempo, las acciones a nivel académico todavía eran tímidas en esta modalidad de enseñanza. En la actualidad, las iniciativas en marcha han creado estructuras de soportes en las universidades públicas y secretarías de educación de todo el país y han llevado a las escuelas los primeros ordenadores y otras tecnologías, un trabajo sorprendente considerando la extensión territorial de este país.

A continuación presentamos un cuadro síntesis de estos programas:

CUADRO 1
Programas Brasileños de Informática en la Educación

(Continúa)

PROGRAMAS	AÑO DE CREACIÓN	CARACTERÍSTICAS
TV Escola	1996	Divulgar contenidos de las diversas disciplinas de la Enseñanza Básica, por canal propio para que las escuelas graben y pongan a disposición de los profesores en los momentos en que éstos no están dando clase.
ProInfo- Programa Nacional de Informática en la Educación	Ordenanza nº522, de 09/abril de 1997	Introducir el uso de las TICs en las escuelas de la red pública municipal y estatal. Programa descentralizado con una coordinación local en cada estado de la federación.
e-Proinfo	2005	Ambiente colaborador de aprendizaje, con el uso de Internet. Apoyo al proceso de aprendizaje y a la EAD en cursos a distancia, proyectos de investigación, etc. Presenta dos sitios web: participante y administrador.

CUADRO 1
Programas Brasileños de Informática en la Educación

(Conclusión)

PROGRAMAS	AÑO DE CREACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Proformação.-Programa de Formación de Profesores en ejercicio	1999	Preparar profesores para nivel secundario que no tienen habilitación e imparten docencia en cursos iniciales de la Educación Básica, clases de alfabetización y Educación de jóvenes y adultos. Desarrollados en las regiones norte, noreste y centro-oste del país.
PAPED- Programa de Apoyo a la Investigación en Educación a Distancia	1997	Desarrollado por la SEED y CAPES. Apoyar dos fuentes: 1ª apoyo financiero a tesis de doctorado y disertaciones de master, para estudiantes de posgrado (master y doctorado). 2ª Apoyo a la producción de materiales didácticos para disciplinas de cursos presenciales o a distancia, desarrollados por docentes e investigaciones de cursos de grado, master y doctorado.
RIVED. Red Interactiva Virtual Educación a Distancia	1999	Producir contenidos pedagógicos digitales, en la forma de objetos de aprendizaje. Pone a disposición contenidos digitales para disciplinas de la Educación Básica y capacita profesionales de enseñanza superior y red pública de enseñanza en la metodología propuesta. Presenta guía del profesor con sugerencia de uso, sin estructuras rígidas. Programa de la SEED.
Proyecto Medios de Comunicación en Educación	2005	Para profesores de educación infantil, educación especial y de jóvenes y adultos. Formación continuada para uso pedagógico de las TICs. Tres niveles de certificación: Ciclo Básico-120h; Nivel Intermedio-180 h; Especialización-360 h. En 2005 implantada la versión piloto, <i>en-línea</i> , 1.200 multiplicadores y tutores de todos los Estados.
Portal Dominio Público	2004	Biblioteca digital pone a disposición a través de Internet obras literarias, artísticas y científicas nacionales e internacionales, con permiso por parte de los titulares de los derechos de autor, en el formato de textos, imágenes, sonidos y vídeos.
UNIREDE-Universidad Virtual Pública de Brasil	1999	Consorcio de 80 instituciones públicas de enseñanza superior en la oferta de cursos de grado y posgrado. Apoyo del MEC y del MCT.
UAB- Universidad Abierta de Brasil	2005	Consorcio público en las esferas federal, estatal y municipal c/participación de las universidades públicas. Polos municipales presenciales de cursos superiores, en la modalidad de EAD.
Proyecto Médios de comunicación em la escola	2006	Divulgar producciones de alumnos de escuelas publicas ,con uso de tecnologías de la información y la comunicación,bajo la orientación de profesores.

3.4 El profesor como sujeto activo del proceso de formación: reflexiones y desafío

El hecho de abordar la cuestión de la formación de profesores en la modalidad a distancia no nos exime de la tarea de definir o estar al tanto de las bases conceptuales y epistemológicas que constituyen los cimientos de este proceso formador y que deben estar presentes en las propuestas de formación de profesores en la modalidad a distancia.

En este sentido, intentamos rescatar aquí algunas contribuciones teóricas de Giroux (1988,1997) y Nóvoa (1992 a, 1992 b) no con el objeto de efectuar un análisis profundo sobre sus bases teóricas, sino de presentar sus posiciones, para evidenciar las influencias en la temática de la formación de profesores, pertinentes al desarrollo del proyecto de licenciatura.

Giroux es un intelectual transformador que se destaca como un teórico que ha contribuido enormemente a la construcción del discurso educativo en la actualidad. Su discurso crítico está marcado por la historia como posibilidad y, en su seno, la esperanza de que el futuro pueda construirse y transformarse, reconociendo así el papel de la subjetividad en el proceso de conocimiento.

En este contexto teórico, el autor se opone a la visión del proceso de enseñanza/aprendizaje escolar como neutral y que, por tanto, desconsidera el contexto social, las bases históricas y de poder. De esta manera, Giroux lanza un desafío a los educadores con su teoría crítica social, contraponiéndose a toda práctica social e ideológica que impide la preparación de un ciudadano crítico, activo y creativo. Pero aún va más allá cuando habla de la importancia de valorar y comprender las competencias construidas históricamente, que están presentes en el estudiante y, por tanto, éste pone de manifiesto en la escuela.

En este aspecto, la pedagogía crítica de Giroux (1997) destaca la importancia de considerar como punto de partida del proceso de aprendizaje, las experiencias, los problemas reales que tanto los estudiantes como los profesores traen y enfrentan en su día a día. En esta línea de pensamiento, destaca la importancia de que los estudiantes tengan “voz”, afirmando que las prácticas pedagógicas y los contenidos curriculares deben estar en consonancia con las experiencias que tanto los alumnos como los profesores llevan a la escuela.

Cuando aborda el papel de los profesores y las condiciones necesarias para convertirse en líderes educativos críticos, Giroux refuerza que la naturaleza del trabajo docente debe considerar a los profesores como intelectuales; la naturaleza de su trabajo debe centrarse en una pedagogía crítica, en oposición a un mero reproductor de la cultura dominante, en una intrincada burocracia escolar.

En esta línea, Giroux (1997) destaca que toda actividad humana involucra alguna forma de pensamiento y si el uso de la mente forma parte de la actividad humana, es posible para el hombre integrar pensamiento y práctica, acción y reflexión. En este contexto cabe considerar a los profesores como intelectuales, profesionales activos y reflexivos.

Aquí tiene cabida la crítica de Giroux (1988) al respecto de que las instituciones de formación y capacitación de profesores y las propias escuelas públicas omiten la práctica de formar educadores como intelectuales, predominando así teorías y formas de liderazgo y de organización escolar que no favorecen al profesor ni su control sobre la naturaleza del trabajo docente. Son preparados para dominar técnicas pedagógicas que van en contra del discurso de la crítica y de la posibilidad, tan enfatizado por Giroux.

En resumen, es relevante considerar que, en esta perspectiva, los profesores son “productos y productores” de la historia en las diferentes fases de la vida.

Nóvoa (1992 a) también destaca en sus estudios sobre formación de profesores la importancia de “oír la voz” del profesor, o sea de escuchar a la persona y al profesional a quien se destina el desarrollo. Su experiencia apunta al hecho de que, cuando discuten cuestiones relacionadas con la propuesta curricular, gestión y organización escolar, los profesores traen a colación cuestiones sobre sus propias vidas, demostrando que ellos mismos consideran esta cuestión relevante, cuando hablan de su trabajo.

El autor señala que éste es un aspecto importante, al igual que otros, pero que no debe desconsiderarse, porque lo autobiográfico es una forma de “oír la voz de los profesores”. También apunta que no todos los datos recogidos en este sentido tienen que utilizarse necesariamente y que no todos son datos personales. Se pueden transformar a lo largo del proceso y no permanecer como personales. Hablar de la vida de los profesores es enfocarse también en su ambiente sociocultural, sus experiencias de vida y su práctica profesional.

Nóvoa destaca también que estudiar la vida de los profesores nos ayuda a situar al individuo en relación a la historia, a identificar la inserción de la historia de vida con la historia de la sociedad, de la escuela y de la profesión docente, en fin, de todo un contexto que abarca la vida de los profesores. La importancia de oír al profesor, sus experiencias dentro y fuera de la escuela, su identidad y cultura, muestra el impacto sobre modelos y prácticas educativas y favorece la definición de una base teórica. Nóvoa (1992 b) afirma que la formación del profesor debe presentarse sobre una perspectiva crítico-reflexiva en base a un pensamiento autónomo, que favorezca

dinámicas de autoformación, con espacios de interacción entre las dimensiones personales y profesionales.

Esto debe ser así para que el profesor pueda apropiarse de su proceso de formación, a través de un trabajo crítico/reflexivo sobre las prácticas de construcción/reconstrucción de su identidad personal. Destaca la importancia de considerar la experiencia en un cuadro conceptual de producción del saber, creándose espacios para intercambiar experiencias y compartir el saber. El diálogo pasa a ser fundamental en la consolidación del saber emergente proveniente de la práctica profesional. Se hace fundamental, por tanto, la creación de redes colectivas de trabajo docente para el desarrollo de una nueva cultura profesional de conocimiento compartido.

El contexto valora los paradigmas de formación docente que preparan profesores reflexivos que asuman su propio desarrollo profesional. A este respecto, Nóvoa resalta, basado en Schön (1990), la necesidad de invertir en el saber que el profesor trae y trabajarlo desde el punto de vista teórico y conceptual. Las cuestiones que él trae de su práctica docente presentan situaciones problemáticas y decisiones muchas veces conflictivas.

En resumen, es necesario valorar el saber, las experiencias y las prácticas que los profesores traen en su equipaje cultural y crear espacios en las escuelas y en las instituciones de enseñanza superior de formación de profesores para intercambiar y compartir experiencias de formación.

El foco de este estudio está en relacionar la persona-profesor a las prácticas-profesor y la profesión-profesor, en fin, a la vida, a la carrera y al recorrido profesional. Pasa por la valoración de grupos y personas que luchan por la innovación del sistema

educativo dentro de las escuelas.

Sin ninguna duda, en la perspectiva presentada por los autores, no podemos dejar de considerar que este tipo de propuesta toca cuestiones sociales, políticas y económicas que causan transformaciones profundas en los sistemas educativos.

3.5 Referências bibliográficas

ARETIO, L. G. (1994): La Acción Tutorial en la Enseñanza a Distancia. In: *Educación a Distancia Hoy*. Madrid, UNED, p. 291-342.

BELLONI, M. L. (1999): *Educação a Distância*. Campinas, SP, Brasil, Autores Associados.

BRASIL (1997): Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Casa Editorial Pargos.

CYSNEIROS, P. G. (2001): Programa Nacional de Informática na Educação: Novas tecnologias, Velhas Estruturas. In: BARRETO, Raquel G.(Org) *Tecnologias educacionais e educação à distância*. Rio de Janeiro, Quartet Editora & Comunicação Ltda. p.120-144.

DANIEL, Sir John.(1999): Va a ser la macro-universidad el modelo de formación académica superior en el nuevo milenio? In: MARTÍN RODRÍGUEZ, E y AHIJADO QUINTILLÁ, N. *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid, Ediciones de la Torre, 221p.

GARCÍA LIAMAS, J.L. (2001): *Análisis y valoración de la formación del profesorado en la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED, p.13-90.

GIROUX, H. (1988): *Escola Crítica e Política Cultural*. Trad. Dagmar M.L. Zibas, São Paulo, Cortez editora.

GIROUX, H. (1997): *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre, Artmed Editora.

GOMES, C. A. (1993): Ensino Superior a Distância: Lições de três Experiências. *Relatório de missão à Espanha, Portugal e Reino Unido*.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D.A. (1994): *Mediação Pedagógica*. Educação a Distância.Alternativa. Campinas, SP, Papirus.

HOLMBERG, B. (1985): *Educación a distancia: Situación y perspectivas*. KAPELUSZ, S.A. Edición Argentina, Buenos Aires. 147 p.

MARTIN RODRÍGUEZ,E. (1994): La Formación del profesorado desde y para la Educación a Distancia. In: RED - *Revista de Educación a Distancia*. Núm.9, febrero-mayo.Madrid.p.14-18.

MARTÍN RODRÍGUEZ,E. (1999): Dilemas y supuestos teórico-prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia. In: MARTÍN, RODRÍGUEZ, E y AHIJADO QUINTILLÁN .*La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid, Ediciones de la Torre, 221 p.(193-221)

NÓVOA, A. (Org.) (1992a): *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora Ltda.

NÓVOA, A. (Coord.) (1992b): *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Portugal, Publicações Dom Quixote.

PETERS, O. (2001): *Didática do ensino a distância. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo, RS, Brasil, Unisinos. 402 p.

PRETI, O. (1996): *Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada*. In: PRETI, Oreste (org): *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE/UFMT. Cuiabá.

RUMBLE, G. (1986): *The Planning and management of Distance Education*. Worcester, Billing & Sons Limited. 259p.

SARAIVA, T. (1996): A educação a Distância no Brasil. *Em Aberto*.Brasília, Ano 16, p.16-27, abr./jun.

SOUZA, E. C. B. M. (1996). Panorama Internacional da Educação a Distância. *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 70, p.9-16, abr./jun.

TOSCHI, M. S. (2001): TV ESCOLA: o lugar dos professores na política de formação docente. IN: BARRETO, Raquel G. (Org) *Tecnologias educacionais e educação à distância*. Rio de Janeiro, Quartet Editora & Comunicação Ltda., p.85-104.

4 LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP) Y SU TRABAJO EN EAD

En los últimos años, las universidades públicas brasileñas, en el intento de cumplir con las exigencias legales establecidas en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) n° 9394/96, han invertido esfuerzos y recursos para incentivar el desarrollo de programas de enseñanza a distancia en los diferentes niveles y modalidades de enseñanza. Esta legislación establece la habilitación en nivel superior, para la formación de profesores de Educación Básica (artículo 62) y plazos para la formación de los que ya están ejerciendo la profesión (artículo 87). Señala la modalidad a distancia como una vía posible y deseable para la actividad de las universidades en la formación de los profesores en la educación formal, formación inicial y continua (artículo 80); por lo tanto, en la capacitación de profesores en ejercicio en las escuelas.

Las universidades públicas que hasta entonces se enfocaban a la enseñanza presencial y a una modalidad de enseñanza más elitista y excluyente, se ven frente al desafío de repensar su papel y buscar nuevos paradigmas que estén a la altura de la creciente demanda de formación de profesores en el nivel superior.

Prácticamente, la modalidad de EAD en la actualidad se implantó en Brasil en instituciones universitarias e institutos de educación que por tradición trabajan en la enseñanza presencial.

Es en este panorama en el que la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP) se vio en la necesidad de integrar la educación superior a distancia en su Plan de Desarrollo Institucional. En el año 2000, algunos ayuntamientos municipales del estado de Minas Gerais solicitaron la habilitación en nivel superior de 1.000 profesores.

La UFOP también enfrentó resistencias en su seno para romper el prejuicio existente en el medio académico, en relación a la modalidad a distancia. Esto fue posible gracias al gestor⁷ de la institución en el período de 2000-2004, que intentó superar dificultades y crear el Núcleo de Educación a Distancia ((NEAD) en la UFOP, en medio de las resistencias y divergencias institucionales.

La Universidad Federal de Ouro Preto fue instituida⁸ como fundación de derecho público el 21 de agosto de 1969, incorporando dos instituciones centenarias: la Facultad de Farmacia y la Facultad de Minas. Se expandió posteriormente con la creación de unidades académicas y con la implantación de carreras. Hoy en día, la UFOP cuenta con 22 departamentos, 28 cursos de grado en la modalidad presencial, dos a distancia y siete unidades académicas, entre las que se encuentra el Núcleo de Educación Abierta y a Distancia (NEAD), conocido en la actualidad como Centro de Educación Abierta a Distancia (CEAD).

El Núcleo de Educación Abierta e a Distancia (NEAD)⁹ de la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP) fue creado el 12 de abril de 2000 por el Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión (CEPE), conjuntamente con la aprobación de la Licenciatura en Educación Básica, Años Iniciales, modalidad a distancia (Resolución CEPE n°1705/2000), con el objetivo de implantar acciones en el área de EAD.

En 2003 el NEAD sufrió una transformación dentro de la institución, pasando a ser Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD), a través de la Resolución CUNI n° 625/03, y transformándose así en unidad académica universitaria, cuyo objetivo principal es el de fomentar acciones en la carrera universitaria, de

⁷ Prof. Dr. Dirceu do Nascimento. 1° período de gestión (1997-2000); 2° período de gestión (2000-2004).

⁸ Datos obtenidos en octubre/07 en la página web www.ufop.br

⁹ Propuesta de Creación del Centro de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Federal de Ouro Preto, diciembre/2003

posgrado y a nivel de cursos de extensión, así como en las otras unidades académicas, aunque sea en la modalidad de educación a distancia. A partir de ahora y a lo largo del trabajo, vamos a usar siempre la sigla actual del centro (CEAD).

En 2005, la UFOP también empieza a ofrecer la Licenciatura en Pedagogía para la Educación Infantil, de manera semejante a la Licenciatura en Educación Básica, Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental.

Sin ninguna duda, este nuevo *estatus* del CEAD exigió cambios en la estructura del órgano, a niveles de infraestructura física, sistema de informatización y de comunicación eficiente, equipo docente propio y recursos financieros, entre otros aspectos, para poder responder a sus atribuciones. Estas medidas se están implantando de manera lenta y gradual por depender también del apoyo gubernamental para su conclusión, obtención de recursos financieros y disponibilidad de plazas para docentes, entre otros, para la debida ampliación de sus acciones.

Ya a partir de 1998, la UFOP presentaba iniciativas en el sentido de modernizar su sistema de comunicación vía Internet y vía radio. Simultáneamente dentro de la universidad se inició un movimiento con el objetivo de implantar cursos en la modalidad a distancia. El 9 de diciembre de 1999, mediante la Ordenanza n° 349 de la Rectoría se creó el Comité Asesor sobre Educación a Distancia de la UFOP (CAED), compuesto por profesores¹⁰, para analizar e implantar las acciones relacionadas con la EAD en el ámbito de la UFOP. Esta decisión adquiere una importancia fundamental puesto que apunta hacia una política de apertura de la universidad extramuros. Fue un paso importante para que la UFOP se fortaleciera como universidad comprometida con la democratización de la enseñanza superior y con la formación continuada de una

¹⁰ Profesores: Dimas Belarmino de Souza, Mauro Schettino de Souza, Maria do Carmo Vila, Antonio Carlos Brolezi y Marco Antonio Tourinho Furtado (Presidente de la Comisión).

población que, hasta entonces, ni siquiera había soñado en acceder a una universidad pública.

Existía una demanda significativa de municipios en el estado de Minas Gerais, para formar en nivel superior a sus profesores, que sólo tenían formación a nivel medio, sin poseer la habilitación necesaria exigida por la legislación vigente.

Los profesores no podían participar en cursos presenciales porque se encontraban alejados de los centros universitarios, con la imposibilidad de acudir a las clases diariamente por estar ejerciendo su profesión. Por lo tanto, debían poder capacitarse sin tener que alejarse de sus actividades cotidianas en las escuelas.

Durante el año 2000, el grupo de profesores de la UFOP, coordinado por el Vicerrector de Grado empezó a reunirse periódicamente con el objetivo de estudiar y utilizar nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Sin ninguna duda, ésta no fue una tarea fácil para la UFOP que tuvo que superar el prejuicio contra esta modalidad de enseñanza no sólo dentro de la universidad, sino también frente a las otras universidades. Empezó a invertir en la modalidad de enseñanza a distancia como la mejor manera de atender la demanda existente de profesores que necesitaban completar su formación académica.

Acabar con este prejuicio es una tarea compleja. La resistencia en el medio académico todavía persiste, a pesar de todo el rigor de la legislación vigente, ordenanzas y decretos complementarios rigurosos, que intentan garantizar calidad en la implantación de esta nueva modalidad, impidiendo la proliferación de cursos a distancia sin la debida calidad.

Fundamentándose en esta necesidad, se implantó la Licenciatura en Educación Básica, Años Iniciales de Enseñanza Fundamental, en la modalidad a

distancia.

El éxito de esta propuesta también se debe a la participación de las autoridades municipales, que asumieron el compromiso de invertir en la valorización y formación de los profesores, asegurando una condición satisfactoria de estudio individual y colectivo en el centro de apoyo (polos), haciendo así viable la participación efectiva de los profesores en la licenciatura.

La primera institución superior a implantar esta modalidad de licenciatura en el país fue la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) que extendió la iniciativa a todo el estado de Mato Grosso. Representa pues, un marco importante en la educación superior brasileña. Más tarde, la UFMT empezó a establecer alianzas con otras universidades brasileñas, entre ellas la UFOP, para la ejecución de la propuesta de la Licenciatura en la modalidad a distancia.

No obstante, la implantación de esta experiencia en el CEAD/UFOP representó un doble desafío para la institución, debido a la falta de personal especializado para trabajar en la modalidad de EAD.

El cuerpo docente del curso fue formado por profesores de la institución que trabajan en la enseñanza regular presencial, que se ofrecieron a trabajar en la EAD, pese a ser conscientes de que las actividades realizadas en EAD no serían computadas en su práctica docente institucional. La EAD todavía no se encuentra formalizada en las instituciones universitarias en relación al cuerpo docente. También se contrató a otros docentes con experiencia en el área.

El desafío era preparar un grupo de coordinadores locales en los municipios que dieran apoyo al proyecto en sus localidades.

Así, el CEAD ofreció un curso de posgrado de extensión universitaria

titulado “Formación de Orientadores Académicos para la modalidad de Educación a distancia”, para profesores de los mismos municipios involucrados en la propuesta, con el objetivo de cualificar recursos humanos que trabajasen directamente en la licenciatura, en la función de orientadores académicos.

Para la realización de este curso la UFOP contó con el apoyo de la UFMT, que a través de un convenio firmado entre las partes, se responsabilizó por la oferta de los dos primeros cursos “Formación de Orientadores Académicos para la EAD”. Hoy en día es el propio equipo de la UFOP el que imparte estos cursos.

La alianza entre las dos universidades públicas (UFMT y UFOP) es un desafío constante, a partir del momento en que las instituciones van asumiendo nuevas funciones frente a las transformaciones radicales en los sistemas educativos, que exigen adaptación a las nuevas demandas educativas. Esta alianza ha sido extremadamente cordial y bien articulada, favoreciendo el buen éxito del programa.

Fainholc (1999) destaca que, en la actualidad, la colaboración institucional es una tendencia deseable en los programas de capacitación en la modalidad a distancia, ofrecidos por gobiernos y universidades. Para la UFOP esta alianza fue fundamental.

Una iniciativa que merece especial atención es la construcción de un edificio propio de la CEAD, en el campus de la universidad. A pesar de las dificultades presupuestarias, el edificio fue concluido.

4.1 La Licenciatura en Educación Básica, Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental

La tarea de redimensionar nuestro complejo sistema educativo exige múltiples acciones. Sabemos que los cambios más importantes son los que son capaces de provocar impacto en la calidad y práctica del educador. Invertir en la cualificación y en la competencia de los profesionales de la educación se ha vuelto un factor esencial, si queremos buscar soluciones para la crisis que asola el sistema educativo.

En esta perspectiva, el proyecto de Licenciatura en Educación Básica, Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, en la modalidad a distancia se presenta como un referencial educativo que tiene por objetivo propiciar la cualificación de profesionales que ya son profesores, ofreciéndoles condiciones para trabajar en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, con una formación superior. Ésta es la exigencia de la legislación vigente, en lo que se refiere a la formación de profesores (LDBEN n° 9394/96)

La iniciativa del proyecto de la licenciatura surgió en medio de cuestiones fundamentales de la política educativa en lo que se refiere a la cualificación de los profesores que trabajan en los años iniciales de la educación fundamental, en la educación infantil, puesto que la formación a nivel medio, hasta entonces la única exigida para trabajar en esta enseñanza, no es suficiente para enfrentar la crisis que enfrenta la enseñanza. Las profundas modificaciones en las relaciones productivas y socioculturales de las sociedades contemporáneas exigen una revisión de la función social, del papel de la escuela y de las directrices de las universidades de cara al proceso de formación de los docentes en este nivel de enseñanza.

Como ya se dijo, la propia legislación de la Educación Nacional en vigor, “Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley n° 9394/96), en su artículo 62, establece que

la formación de docentes para trabajar en la educación básica se hará en nivel superior, por medio de una licenciatura, de graduación plena, en universidades e institutos superiores de educación [...]. [Y más adelante, en el artículo 80, atribuye al poder público el] papel de incentivar el desarrollo de programas de enseñanza a distancia, en todos los niveles y modalidades y de educación continuada.

Éstas, entre otras razones anteriormente apuntadas, fueron más que suficientes para incentivar a la UFOP a invertir en la formación de profesores de Educación Básica, años iniciales de la Enseñanza Fundamental, en la modalidad a distancia.

La formación de profesores en la modalidad a distancia es un campo nuevo de actividad de la UFOP, de manera tal que para la implantación de la licenciatura se estableció, como ya se dijo, una alianza con la UFMT, que ya realizaba cursos de formación de profesores a distancia que contaban con la aprobación del MEC. Aun así, el curso de la UFOP guarda especificidades que le son propias.

Esta experiencia, como señala el equipo de la UFMT, tiene un carácter doblemente innovador, no sólo en la *propuesta curricular*, dirigida específicamente a los años iniciales de la enseñanza fundamental, sino también en su *metodología* que combina técnicas de enseñanza a distancia con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tales como los materiales impresos, audiovisuales, multimedia, tutoría vía fax, red telemática y teléfono. Todo esto aliado a un sistema de seguimiento individual y colectivo, presencial y a distancia, realizado por orientadores académicos.

Al comienzo de la licenciatura, en junio de 2000, ésta se ofertó en tres polos: Barão de Cocais, Nova Era I y Paraopeba, para aproximadamente 1.000 alumnos matriculados, distribuidos en 25 municipios. En 2002, el MEC acreditó a la UFOP para la oferta de la licenciatura por el plazo de cinco años, ampliándose, de esta manera, el número de plazas (Ordenanza n° 437, del 15 de febrero de 2002). El reconocimiento de la carrera lo hizo efectivo el MEC, a través de la Ordenanza n° 465, del 4 de febrero de 2005.

En el convenio con la UFMT quedó establecido que esta universidad ofrecería asesoría a la UFOP en la implantación de la propuesta, así como el material didáctico trabajado en el licenciatura. Esta alianza ha dado resultados extremadamente positivos y de los 13 polos creados en el estado de Minas Gerais, la UFOP ya concluyó la licenciatura en 12 y sólo uno será concluido a finales del 2007. Desde el inicio hasta ahora han participado 88 municipios, aproximadamente 4.000 profesores y 211 orientadores académicos.

Vamos a situar el proyecto en las cuestiones fundamentales para el contexto de nuestro estudio, en el intento de no quitarle su carácter de un todo coherente en sus principios epistemológicos, metodológicos y dinamizadores del currículo.

La licenciatura se realiza a través de la modalidad de enseñanza a distancia con sesiones presenciales, completando dos ciclos de estudio, con 3.330 horas y 221 créditos en total.

En el primer ciclo se consideran tres fases: la primera, con 60 (sesenta horas) destinadas a trabajar la metodología de la EAD; la segunda, con 720 (setecientos veinte) horas destinadas al estudio del área de Fundamentos de la Educación, incluyendo Antropología, Sociología, Psicología y Filosofía y la tercera, con 120

(ciento veinte) horas destinadas a los seminarios temáticos.

El segundo ciclo de estudios se subdivide en dos fases: la primera contempla el estudio de las Ciencias Básicas y Metodologías (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias - Física, Química y Biología – e Historia/Geografía).

En la segunda fase, se dedican 720 (setecientos veinte) horas a las disciplinas incluidas en el área de Fundamentos de la Educación. Y, por último, en la tercera fase, se dispone de 120 (ciento veinte) horas destinadas a los seminarios temáticos. Se eligen los temas considerando las áreas de estudio y temáticas y la necesidad de profundizar más en los aspectos específicos del estudio.

Para una mejor visualización, el cuadro 2 que se muestra a continuación, muestra la propuesta curricular del curso.

CUADRO 2
Plan Curricular

				(Continúa)
ÁREA	SUB-ÁREA		CARGA HORARIA	CRÉDITOS
	Proceso de Estudio en EAD	Metodología en EAD	60	4
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN	Antropología	Antropología I	60	4
		Antropología II	60	4
		Antropología III	60	4
	Sociología	Sociología I	60	4
		Sociología II	60	4
		Sociología III	60	4
	Filosofía	Filosofía I	60	4
		Filosofía II	60	4
		Filosofía III	60	4
	Psicología	Psicología I	60	4
		Psicología II	60	4
		Psicología III	60	4
TOTAL			780	52

CUADRO 2
Plan Curricular

(Continúa)

(Continúa)				
ÁREA	SUB-ÁREA		CARGA HORARIA	CRÉDITO
CIENCIAS BÁSICAS Y METODOLOGÍAS	Lenguaje	Lenguaje I	75	5
		Lenguaje II	75	5
		Lenguaje III	75	5
		Lenguaje IV	75	5
		Lenguaje V	60	4
		Lenguaje VI	60	4
	Estudios Sociales	Geografía I	60	4
		Geografía e Historia II	90	6
		Geografía III	60	4
		Geografía e Historia IV	90	6
		Historia I	60	4
		Historia III	60	4
	Matemáticas	Matemáticas I	60	4
		Matemáticas II	75	5
		Matemáticas III	60	4
		Matemáticas IV	60	4
		Matemáticas V	105	7
		Matemáticas VI	60	4
	Ciencias Naturales	Ciencias I	60	4
		Ciencias II	90	6
		Ciencias III	90	6
		Ciencias IV	60	4
		Ciencias V	60	4
Ciencias VI		60	4	
Práctica de Educación Física		30	1	
TOTAL			1710	113
ÁREA	SUB-ÁREA		CARGA HORARIA	
SEMINARIOS TEMÁTICOS Y ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	Seminarios y Actividades Prácticas I		120	
	Seminarios y Actividades Prácticas II		120	
	Seminarios y Actividades Prácticas III		120	
	Seminarios y Actividades Prácticas IV		120	
	Seminarios y Actividades Prácticas V		120	
	Seminarios y Actividades Prácticas VI		120	
	Seminarios y Actividades Prácticas VII		120	
TOTAL			840	

CUADRO 2
Plan Curricular

ÁREA	Carga Horaria	(Conclusión)
		Créditos
Fundamentos de la Educación	780 h	52
Ciencias Básicas y Metodologías	1710 h	113
Seminarios Temáticos y Actividades Prácticas de Enseñanza	840 h	56
TOTAL GENERAL DEL CURSO	3.300h	221

La licenciatura¹¹ tiene por objetivo

[...] propiciar la cualificación de profesionales para los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, con vistas a la adquisición de competencias y conocimientos necesarios para el ejercicio de la acción docente; al desarrollo de actitudes, reflexión y análisis de la actividad pedagógica; al desarrollo de valores para trabajar bien en la sociedad como agente de transformación en busca de una sociedad más justa a partir de la identificación y el análisis de las dimensiones socioculturales de su medio.

El currículo tiene por base principios epistemológicos, metodológicos y dinamizadores. Estos principios se expresan en dos dimensiones: la epistemológica, referente a los aspectos teóricos metodológicos de las áreas y de las disciplinas vinculadas a las ciencias que componen el currículo, y la dimensión profesionalizante que tiene que ver con los aspectos teóricos/prácticos. Teniendo en cuenta estos principios, el currículo de la licenciatura se sustenta en dos núcleos de estudio: Fundamentos de la Educación, que abarca las áreas de Antropología, Filosofía, Sociología y Psicología de la Educación y el área de las Ciencias Básicas y Metodologías sobre las que se fundamenta la enseñanza de los años iniciales, en las áreas sociales de Lenguaje, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias Naturales,

¹¹ Proyecto de Licenciatura en Educación Básica, Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental.(2000) (UFOP).(mimeo)

trabajadas en sus fundamentos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos.

Son tres los conceptos básicos que sirven de vínculo entre las diferentes áreas y los núcleos de conocimiento y también de hilo conductor para la base metodológica. La *historicidad* vista como característica de las ciencias. Se espera que el estudiante de la licenciatura perciba que el conocimiento se construye en un determinado contexto histórico/social/cultural y está sujeto a sus determinaciones.

La *construcción* es el concepto que está presente en las áreas y núcleos del conocimiento y lleva al estudiante de la licenciatura a la comprensión de que los conocimientos son históricos y determinados, resultantes de un proceso de construcción y de las relaciones hombre/hombre/, hombre/naturaleza y hombre/cultura. La *diversidad* es importante para que el profesor/estudiante comprenda que los diferentes enfoques determinan posicionamientos políticos en la acción educativa. El conocimiento trabajado en las escuelas no es neutral.

Los principios dinamizadores del currículo provienen no sólo de los enfoques epistemológicos y metodológicos del curso, sino también del hecho de que los alumnos son profesores en ejercicio, en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental de la Educación Básica.

Por la propuesta de la licenciatura entendemos que éste debe guardar relación estrecha con el proyecto político de la escuela, siendo la práctica profesional del profesor/estudiante considerada en la dimensión curricular. Para ello están previstos seminarios temáticos durante el curso, como parte de la estructura curricular, además de prácticas supervisadas, como parte del seguimiento y de la evaluación del alumno.

Teniendo en cuenta las directrices establecidas para la graduación en la formación de estos profesores, creemos que la licenciatura anhela conceder el diploma

a un sujeto cuyo perfil contemple, desde el punto de vista de su formación, un profesional crítico-reflexivo, que cuestione la propia práctica y reflexione críticamente sobre ella. Un profesional consciente y responsable, comprometido con la transformación de la realidad social y educativa y con su propio desarrollo profesional, preparado para lidiar con lo inesperado en un mercado de trabajo cada vez más competitivo, diversificado y exigente.

Desde el punto de vista pedagógico, un profesional que conozca los contenidos curriculares de los años iniciales de la enseñanza fundamental, en las diversas áreas de conocimiento y que sea capaz de trabajar de forma eficaz como profesor, organizando y coordinando su trabajo docente; que sepa incorporar y utilizar en su acción docente las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; que sepa valorar y aceptar las formas de aprender de sus alumnos, respetando sus diversidades culturales y sociales.

4.1.1 Estructura organizacional de la licenciatura

4.1.1.1 Centros de Apoyo

El centro de apoyo se organiza en cada región polo, con infraestructura que permita el desarrollo de las actividades administrativas y académicas, exigidas para el desarrollo de un curso a distancia de carácter universitario. El centro de apoyo atiende a un promedio de 350 a 500 profesores/estudiantes dependiendo de las especificidades de cada región y cuenta con espacios para la orientación académica de estos profesores, para la realización de las evaluaciones y de los seminarios temáticos, con una biblioteca montada especialmente para el curso, y con secretaría general con teléfono, fax y ordenador conectado a Internet, en algunos polos. Los aparatos de vídeo y televisión

existen en la gran mayoría de los centros de apoyo.

Una de las dificultades de este modelo es el acceso a Internet por parte de los profesores/estudiantes en sus localidades, ya sea en la escuela o en sus residencias, lo que dificulta un contacto directo de los especialistas de la UFOP con éstos. La asistencia técnica vía Internet, en el centro de apoyo, atiende especialmente al contacto de la UFOP con la coordinación local y con los orientadores académicos en los municipios.

Según Schettino y Hojo (2005:61), de los 88 municipios del estado de Minas Gerais participantes en el curso, sólo 30 presentan una población con más de 10.000 habitantes y 17 tienen proveedor local, es decir, 71 no tienen.

Este hecho demuestra que no siempre es viable el uso de recursos tecnológicos avanzados para una población que vive en municipios menores, más alejados de los grandes centros y distantes del contacto con las universidades.

Tanto Rumble (1986) como Fainholc (1999) destacan que las soluciones de enseñanza que incluyen alta tecnología son costosas, especialmente para países del Tercer Mundo. Los materiales son caros y para obtener materiales de buena calidad siempre se tienen que revisar sus programas y actualizarlos en sus contenidos y en la forma de presentarlos. Deben ser objeto constante de evaluación.

4.1.1.2 *Equipo de Apoyo*

El equipo de apoyo de la UFOP, además del soporte administrativo, está formado por una coordinación pedagógica, coordinadores del curso, uno para cada centro de apoyo (polo). El especialista es docente de la UFOP y responsable de la orientación sobre los contenidos curriculares trabajados en el curso, además de la

organización, selección y/o producción del material de su asignatura. Es, a su vez, quien orienta y acompaña el trabajo de los orientadores académicos y se responsabiliza de la evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje junto con el coordinador de polo y los orientadores académicos. En cada polo también existe un coordinador de curso, elegido entre los orientadores académicos, que es el responsable de la *coordinación local*.

4.1.1.3 Orientación Académica

Los orientadores académicos son profesores de la red municipal de educación y fueron elegidos a través del proceso de selección, presidido por la UFOP, en las regiones polos. Estos orientadores académicos deben residir en la región, tener habilitación de nivel superior y estar disponibles para viajar hasta los municipios vecinos que forman parte de su centro de apoyo (polo). Deben igualmente poder dedicarse a las tareas propias de su función, tener conocimientos básicos exigidos para la función de orientador académico y aceptar participar en el curso de especialización en educación a distancia que lo prepara para su función. El orientador académico desempeña funciones tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la evaluación curricular.

Como ya hemos comentado, para el buen desempeño de su función, el orientador académico recibe una formación especial, a través de un curso de especialización en EAD, impartido por el equipo de especialistas del CEAD/ UFOP. En este curso se incluyen módulos de enseñanza que trabajan los contenidos relacionados con los fundamentos en EAD, la gestión, la función del orientador académico, los materiales didácticos, la evaluación y la investigación en EAD.

El orientador académico cumple un papel fundamental en este proceso. Es él quien recibe toda la orientación relacionada con el área de conocimiento del especialista y mantiene la interlocución directa con el profesor/estudiante. Debido a su contacto permanente con el estudiante, el orientador dispone de importantes informaciones sobre él y sobre el funcionamiento del programa. Es el elemento responsable del proceso de observación, análisis y registro del desempeño del alumno. Es quien da soporte a toda la acción educativa y especialmente al proceso evaluador. Hace un seguimiento de la trayectoria del alumno, solucionando sus dudas, dificultades, estimulándolo, motivándolo, a la vez que participa en los momentos de la organización, seguimiento y evaluación del programa. Desempeña un papel importante tanto en la fase de planificación del programa como en su realización. En la primera fase interactúa con el profesor especialista de los contenidos trabajados en la licenciatura, en relación al material didáctico, al sistema de seguimiento de estudio y a la evaluación del alumno. Durante la realización de ésta, ofrece motivación así como apoyo afectivo y pedagógico, para que los problemas que aparezcan durante el desarrollo del curso no creen desánimo en los estudiantes que pueda llevarlos al abandono. En definitiva, el orientador académico posibilita la mediación entre los elementos del proceso, necesaria para alcanzar los objetivos propuestos.

Para Preti (1996), cada institución construye su modelo de tutorías de acuerdo con las características propias de la región, con los programas y cursos propuestos, incorporando las nuevas tecnologías.

En este sentido, el proceso de formación de profesores en la modalidad a distancia es un proceso en construcción y exige un repensar del quehacer pedagógico para sustentarlo y avanzar en esta modalidad educativa.

Por la riqueza de informaciones sobre el programa que los coordinadores y sobre todo los orientadores académicos tienen, se hace necesario ampliar su proceso de evaluación, con el estudio de indicadores y la definición de instrumentos para la recogida de información, de cara a la evaluación del desempeño de los participantes y a la evaluación del propio proyecto del curso. Este hecho corrobora la preocupación del estudio que aquí realizamos.

4.1.1.4 *Material Didáctico*

Siempre se deseó la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso considerando la incorporación a nivel tecnológico de recursos o medios más tradicionales de comunicación audiovisual.

Los medios tecnológicos más tradicionales todavía persisten y como toda técnica se vuelven más o menos eficientes en función del estudio realizado. Es bueno recordar algunos de los que todavía persisten en nuestra enseñanza.

Basados en Joan Ferrés (1998:139-140), podemos destacar:

- La pizarra de tiza: económica, de fácil uso, funcional para transmitir informaciones directas. Por otro lado, tiene la desventaja de que el profesor permanece de espaldas a los alumnos mientras escribe.
- El retroproyector: presenta infinidad de ventajas y una es que el profesor permanece de cara a los alumnos. Las clases pueden prepararse previamente y se pueden reutilizar. Existen sistemas más sencillos, como fotocopia en blanco y negro, así como también sistemas más elaborados, en colores, con contornos, etc.
- El proyector de diapositivas: útil para presentar imágenes estáticas y

adecuar el uso a las necesidades de aprendizaje. Por otro lado, requiere sala oscura y no es de fácil elaboración.

- El fotolenguaje: imágenes fotográficas útiles para análisis y comentario de fotografías.
- Los medios visuales directos (carteles, pósteres y murales): todavía muy utilizados en las escuelas públicas de enseñanza básica en Brasil, tanto con niños como con adolescentes, favorecen el proceso de aprendizaje.
- Las cintas de audio: útiles en experiencias que incluyen elementos auditivos como en las clases de música, el estudio de lenguas, especialmente idiomas extranjeros. Estos recursos tienen su valor y todavía están muy presentes en el día a día de las clases en nuestro país.

Sin embargo, en la actualidad la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs) está a la orden del día. El proceso educativo está permitiendo nuevos enfoques gracias a su desarrollo acelerado. Debemos tener claro, no obstante, que, en ningún momento, las NTICs son sustitutas de la figura del profesor. Éstas se integran al proceso educativo como mediadoras de éste, posibilitando, de esta manera, nuevas formas de enseñar y aprender.

Estas nuevas tecnologías, concretamente, abarcan la televisión por cable o por satélite, tele y videoconferencias, el CD-ROM y el ordenador con los recursos de hipertexto, multimedia e hipermedia. Es interesante observar que las áreas mencionadas se integran "permitiendo la producción de equipos que potencian actividades humanas, tales como las de buscar, distribuir, producir y manipular información y conocimiento ". (Oliveira, Costa y Moreira, 2001:62).

Para Peters (2001), las tecnologías de la información y la comunicación digitales, en el campo de la didáctica de la enseñanza a distancia, superan todas las innovaciones didácticas precedentes. Para él no se trata de una innovación técnica, sino de una “[...] serie de desarrollos simultáneos [...]” (229) tales como el ordenador con su posibilidad de almacenar informaciones y ofrecer programas de enseñanza interactivos; la mejora de la telecomunicación con tecnologías más desarrolladas de audio y vídeo; los multimedia que revolucionan la producción de programas informáticos y, por último, los grandes bancos de datos interconectados con redes globales de ordenadores de varios países.

Peters advierte sobre el uso cauteloso que se debe hacer de las NTICs en la enseñanza a distancia. Aún así, Peters está de acuerdo con que las NTICs amplían de manera sorprendente la didáctica del proceso educativo en la enseñanza a distancia.

La organización del material didáctico en la EAD (material escrito) se puede realizar a través de textos de naturaleza diversa y divulgada en diferentes medios de comunicación. Normalmente se divulgan por medio de materiales impresos como los libros, las publicaciones periódicas, las revistas y los periódicos. Se pueden clasificar de dos formas: textos base y textos de apoyo.

Los textos base sirven para garantizar el desarrollo de contenidos básicos indispensables para la realización del curso, y también posibilitan el proceso de reflexión-acción-reflexión por parte de los alumnos. Estos textos pueden ser producidos por los docentes responsables de la disciplina trabajada o del área de conocimiento del curso.

Estos textos base se presentan en forma de guías didácticas, cuyo objetivo es garantizar el desarrollo de los contenidos considerados básicos para el curso.

Presentan sugerencias de tareas e investigación que los alumnos tienen que llevar a cabo, intentando ofrecer una profundización teórica en el área de conocimiento trabajada.

También existe la posibilidad de trabajar textos de otros autores que se consideren relevantes para la comprensión y la discusión del estudio en proceso. En este caso, los profesores de las disciplinas se sitúan como mediadores del proceso de diálogo entre el autor y el lector (el alumno) del texto seleccionado.

Estos materiales preparados por el equipo de la UFMT, el texto-base (fascículos), por ejemplo, de Antropología e Historia, en algunos pasajes retratan estudios dirigidos hacia una realidad de Mato Grosso. En el caso de Minas Gerais se sustituyeron por materiales elaborados o seleccionados por el equipo de la UFOP e intentan retratar la realidad de este estado.

Los fascículos son de uso individual y cada profesor/estudiante debe adquirir el suyo para todas las disciplinas. El precio es bajo (R\$ 12,00), o sea, aproximadamente cuatro euros. Éste es el único material que el profesor/alumno debe costearse. Los demás costos del curso corren a cargo de los ayuntamientos locales, a raíz del convenio con la UFOP, o a cargo de la propia UFOP, en función de las cláusulas establecidas en dicho convenio. Aún así, muchos profesores tienen dificultades para adquirirlos y otros se resisten a la compra.

Los textos de apoyo también se deben considerar materiales didácticos del curso. El texto-base por sí sólo no puede abarcar ni profundizar en toda el área o disciplina del curso. Por lo tanto, los textos de apoyo se consideran complementarios para apoyar los estudios e investigaciones realizados por los alumnos. Pueden ser libros, revistas, periódicos o textos encomendados específicamente para la discusión de

un determinado tema e incluso textos producidos por otros profesores que no están directamente involucrados en el programa. Este material debe ponerse a disposición de los alumnos, en locales previamente acordados, de preferencia en la biblioteca del centro de apoyo.

La elección de la naturaleza de los textos va a depender del currículo de la licenciatura, es decir, de la propuesta teórico-metodológica que se desea construir.

También los libros indicados por los autores de las guías didácticas constituyen lectura obligatoria y complementaria para los alumnos, están contempladas por el convenio e integran el acervo de la biblioteca de los centros de apoyo.

Además de los textos base y de los textos de apoyo, los materiales didácticos incluyen:

Textos Orales

Constituidos por charlas y ponencias impartidas en los seminarios presenciales.

Textos de los Alumnos

A medida que el alumno construye su texto, resultado de sus estudios o investigaciones, aunque quede archivado en el polo, se puede poner a disposición en la biblioteca del centro de apoyo.

Se seleccionan artículos de revistas y periódicos y se ponen a disposición de los orientadores académicos y de los profesores/estudiantes en el centro de apoyo. Los propios alumnos son incentivados y buscan otros materiales a través de la Internet. El equipo ha estado atento (coordinadores y especialistas) en relación a la calidad de los materiales adquiridos. A lo largo del curso, los mismos profesores/estudiantes han tenido la oportunidad de seleccionar materiales a partir de criterios ofrecidos por los

especialistas.

4.1.1.5 *Material audiovisual*

El término audiovisual se refiere a los medios de comunicación y obras que se expresan a través de la interacción de imagen y sonido. Pertenecen a este grupo la televisión, el cine y el vídeo. En la actualidad, lo audiovisual sufre un condicionamiento fuerte debido al desarrollo de técnicas mecánica, eléctrica y electrónica. (Ferrés, 1998).

De la misma manera que se pueden producir textos escritos para un determinado curso, también se pueden producir textos audiovisuales.

Aún basándonos en Ferrés, lo audiovisual es una forma diferenciada de procesamiento de informaciones. La comunicación audiovisual debe resultar en la interacción entre imágenes, músicas, texto verbal y efectos sonoros. Diferentemente de los textos escritos que procesan la información de forma lineal, en los textos audiovisuales las informaciones se procesan en paralelo, captan simultáneamente informaciones de fuentes visuales y paralelas.

El audio cuenta con una contribución de sonidos, como la música y el lenguaje verbal oral. Uno de los recursos de uso es el teléfono, usado individualmente de manera tradicional, o a través de conferencia telefónica, que permite la interacción del grupo de alumnos.

La radio es otro recurso importante, pero a la hora de escribir textos para la radio hay que observar algunos cuidados: el primero es que debe insertarse en un proyecto curricular, se debe conocer el público, pensar en el individuo como persona y no como masa y tener criterio con las informaciones presentadas.

Para Ferrés (1998), el vídeo es una tecnología compuesta por tres elementos: la cinta de vídeo, la cámara y la televisión o monitor. Tiene la ventaja de ser una tecnología bastante flexible y versátil. Sin embargo, las mejores o peores posibilidades no están propiamente en la máquina, sino en la calidad de los programas presentados y en la propia presentación del profesor para hacer uso de estos recursos de manera creativa y participativa.

De esta forma, el profesor siempre tiene que tener en cuenta al utilizar el vídeo en ambientes de aprendizaje lo que pretende comunicar, qué imagen va a utilizar y cómo debe utilizarla, cuáles son los objetivos pretendidos y cómo los evaluará.

Entre los sistemas de vídeo tenemos:

- La teleconferencia: ésta ocurre en tiempo real y se puede hacer a través del teléfono sin la imagen.
- La videoconferencia: ocurre a través de la transmisión telemática bi-direccional y simultánea de textos, imágenes, sonidos y movimiento. Permite la comunicación entre personas situadas en lugares diferentes y posibilita que los alumnos que están en áreas alejadas puedan compartir recursos. Puede utilizar un sistema interno de TV, vía red o satélite.

Estos recursos no se pudieron usar durante el curso.

Textos Audiovisuales

También usados como material complementario son indicados por los autores para incentivar la organización de una videoteca con vídeos educativos, en los centros de apoyo, con el objeto de ponerlos a la disposición de los profesores /estudiantes. Un ejemplo es el vídeo “TV Escuela.”

Material Multimedia

El término "multimedia" forma parte de las actividades educativas y de comunicación a partir de la segunda mitad del siglo XX. Fue utilizado en el pasado tanto para referirse a los programas de formación divulgados por la radio y por la televisión, como para referirse a los paquetes de cursos de auto-aprendizaje. La diferencia fundamental entre material multimedia y material audiovisual es que los multimedia permiten la interactividad.

En la actualidad, un sistema multimedia es el que conjuga informaciones sonoras, textuales y audiovisuales, coordinadas con gráficos, fotos, sonidos y voces. También existen sistemas multimedia con un solo dispositivo: el ordenador. También hay dispositivos no informáticos, cuyos equipos utilizan micro-procesadores.

En el proceso de formación a distancia los sistemas multimedia pueden incluir conexiones a redes externas o conectarse a terminales sencillos. (Pina, 1998).

Este tipo de material permite producir textos y al igual que en la producción del material audiovisual, es también necesario un equipo. El equipo pedagógico y el profesor necesitan del apoyo de programadores, dibujantes, técnicos en computación, etc. para concretar las ideas que el profesor desea destacar en el enfoque del tema. Es el profesor y el equipo pedagógico los que van a seleccionar la imagen y los sonidos que compondrán el texto multimedia.

Entre los soportes para los textos multimedia, los CD-ROMs son recursos interesantes por el hecho de que permiten una gran capacidad de almacenamiento de información. Al producir textos para CD-ROM, los docentes deben tener claro que en este tipo de texto no hay lugar para la lógica de la linealidad, común a gran parte de los textos didácticos.

En relación al uso de las nuevas tecnologías es importante destacar que,

aunque el programa de la licenciatura de la UFOP ponga a disposición el correo electrónico, la Internet, el CD-ROM, el audiovisual, además de textos base y de apoyo, los tres primeros puntos no son accesibles a gran parte de los profesores/estudiantes por falta de condiciones de los municipios (infraestructura básica).

Otra forma de producir textos multimedia es mediante la web. Con el surgimiento de la red mundial World Wide Web (www) hubo oportunidades para integrar todas las posibilidades de la Internet en una interface con formato de hipermedio, o sea la combinación de la multimedia con el hipertexto¹².

Como se ve, con la Internet se abrieron infinidad de posibilidades para proyectos en el área de EAD, no sólo en términos de producción y utilización de material multimedia para la enseñanza, sino también por la interacción profesor/alumno y la participación activa en la construcción de la propuesta curricular del curso.

Entre los materiales multimedia utilizados en el curso está el CD-ROM¹³ producido especialmente para la licenciatura, con el objetivo de profundizar algunos contenidos de los fascículos. Este material posibilita la ampliación de discusiones sobre las áreas de conocimiento trabajadas, pues presentan una sección denominada “Otras Fuentes” con textos complementarios a la discusión propuesta en los temas desarrollados e indica también películas y vídeos. Esta sección también presenta una bibliografía comentada.

El CD incluye también una sección diaria, donde el alumno puede anotar dudas y cuestiones surgidas durante el estudio. Además trae una sección llamada “Reflexión”, cuyas cuestiones intentan suscitar reflexiones e investigaciones por parte

¹² *Hipertexto*: Conjunto de textos interconectados jerárquicamente, facilitando la navegación del lector por los diversos asuntos que se presentan. *Multimedia* supone la presencia de recursos sonoros, imagen y animación en los sistemas de informática. (Olivera, Costa y Moreira, 2001: 62).

¹³ Este material está protegido por ley de derechos de autor, no puede cederse sin la autorización de los autores y su uso es exclusivo de los equipos de los cursos.

de los alumnos. En esta sección hay un enlace a Internet, que tiene por objetivo no sólo que el profesor/estudiante investigue en la red, sino que también lo estimula a conectarse con los profesores del CEAD para cualquier interlocución que sea necesaria.

El CD-ROM fue especialmente producido para la licenciatura para profundizar contenidos de los fascículos, sin por ello abarcar todas las áreas de conocimiento del curso. Hasta el momento, la UFMT ha producido cuatro CD-ROMs pertenecientes a las disciplinas de Antropología/Sociología, Psicología/Filosofía, Lenguaje y Ciencias.

La calidad de estos CDs es indiscutible. Sin embargo, pocos profesores adquirieron este material. La mayoría no dispone de ordenador, no sabe usarlo y, a veces, la Secretaría de Educación del municipio sólo tiene un ordenador para atender la demanda de los sectores administrativos del municipio, imposibilitando, de esta manera, su uso por parte del profesor/estudiante.

Por esta razón existe el CD -ROM disponible en el núcleo de apoyo para quien quiera y pueda complementar sus estudios con una tecnología más avanzada.

Cabe destacar que la producción de software educativo incluye una multiplicidad de campos del conocimiento. En este caso, los equipos productores del programa de la UFMT, nuestra socia, incluyeron en su composición, profesores encargados de los contenidos, especialistas en informática de la educación, profesionales del área de programación y comunicación, además de docentes y alumnos que debían experimentar y validar los materiales producidos.

La participación de todo este equipo garantizó la calidad del material elaborado. Reafirmamos así la importancia de un equipo multidisciplinario para un enfoque más completo en la producción de software educativo.

En relación a la distribución de estos materiales a los profesores/estudiantes no podemos afirmar lo mismo. Faltaron recursos financieros que permitiesen una distribución a gran escala. Esto ocurre en cada municipio. Tan sólo un ejemplar en el centro de apoyo es insuficiente y desmotiva más al estudiante por las dificultades anteriormente expuestas.

En las discusiones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no podemos perder de vista las consideraciones de Rumble (2000), al señalar en el desarrollo de la EAD, cuatro generaciones de tecnologías: la primera, basada en el texto escrito, se desarrolló en la década de 1940; la segunda, a partir de 1950, hizo uso de la televisión y el audio; la tercera incorporó las tecnologías de las dos primeras generaciones y produjo un sistema multimedia en las décadas de 1960-1970, y la cuarta generación está dirigida al momento actual, con sistemas vinculados al desarrollo de la Internet que giran alrededor de comunicaciones mediadas por el ordenador, tales como las conferencias, el correo electrónico, el CD-ROM, el acceso a bancos de datos y de información y las bibliotecas electrónicas.

Para Rumble las tecnologías recientes no son necesariamente mejores que las más antiguas. Su utilidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje y la posibilidad de operabilidad son las que las hacen más o menos importantes.

Como dice Aparici (1999), la ideología de la información acabó por generar una serie de mitos como, entre otros, el de que con el uso de las nuevas tecnologías, el acceso a la educación se vería facilitado; que éstas van a permitir cambios en los sistemas; que los individuos, al vivir la propia libertad de expresión, no necesitan tener en cuenta el pensamiento colectivo; que la participación existe en la medida en que las personas hagan uso de las redes de comunicación y que la igualdad de oportunidades

ocurre a la par de la socialización del uso de las tecnologías.

Frente a estos mitos, podemos verificar que existe una “imagen”, tanto por parte de la sociedad como de los sectores educativos, en relación al uso de las nuevas tecnologías. Muchas veces se crean barreras entre aquéllos que podemos acceder a nuevas tecnologías y aquéllos que no tienen acceso y por alguna razón están impedidos de tenerlo, como es el caso de gran parte de los profesores/estudiantes.

En este contexto, las palabras de Rumble y Aparici anteriormente citadas cobran sentido. Una vez más vale la pena reflexionar sobre quién es nuestro profesor/estudiante.

La cuestión fundamental es saber quién es el destinatario del curso de formación de profesores en la modalidad a distancia. En el caso de la UFOP, acceder a información sobre dónde viven (en este caso, lejos de los grandes centros), saber que no tienen acceso a la educación superior y que su remuneración promedio corresponde a un salario mínimo (que en Brasil actualmente es de R\$ 380,00, trescientos ochenta reales, equivalente a aproximadamente 127 euros mensuales) es, entre otras cuestiones, fundamental para trabajar con los profesores/estudiantes. Preguntas, como por ejemplo, ¿a quién enseñan, cómo enseñan, qué recursos tienen para enseñar?, también han de ser consideradas.

Así, el lenguaje y los medios necesitan adecuarse no sólo a los contenidos en estudio, sino también al propio destinatario.

No queremos con esto reforzar que el destinatario del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea el docente o sus alumnos, deban merecer una enseñanza de peor calidad, más aún porque el mismo contexto social en que nacieron y crecieron ya está marcado por una comunicación hegemónica, bastante diferente de las nuevas

generaciones.

Las nuevas generaciones nacieron y se desarrollaron en una sociedad tecnológica, con equipos cada vez más elaborados y sofisticados, cuyos discursos nos llevan a valorar cada vez más los aparatos en sí mismos y su carácter lúdico, debido al atractivo inherente a ellos.

De acuerdo con Ferréz (1998), esta tecnología sólo cumplirá su doble función de educar para vivir en una iconosfera e incorporar los medios tecnológicos al proceso de enseñanza, desde que se tengan en cuenta las posibilidades didácticas y las necesidades de los destinatarios.

Por todas estas cuestiones apuntadas es por lo que el material didáctico utilizado en el curso de la UFOP considerado en su conjunto, tiene un uso restringido, debido a las condiciones existentes en los municipios y por las propias condiciones de los usuarios (profesores/estudiantes).

El juego de las imágenes mentales entre los interlocutores forma parte del proceso de comunicación y construcción del texto, cualquiera que sea su naturaleza y tipo, no importa si es material escrito, audiovisual o multimedia. La preocupación entre el autor y el lector, o sea, el hablante y el oyente es perceptible en los materiales producidos. No obstante, tenemos que admitir que poquísimos profesores tuvieron acceso a los CD-ROMs, por las condiciones ya expuestas de los municipios involucrados. Estos materiales todavía requieren de un análisis más preciso del equipo.

Aunque haya una visión aún controvertida sobre la EAD, cuando se pregunta a los profesores/estudiantes sobre el material, vislumbran la posibilidad de establecer relaciones entre enseñanza tradicional y enseñanza a distancia por el hecho de que el material didáctico trae una visión innovadora de los recursos tecnológicos

disponibles, hasta entonces prácticamente desconocidos.

En este sentido, se hace pertinente referirnos a Fainholc (1999), cuando destaca, desde el punto de vista etimológico, el sentido del término “innovación”, que está vinculado a las ideas de novedad, de lo diferente de aquello a lo que estamos acostumbrados. Difícilmente, estas ideas están presentes en espacios conservadores. Al contrario, su presencia se da más mucho más en propuestas no convencionales, como en la enseñanza a distancia por ejemplo.

Según Sevillano García (2002), las innovaciones técnicas deben usarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje con flexibilidad y, sobre todo, con la finalidad de provocar hábitos cognitivos y cambios de actitudes.

Los materiales, texto base y textos de apoyo del curso, son de buena calidad, desde el punto de vista del equipo, en una evaluación más informal obtenida hasta ahora. Tanto el equipo docente de la universidad como los orientadores académicos y los profesores/estudiantes aprueban el material escrito, en la conducción de la propuesta curricular. Los fascículos permiten intermediar un diálogo entre el autor y el lector, aunque los especialistas y los orientadores académicos ya solicitaron algunas adecuaciones en relación a éstos.

En Brasil, las investigaciones sobre experiencias educativas que incluyen tecnologías como la televisión, el ordenador y la telemática todavía son incipientes y uno de los factores que contribuyen a esto son las cuestiones políticas y financieras. Así, tenemos que admitir que la propuesta está funcionando porque las condiciones operativas de implantación han sido favorables, por el compromiso político de los sectores públicos involucrados, hecho no usual en las propuestas educativas.

Fainholc también (1999) alerta sobre el cuidado que hay que tener en

relación al uso de los recursos tecnológicos utilizados en el aprendizaje a distancia. Estos recursos pueden acelerar el acceso a la información, pero por sí solos no garantizan la participación de los interesados.

En nuestra realidad educativa, debemos estar atentos a la discusión del papel de los medios digitales de la información y la comunicación, debido al futuro didáctico de la enseñanza a distancia. Esto es así porque [...] “no sabemos cómo todo esto será realizable por motivos financieros, logísticos, pragmáticos y pedagógicos”. (Peters, 2001: 232).

Una de las grandes conquistas del programa fue la formación de una biblioteca en el centro de apoyo y en cada municipio, con títulos de todas las áreas de conocimiento de la propuesta curricular. Estos libros fueron sugeridos por los autores de los fascículos (UFMT) y complementados por el equipo de la UFOP. Son obras de excelente calidad, actualizadas, que hasta entonces los municipios no tenían en sus bibliotecas, es decir, había municipios que poseían alguna pequeña biblioteca, pero bastante desactualizada.

Aliadas a las dificultades de tipo estructural se encuentran las dificultades y resistencias inherentes a los propios profesores/estudiantes sobre las nuevas tecnologías.

Desde el punto de vista metodológico, el uso de las tecnologías presenta consecuencias relevantes para los profesores. Como dice Alonso (2000:101), “le permite a los profesores ampliar formas tradicionales de transmisión del saber”, hasta entonces hechas de forma oral y escrita.

Para concluir esta discusión, nos gustaría resaltar una vez más que los materiales diferentes son importantes en esta modalidad de enseñanza e incluso en la enseñanza presencial, en el momento histórico que estamos viviendo.

La televisión, el vídeo, el ordenador y los textos escritos son instrumentos auxiliares importantes en el proceso de aprendizaje, pero no deben, en ningún momento, sustituir las relaciones de comunicación e interacción entre alumnos y docentes de forma directa.

Las nuevas generaciones de profesores necesitan prepararse para el uso de los medios técnicos disponibles en la sociedad, pero no pueden entregarse a la innovación tecnológica como un consumidor deslumbrado, atendiendo a los atractivos del mercado, sino con reflexión crítica, como un usuario competente y creativo. Y en este sentido, los materiales propuestos y utilizados en la licenciatura tienen la perspectiva de que la pedagogía y la tecnología sean entendidas como procesos sociales, continúen de manos dadas como siempre lo hicieron en los diferentes momentos históricos “porque las tecnologías no son neutras, sino que ejercen efectos sobre el medio social en el que se desarrollan” (Belloni, 2001: 65).

Intentamos discutir el uso de las nuevas tecnologías en una perspectiva de mediación pedagógica, en el sentido de colaborar con el proceso de aprendizaje. Existe una preocupación por parte del equipo al respecto de que el uso de las nuevas tecnologías esté incorporado al proceso de aprendizaje en su totalidad.

La educación a distancia, vista bajo el prisma de proceso educativo innovador, que es la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos, puede ser de gran valía siempre y cuando las técnicas utilizadas se consideren un medio y no un fin educativo. Se deben utilizar como “herramientas pedagógicas”, ricas y provechosas para la expansión de la enseñanza y como “objeto de estudio complejo y de múltiples caras”, que exige enfoques creativos, críticos e interdisciplinarios”. (Belloni, 2001: 70).

Sin embargo, es necesario detenerse más en los cambios de mentalidad para conseguir el éxito del uso de la tecnología de educación que en la adquisición de equipos propiamente dichos.

4.1.2 Público meta y criterios de selección

Para ser admitido en la licenciatura, el profesor/estudiante debe haber acabado la educación secundaria, o sea, tener formación de nivel medio; ser aprobado tras un proceso aislado de selección; ser profesor de la red de enseñanza pública de las regiones polos participantes en el proyecto y estar en ejercicio de su función docente.

4.1.3 El proceso de evaluación en el contexto de la licenciatura

En un proceso de formación de profesores en servicio, la evaluación, tanto en la EAD como en la enseñanza presencial, es fundamental para que los individuos o grupos puedan conocer, comprender y reorientar sus experiencias y acciones.

En esta perspectiva, la evaluación en esta modalidad de enseñanza – licenciatura en educación básica - se apoya en el proyecto pedagógico del programa y abarca todos sus momentos de manera continua y progresiva. Es parte esencial del proceso pedagógico, va más allá del mero proceso de verificación de conocimientos, enfocándose en los múltiples aspectos de la educación escolar, y enfatiza la auto-evaluación como un proceso sistemático de la modalidad de EAD.

En virtud de la concepción de licenciatura que se propone, lo que se desea en el proceso de evaluación es la capacidad de reflexión crítica de los estudiantes frente a sus experiencias, su compromiso con el día a día y cómo, a partir de su práctica, basados en los referenciales teóricos trabajados en el curso, surgen otras formas de

conocimiento.

Para Neder (1996), la evaluación en el contexto del curso se puede dar a través de la propuesta curricular, del material didáctico, de la orientación académica, del sistema de comunicación de la EAD y de la evaluación del aprendizaje. Vamos a destacar solamente esta última que trata específicamente de la evaluación del profesor/estudiante en el curso.

La evaluación del aprendizaje en este contexto, aunque pueda fundamentarse en principios análogos a los de la educación presencial, tiene un tratamiento específico en algunos aspectos. Simplemente, el hecho de que el profesor/estudiante no cuente con la presencia física del profesor ya es motivo suficiente para que tenga un tratamiento diferenciado. La naturaleza y la concepción del curso exigen la creación de procedimientos propios para la evaluación en la EAD. Como hemos dicho, en el contexto de la EAD, el alumno no cuenta normalmente con la presencia física del profesor y por esta razón, la metodología de trabajo debe dar al profesor/estudiante la oportunidad de buscar interacción permanente con los profesores/especialistas y con los orientadores académicos, sin perder de vista la condición procesual de la evaluación, estructurada en tres niveles a lo largo del curso. En el primer nivel, se intenta observar y acompañar el proceso de estudio del profesor/estudiante, considerando el grado de dificultad encontrado en relación a los contenidos trabajados, su relación con la orientación académica y su interlocución con los profesores, entre otros aspectos. Este nivel es realizado por la orientación académica y la puntuación distribuida en promedio varía de 20 a 30%, como máximo, de la puntuación total (10 puntos).

En el segundo nivel, la evaluación se dirige al contenido propuesto en cada

área de conocimiento y se llevan a cabo evaluaciones formales presenciales, como exigencia legal de las directrices de cursos de graduación, en la modalidad a distancia. El tercer nivel le permite al estudiante realizar estudios e investigaciones relacionadas con temáticas educativas vinculadas a la rutina escolar.

Para ello, el primer momento de la evaluación del aprendizaje en el curso se dirige hacia el proceso de estudio del profesor /estudiante. Este seguimiento es realizado por los orientadores académicos mediante un registro en fichas individuales, denominadas fichas de seguimiento del alumno con criterios establecidos para el análisis de la implicación del alumno en el proceso. Entre los puntos observados, podemos destacar: si el alumno puede acompañar los enfoques y discusiones propuestos en el material didáctico; el grado de dificultades encontradas en relación con los contenidos trabajados; la relación con la orientación académica; como el alumno realiza propuestas de profundización de contenidos; qué búsqueda realiza en términos de material de apoyo – incluso bibliográfico-; si mantiene un proceso de interlocución permanente con los profesores (especialistas) y con los orientadores académicos; cómo se relaciona con los otros colegas del curso; si el alumno realiza las tareas propuestas en cada área del conocimiento; si es capaz de establecer relaciones entre el conocimiento trabajado y su práctica pedagógica; si hace indagaciones y cuestionamientos sobre los enfoques propuestos; si hay problemas de orden personal o profesional que interfieren en su proceso de aprendizaje.

Para realizar este seguimiento individual, cada orientador académico se responsabiliza por un grupo de aproximadamente 20 a 25 profesores/estudiantes.

En un segundo momento de la evaluación, se intenta observar si el alumno está siguiendo de forma efectiva el contenido propuesto en las diferentes áreas de

conocimiento, si es capaz de tener un posicionamiento crítico-reflexivo frente a los enfoques trabajados y a su práctica docente. En este nivel se realizan evaluaciones formales, presenciales, de cara a atender las exigencias de la legislación brasileña que tiene previsto la evaluación presencial para los cursos a distancia. Este momento evaluador se lleva a cabo en los polos y todos los profesores/estudiantes de los municipios acuden a estos locales. Los ayuntamientos municipales se encargan del transporte de los profesores.

La evaluación presencial puede incluir momentos de presentación de trabajos en grupos, resultados de actividades prácticas individuales y colectivas que los alumnos desarrollan en las clases y una evaluación individual donde el alumno tiene la oportunidad de demostrar el resultado de su estado y de su práctica pedagógica. Incluye exámenes, producción de textos y análisis de planes de clase, entre otros procedimientos.

En un tercer momento, el alumno realiza estudios e investigaciones a partir de proposiciones temáticas relacionadas con el día a día escolar y con las cuestiones educativas. El resultado de estos estudios se presenta en los seminarios temáticos realizados cada semestre. Estos seminarios, un total de siete, integran el plan curricular del curso, sumando 840 horas de estudio y 56 créditos. Todos son precedidos por una planificación específica, tienen sus actividades puntuadas como las demás disciplinas y también el carácter de prácticas obligatorias.

La evaluación tiene lugar a lo largo de todo el curso, de manera continua e integrada al diseño y desarrollo del currículo. Presupone por un lado, una comprensión del proceso epistémico de construcción del conocimiento y, por otro, la comprensión de la acción de evaluar como proceso eminentemente pedagógico de interacción continua

alumno/conocimiento/profesor. Los profesores/estudiantes también tienen la oportunidad de realizar una auto-evaluación de su práctica y de progreso en las disciplinas curriculares en las diversas fases del estudio. Es una oportunidad para tener claridad del progreso y de sus limitaciones y para poder reorientar sus esfuerzos de acuerdo con sus necesidades.

En resumen, son tres los momentos evaluadores:

- Seguimiento del avance del estudiante por los orientadores académicos, a través de encuentros semanales individuales o en pequeños grupos y entrevistas con los orientadores.
- Producción de trabajos escritos y orales que posibiliten la síntesis de los conocimientos trabajados y presentados en evaluaciones presenciales.
- Presentación de resultados de estudios e investigación realizados semestralmente, expuestos en los seminarios técnicos integradores.

Todo el proceso de corrección de las actividades evaluadoras es realizado por los orientadores académicos a partir de criterios preestablecidos por los especialistas y por el coordinador del polo (UFOP). La sección de enseñanza del CEAD lleva a cabo la publicación de las notas en el sistema de la universidad. La nota mínima para aprobar es 6,0 (seis), de acuerdo con la resolución CEPE n°1881/UFOP.

Los profesores/estudiantes que no obtengan el desempeño mínimo exigido por las normas de la universidad tienen la oportunidad de someterse a evaluaciones extraordinarias y reciben una atención personalizada por parte de sus orientadores académicos para retomar sus estudios.

Los estudiantes que incluso así no acaben la licenciatura en el plazo previsto

por el convenio firmado entre la UFOP y los ayuntamientos tendrán seis meses más para terminarla, de acuerdo con las actividades previstas en fecha, local y horario establecidos por la coordinación pedagógica del curso, puesto que los centros de apoyo se cierran al concluir el curso.

4.2 Referências bibliográficas

ALONSO, K. M. (2000): Novas tecnologias e Formação de Professores: um intento de compreensão. In: PRESTI, Oreste (Org.) *Educação a Distância*, construindo significados. Brasília, Plano Editora Ltda, p.144-154.

APARICI, R. (1999). Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. In: RODRÍGUEZ, Eustaquio Martín & QUINTALLÁN, Manuel A. (Coord.). *La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid, Ediciones de la Torre, p.177-192

BELLONI, M.L. (2001): A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos Processos Educacionais. In: BARRETO, Raquel G.(org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância*. Rio de Janeiro, Quartet Editora & Comunicação Ltda, p.54-73

BRASIL (1997): Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Casa Editorial Pargos.

FAINHOLC, B. (1999): *La Interatividad en La educación a Distancia*. Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós, p. 77-140.

FERRÉS, J. (1998): Pedagogia dos Meios Audiovisuais e Pedagogia com os Meios Audiovisuais. In: SANCHO, Juana M.(org). *Para uma Tecnologia Educacional*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, p.127-155.

NEDER, M.L.C. (1996): Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In Preti, Oresti (org). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE-UFMT, Mato Grosso.

OLIVEIRA, C. C.; COSTA, José W.; MOREIRA, M.(2001): *Ambientes Informatizados de Aprendizagem*-produção e avaliação de software educativo. Campinas, SP, Papirus.

PETERS, O. (2001): *Didática do ensino a distância. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo, RS, Brasil, Unisinos. 402 p.

PINA, A. R. B (1998): Sistemas Multimídia. In: SANCHO, Juana M. *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre, Artmed.

PRETI, O. (1996): *Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada*. In: PRETI, Oreste (org.). Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá, NEAD/IE/UFMT.

Projeto Do Curso de Licenciatura em Educação Básica, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.(2000)Ouro Preto.UFOP.(mimeo).

SEVILLANO GARCÍA, M. L.(2002): Perspectiva Cultural en En la Elección,Diseño e Integración de los Médios como Materiales Curriculares In: MEDINA RIVILLA, A. SEVILLANO GARCÍA, M. L.; RODRÍGUEZ DIÉGUES, J. L. (Coord.). *Diseño, Desarrollo e innovación del Curriculum en las Instituciones Educativas*. Editorial Universitas, S/A.p.729-858

SCHETTINO, M.e HOJO E S (2005): O modelo de EAD baseado em Centros de Apoio. In: SCHETTINO, M. (Org.) *Educação Superior a Distancia: experiências e contribuições*. Belo Horizonte, MG. 1 CD.

RUMBLE, G. (1986): *The Planning and management of Distance Education*. Worcester, Billing & Sons Limited. 259p.

RUMBLE, G. (2000): *The technology of distance education in Third World settings*. Cuiabá: Instituto de Educação / Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) out.96. Conferencia proferida en la apertura del Seminario Educação 96.

5 DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 Fundamentos

5.1.1 Introducción

En esta parte del trabajo definimos el diseño de la investigación, sus objetivos, la descripción de las variables utilizadas en la muestra en que se basa el estudio, las estrategias metodológicas y los instrumentos utilizados y su validación.

En la elaboración del trabajo, tomamos como principio de análisis los aspectos vividos en nuestra función de coordinadora general de la licenciatura y de coordinadora del polo de Paraopeba. Intentamos mantener en nuestra actitud investigadora un compromiso directo con las cuestiones que están presentes en el día a día del *locus* de trabajo.

Este procedimiento se vuelve privilegiado en la medida que el sujeto se relaciona directamente con su objeto de estudio. Formamos parte del objeto de investigación, pues pertenecí al grupo de docentes que desarrolló el proyecto del curso.

Mi historia profesional marcada por el compromiso en proyectos de formación de profesores y mi participación en el equipo del CEAD que, en principio podría ser una preocupación, poco a poco me dio la tranquilidad necesaria, al definir que trabajaría con enfoques metodológicos de estudio, tanto cuantitativos como cualitativos y que se trataba de una práctica colectiva que no había sido directamente producida por mí.

En este sentido, es importante destacar lo que dice Martín Rodríguez (1994), al referirse a las limitaciones y fragilidades de la investigación en EAD. El autor apunta como forma de superar las limitaciones, entre otras, la necesidad del compromiso de los equipos de profesores que trabajan en EAD, o sea, que las investigaciones se realicen

desde dentro del programa y no sólo por evaluadores externos al programa. Así, se hace fundamental que se desarrollen investigaciones que demuestren que la EAD no es algo que se puede improvisar de la noche para el día.

Caracterizado previamente el estudio a realizarse, pasamos a describir las estrategias metodológicas que posibilitarían los análisis y las interpretaciones de los datos recogidos.

5.1.2 Características y objetivo de la investigación

La licenciatura en educación básica es un proyecto-piloto de la UFOP y tiene como características el hecho de que es una carrera nueva que:

- trabaja la formación inicial de profesores en ejercicio por la primera vez y la propia modalidad de educación a distancia;
- es desarrollado en alianza con la UFMT, la pionera en el país a trabajar esta modalidad de curso;
- prevé convenios firmados con organizaciones gubernamentales públicas, municipales y/o estatales, bien diferenciados de los moldes establecidos hasta entonces, para que se concrete la propuesta;
- define en la concepción curricular la práctica pedagógica del profesor como una dimensión curricular imprescindible la relación teoría/práctica. Y en la proposición metodológica, se considera esta práctica como aspecto importante del proceso reflexivo de esta formación.

Este estudio es relevante pues nos concierne sobre las dificultades y complejidades del desarrollo de propuestas innovadoras, y también de la necesidad de

evaluaciones de estos programas educativos.

De esta manera, el propósito general de la investigación consiste en evaluar la implantación de la Licenciatura en Educación Básica, Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, en la modalidad a distancia realizado por la UFOP, a partir del año 2000.

Considerando la problemática de la implantación de dicha licenciatura, el objetivo central de este estudio apunta hacia dos direcciones: la primera tiene que ver con la forma del programa en sí y su organización; la segunda se refiere a la interpretación de los sujetos que participaron en la experiencia.

Frente a las características presentadas, los *objetivos específicos* de la investigación proponen captar elementos significativos de la propuesta de la licenciatura, comprender los aspectos educativos, sociales y políticos de esta propuesta y los resultados en la práctica educativa de formación de los profesores. De esta forma, la investigación fue guiada por las siguientes cuestiones de estudio:

- a) ¿La educación a distancia es una alternativa viable para atender a la población docente en ejercicio en la enseñanza fundamental, que se encuentra excluida de los programas convencionales de formación?
- b) ¿Es posible ofrecer una formación docente compatible con el momento histórico, en que se piense en la revalorización de la profesión docente y se cree espacio para hacer que el proceso de formación esté marcado por una reflexión permanente de la práctica docente, teniendo por base la transformación de las prácticas escolares, por parte de los profesores que ya están en ejercicio de la profesión?

Desde la perspectiva de los participantes del curso hacemos las siguientes indagaciones:

1. ¿Cómo se ve el profesor/estudiante en un proceso de formación a distancia?
2. ¿Hasta qué punto la propuesta curricular del curso favorece el ejercicio de la docencia en la educación básica de estos profesores/estudiantes?
3. ¿Cuál es el papel de las instituciones que participan en el convenio en la formación de estos profesores/estudiantes, debido al desempeño esperado de estos profesores?
4. ¿Ha satisfecho el curso implantado las expectativas de los profesores/estudiantes y demás profesionales involucrados en el proceso?

Para responder a estas cuestiones básicas, solicitamos la colaboración de los principales participantes directos del proceso: los profesores/estudiantes, los orientadores académicos y el equipo docente del CEAD. De esta manera, pudimos conocer en detalle sus propuestas, comparar los datos obtenidos de estos segmentos involucrados en la investigación y comprender los aspectos principales de la propuesta.

5.1.3 Estudio de caso

La elección del enfoque metodológico para el estudio en cuestión nos llevó a optar por el “estudio de caso” en nuestra investigación, como un método más apropiado para el objeto de nuestro estudio, puesto que la adopción del método se hace más en función de la realidad investigada que del interés personal del investigador. Este estudio está bien delimitado, con contornos definidos e intenta considerar el contexto en que ocurrió la situación, incluso si éste se le opone. Otra característica es que intenta retratar la realidad de manera completa y profunda, identificando los diferentes y

conflictivos puntos de vista presentes en la situación social.

Tomamos como base las cuestiones contenidas en Innovaciones (MEC/INEP, 1992), que al enfatizar la singularidad, destaca la importancia de estar atento a la “muestra” de la realidad, para no seccionar las conexiones con el ambiente más amplio, y al hecho de estudiar un fragmento tan pequeño que lleve a la pérdida de interés, o tan grande que conduzca a lanzarse de cabeza en una realidad tan amplia que nos llevaría a ahogarnos.

En este sentido destacamos que:

[...] donde sea necesario recortar la realidad y profundizar la visión sobre parte específica de la misma, el enfoque metodológico se ha revelado extremadamente útil. Sin embargo, [...] recortar la realidad no significa investigar necesariamente un fragmento irrepetible, exótico o excepcional. (MEC/INEP, 1992:7)

Teniendo en cuenta que el estudio de caso en cuestión está centrado en un contexto específico de un programa de innovación educativa¹⁴, y que este tipo de estudio está bien considerado a nivel metodológico, creímos oportuno resaltar algunas consideraciones al respecto.

El estudio de caso permite un retrato vivo de la realidad, mostrando los intereses, interpretaciones y relaciones conflictivas de los diferentes grupos de individuos frente a situaciones semejantes y además es un elemento rico en la construcción de puentes entre la investigación y la política educativa.

Otro aspecto a ser considerado en el estudio de caso es que éste no tiene por objetivo hacer generalizaciones, porque cada caso se trata como singular. Stake (1982 b), defensor de la metodología de estudio de caso, la considera valiosa para el estudio de innovaciones educativas. Resalta que en este estudio el interés forma parte de un

¹⁴ Experiencias educativas innovadoras son las que introducen algún tipo de cambio en una determinada cultura y/o práctica escolar, a través de una intervención intencional o de propósito (Mec/Inep, 1992).

contexto más amplio, pero con límites propios y bien definidos. Para Stake, el estudio de caso pone el énfasis de la investigación en el significado y no en la precisión. Según Bogdan y Biklen (1994:48) “para el investigador cualitativo, divorciar el acto, la palabra o el gesto de su contexto es perder de vista el significado.” Estos autores añaden también que en la investigación cualitativa, el investigador está más interesado en el proceso que en los resultados y analiza los datos de forma inductiva. Los datos recogidos no tienen por objetivo confirmar o refutar hipótesis previamente determinadas, sino el significado que las personas dan a los hechos. El investigador cualitativo en educación considera las experiencias desde el punto de vista del informante y en la manera como ellos interpretan y estructuran sus experiencias.

5.1.4 Diseño de la investigación: enfoque cuantitativo y cualitativo - en busca de la complementariedad.

El diseño de la investigación incluye procedimientos variados adoptados en diferentes momentos. Se utilizaron enfoques cuantitativos y cualitativos para el análisis de datos. El trabajo reúne datos de los dos enfoques, y siempre que es necesario, intenta enfatizar el análisis cualitativo, en el que las percepciones e interpretaciones de los diferentes sujetos constituyen una rica fuente de datos, como señalan Bogdan y Biklen.

Para Belloni, Magalhães y Souza (2001), Sevillano García (2003) y Martínez Mediano (2004), las investigaciones cualitativas son ricas en datos descriptivos, accesibles y amplios en los estudios de programas educativos y captan la realidad de manera contextualizada y minuciosa.

De acuerdo con Sevillano García (2003:59), la investigación cualitativa *“constituye la forma de investigación constructiva más accesible en la actualidad. Los*

temas centrales de este tipo de investigación son en el sentido literal y metafórico de las acciones de los actores sociales”.

Para Catalina Martínez Mediano (2004), el investigador cualitativo estudia un programa educativo en su totalidad, reúne datos sobre diferentes aspectos de la situación en estudio, en el que se intenta organizar un informe ordenado y crítico de una experiencia.

Por otro lado Belloni, Magalhães y Souza (2001) afirman que el enfoque cualitativo requiere, entre otros aspectos, de un cambio de rumbo en el que el énfasis recaiga en los procesos derivados de observación directa y de análisis documental.

Por lo tanto, la investigación de carácter cualitativo considera el contexto de la acción y múltiples realidades construidas por los sujetos en una determinada situación y la forma como ellos estructuran e interpretan sus experiencias.

Una cuestión importante a destacar en la investigación cualitativa es el hecho de que el investigador necesita permanentemente tener una actitud abierta, interrogativa y atenta frente a los fenómenos, a los hechos que está investigando, para re-conducir los propósitos del estudio si así lo exigen los datos. Vale la pena destacar que Villar Angulo y Marcelo García (1995: 68) exponen que

[...] la especificación detallada de objetivos puede “cerrar prematuramente algunas puertas”(cursiva de los autores), es decir, se puede correr el riesgo de que el investigador sólo se centre en analizar lo que espera que ocurra, y puede que esto no coincida con lo que realmente ocurre.

El estudio de carácter cualitativo privilegia la inclusión de la pregunta abierta de los cuestionarios, las entrevistas semi-estructuradas para la recogida de datos y el análisis documental.

Desde el punto de vista cuantitativo, se registraron datos de los profesores que participaron del curso, conteniendo informaciones sobre su formación, trabajo actual en la escuela (ciclo en el que da clases en las disciplinas) y en otras instituciones; cargo que ocupa actualmente y que ya ocupó; tiempo de trabajo en la red municipal, en el ciclo, en la escuela actual; otras experiencias de magisterio (tipo, duración de esa experiencia, institución) así como la percepción de los profesores sobre los diferentes aspectos del curso.

Para Saul (1988: 42), el enfoque cuantitativo “está anclado en presupuestos éticos, epistemológicos y metodológicos que expresan una fuerte influencia positivista”. El énfasis recae en el producto y en los resultados. En esta investigación, los datos de tipo cuantitativo se organizaron con el propósito de ofrecer informaciones sobre el universo de la investigación y para contribuir al enriquecimiento de los datos cualitativos, más de muestreo, constituyendo en este trabajo un referencial de análisis importante.

Por otro lado, Cristina Sánchez (2003: 255) se manifiesta sobre los diferentes enfoques cualitativo y cuantitativo diciendo que *“el uso de una u otra dependerá de la información que queremos obtener y el uso de ambas sería la opción más acertada para intentar obtener todos los datos posibles sobre el problema a investigar”*.

Los dos enfoques son necesarios. Son los evaluadores los que tienen que trabajar de forma interactiva estos enfoques, incluso cuando los intereses no sean convergentes. También es la naturaleza del problema investigado la que va a ayudar en la definición del enfoque más adecuado al tema. El mejor camino es buscar una metodología “sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, al cambio y

al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados latentes”. (Saul, 1988: 46-47).

Las informaciones cuantitativas se concentran en la identificación y la localización de hechos o fenómenos en un determinado tiempo, lugar y frecuencia, mientras que las informaciones cualitativas, en el fenómeno educativo, incluyen procedimientos centrados en el contexto, en los procesos, en la subjetividad y en la flexibilidad.

En realidad, intentamos integrar en nuestro trabajo los dos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo, pues no se excluyen, sino que se imbrican y se complementan. Los dos son necesarios y no prescinden del rigor científico para su utilización, incluso porque los números serán poco significativos, fuera de la realidad contextual en la que se presentan. Su representatividad está vinculada a la calidad que le atribuimos.

5.2 Variables de la investigación

Tomando como base las cuestiones que los encuestados respondieron, dentro de una investigación de tipo descriptivo, destacamos las opiniones expresadas por los profesores/estudiantes y por los orientadores académicos de los diferentes polos investigados y establecimos tres tipos de variables: variables de entrada, variables de proceso y variables de producto. Estas variables se encuentran detalladas en cuadros específicos a lo largo del análisis y la discusión de los datos.

5.2.1 Variables de entrada

Son las que consideramos estables por su propia naturaleza, sin depender de otras características ni de otras variables. Son los datos que no van a modificarse y que

ya están pre-establecidos antes de formar parte de la muestra. Utilizamos como variables de este tipo los datos personales y profesionales de los profesores/estudiantes y de los orientadores académicos. Las variables son: género, edad, estado civil, grupo de edad, tiempo de actuación en el magisterio, función en el municipio, horas semanales de trabajo en la docencia, ciclo/serie en el que trabaja, posesión o no de algún curso superior, cursos de formación continuada en los que participaron, motivos que los llevaron a matricularse en la licenciatura.

5.2.2 Variables de proceso

Estas variables se refieren a los distintos aspectos y circunstancias que ocurren durante el desarrollo de la licenciatura y que constituyen los puntos clave de las preguntas de los cuestionarios. Se refieren a la estructura curricular y a los aspectos metodológicos del curso. Son las siguientes:

- posicionamiento en relación a la actuación de la orientación académica en los diferentes aspectos del curso;
- actividades evaluadoras de carácter formativo y sumativo, dificultades, avances durante el proceso, procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados;
- uso del material didáctico impreso, multimedia, bibliografía básica y complementaria.

5.2.3 Variables de producto

Las variables de producto se agrupan por ítems que se refieren al mismo aspecto. Existe la posibilidad de agrupar muchas cuestiones que constituyen variables

de proceso en función de su contenido. El análisis sobre el producto de los datos de las variables de proceso permite enriquecer los resultados de la investigación.

Así, podemos establecer dos grupos de variables de producto considerando el contenido de los ítems con algunos aspectos del curso.

- aspectos didáctico-metodológicos: se refieren a todos los aspectos del aprendizaje del desarrollo de la propuesta curricular, a todo lo que se relaciona con la enseñanza, el trabajo docente y la acción de aprendizaje del profesor /estudiante.
- aspectos operativos: están relacionados con la estructura organizacional del curso y su impacto en la red de enseñanza, con el papel de las instituciones educativas y de las organizaciones gubernamentales que regulan y definen las propuestas como, por ejemplo, “cambios observados en la práctica pedagógica del profesor”.

5.3 Procedimientos, instrumentos y técnicas de recogida de datos

Los procedimientos para la recogida de datos incluyeron el análisis documental, la elaboración de cuestionarios estructurados y entrevistas individuales, con cuestiones semi -estructuradas.

La calidad de los instrumentos se garantizó mediante etapas técnicas de construcción y validación, incluyendo un examen previo y la incorporación de cambios y perfeccionamiento de los instrumentos de cara a asegurar la calidad de las informaciones recibidas.

En el análisis cualitativo se considera como documento cualquier tipo de registro escrito que pueda utilizarse como fuente de información tales como los

informes, los pareceres, las actas, las regulaciones, los archivos, etc. (Mazzotti y Gewandswznajder, 2001).

Por lo tanto, en el análisis de documentos se consultaron la regulación del curso, los informes internos del órgano, las actas de reuniones del colegiado del curso, además de los planes de trabajo de las disciplinas y de los seminarios temáticos, elaborados por especialistas y coordinadores de los polos.

5.3.1 Cuestionarios

Se utilizaron cuestionarios con preguntas preferentemente cerradas y una pregunta abierta para los profesores/estudiantes y para los orientadores académicos. (APÊNDICE A e B). Al cuestionario se le añadió una carta explicativa sobre la naturaleza de la investigación, su importancia y la necesidad de obtener respuestas del mayor número de contingentes. El cuestionario está compuesto por seis partes distribuidas de la siguiente forma: datos personales, formación profesional, actividad docente: orientación académica, proceso evaluador, material didáctico (fascículos, material complementario, material multimedia), práctica pedagógica del profesor y organización del programa.

Como bien destaca Cristina Sánchez (2003), una técnica de carácter cuantitativo puede transformarse en un instrumento cualitativo con algunos puntos abiertos, si se desea obtener datos de esta naturaleza en la investigación.

La ventaja de trabajar con esta técnica es que permite alcanzar un número mayor de participantes y un área geográfica más amplia. El coordinador del polo fue el encargado de aplicar el cuestionario en el lugar del curso con un retorno significativo e inmediato. También Castillo Arredondo (2004) considera que el cuestionario es el

instrumento más adecuado para la recogida de datos de una población de muestreo más dispersa y numerosa, como es nuestro caso.

5.3.2 Entrevistas

Para los docentes - especialistas y coordinadores de polo de la UFOP (equipo del CEAD) se utilizó un guión de entrevista semi-estructurada, realizada individualmente con cada uno de ellos y grabada en audio por el investigador. Dicha entrevista abordó cuestiones semejantes a las de los profesores/estudiantes y orientadores académicos (Guion- APÉNDICE C). Esta forma de entrevista fue importante, pues permitió obtener respuestas a las mismas preguntas de los demás segmentos involucrados en la investigación e identificar las similitudes y diferencias entre los encuestados que respondieron a las mismas preguntas.

Estas entrevistas semi-estructuradas, realizadas sin rigidez, con los especialistas del área y coordinadores de polo, tenían por objetivo permitir que el entrevistador pudiese efectuar las adaptaciones necesarias y obtener el máximo de información sobre lo que piensa el equipo sobre el asunto.

Para Mazzotti y Gewandswznajder (2001), las entrevistas semi-estructuradas, también llamadas focalizadas, contienen preguntas específicas elaboradas por el entrevistador, pero el entrevistador puede dejar que el entrevistado responda con sus propios términos, o también puede utilizar un tipo mixto de preguntas, con algunas partes más estructuradas y otras menos estructuradas, como fue nuestro caso.

Cuando nos encontramos con el caso de un docente de la UFOP que ejercía las dos funciones, es decir, especialista de la disciplina y coordinador de polo, éste era sometido a una única entrevista. Por eso se le facultó a posicionarse en las dos

situaciones vividas en el curso, puesto que las funciones se solapan y en este caso, la participación en la propuesta es más consistente y duradera además de presentar un carácter procesual.

5.4 Definición de la muestra

El presente estudio tomó en consideración los diferentes estratos de la población que componen el proyecto del curso, los que más directamente están involucrados en el día a día de las actividades, durante todo el proceso, con una participación efectiva en las actividades formadoras. Son los siguientes: profesores/estudiantes, orientadores académicos, especialistas y coordinadores de los polos (equipo del CEAD).

De esta manera, optamos por no contemplar en este momento a la población indirectamente involucrada en la formación como directores de escuela, coordinadores pedagógicos y alumnos de la escuela. Lo mismo ocurrió en relación a los dirigentes institucionales: rector, alcaldes y secretarios de educación, que por la alianza, acuerdos y convenios hacen efectivas las condiciones mínimas para la realización de la licenciatura. Ésta es una decisión difícil para el investigador, pero necesaria, pues el universo es muy vasto y en este caso la “muestra” sería importante para profundizar la visión sobre la parte específica de la propuesta.

En este sentido, podemos destacar lo que dice Stake (1982 b), refiriéndose a la importancia de depositar el interés de la evaluación más específicamente en las personas que participan en el programa que en sus patrocinadores.

Basándonos en las categorías de análisis de las preguntas abiertas, notamos que incluso limitando el contingente de encuestados, la población indirectamente

involucrada está contemplada en este análisis debido a los demás segmentos de la investigación que acaban aportando informaciones significativas.

En relación a los padres de alumnos, no se pretendió contemplarlos en este momento, pues el CEAD ya dispone de datos para un análisis más exhaustivo, a raíz del VI Seminario Integrador de la licenciatura, titulado “La percepción de la educación por los padres”. La investigación se llevó a cabo en todos los polos y fue realizada por los profesores/estudiantes, en sus municipios, con los padres de sus alumnos como una actividad del seminario temático. La coordinación del trabajo estuvo bajo la responsabilidad de dos especialistas del equipo de la UFOP. Hasta el cierre de este trabajo no contábamos con el informe final de esta investigación para que pudiéramos hacer referencia a los resultados obtenidos.

De esta manera, con la muestra definida en la investigación, tuvimos la oportunidad de hacer uso de la triangulación, pues es una técnica que utiliza datos de diferentes fuentes, que permite confiar en la fidelidad de las informaciones recogidas.

Tanto Triviños (1987) como Fernández Huerta (2001) destacan la importancia de la técnica de triangulación porque permite la máxima amplitud en la descripción, en la explicación y en la comprensión del núcleo del estudio realizado. Vemos así que no es posible realizar un estudio de un fenómeno social, sin considerar su contexto histórico, su significado cultural y la vinculación con la realidad más amplia.

En relación a los profesores/estudiantes intentamos verificar aspectos como:

- problemas y cuestiones que fueron/no fueron contemplados adecuadamente por el curso de capacitación;
- calidad de las guías didácticas/ materiales de enseñanza y su uso en el

curso de formación;

- planificación/organización del trabajo pedagógico; relación orientador académico/ profesor estudiante.

En relación a los orientadores académicos:

- calidad de la capacitación recibida para efectuar las orientaciones a los profesores /estudiantes;
- calidad de las guías didácticas / materiales de enseñanza y su uso en la formación de los profesores;
- organización de las actividades presenciales y a distancia, incluyendo la distribución de las guías y de los materiales didácticos a los profesores capacitados.

En relación a los profesores especialistas y coordinadores de la UFOP (equipo del CEAD):

- calidad de los materiales utilizados (guías didácticas y títulos complementarios) adecuación, pertinencia y uso en la formación de los profesores;
- organización de las actividades presenciales, a distancia; relación especialista/ orientadores académicos y profesores/estudiantes; proceso evaluador del curso.

De los 13 polos donde la UFOP implantó la licenciatura, tres fueron concluidos en 2004 (Barão de Cocais, Nova Era I y Paraopeba), graduándose 886 profesores/estudiantes de 25 municipios. Los polos que concluyeron sus actividades en

2005 y 2006 fueron: Nova Era II, Mariana, Maripá de Minas, Jequeri y Berilo, con un total de 1.759 alumnos, procedentes de 48 municipios. En el primer semestre de 2007, los polos de Ouro Preto y Timóteo concluyeron sus licenciaturas con 694 alumnos de 15 municipios. Aún está en marcha la licenciatura en el polo de Tocantins de Minas con 162 alumnos, incluyendo 12 municipios.

En este estudio nos referimos tan sólo a este grupo de polos, lo cual no significa que la institución no haya dado luz verde a la apertura de nuevos polos en esta modalidad.

El proceso de selección de los sujetos de la investigación tuvo en cuenta los polos que concluyeron la licenciatura en 2005 (2º semestre) y 2006 (1º semestre) y seleccionó, dentro de los cinco polos concluidos, cuatro, considerando la situación geográfica de los municipios y las características regionales de los polos seleccionados, intentando garantizar la representatividad de los sujetos. Así, se eligieron los polos, (APÉNDICE D) de Nova Era II, en la región de la minería, Circuito del Oro, Mariana, una de las ciudades más importantes del Circuito del Oro, con una distancia aproximada de 20 km. de Ouro Preto. En Mariana funcionan los institutos de Letras y Ciencias Humanas de la UFOP, y este último incluye el polo de Mariana. Es el único polo que funciona dentro del espacio de la propia universidad. El polo Maripá de Minas, en la región de la Zona da Mata y el polo de Berilo, en la región norte del estado localizado en la Zona del Alto Jequitinhonha.(APÉNDICE E)

El período de recogida de datos con profesores/estudiantes y orientadores académicos se extendió de septiembre de 2005 a mayo de 2006.

CUADRO 3
Situación general por polos

POLOS	Año de Conclusión	Nº de Municipios	Nº de Profesores/alumnos
Barão de Cocais, Paraopeba, Nova Era I	2004	25	886
Jequeri I y II, Mariana, Nova Era II, Maripá de Minas I y II	2005	41	1.434
Berilo	2006	07	325
Ouro Preto, Timóteo	2007	15	694
Tocantins(en marcha)	2008	12	*162
TOTAL DE CONCLUYENTES	12 Polos	88	3.339

Obs.: El nº de profesores/estudiantes concluyentes es estimado pues puede que haya habido algunos casos de estudiantes que tengan pendientes algunas disciplinas.

Los datos fueron recogidos en el momento de la realización del VII y último Seminario Integrador de la licenciatura, en la clausura de las actividades en cada polo seleccionado. El seminario temático es obligatorio, forma parte del plan curricular del curso; por lo tanto, la presencia de profesores/estudiantes y orientadores académicos es de casi el 100%, con excepción para los casos de salud que impiden la presencia del alumno. De esta manera, prácticamente todos los presentes pudieron responder los cuestionarios, lo que significó una muestra de 1.217 profesores/estudiantes, 94% del total de los polos seleccionados, de 1.294 profesores/estudiantes. En lo que se refiere a los orientadores académicos, de los 62 presentes, 53 (85,5%) colaboraron con la investigación. El cuadro 4 ilustra esta muestra.

En el polo de Mariana se recogieron datos con 97% de profesores/estudiantes y 83 % de orientadores académicos; en Nova Era II, con 99% de profesores/estudiantes y 100% de orientadores académicos; en Berilo, con 99, 3% de profesores/estudiantes y 85, 7% de orientadores académicos. En Maripá de Minas, con 87, 4% de

profesores/estudiantes y 83% de orientadores académicos. (APÉNDICE F y G).

CUADRO 4

Muestra porcentual de respuestas

Polos	% de respuestas profesores/estudiantes	% de respuestas orientadores académicos
Berilo	99, 3	85, 7
Mariana	97, 0	83, 0
Maripá de Minas	87, 4	83, 0
Nova Era II	99, 0	100, 0

Esta colaboración fue espontánea. Prácticamente todos los presentes mostraron su disposición a colaborar. El hecho de que algunos de los presentes no respondieran el cuestionario, en muchos casos, se debió al horario de salida del autobús para volver a los municipios y a que los orientadores académicos tenían una infinidad de tareas para cumplir el día del seminario.

Los resultados del equipo del CEAD (especialistas y coordinadores de polo) fueron obtenidos a través de entrevistas individuales en la UFOP, en sus Departamentos de enseñanza, o en sus residencias, en los casos de los profesores que se jubilaron o se ausentaron de la institución a lo largo del proceso. El período de las entrevistas fue de mayo de 2006 a febrero de 2007. De esta manera, fue posible entrevistar a siete docentes de la UFOP, a los cuatro coordinadores de los polos de la muestra y a tres personas más, entre coordinadores de polo y especialistas. (APÉNDICE H).

Lamentablemente, debido a dificultades internas de la institución, no hubo oportunidad de disponer de una segunda ocasión para congregar a todo el equipo y escucharlos colectivamente, a través de un grupo focal. El hecho de estar en contacto permanente con el equipo durante varios años, como parte integrante, desde la

implantación de la propuesta inicial, me permitió que, al proceder a la elección, pudiese identificar elementos importantes en este grupo que tiene una legítima representatividad en el proceso de implantación, consolidación y expansión de la licenciatura.

5.5 Referências bibliográficas

BELLONI, M.L., MAGALHÃES H. DE, SOUZA, L. C. DE (2001): *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*. São Paulo, Cortez Editora.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. (1994): *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal, Porto Editora Ltda.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago (2004): *La Práctica Evaluadora del Profesorado Primaria y Secundaria*. Grupo Editorial Universitario, Madrid.

FERNÁNDEZ HUERTA. (2001): *Tácticas Rápidas de Triangulación Estimativa Cualitativa y Cuantitativa*. (mimeo)

MARTIN RODRÍGUEZ,E. (1994): La Formación del profesorado desde y para la Educación a Distancia. In RED -*Revista de Educación a Distancia*, n. 9, febrero-mayo.Madrid, p. 14-18.

MARTÍNEZ MEDIANO, C.(2004) Coord. *Técnicas e Instrumentos de cogida y Análisis de Datos*. Madrid, UNED, p. 85-112

MAZZOTTI, A. J. A. & GEWANDSZNAJDER, Fernando (2001): *O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. Editora Pioneira, 2. edição.

MEC/INEP. (1992): Estudo de Caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia. *Inovações*, n. 1, dezembro.

SÁNCHEZ ROMERO, C. (2003): Complementariedad Metodológica en los Proyectos de Investigación in: CASTILLO ARREDONDO, Santiago y MEDINA RIVILLA, Antonio. *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Editorial Universitas, S.A. Madrid.

SAUL, A. M. (1988): *Avaliação Emancipatória - Desafio à teoria e à Prática de. Avaliação e reformulação de Currículo*. São Paulo, Cortez Editora, 2. edição.

SEVILLANO GARCÍA, M.L.(2003): La Investigación en Didáctica como Fundamento de Acción Educativa de Calidad. In: *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Editorial Universitas, S.A.Madrid, p. 57-73.

STAKE, R(1982-b): Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional. In: GOLDBERG, M.A.A. SOUZA, C.P. (orgs) *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, EPU, p.46-49.

TRIVIÑOS, A.N. (1987): *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Ed. Atlas.

VILAR ANGULO, L.M y MARCELO GARCÍA, C.(1995): Evaluación del desarrollo profesional de los profesores: el caso del "programa de formación de profesores principiantes".In: PÉREZ JUSTE, R.; GARCÍA LIAMAS, J.L.; MARTÍNEZ MEDIANO, C. *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. MADRID, UNED.

6 PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1 Introducción

Los cuestionarios aquí comentados fueron técnicamente elaborados teniendo en cuenta el objetivo general de la investigación y la actuación tanto de los profesores/estudiantes¹⁵ como de los orientadores académicos¹⁶ en esta formación, en la modalidad a distancia. Considerando los diferentes ángulos de la propuesta de la licenciatura, llegamos a los “campos de investigación” que se comentarán a continuación, en los seis grupos de cuestiones elaborados. En el cuestionario en discusión, se utilizaron dos procedimientos: preguntas cerradas y preguntas abiertas, cerrando o abriendo, de esta manera, las posibilidades discursivas de los encuestados.

Los cuestionarios dan un énfasis mayor a las preguntas cerradas, dado el tamaño de la muestra y la dificultad de trabajar con la diversidad de informaciones de un grupo con experiencias diversificadas. Dichos cuestionarios presentan seis grupos de preguntas, con sus desdoblamientos, que se comentarán a continuación, apoyándose los estudios en el perfil profesional y en el pensar y hacer de los encuestados con relación a su participación en la licenciatura.

Frente a la diversidad de aspectos a considerarse, se pueden definir la pertinencia de este campo de investigación y la selección de los tipos de preguntas más adecuados a la investigación deseada. Desde el inicio, se propusieron preguntas

¹⁵ Nos referimos al alumno de la licenciatura que es profesor de los cursos iniciales de la enseñanza fundamental. A lo largo del texto, utilizaremos las expresiones “profesor/estudiante” o “encuestado” para referirnos a este alumno.

¹⁶ Profesores de la red municipal que tienen formación superior, residen en la región donde se imparte la licenciatura, coordinan las actividades del centro de apoyo (polo), mediante su participación en la organización, orientación, seguimiento y evaluación del programa.

sencillas y directas, datos personales y profesionales de los encuestados, establecidos de antemano incluso antes de formar parte de la muestra.

En los campos siguientes los procedimientos fueron diferentes. Se introdujeron cuestiones que exigían de los profesores/estudiantes y de los orientadores académicos un cierto distanciamiento. Al solicitarles que hablaran de su práctica profesional y de la licenciatura que habían realizado, el cuestionario propone reflexionar sobre esto, incitándolos a juzgar procedimientos pedagógicos, a evaluar su formación profesional, los estudios de magisterio que ya tenían y la licenciatura superior que acababan de concluir. En estos casos, los profesores/estudiantes encuestados necesitaban conocimientos técnicos y teóricos para responder a las preguntas que fueran más allá de los generados en su práctica.

De la misma manera, se recogieron datos de los orientadores académicos, teniendo como referencia las mismas cuestiones solicitadas a los profesores/estudiantes, mientras que para los coordinadores de polo y especialistas (equipo del CEAD/UFOP), las respuestas a las preguntas mantienen similitudes con las de los profesores/estudiantes y con las de los orientadores académicos, pero con pequeñas particularidades. Se realizó en forma de entrevista individual, semi-estructurada que permitía al equipo exponer mejor su punto de vista. Esta forma de recogida de datos fue posible por tratarse de un número reducido de profesionales de esta categoría.

La preocupación por oír a estos tres segmentos se debió a la importante posición que ocupan en la propuesta de la licenciatura y también porque ellos son los elementos directamente involucrados en el proceso. Esta opción permitió oír en “profundidad” estos segmentos privilegiados y aún permitió cruzar las informaciones entre todos los encuestados.

No queremos decir con esto que los “actores indirectos” (directores de escuela, supervisores, miembros de los equipos de las secretarías de educación) no tengan una importancia fundamental en el proceso. No obstante, éste es un vasto universo que queda representado en la persona del orientador académico, el cual tenía total conocimiento de todo el proceso y podía hacer un seguimiento de las acciones en los establecimientos de enseñanza.

El cuadro 5 presenta las características de la muestra, las variables de entrada, los datos personales y profesionales de los profesores/estudiantes y de los orientadores académicos.

CUADRO 5

Datos personales y profesionales de los profesores/estudiantes y orientadores académicos

(Continúa)

Género del profesorado	1.femenino 2.masculino
Estado Civil	1.soltero 2.casado 3.separado 4.divorciado 5.otros
Grupo de edad	1.20 a 29 años 2.30 a 39 años 3.40 a 49 años 4.50 a 59 años 5. Más de 60 años
Tiempo de actuación en el magisterio	1.1 a 5 años 2.6 a 10 años 3. más de 10 años
Situación funcional en el municipio	1.fijo 2.contratado
Horas semanales de trabajo en la docencia	1.de 3 a 10 horas 2 de 11 a 20 horas 3.de 20 a 30 horas 4. de 30 a 40 horas 5. Más de 40 horas
Curso/ciclo en que da clase	1º 2º 3º

CUADRO 5

Datos personales y profesionales de los profesores/estudiantes y orientadores académicos

(Conclusión)	
Ejercicio de otra actividad además del magisterio	sí no
Otro curso superior además del magisterio	citar
Cursos de formación continuada en que participó	Actualización Perfeccionamiento Especialización Otros

El cuadro 6 presenta las características de la muestra en lo que se refiere a las variables de proceso.

CUADRO 6

Estructura curricular y aspectos metodológicos

Variable 1	-posicionamiento en relación a la actuación de la orientación académica en los diferentes aspectos de la licenciatura
Variable 2	-actividades evaluadoras de carácter formativo y sumativo, dificultades, avances durante el proceso, procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados
Variable 3	-uso del material didáctico impreso, multimedia, bibliografía básica y complementaria

Las variables de proceso integran otro grupo de análisis que en el cuestionario engloba las cuestiones relacionadas a la actividad docente. Se elaboró un conjunto de cuestiones relacionadas con la actuación de la orientación académica y con el proceso evaluador de la licenciatura.

El conjunto de cuestiones relacionadas al orientador académico se enfocó en su actuación:

a.1) ayuda a la comprensión de los objetivos, en la organización administrativa y pedagógica de la licenciatura;

- a.2.) tiempo dedicado a la orientación en las sesiones presenciales;
- a.3.) dominio del contenido;
- a.4.) preocupación por el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura;
- a.5.) incentivo al uso de la biblioteca del centro de apoyo;
- a.6.) relación con la clase;
- a.7.) postura pedagógica frente a las actividades de la licenciatura;
- a.8.) orientación en la auto-evaluación de la licenciatura;
- a.9.) compromiso efectivo en la organización y desarrollo de los seminarios técnicos.

En relación al proceso evaluador de la licenciatura, las cuestiones incluyeron nueve puntos que se concentraban en:

la programación desarrollada en cada disciplina del currículo;

tiempo suficiente para estudio, discusión y realización de las evaluaciones con el orientador académico;

dificultades, o no, para ser evaluado y causas posibles;

los instrumentos evaluadores y la relación teoría/práctica de los profesores/estudiantes;

actividades evaluadoras frente a la práctica pedagógica *versus* proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que se refiere al material didáctico se consideraron dos tipos de cuestiones. Por un lado, aquellas que tienen que ver con el texto-base, el fascículo de las disciplinas, desdobladas en siete sub-puntos, y las que se refieren a la bibliografía complementaria indicada por los especialistas de las disciplinas, desarrolladas en dos sub-puntos. En relación al fascículo, las cuestiones se centran en los aspectos de claridad del texto; apoyo para la comprensión de los contenidos y de las actividades propuestas; su utilidad en relación a la práctica pedagógica; proyecto gráfico-

presentación del texto, tamaño y tipo de letras, ilustraciones, márgenes y encuadernación.

Sobre la bibliografía complementaria, las cuestiones abarcaron dos aspectos:

1) accesibilidad al material, ayuda para la comprensión del asunto, complementariedad al tema de estudio; y 2) conocimiento y uso del material multimedia producido para la licenciatura.

El próximo apartado se refiere a la práctica pedagógica del profesor/estudiante, tras la realización de la licenciatura, es decir, que se concentra en el cambio de enfoque del profesor en clase, o mejor dicho, su opinión en relación a sus alumnos y a su quehacer pedagógico. Las cuestiones cubren los siguientes aspectos: conciencia de su papel de educador; el trabajo con otros docentes de la escuela y de otras escuelas en proyectos interdisciplinarios; uso de la biblioteca y espacios fuera de la clase para actividades de enseñanza; decisiones tomadas a partir de los resultados de las evaluaciones de los alumnos; uso del laboratorio de informática en la escuela; formas de evaluaciones con sus alumnos y de registro del rendimiento de los alumnos; uso de fichas descriptivas como resultado de la evaluación de los avances y de las dificultades del alumno.

El cuadro 7 presenta las características de la muestra, en lo que respecta a las variables del producto.

CUADRO 7

Aspectos didáctico-metodológicos y operativos de la licenciatura

Variable 1	-aspectos didáctico- metodológicos se refieren a todos los aspectos de aprendizaje del desarrollo de la propuesta curricular; a todo lo que se relaciona con la enseñanza, la actuación docente y la acción de aprendizaje del profesor/estudiante.
Variable 2	-aspectos operativos relacionados con la estructura organizativa de la licenciatura y su impacto en la red de enseñanza, además de con el papel de las instituciones educativas y organizaciones gubernamentales que regulan y definen las propuestas.

La última parte de las cuestiones cerradas del cuestionario se refiere a la organización de la licenciatura e incitaba a los profesores/estudiantes a que hablaran sobre la estructura curricular y organizativa de la licenciatura, sus expectativas y planes sobre la carrera profesional.

Al final del instrumento aplicado, presentamos una cuestión abierta donde el profesor/estudiante podía manifestarse libremente sobre cualquier aspecto de la licenciatura o incluso justificar alguna cuestión apuntada en el cuestionario cerrado. Como se sabe, la pregunta abierta da mayor libertad para que expresen los puntos de vista propios, a partir de la manera de organizar el razonamiento propio. Aunque creen más problemas para la tabulación de los datos, nos dan un indicador importante, ésta es la tendencia cualitativa dentro del universo investigado.

Las preguntas se elaboraron con el ánimo de captar los diferentes aspectos de la organización de la licenciatura a través de los cuales los profesores/estudiantes tienen pleno compromiso en el proceso de estudio. Ni que decir tiene que esta investigación no se agotó con este estudio por la multiplicidad de factores que afectan a su desarrollo en el universo estudiado.

Sin embargo, el análisis de las respuestas a los cuestionarios, emitidas tanto

por parte de los profesores/estudiantes como de los orientadores académicos y de las entrevistas al equipo del CEAD, permitió una reflexión más precisa sobre la propuesta de curso, seleccionándose así algunos factores comúnmente asociados a la práctica de los profesores/estudiantes y escuchando directamente a los integrantes del proceso.

6.2 Resultados

6.2.1 Análisis de los cuestionarios de los profesores/estudiantes

1- Datos personales

La tabulación de los datos se llevó a cabo con el programa SPSS ® para Windows, versión 12.0.1.

En todos los puntos del cuestionario, para los fines del análisis, trabajamos con el total de encuestados de los cuatro polos, es decir, 1.217 profesores/estudiantes, puesto que el universo de las respuestas se presentó bastante homogéneo en todos los polos investigados.

Mantuvimos en las tablas la situación por polo con el fin de que en determinados momentos del análisis pudiésemos relatar las situaciones específicas de uno u otro polo.

En el apartado de datos personales inicialmente se solicitaron informaciones sobre el sexo, el estado civil y el grupo de edad de los profesores/estudiantes.

Las tablas 1, 2 y 3 muestran cómo estos estudiantes están distribuidos de acuerdo a tales variables.

I.1- Género

TABLA 1
Distribución de los profesores/estudiantes por sexo

Polo	Femenino	Masculino	En blanco/ Nulo	Total
Mariana	95, 0%	2, 5%	2, 5%	100, 0%
Nova Era II	96, 5%	0, 7%	2, 8%	100, 0%
Berilo	92, 0%	6, 7%	1, 3%	100, 0%
Maripá de Minas	96, 6%	2, 0%	1, 3%	100, 0%
Total	95, 0%	3, 2%	1, 8%	100, 0%

I.2- Estado civil

TABLA 2
Distribución de los profesores/estudiantes por estado civil

Polo	Soltero	Casado	Separado	Divorciado	En blanco /Nulo	Total
Mariana	23, 7%	64, 4%	3, 8%	4, 1%	4, 1%	100, 0%
Nova Era II	23, 6%	66, 0%	4, 2%	3, 5%	2, 8%	100, 0%
Berilo	28, 1%	65, 2%	1, 3%	2, 6%	2, 9%	100, 0%
Maripá de Minas	18, 6%	70, 4%	4, 0%	4, 5%	2, 5%	100, 0%
Total	23, 0%	67, 0%	3, 3%	3, 8%	2, 9%	100, 0%

I.3- Grupo de edad

TABLA 3
Distribución de los profesores/ estudiantes por grupo de edad

Polo	20 a 29 años	30 a 39 años	40 a 49 años	50 a 59 años	Más de 60 años	En blanco /Nulo	Total
Mariana	18, 6%	47, 3%	26, 8%	5, 7%		1, 6%	100, 0%
Nova Era II	6, 3%	40, 3%	44, 4%	5, 6%		3, 5%	100, 0%
Berilo	23, 0%	55, 0%	19, 8%	1, 0%		1, 3%	100, 0%
Maripá de Minas	12, 3%	36, 8%	41, 9%	7, 6%	0, 4%	0, 9%	100, 0%
Total	16, 0%	44, 6%	32, 6%	5, 2%	0, 2%	1, 4%	100, 0%

Como se puede observar, la tabla 1 muestra que 95% de los

profesores/estudiantes son del sexo femenino y 3, 2% del sexo masculino. Tuvimos 8% de respuestas en blanco /nulas.

En relación al estado civil, la tabla 2 muestra que 23% son solteros, 67% casados, 3, 3% separados y 3, 8% divorciados. Las respuestas en blanco o nulas conforman el 2, 9 %.

El grupo de edad de 20 a 29 años abarca 16% de los encuestados; de 30 a 39 años, el 44, 6%; de 40 a 49 años, el 32, 6% y de 50 a 59 años el 5, 2%. Tan sólo hubo un encuestado con más de 60 años. Las respuestas en blanco o nulas alcanzaron el 1, 4% (tabla 3).

A continuación, se solicitaron datos sobre la formación profesional tales como tiempo de actuación en el magisterio, situación funcional en el municipio, horas semanales de trabajo en la docencia, cursos/ciclos en los que da clase, otra actividad ejercida además del magisterio, otro curso superior además del que acababa de concluir, participación en cursos de actualización, perfeccionamiento, especialización y motivos que lo llevaron a participar en la licenciatura que está concluyendo.

II- Formación profesional

II.1- Tiempo de actuación en el magisterio

TABLA 4
Tiempo de actuación en el magisterio

Polo	1 a 5 años	6 a 10 años	Más de 10 años	En blanco /Nulo	Total
Mariana	15, 8%	30, 3%	52, 1%	1, 9%	100, 0%
Nova Era II	10, 4%	15, 3%	72, 2%	2, 1%	100, 0%
Berilo	12, 5%	34, 5%	49, 5%	3, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	13, 9%	21, 1%	63, 5%	1, 6%	100, 0%
Total	13, 6%	26, 2%	58, 0%	2, 2%	100, 0%

En la tabla 4 verificamos que 58% de los encuestados tienen más de 10 años de magisterio, seguido de un 26, 2% formado por aquéllos que tienen de seis hasta diez años de profesión docente y , por último, el 15, 6 % lo conforma aquellos profesores con uno a cinco años de profesión. No respondieron a la pregunta 2, 2% de los encuestados. Debemos destacar que los profesores/estudiantes tienen una buena experiencia profesional, considerando el tiempo de actuación en la función.

II.2- Situación funcional en el municipio

TABLA 5
Situación funcional en el municipio

Polo	Fijo	Contratado	En branco/Nulo	Total
Mariana	76, 7%	17, 0%	6, 3%	100, 0%
Nova Era II	62, 5%	32, 6%	4, 9%	100, 0%
Berilo	79, 2%	17, 6%	3, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	86, 1%	7, 6%	63, 3%	100, 0%
Total	79, 1%	15, 6%	5, 3%	100, 0%

Son empleados fijos en el municipio el 79,1% de los encuestados y contratados, el 15,6 %. Las respuestas en blanco o nulas fueron 5,3%. Por lo tanto, los profesores/estudiantes fijos, aquéllos que tienen un contrato permanente con el sistema de enseñanza en la función docente, son mayoría en la licenciatura, conforme muestra la tabla 5.

II.3- Horas semanales de trabajo en la docencia

TABLA 6
Horas semanales de trabajo en la docencia

Polo	de 3 a 10 horas	de 11 a 20 horas	de 20 a 30 horas	de 30 a 40 horas	Más de 40 horas	En blanco/ Nulo	Total
Mariana	9, 8%	4, 7%	69, 1%	6, 3%	4, 4%	5, 7%	100, 0%
Nova Era II	13, 2%	13, 9%	60, 4%	4, 9%	4, 2%	3, 5%	100, 0%
Berilo	16, 3%	16, 0%	50, 2%	9, 3%	3, 8%	4, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	11, 9%	9, 4%	51, 8%	11, 4%	8, 3%	7, 0%	100, 0%
Total	12, 6%	10, 4%	56, 9%	8, 8%	5, 7%	5, 6%	100, 0%

En relación al tiempo dedicado a la docencia, la actuación del profesor varía de 3 horas a más de 40 horas semanales. La mayor concentración de respuestas está entre 20 y 30 horas semanales (56, 9%) seguida de quienes trabajan entre 3 y 10 horas semanales (12, 6%). De 11 a 20 horas semanales tenemos 10, 4% de respuestas, de 30 a 40 horas, 8, 8% .Trabajan más de 40 horas sólo el 5, 7%. Las respuestas en blanco o nulas fueron 5, 6%. Esto es lo que muestra la tabla 6.

II.4- Cursos/ciclos de actuación de los profesores/estudiantes

La tabla 7 presenta la distribución de los profesores/estudiantes por curso/ciclo de actuación y por polo. El total de esta tabla no corresponde al total de encuestados que realizaron el cuestionario, porque algunos de ellos no respondieron esta pregunta. En algunos polos hubo una omisión significativa en relación a este punto. De esta manera, mantuvimos la tabla en datos numéricos. El porcentaje de la última columna puede superar el 100% por el hecho de que algunos encuestados trabajan en dos turnos, en las mismas escuelas o en escuelas diferentes y citaron más de un

curso/ciclo.

TABLA 7
Cursos/ciclos de actuación de los profesores/estudiantes

Cursos/ciclos indicados		Educación Infantil	1er ciclo- Fases			2º ciclo-Fases		Curso Multiseriado	Otras respuestas	TOTAL
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª			
Polo	Mariana	24	09	55	34	52	45	11	22	252
	Nova Era	26	13	17	09	14	07	02	12	100
	Berilo	17	55	52	44	58	47	41	15	329
	Maripá de Minas	19	54	76	59	37	37	11	23	316
Total		86	131	200	146	161	136	65	72	997

Nota: No presentamos el porcentaje total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían indicar más de un punto. La suma de los porcentajes da como resultado más de 100%

Hay una diversidad de actuación de los profesores/estudiantes y esto es normal en este sistema de enseñanza teniendo en cuenta que el profesor puede trabajar cada año en otra fase del ciclo de formación o incluso simultáneamente en una u otra fase. Sin embargo, esta actuación está concentrada prioritariamente en los años iniciales de enseñanza (1ª y 2ª fase) reflejando probablemente su formación típica. Notamos que existen algunos casos de profesores/estudiantes que no imparten clases actualmente por estar en funciones administrativas como, por ejemplo, en la secretaría de la escuela o en la biblioteca, o por encontrarse de baja por motivos de salud. Otros están trabajando en cursos de educación de jóvenes y adultos, como profesores eventuales, impartiendo clases de recuperación, en cursos de la tercera edad o trabajando en los cursos finales de la enseñanza fundamental. El total de estos casos es inferior a cinco personas y en muchos casos, cada cita se refiere a solamente un individuo. La actuación de estos profesores/estudiantes se agrupó en “otras respuestas”.

II.5- Ejerce otra actividad además del magisterio

TABLA 8
Ejerce otra actividad además del magisterio

Polo	Sí	No	En blanco/nulo	Total
Mariana	13, 9%	81, 7%	4, 4%	100, 0%
Nova Era II	11, 1%	84, 0%	4, 9%	100, 0%
Berilo	13, 7%	81, 8%	4, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	17, 0%	77, 8%	5, 2%	100, 0%
Total	14, 7%	80, 6%	4, 7%	100, 0%

Entre los encuestados, 80,6 % afirmaron que no ejercen otra actividad además del magisterio y 14,7 % dijeron que sí. Las respuestas en blanco o nulas fueron 4,7 %. Los datos de la tabla 8 muestran que el profesor/estudiante realmente se involucra en su profesión principal, dedicándose totalmente a ella. Uno de los intereses del estudio era investigar si los profesores/estudiantes tenían otra ocupación además del magisterio, actividad profesional no vinculada con la escuela y, en caso afirmativo, que lo mencionaran. Así, de los 14,7% que afirmaron ejercer otra actividad además del magisterio 9,3% indicó la actividad ejercida fuera del magisterio y las actividades citadas corresponden a prestaciones de servicios en la comunidad. No respondieron este punto 5, 4% de los encuestados.

La tabla 9 presenta la distribución de los profesores/estudiantes de acuerdo con el tipo de actividad desarrollada. Como existe una linealidad en las respuestas, éstas no se presentan por polo sino que están agrupadas en su totalidad. En la categoría “otras” están las profesiones que fueron indicadas por uno o hasta dos encuestados como, por ejemplo, apicultor, tapicero, electricista, costurera autónoma, bibliotecario, escritor y decorador de fiestas, entre otras.

TABLA 9

Distribución de los profesores/estudiantes en relación al tipo de actividad realizada no vinculada con el magisterio

Actividad realizada por el profesor/estudiante no vinculada con el magisterio	Profesores/Estudiantes	
	Nº	%
Artesano	7	0,6
Auxiliar de secretaría	22	1,8
Auxiliar de enfermería	3	0,3
Informática	5	0,4
Peluquera/Manicura	8	0,7
Comerciante	20	1,7
Actividad doméstica	15	1,2
Profesor particular	5	0,4
Otras	27	2,2

La actividad más ejercida por los profesores/estudiantes son las categorizadas como “otras”, pues son profesiones bastante diversificadas. A continuación, aparecen las profesiones de auxiliar de secretaría, con 1,8 % de las respuestas y actividades del comercio formal o informal, como ventas con 1,7%. Las otras ocupaciones tienen poca representatividad en el universo de la población investigada. Realmente la ocupación principal del profesor/estudiante es el magisterio, de acuerdo con su formación.

II.6- Curso superior además del magisterio

En el apartado 6 del cuestionario, se les pidió a los encuestados que indicaran otro curso superior que tuviesen, además de la licenciatura que acababan de concluir en la UFOP. Sólo se consideraron cursos totalmente concluidos.

La tabla 10 presenta los cursos concluidos y el porcentual de respuestas de los cursos de graduación concluidos por los profesores/estudiantes. En esta tabla presentamos el total de cursos citados, agrupados por los cuatro polos, pues las

respuestas son bastante semejantes y desde el punto de vista numérico son poco expresivas.

TABLA 10
Tiene otro curso superior además del que acaba de concluir

Nombre de la licenciatura	Profesores/estudiantes	
	Nº	(%)
Administración de empresas	2	0,2
Ciencias contables	1	0,1
Ciencias biológicas	6	0,5
Derecho	1	0,1
Geografía	3	0,2
Historia	3	0,2
Filología	10	0,8
Matemáticas	4	0,3
Pedagogía	1	0,1
Portugués/Inglés	2	0,2
Otros	2	0,2

Por los resultados presentados, observamos que es poco significativo el número de encuestados que tienen alguna especie de graduación. La principal concentración de alumnos con graduación está en la licenciatura de Filología (diez alumnos). Algunas regiones tienen Facultad de Filología facilitando al profesor de la localidad su participación y asistencia a las clases. Es el caso también de los profesores/estudiantes con graduación en Ciencias biológicas (seis estudiantes) y Matemáticas (cuatro estudiantes).

Esto demuestra que muchos de los profesores/estudiantes están por primera vez participando en un curso superior – la licenciatura de la UFOP. Tienen en su mayoría estudios de magisterio, formación en nivel secundario.

II.7- Durante su vida profesional, como profesor, usted participó en:

A- Curso de actualización

B- Curso de perfeccionamiento

C- Curso de especialización

D- Otros

TABLA 11

Cursos en los que participó durante la vida profesional
(A-actualización, B-perfeccionamiento, C- especialización, D-otros)

Polo	2.7. Durante su vida profesional, como profesor, usted participó en cursos de:											Total
	A	B	C	D	En blanco// Nulo	AB	AC	AD	BC	BD	CD	
Mariana	24, 6%	17, 7%	5, 7%	1, 6%	6, 0%	33, 8%	1, 6%	4, 7%	0, 6%	3, 8%		100, 0%
Nova Era II	31, 3%	11, 1%	3, 5%	4, 2%	9, 7%	36, 8%	1, 4%		2, 1%			100, 0%
Berilo	26, 2%	35, 5%	1, 9%	5, 8%	7, 3%	10, 9%		3, 8%	, 6%	6, 7%	1, 3%	100, 0%
Maripá de Minas	21, 7%	24, 7%	8, 3%	2, 9%	9, 0%	30, 3%	0, 9%	0, 7%	1, 3%	0, 2%		100, 0%
Total	24, 8%	24,0%	5,4%	3,4%	7,9%	27,0%	0,9%	2,5%	1,1%	2,8%	0,3%	100, 0%

Se consideraron como cursos de actualización los que tienen una carga horaria de 30 hasta 120 horas. En este grupo tenemos 24, 8% de estudiantes que afirman haber participado en este tipo de cursos. Los cursos de perfeccionamiento son los que tienen una carga horaria superior a 180 horas. Aquí también 24,0 % de los estudiantes afirman haber participado. Ya en los cursos de especialización, con carga horaria superior a 360 horas, sólo 5,4% confirmó su participación. En otros cursos diferentes de los mencionados apenas se indicó el 3,4%. Las respuestas en blanco y nulas constituyeron el 7,9%. Estas respuestas corresponden a sólo una de las modalidades de curso.

Hay casos de estudiantes que participaron en más de una modalidad de curso. Las posibles combinaciones de estas categorías para el análisis señalaron los

cursos AB- actualización y perfeccionamiento, con 27,0% de encuestados. Aquéllos que afirmaron haber participado en los cursos AC- actualización y especialización, corresponden a 0,9%. En los cursos actualización y otros – AD el índice es de 2,5 %. En el grupo de cursos de perfeccionamiento y especialización –BC el índice es de 1,1%. En la combinación BD- perfeccionamiento y otros se obtuvo un 2,8% de respuestas. Los cursos de actualización y perfeccionamiento, ya sean señalados individualmente o en conjunto, fueron los más buscados, conforme muestra la tabla 11.

Pocos profesores/estudiantes especificaron o incluso fueron claros al definir el tipo de curso en el que participaron. Esto nos lleva a creer que el índice de participación en estas modalidades sea todavía inferior al mencionado por los participantes.

Basándonos en las tablas 4 a 11, verificamos que nuestros encuestados ejercen desde hace más de diez años el magisterio (58%) junto con los que ya poseen experiencia entre seis años y diez años (26,2%). Son empleados fijos en el sistema público de enseñanza y el 71,9% de éstos, en su mayoría, dedican de 20 a 30 horas semanales de trabajo a la docencia en las escuelas. El “foco” de su actuación profesional es realmente el magisterio; se dedican casi exclusivamente a la actividad de enseñanza en las escuelas.

Tan sólo el 14,7% tienen otra ocupación fuera del magisterio de forma bastante dispersa, por los datos aportados sobre las diferentes profesiones, lo que nos lleva a creer que es para completar el ingreso familiar. Prácticamente la licenciatura que terminaron de concluir en la UFOP, para la gran mayoría, es el primer curso superior de sus vidas. Incluso teniendo una formación de nivel secundario, los datos demuestran que por lo menos 50% de los encuestados participaron en cursos de

actualización/perfeccionamiento siempre que tuvieron la oportunidad, lo que nos lleva a concluir que estos profesores/estudiantes ya poseen experiencia profesional para el ejercicio de la profesión.

II. 8- Motivos que lo llevaron a realizar la Licenciatura

La pregunta 8 les pedía a los participantes¹⁷ de la licenciatura que indicaran los motivos que los llevaron a realizar la licenciatura. En este punto, los datos obtenidos son de naturaleza “cualitativa”. Con base en las respuestas presentadas, establecemos para el análisis del ítem tres categorías que se destacaron más en las intervenciones de los encuestados.

Son las siguientes: mejora de la práctica pedagógica; obtención de conocimientos; curso superior. También agrupamos los polos para el análisis, pues las intervenciones eran muy semejantes en todos ellos. Veamos algunas intervenciones:

Mejora de la práctica pedagógica:

“Tener un curso que mejorase mi potencial y me ayudara en la práctica docente del día a día.” (MA)

“Además del crecimiento profesional, innovación en la práctica docente y cumplimiento de la ley en vigor” (MA)

“Estar más capacitado para trabajar dentro de la clase” (MA).

“Enriquecer la práctica pedagógica, acompañar la transformación de la sociedad” (NE)

“Necesidad de teorizar la práctica” (NE)

“Involucrarme en el sistema educativo con una práctica docente adecuada.” (NE)

“Necesidad de mejorar mi práctica docente;” (BE)

“Llevar innovación y objetividad a mi trabajo.” (BE)

“Poder trabajar mejor con los alumnos.” (BE)

¹⁷ Las intervenciones de los profesores/alumnos están identificadas por las siguientes siglas: Polo de Berilo (BE); Mariana (MA), Maripá de Minas (MM), Nova Era II (NE).

“Acelerar mi proceso de enseñanza-aprendizaje.” (MM)

“Aprender para enseñar.” (MM)

“Ampliar los conocimientos adquiridos en el magisterio y en la práctica pedagógica.” (MM)

Curso superior:

“La necesidad y las ganas de tener un curso superior.” (MA)

“Perfeccionamiento y tener un título superior.” (MA)

“La exigencia de la LDB, el incentivo que tuve por parte del ayuntamiento del municipio.” (MA)

“El sueño de tener una carrera universitaria y la necesidad prescrita por la ley.” (MA)

“Necesidad de tener una formación académica.” (NE)

“El ayuntamiento ofreció la oportunidad y la LDB exigió que hiciéramos la licenciatura superior hasta 2006.” (NE)

“La obligatoriedad de la ley y el gusto de estudiar.” (NE)

“¡Las exigencias del mercado de trabajo y la realización de un viejo sueño!” (BE)

“Siempre soñé con hacer una carrera y también mejorar mis conocimientos.” (BE)

“La necesidad de un curso superior para desarrollar mi práctica pedagógica con más seguridad.” (BE)

“Oportunidad de hacer una carrera sin salir de mi ciudad.” (MM)

“Exigencia de la LDB y el sueño de hacer una carrera.” (MM)

“Una oportunidad de tener un curso superior.” (MM)

Obtención de conocimientos:

“La búsqueda de conocimientos y una realización profesional más eficaz.” (MA)

“Enriquecer mis conocimientos y mejora de salario.” (MA)

“La necesidad de aprender más.” (MA)

“La necesidad de que el profesor siempre esté obteniendo conocimientos para mejorar su práctica.” (NE)

“Ampliar mis conocimientos, mejorar mi práctica docente,

habilitarme como profesional de la educación.” (NE)

“El motivo principal es mejorar mis conocimientos.” (NE)

“Necesidad y deseo de aprender más.” (BE)

“Perfeccionar mis conocimientos y mejorar mi desempeño en la clase.” (BE)

“Buscar nuevos medios para obtener conocimientos para mi desempeño como educadora.” (BE)

“Obtener conocimientos y tener un curso superior.” (MM)

“La necesidad de perfeccionamiento, la facilidad y la flexibilidad ofrecida por la licenciatura.” (MM)

“La facilidad y la necesidad de buscar nuevos conocimientos.” (MM)

Observamos que las intervenciones presentadas contienen un fuerte deseo de estudiar, de darle un nuevo significado a la práctica docente, de ampliar el campo de conocimiento y perfeccionarse profesionalmente, atendiendo a las exigencias del mercado de trabajo. Por otro lado, el deseo y la necesidad de tener una mejor cualificación –tener formación superior- pasó a ser no sólo posible al brindarla a través de la modalidad a distancia, lo que también permitió tener acceso incluso a la educación formal. Elevó la autoestima de estos profesores, en sus lugares de trabajo, y les brindó la oportunidad de acceder a formación a nivel superior, a pesar de las dificultades financieras y de locomoción para los centros universitarios. La exigencia legal, el apoyo institucional y las propias características del modelo, como por ejemplo, la flexibilidad que permite al estudiante combinar trabajo y estudio, la apertura y el acceso a la educación para una población más numerosa y dispersa además del propio modelo de enseñanza de curso a distancia, permitieron que la combinación de las vertientes inicialmente citadas se concretase, representando también una posibilidad de ascenso profesional para los profesores/estudiantes.

A continuación presentamos las tablas 12 a 20, referidas a la actuación del

orientador académico en la licenciatura.

III- Actividad docente

A- Orientación académica

III.A1- Ayuda a la comprensión de los objetivos y de la organización administrativa y pedagógica de la licenciatura

TABLA 12

Ayuda a la comprensión de los objetivos y de la organización administrativa y pedagógica de la licenciatura

Polo	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	En blanco/nul o	Total
Mariana	58,4%	38,5%	2,5%	0,3%	0,3%	100,0%
Nova Era II	75,0%	21,5%	1,4%		2,1%	100,0%
Berilo	34,8%	59,4%	4,2%	1,3%	0,3%	100,0%
Maripá de Minas	61,4%	35,9%	2,0%		0,7%	100,0%
Total	55,4%	40,9%	2,6%	0,4%	0,7%	100,0%

En relación al apartado referido a la actuación del orientador académico, ésta fue considerada “Óptima” por 55, 4% y “Buena”, por 40, 9% de los que respondieron. “Regular” por 2, 6 % y “Malo”, por solamente una persona. Las respuestas en blanco o nulas suman 0,7%. La lectura de estos datos nos permite inferir que la actuación de la orientación académica en lo que se refiere a este punto fue excelente, resaltando un índice menor tan sólo en el polo de Berilo.

III.A2- Tiempo dedicado a la orientación en las sesiones presenciales

TABLA 13

Tiempo dedicado a la orientación en las sesiones presenciales

Polo	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	En blanco/nulo	Total
Mariana	50, 8%	45, 7%	2, 5%	0, 3%	0, 6%	100, 0%
Nova Era II	68, 8%	27, 8%	0, 7%	0, 7%	2, 1%	100, 0%
Berilo	24, 0%	70, 6%	4, 8%	0, 6%		100, 0%
Maripá de Minas	59, 2%	37, 7%	2, 2%		0, 9%	100, 0%
Total	49, 1%	47, 0%	2, 8%	0, 3%	0, 8 %	100, 0%

En relación al tiempo que el orientador académico dedicó a la orientación de las disciplinas en las sesiones presenciales, verificamos en la tabla 13 que el concepto “Óptimo” (49, 1%) y “Bueno” (47,0%), prácticamente se equiparan y que, por tanto, confiere un nivel de excelencia al trabajo de estos profesionales. Nuevamente, se registra un índice menor en el polo ya mencionado, lo que nos lleva a creer que realmente las condiciones de actuación de estos profesionales fueron buenas, pero dejaron que desear en algún aspecto. Hay un índice apenas de 2,8% para el concepto “Regular” y 0,3% para el “Malo”. En blanco y nulos, se recoge un 0,8%.

III.A3- Dominio del contenido

TABLA 14

Dominio de los contenidos

Polo	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	En blanco /Nulo	Total
Mariana	43, 8%	51, 7%	2, 8%	0, 9%	0, 6%	100, 0%
Nova Era II	47, 2%	50, 7%	0, 7%	0, 7%	0, 7%	100, 0%
Berilo	16, 6%	73, 5%	8, 6%	0, 6%	0, 6%	100, 0%
Maripá de Minas	36, 8%	58, 5%	3, 1%	0, 4%	1, 1%	100, 0%
Total	34, 7%	59, 7%	4, 2%	0, 7%	0, 7%	100, 0%

En relación al dominio del contenido de las disciplinas orientadas, conforme se observa en la tabla 14, la situación se invierte. El concepto “Bueno” obtuvo el mayor índice, con un 59,7% de respuesta, mientras que “Óptimo” obtuvo un 34,7%. Un análisis de los resultados por polo permite constatar que hay prácticamente una distribución equitativa entre los dos conceptos, excepto en uno de los polos, el de Berilo, en el que el índice mayor para el concepto “Bueno” fue de 73,5%. En total, el concepto “Regular” presentó un índice de 4,2% y el “Malo”, de 0,7%. Se obtuvieron un total de 0,7% de respuestas en blanco o nulas. A pesar de la existencia de algunas dificultades para los orientadores académicos determinados, las respuestas fueron bastante positivas, en relación al apartado analizado.

III.A4- Preocupación por el proceso de aprendizaje de los profesores/estudiantes

TABLA 15

Preocupación por el proceso de aprendizaje de los profesores/estudiantes

Polo	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	En blanco/nulo	Total
Mariana	68,1%	29,0%	1,6%	0,3%	0,9%	100,0%
Nova Era II	84,0%	13,9%	1,4%		0,7%	100,0%
Berilo	46,0%	46,0%	4,8%	2,2%	1,0%	100,0%
Maripá de Minas	66,1%	30,7%	2,5%	0,2%	0,4%	100,0%
Total	63,6%	32,2%	2,7%	0,7%	0,8%	100,0%

Como se observa en la tabla 15, las respuestas a esta cuestión demuestran que el compromiso del orientador académico con el proceso de aprendizaje de los estudiantes ejerció una influencia positiva. Aproximadamente 63,6% asignaron un concepto “Óptimo” y 32,2%, un concepto “Bueno”. Aquí, como en los anteriores

apartados, el concepto elegido mayoritariamente por el polo de Berilo, no garantizó la excelencia en el conjunto del trabajo de estos profesionales. En el total de los polos el concepto “Regular” obtuvo 2,7% y “Malo”, 0,7%. En blanco y nulos quedó el 0, 8% restante.

III.A5- Incentivo al uso de la biblioteca del centro de apoyo

TABLA 16
Incentivo al uso de la biblioteca del centro de apoyo

Polo	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	Blanco/Nulo	Total
Mariana	41, 3%	45, 7%	8, 5%	3, 8%	0, 6%	100, 0%
Nova Era II	40, 3%	36, 1%	13, 2%	8, 3%	2, 1%	100, 0%
Berilo	27, 5%	56, 9%	12, 5%	2, 9%	0, 3%	100, 0%
Maripá de Minas	55, 8%	38, 6%	4, 5%	0, 4%	0, 7%	100, 0%
Total	43, 0%	44, 8%	8, 6%	2, 9%	0, 7%	100, 0%

En esta cuestión observamos que en todos los polos hay una distribución equitativa en las respuestas. El concepto “Bueno” con un índice de 44,8% va seguido del concepto “Óptimo” con un 43,0% de respuestas. Para el 8,6% de los encuestados esta actuación fue “regular” y para el 2,9% fue “mala”. Las respuestas en blanco y nulas conformaron el 0,7% restante, como se observa en la tabla 16.

Estos datos demuestran que no hay “hábito de lectura de libros”, pues no debería ser sólo el estímulo de los orientadores lo que debería llevar a los profesores/estudiantes a buscar otros libros y a consultar la biblioteca específica montada para la licenciatura. Se adquirieron 10.000 títulos en todas las áreas de conocimiento de la licenciatura, para la biblioteca de cada polo.

Al fin y al cabo, son profesionales que teóricamente tienen como

especificidad de su práctica pedagógica estimular la formación del alumno-lector.

III.A6- Relación con la clase

TABLA 17

Relación con los profesores/estudiantes

Polo	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	En Blanco /Nulo	Total
Mariana	80,1%	19,2%		0, 3%	0, 3%	100, 0%
Nova EraII	69,4%	25,0%	2,8%	1, 4%	1, 4%	100, 0%
Berilo	50,8%	45,0%	3,5%	0, 6%		100, 0%
Maripá de Minas	66,4%	30,7%	1,1%	0, 2%	1, 3%	100, 0%
Total	66,4 %	30,7%	1,6%	0,5%	0, 8%	100, 0%

Sobre la relación de trabajo de los orientadores académicos con los estudiantes, el 66,4% la consideró “Óptima” y el 30,7%, “Buena”. Esta actuación fue calificada de “Regular” por el 1,6% y de “Mala” por el 0,5%. En blanco y nulos se obtuvo el 0,8%. Como observamos en la tabla 17, la concentración de 97,1% de respuestas positivas demuestra que las relaciones laborales entre las partes son amistosas, cooperativas y comprensivas.

III.A7- Postura Pedagógica frente a las actividades de la licenciatura

TABLA 18

Postura pedagógica frente a las actividades de la licenciatura

Polo	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	En Blanco /Nulos	Total
Mariana	65, 3%	32, 2%	1, 3%	0, 3%	0, 9%	100, 0%
Nova Era II	75, 7%	22, 9%	0, 7%		0, 7%	100, 0%
Berilo	36, 1%	60, 7%	2, 2%	0, 6%	0, 3%	100, 0%
Maripá de Minas	64, 8%	33, 9%	0, 7%		0, 7%	100, 0%
Total	58, 9%	39, 0%	1, 2%	0, 2%	0, 7%	100, 0%

En esta tabla se observa que 58,9% de los profesores/estudiantes consideran la postura del orientador académico “Óptima” y 39,0% “Buena”. Un índice de satisfacción muy bueno puesto que alcanza el 97,9%. Los índices “Regular” y “Malo” merecieron 1,2% y 0,7% respectivamente. En blanco y nulos, se obtuvo el 0,7%. Lo que se observa es que la diferencia es poco significativa entre las respuestas de un polo y otro. Excepto el polo de Berilo que ha presentado un diferencial con respecto a los demás.

III.A8- Orientación en la auto-evaluación

TABLA 19
Orientación en la auto -evaluación

Polo	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	En blanco /Nulo	Total
Mariana	59, 3%	38, 8%	0, 9%	0, 3%	0, 6%	100, 0%
Nova Era II	71, 5%	27, 1%	0, 7%		0, 7%	100, 0%
Berilo	25, 2%	70, 3%	3, 5%	1, 0%		100, 0%
Maripá de Minas	58, 3%	38, 8%	1, 3%		1, 6%	100, 0%
Total	51, 6%	45, 5%	1, 7%	0, 3%	0, 8%	100, 0%

Examinando la tabla 19 verificamos que los conceptos “Óptimo” y “Bueno” obtuvieron un índice de 51,6% y 45,5%, respectivamente. Observamos que los índices más altos están registrados en los mejores conceptos. El concepto “Regular” y “Malo” mereció índices de 1,7% y 0,3%, respectivamente. En blanco y nulos se encuadra el 0,8% de las respuestas. Hay una satisfacción en relación a este punto, pues no es muy habitual para los profesores realizar una auto-evaluación de su propio desempeño. En la licenciatura a distancia este tipo de evaluación se requiere con cierta frecuencia. Los resultados demuestran que los orientadores académicos lograron involucrar a los

estudiantes con la temática y su importancia.

III.A9- Compromiso efectivo en la organización y realización de los seminarios temáticos y actividades prácticas

TABLA 20

Compromiso efectivo en la organización y realización de los seminarios temáticos y actividades prácticas

Polo	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	En blanco / Nulo	Total
Mariana	58, 0%	39, 4%	1, 6%	0, 6%	0, 3%	100, 0%
Nova Era II	80, 6%	18, 1%	0, 7%		0, 7%	100, 0%
Berilo	35, 5%	57, 5%	5, 8%	0, 3%	1, 0%	100, 0%
Maripá de Minas	60, 8%	37, 4%	1, 1%		0, 7%	100, 0%
Total	55, 9%	40, 8%	2, 4%	0, 2%	0, 7%	100, 0%

En este punto también los conceptos “Óptimo” (55,9%) y “Bueno” (40,8%) se destacan. En la tabla 20, observamos que, si consideramos los porcentuales obtenidos por polo, el polo de Nova Era II presenta un grado de satisfacción más alto con la organización de los seminarios que los otros polos, y con las respuestas concentradas en el mejor concepto. En cambio, el polo de Berilo continúa con el índice de concentración en el concepto “Bueno” como en las anteriores cuestiones. Los conceptos “Regular” y “Malo” tienen un índice de 2,4% y 0,2 %, respectivamente, en el total de los polos. En blancos y nulos, de nuevo se obtiene un 0,7 % de las respuestas.

La actuación de la orientación académica en la licenciatura en los diferentes aspectos abordados puede considerarse positiva. Los mayores índices registrados se concentran en los mejores conceptos atribuidos a su actuación. Esta tendencia se confirma tanto en el universo de los cuatro polos investigados como en la muestra por

región. Incluso existiendo matices culturales entre las regiones, la diferencia que se observa es poco significativa e, incluso así, está concentrada en los mejores conceptos atribuidos, lo que no nos autoriza a inferir que esta tendencia se debe al peso de la cultura regional o local.

El menor índice atribuido a la actuación de los orientadores se refiere al dominio del contenido trabajado. Esta variable es común a todos los polos y cuando observamos los porcentuales obtenidos en cada uno de ellos, vemos que se aproximan, pero no comprometen el trabajo del orientador, que obtuvo así un concepto “Bueno” en todos los polos en esta cuestión.

III.B- Proceso evaluador de la licenciatura

En este punto se agregaron cuestiones relacionadas con el desarrollo de las disciplinas del currículo y del propio proceso evaluador de la licenciatura. En lo que se refiere al desarrollo de las disciplinas, se solicitó una evaluación, teniendo en cuenta la “adecuación de la programación de cada disciplina a la naturaleza de la licenciatura, considerando el tiempo previsto, el material puesto a disposición y las condiciones materiales”.

Para captar las expectativas en relación a la estructura curricular de la licenciatura, pedimos que los estudiantes se manifestasen sobre las diferentes áreas de conocimiento, utilizando los conceptos “Sí”, “No” y “En parte”. Para los fines del análisis, intentamos agrupar los datos en dos grandes grupos: las disciplinas del área de fundamentos de la educación y las áreas de Ciencias Básicas y Metodologías, puesto que por los resultados presentados, podría haber mucha repetición en comentarios aislados.

Las tablas que se muestran a continuación, (21 a 28), presentan los resultados por polo, en cada disciplina del currículo (Antropología, Sociología, Psicología, Filosofía, Lenguaje, Ciencias, Historia /Geografía y Matemáticas), considerando la adecuación de la programación a la naturaleza de la licenciatura.

III.B1(a)- Antropología

TABLA 21
Antropología

Polo	Sí	No	En parte	En blanco / Nulo	Total
Mariana	84,9%	0, 9%	13, 9%	0, 3%	100, 0%
Nova Era II	74, 3%	0, 7%	22, 9%	2, 1%	100, 0%
Berilo	82, 7%	0, 3%	15, 0%	1, 9%	100, 0%
Maripá de Minas	74, 7%	0, 2%	23, 5%	1, 6%	100, 0%
Total	79, 3%	0, 5%	18, 8%	1, 4%	100, 0%

II.B1(b)- Sociología

TABLA 22
Sociología

Polo	Sí	No	En parte	Em Branco / Nulo	Total
Mariana	83, 3%	0, 9%	15, 1%	0, 6%	100, 0%
Nova Era II	78, 5%	0, 7%	18, 8%	2, 1%	100, 0%
Berilo	82, 4%		15, 0%	2, 6%	100, 0%
Maripá de Minas	75, 8%		22, 2%	2, 0%	100, 0%
Total	79, 8%	0, 3%	18, 1%	1, 8%	100, 0%

III.B1(c)- Psicología

TABLA 23

Psicología

Polo	Sí	No	En parte	En Blanco / Nulo	Total
Mariana	84, 2%	0, 9%	14, 2%	0, 6%	100, 0%
Nova Era II	81, 9%	1, 4%	14, 6%	2, 1%	100, 0%
Berilo	85, 0%		11, 8%	3, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	75, 8%	0, 2%	21, 7%	2, 2%	100, 0%
Total	81, 1%	0, 5%	16, 4%	2, 0%	100, 0%

III.B1(d)- Filosofía

TABLA 24

Filosofía

Polo	Sí	No	En parte	En Blanco / Nulo	Total
Mariana	82, 0%	0, 6%	17, 0%	0, 3%	100, 0%
Nova Era II	75, 0%	3, 5%	19, 4%	2, 1%	100, 0%
Berilo	80, 2%		15, 3%	4, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	70, 6%	0, 7%	26, 5%	2, 2%	100, 0%
Total	76, 6%	0, 8%	20, 3%	2, 3%	100, 0%

Con base en los datos presentados en las tablas 21 a 24, el primer grupo de las disciplinas, en el área de Fundamentos de la Educación, percibimos que hay un índice loable en todas las disciplinas del área, aproximadamente del 80%. Con base en las tablas 21, 22, 23 y 24 destacamos en las respuestas con concepto “Sí” la Antropología con el porcentaje de 79,3%; Sociología con un 79,8%, Psicología con el 81,1% y Filosofía con el 76,6%. En las respuestas “En parte”, Antropología recoge un 18,8% y Sociología el 18,1%. En Psicología se obtiene el 16,4% de las respuestas y en Filosofía el 20,3%. En las respuestas “No”, Antropología obtiene el 0,5%, Sociología el 0,3%, Psicología el 0,5% y Filosofía el 0,8%. En el apartado de respuestas en blanco y

nulas, Antropología presenta un 1,4%, Sociología el 1,8%, Psicología el 2,0% y Filosofía el 2,3%.

A partir de los datos recogidos, es posible decir que las disciplinas del área de Fundamentos de la Educación correspondieron a las expectativas de los profesores/estudiantes, pese a que se hicieran pequeñas sugerencias o críticas a algún aspecto de la licenciatura. Normalmente, ellos están más familiarizados con estas disciplinas, debido a los conocimientos aportados por el propio curso de magisterio que poseen.

Los resultados a continuación se refieren a las disciplinas de las áreas de Ciencias Básicas y Metodologías.

III.B1(e)- Lenguaje

TABLA 25
Lenguaje

Polo	Sí	No	En parte	En Blanco / Nulo	Total
Mariana	74, 4%	0, 6%	24, 0%	0, 9%	100, 0%
Nova Era II	66, 7%	2, 8%	28, 5%	2, 1%	100, 0%
Berilo	61, 0%	1, 6%	34, 2%	3, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	64, 3%	1, 1%	33, 0%	1, 6%	100, 0%
Total	66, 4%	1, 3%	30, 4%	1, 9%	100, 0%

3.B.1(f). Ciencias

TABLA 26
Ciencias

Polo	Sí	No	En parte	En Blanco/Nulo	Total
Mariana	78, 9%	0, 6%	19, 9%	0, 6%	100, 0%
Nova Era II	65, 3%	3, 5%	29, 2%	2, 1%	100, 0%
Berilo	67, 1%	1, 3%	28, 1%	3, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	61, 7%	0, 9%	35, 7%	1, 8%	100, 0%
Total	68, 0%	1, 2%	28, 9%	1, 9 %	100, 0%

III.B1(g)- Historia / Geografía

TABLA 27
Historia / Geografía

Polo	Sí	No	En parte	En Blanco/Nulo	Total
Mariana	73, 8%	1, 6%	24, 0%	0, 6%	100, 0%
Nova Era II	56, 9%		38, 9%	4, 2%	100, 0%
Berilo	66, 1%	1, 0%	29, 4%	3, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	62, 6%		35, 9%	1, 4%	100, 0%
Total	65, 7%	0, 7%	31, 5%	2, 1%	100, 0%

III.B1(h)- Matemática

TABLA 28
Matemáticas

Polo	Sí	No	En parte	En Blanco / Nulo	Total
Mariana	47, 6%	5, 4%	46, 1%	0, 9%	100, 0%
Nova Era II	62, 5%	2, 8%	33, 3%	1, 4%	100, 0%
Berilo	55, 0%	1, 9%	40, 6%	2, 6%	100, 0%
Maripá de Minas	39, 7%	4, 9%	53, 6%	1, 3%	100, 0%
Total	48, 4%	4, 0%	45, 9%	1, 7%	100, 0%

En relación a las disciplinas del “grupo dos”: -Ciencias Básicas y Metodologías- observamos que los datos presentados en las tablas 25, 26, 27 y 28 también tienen la mayor concentración de respuestas en el punto “Sí”; observando, de esta manera, que Lenguaje obtuvo el 66,4% de respuestas positivas; Ciencias el 68,0%; Historia/Geografía el 65,7% y Matemáticas el 48,4%.

Por otro lado, la respuesta “En parte” recoge en Lenguaje un índice de 30,4%; en Ciencias el 28,9%; en Historia/Geografía el 31,5% y en Matemáticas el 45,9%. Las respuestas “No” quedaron de la siguiente manera: Lenguaje obtuvo un

1,3%; Ciencias el 1,2%; Historia/Geografía el 0,7% y Matemáticas el 4,0%. En el apartado de respuestas en blanco y nulas, Lenguaje obtuvo el 1,9%; Ciencias, el 1,9%; Historia/Geografía el 2,1% y Matemáticas el 1,7%.

Es interesante que al examinar los datos obtenidos del segundo grupo de disciplinas, Ciencias Básicas y Metodologías, observamos que también predominan los índices de respuestas “Sí”, pero el promedio se queda entre 65% y 68% en las disciplinas de Lenguaje, Ciencias e Historia/Geografía. En Matemáticas se queda en 48,4 %, casi en el mismo nivel del concepto “En parte” (45,9%).

También en las otras disciplinas de este grupo la respuesta “En parte” crece en relación a las del primer grupo quedándose el promedio entre 28,0 y 31,0 %.

Estos datos nos llevan a creer que algo debe ser revisado en estas disciplinas en relación al contenido y/o metodología trabajados. En Matemáticas, los datos señalan la necesidad de reformulación, ya sea en el material impreso, ya sea en el enfoque metodológico. Podremos tener más claridad sobre esta cuestión y captar realmente cuáles son las dificultades presentadas, probablemente después de analizar las cuestiones abiertas porque permiten al estudiante manifestarse con más libertad y expresar sus puntos de vista.

Las cuestiones a continuación se dirigen hacia el proceso evaluador propiamente dicho de la licenciatura.

III.B2- El período de estudio y discusión con el orientador académico fue suficiente para la realización de las actividades evaluadoras

TABLA 29

Suficiencia del período de estudio con el orientador académico para la realización de las actividades evaluadoras

Polo	Sí	No	En parte	En Blanco / Nulo	Total
Mariana	62, 1%	3, 5%	34, 4%		100, 0%
Nova Era II	48, 6%	5, 6%	45, 8%		100, 0%
Berilo	54, 3%	1, 6%	43, 8%	0, 3%	100, 0%
Maripá de Minas	62, 6%	1, 1%	35, 2%	0, 9%	100, 0%
Total	58, 7%	2, 4%	38, 4%	0, 5%	100, 0%

En todos los polos el concepto “Sí” presentó el mayor índice. En total, las respuestas a este punto fueron de 58,7% contra 38,4% de “En parte”. Notamos que las opiniones se dividen, lo que nos lleva a creer que existe dificultad para administrar el tiempo de cada uno para el estudio en el momento de las evaluaciones presenciales. Las respuestas “No” suman 2,4% y en blanco y nulos, 0,5 % según se recoge en la tabla 29.

III.B3- Como profesor - alumno involucrado en el proceso continuo de evaluación, ¿sintió alguna dificultad en ser evaluado?

TABLA 30

Dificultad en ser evaluado como profesor/estudiante

Polo	Sí	No	En parte	En blanco / Nulo	Total
Mariana	18, 6%	37, 9%	43, 2%	0, 3%	100, 0%
Nova Era II	22, 9%	36, 1%	41, 0%		100, 0%
Berilo	14, 1%	31, 0%	54, 3%	0, 6%	100, 0%
Maripá de Minas	18, 6%	27, 1%	53, 6%	0, 7%	100, 0%
Total	18, 0%	32, 0%	49, 6%	0, 4%	100, 0%

La tabla 30 muestra un dato extremadamente interesante. El mayor índice de respuestas se concentra en el punto “En parte” (49,6%), seguido del “No” (32,0%). En realidad, el profesor/estudiante siente alguna dificultad y se muestra incómodo al ser evaluado, pero pocos lo admiten. El “Sí” por ejemplo, lo indicaron apenas 18% de los encuestados. Las respuestas en blanco y nulas alcanzaron el 0,4%.

3.B.4- A qué atribuye las dificultades de ser evaluado

Esta pregunta complementa la anterior. Los profesores/estudiantes que respondieron “sí” y “en parte” deben analizar el motivo de esta dificultad:

- (A) los recursos didácticos fueron insuficientes;
- (B) período de estudio insuficiente;
- (C) orientación académica recibida;
- (D) falta de claridad en la propuesta de la evaluación;
- (E) otros motivos.

La tabla 31 muestra los resultados obtenidos. Como el estudiante podía señalar más de una respuesta, el total no se cierra en 100%.

TABLA 31
A qué atribuye las dificultades de ser evaluado

Polo	En caso de que haya dado como respuesta en la pregunta anterior la opción “sí” o “en parte”, atribuyó su dificultad para la realización de las evaluaciones a:					
	A	B	C	D	E	Em blanco
Mariana	12, 9%	32, 8%	6, 0%	22, 1%	5, 0%	36, 6%
Nova Era II	21, 4%	34, 4%	6, 1%	28, 2%	5, 3%	33, 6%
Berilo	7, 0%	48, 6%	8, 6%	3, 8%	1, 0%	28, 4%
Maripá de Minas	8, 1%	41, 7%	0, 7%	5, 6%	0, 2%	24, 7%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un ítem. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

De acuerdo a la tabla 31 notamos que las respuestas se concentran en los ítems referentes a la insuficiencia de tiempo para el estudio y a los recursos didácticos insuficientes. En los polos de Berilo y Maripá de Minas, el ítem “tiempo insuficiente para el estudio” obtuvo el mayor índice de respuestas, en relación a los otros polos. Los polos de Mariana y Nova Era II también presentan un índice significativo de respuestas relacionadas a los “recursos didácticos insuficientes”.

Observamos un alto índice de respuestas en blanco en este punto, prácticamente en todos los polos, lo que nos lleva a creer que las dificultades sean propias, pero que no deben relevarse. Los pocos encuestados que indicaron “otros motivos” señalaron factores tales como: corrección de las evaluaciones, interpretaciones variadas de las orientadoras en la corrección, lo que deja claro la falta de concordancia con el proceso de corrección de las evaluaciones hecha por los orientadores académicos; otros indican dificultad de acceso a los libros de la biblioteca, gran cantidad de disciplinas y poco tiempo de estudio, además de falta de fuentes de investigación en el municipio. Unos pocos encuestados indican ansiedad, miedo de ser evaluados, inseguridad para presentar un trabajo o sus propias limitaciones por haber estado alejado de los estudios durante mucho tiempo. En este caso, vemos que estas respuestas admiten que las dificultades son del propio estudiante. Es interesante observar que en la mayoría de los casos, las dificultades provienen de otras personas y de factores que no son propios del estudiante, es decir, las causas son externas a su persona o a la escuela.

III.B5- Percepción de los instrumentos evaluadores de la relación teoría/práctica

TABLA 32

Percepción de los instrumentos evaluadores de la relación teoría/práctica

De los instrumentos evaluadores utilizados en las disciplinas cursadas (Antropología, Sociología, Psicología, Filosofía, Lenguaje, Ciencias, Historia/Geografía y Matemáticas) ¿notó en todas ellas la relación entre la teoría/práctica profesional de los profesores?					
Polo	Sí	No	En parte	En blanco/nul o	Total
Mariana	64, 0%	1, 3%	29, 7%	5, 0%	100, 0%
Nova Era II	64, 6%		31, 3%	4, 2%	100, 0%
Berilo	69, 3%	0, 3%	26, 8%	3, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	48, 2%	3, 8%	46, 6%	1, 3%	100, 0%
Total	59, 7%	1, 8%	35, 3%	3, 2%	100, 0%

En la tabla 32, la mayor concentración de respuestas se encuentra en el punto “Sí” (59,7%), seguida del concepto “En parte” (35,3%). En el polo de Maripá de Minas las respuestas del “sí” (48,2%) y “en parte” (46,6%) prácticamente se equipararon. Es posible inferir que, por los datos presentados, realmente existe claridad en esta percepción de los profesores/estudiantes en relación a los instrumentos utilizados y su relación con la teoría y la práctica. Los datos sobre este aspecto deben buscarse en otras cuestiones que se examinarán más adelante y que podrán iluminar este análisis. Aquí obtuvimos 1,8% de respuestas negativas y 3,2%, de respuestas en blanco o nulas.

III.B6- Las evaluaciones aplicadas en las disciplinas estudiadas en la licenciatura:

(A) contribuyeron a su crecimiento como profesor-alumno

(B) contribuyeron a su práctica pedagógica en la clase con sus alumnos

(C) contribuyeron a que usted tenga otra visión de evaluación en el proceso de EAD

(D) no contribuyeron a ningún cambio en su práctica docente

Esta cuestión pide mencionar los ítems en orden de prioridad. La tabla 33 muestra cómo los encuestados perciben las evaluaciones de las disciplinas a lo largo de la licenciatura.

Las evaluaciones aplicadas en las disciplinas de la licenciatura se presentaron como instrumentos importantes para el crecimiento del profesor/estudiante, especialmente por el hecho de que él es un profesional, y útiles para su práctica pedagógica, lo que contribuye a una visión innovadora del proceso evaluador. La discordancia de que el proceso evaluador no haya interferido positivamente en su proceso de enseñanza fue de 80%, o sea, fue altamente satisfactorio como se muestra en la tabla 33. Estas informaciones nos llevan a pensar en la importancia que tiene para nuestra reflexión como docentes en esta modalidad de curso, considerar el proceso de enseñanza que desarrollamos con nuestros profesores/estudiantes, los significados sobre la evaluación, lo que es y lo que podría ser en la clase, lo que entendemos y vivimos en el día a día.

Se reflejan en nuestra forma de trabajar en la clase. Cualquier profesor sabe que la evaluación es la faceta de la profesión docente más complicada y la que genera más dudas, concordancias o discordancias en relación “a su forma de trabajar – de enseñar y de aprender- en la clase”. (Salinas, 2004: 10).

TABLA 33
Posibles contribuciones de las evaluaciones por polo

Mariana:						
Afirmativa	1	2	3	4	En blanco	Total
A	34, 4%	37, 5%	9, 1%	7, 6%	11, 4%	100, 0%
B	35, 3%	36, 0%	10, 1%	7, 3%	11, 4%	100, 0%
C	11, 0%	6, 9%	64, 4%	6, 3%	11, 4%	100, 0%
D	7, 6%	0, 9%	0, 6%	77, 6%	13, 2%	100, 0%
Nova Era II:						
Afirmativa	1	2	3	4	En blanco	Total
A	36, 6%	40, 5%	9, 9%	2, 3%	10, 7%	100, 0%
B	37, 4%	34, 4%	14, 5%	3, 1%	10, 7%	100, 0%
C	10, 7%	13, 0%	63, 4%	2, 3%	10, 7%	100, 0%
D	5, 3%	0, 0%	1, 5%	74, 0%	19, 1%	100, 0%
Berilo:						
Afirmativa	1	2	3	4	En blanco	Total
A	31, 3%	49, 5%	7, 0%	2, 9%	9, 3%	100, 0%
B	51, 1%	29, 7%	7, 0%	2, 9%	9, 3%	100, 0%
C	8, 0%	8, 0%	71, 6%	2, 2%	10, 2%	100, 0%
D	3, 2%	0, 6%	0, 6%	83, 7%	11, 8%	100, 0%
Maripá de Minas:						
Afirmativa	1	2	3	4	En blanco	Total
A	41, 0%	39, 2%	10, 1%	3, 1%	6, 5%	100, 0%
B	31, 6%	42, 4%	15, 0%	4, 0%	7, 0%	100, 0%
C	15, 5%	9, 4%	65, 0%	2, 5%	7, 6%	100, 0%
D	4, 7%	1, 1%	0, 4%	79, 8%	13, 9%	100, 0%

III.B.7- Actividad evaluadora *versus* práctica pedagógica

La tabla 34 presenta las alternativas evaluadoras que más ayudan al profesor/estudiante a reflexionar sobre su práctica pedagógica, de la siguiente forma:

A- examen escrito;

B-realización de investigaciones;

C-presentación oral de trabajos;

D- trabajo en grupo;

E- trabajo individual;

F- seminarios;

G-auto-evaluación.

TABLA 34

Tipos de evaluación que llevan a reflexionar sobre la práctica pedagógica

Polo	A	B	C	D	E	F	G	En blanco
Mariana	15, 5%	64, 7%	48, 3%	70, 0%	18, 9%	53, 0%	32, 8%	2, 8%
Nova Era II	16, 0%	78, 6%	45, 0%	64, 9%	13, 0%	54, 2%	20, 6%	4, 6%
Berilo	9, 3%	78, 6%	50, 2%	62, 3%	8, 3%	56, 5%	25, 2%	1, 9%
Maripá de Minas	14, 8%	72, 0%	63, 2%	63, 7%	17, 5%	46, 0%	28, 0%	0, 9%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

Con base en los datos recogidos, observamos que el ítem B – realización de investigaciones – fue el más contemplado en las respuestas, seguido de “trabajo en grupo”, el ítem D, “presentación oral de trabajos” el ítem C y los seminarios temáticos, ítem F, que también merecen destacarse. Esta tónica fue común a todos los polos, lo que demuestra que el deseo del estudiante es tener actividades colectivas, grupales, considerando que estos momentos nos llevan a reflexionar más sobre el interés del profesor/estudiante de manifestar su punto de vista sobre esta cuestión. Las actividades evaluadoras más rechazadas son las realizadas individualmente como los exámenes escritos, el trabajo individual y la auto-evaluación, o sea, aquéllas en las que el estudiante pone en evidencia su propio desempeño individual.

III.B8- Dificultades de los estudiantes en el proceso evaluador

La tabla 35 presenta las dificultades más grandes del estudiante en el proceso evaluador. Las alternativas presentadas fueron, al igual que para el análisis anterior:

A- examen escrito;

B-realización de investigaciones;

C- presentación oral de trabajos;

D- trabajo en grupo;

E- trabajo individual;

F- seminarios;

G-auto- evaluación

TABLA 35

Tipos de evaluación que presentan más dificultad para su realización

Polo	A	B	C	D	E	F	G	En blanco
Mariana	61, 8%	3, 8%	34, 4%	6, 6%	10, 4%	5, 7%	12, 0%	4, 1%
Nova Era II	51, 1%	7, 6%	41, 2%	14, 5%	16, 8%	9, 2%	9, 9%	3, 1%
Berilo	45, 7%	10, 5%	52, 4%	8, 0%	20, 1%	5, 4%	9, 3%	1, 6%
Maripá de Minas	56, 5%	6, 7%	39, 9%	14, 1%	15, 2%	11, 7%	9, 9%	3, 1%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un ítem. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

Los tipos de evaluaciones en los que el profesor/estudiante presenta más dificultad son los exámenes escritos, la presentación oral de trabajos y el trabajo individual. Aunque la presentación oral de trabajos se haya señalado como la que más ayuda al estudiante en la reflexión de su práctica docente, también se indica como la más difícil para realizar. Estas respuestas consideran los cuatro polos, en su conjunto. Sin embargo, es posible verificar que en los polos de Nova Era II y Berilo, las respuestas se distribuyen casi en la misma proporción entre los ítems “examen escrito” y “presentación oral de trabajos”.

III.B9- Forma de evaluación más adecuada al proceso enseñanza/aprendizaje

Para la construcción de la tabla 36 se consideraron los siguientes ítems:

A-evaluación individual con preguntas abiertas;

B-evaluación individual con preguntas cerradas;

C-evaluación individual con consulta;

D-evaluación individual sin consulta;

E-evaluación a través de trabajos en pareja;

F-evaluación en grupo;

G - presentación oral de trabajos realizados;

H-evaluación a través de seminarios.

TABLA 36

Tipos de evaluación que considera más adecuados para el proceso enseñanza-aprendizaje de la licenciatura

Polo	A	B	C	D	E	F	G	H	En blanco
Mariana	31, 2%	8, 2%	11, 7%	6, 0%	29, 0%	35, 0%	35, 0%	22, 4%	3, 5%
Nova Era II	29, 8%	3, 1%	23, 7%	6, 1%	16, 8%	27, 5%	36, 6%	18, 3%	4, 6%
Berilo	33, 2%	7, 7%	10, 2%	8, 3%	18, 2%	32, 3%	35, 8%	19, 5%	1, 9%
Maripá de Minas	39, 0%	5, 8%	14, 3%	11, 7%	23, 8%	34, 1%	37, 0%	14, 1%	2, 2%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

Las respuestas señalan la evaluación individual con preguntas abiertas, la presentación oral de trabajos realizados y la evaluación en grupo como las más deseadas por el estudiante. Aquí notamos una cierta inconsistencia en relación a las respuestas de las preguntas anteriores, en las que la evaluación individual obtuvo el mayor índice de rechazo. Esta evaluación individual con preguntas cerradas todavía presenta un índice elevado de rechazo, pero la misma forma de evaluación con preguntas abiertas, adquiere una connotación más suave. Esto lleva a creer que, de esta forma, la evaluación es menos traumática, o sea, el estudiante será capaz de responder alguna cosa, por posibilitarle manifestar su punto de vista más libremente.

En relación al proceso evaluador, es posible decir que las disciplinas del área de Fundamentos de la Educación correspondieron más a las expectativas de los profesores/estudiantes, a pesar de hacer críticas y/o sugerencias a algún aspecto de la licenciatura.

En el grupo de las disciplinas Ciencias Básicas y Metodologías observamos que hubo un buen nivel de satisfacción, pero inferior al presentado en el primer grupo.

En relación al proceso evaluador, aproximadamente 50% de los profesores/estudiantes sintieron dificultad en ser evaluados. Las principales dificultades en el proceso evaluador están en la insuficiencia de tiempo para el estudio y en la falta de claridad en la evaluación señalada. Las justificaciones van desde la disconformidad con la forma de corrección hecha por los orientadores académicos al número excesivo de disciplinas y a las propias limitaciones personales para lidiar con la temática. En su mayoría, las dificultades provienen de factores ajenos a ellos, de causas externas a su persona o a la escuela. Concluyendo, percibimos que los profesores/estudiantes tienen clara la importancia de la evaluación de la educación y valoran positivamente el proceso evaluador y sus diferentes formas. La dificultad del profesor de evaluar y ser evaluado demuestra que hay una carencia de formación o preparación para saber evaluar y elaborar instrumentos evaluadores, que a su vez, refleja el miedo que el mismo profesor presenta en el momento de ser evaluado.

IV- Material didáctico

IV.A- Fascículos

Estas preguntas se refieren al material impreso, texto-base utilizado en las disciplinas.

Se presentaron siete opciones pidiéndoles que se posicionaran en relación a cada una de ellas, utilizando las respuestas “Sí”, “No” y “En parte”. La primera pregunta solicitaba que el estudiante se manifestara en relación a la claridad y a la facilidad de comprensión del texto. Observamos en la tabla 37 que las respuestas se concentraron en ítem “En parte” (73,1%) seguido del “Sí” (23,3%). El punto “No” abarcó 2,8% de las respuestas y las respuestas en blanco fueron 0,8%. Estos datos nos permiten afirmar que los estudiantes tuvieron dificultad en la comprensión del material impreso, soporte del curso. Todavía nos falta saber si las dificultades están únicamente en el material o en las dificultades personales de cada uno. Muchos de ellos no están impartiendo clases en la actualidad o no se actualizan en cursos para profesores desde hace muchos años.

IV.A1- El texto es claro y de fácil comprensión

TABLA 37
Claridad y facilidad de comprensión del texto

Polo	Sí	No	En parte	En blanco/nul o	Total
Mariana	21, 1%	1, 9%	76, 3%	0, 6%	100, 0%
Nova Era II	23, 6%	2, 1%	72, 9%	1, 4%	100, 0%
Berilo	30, 4%	1, 9%	67, 4%	0, 3%	100, 0%
Maripá de Minas	19, 7%	4, 3%	74, 9%	0, 9%	100, 0%
Total	23, 3%	2, 8%	73, 1%	0, 8%	100, 0%

IV.A2- La lectura de los “fascículos” fue suficiente para el entendimiento de los contenidos estudiados

La siguiente pregunta complementa la anterior. Queríamos saber si la lectura de los fascículos fue suficiente para el entendimiento de los contenidos

curriculares. Basándonos en la tabla 38, observamos que las respuestas también aquí, como en la pregunta anterior, se concentran en el ítem “En parte” (63,0%), sin embargo seguidas del “No” (18,6%), y “Sí” (17,7%) que prácticamente se queda en el mismo nivel del “No”. Las respuestas en blanco representan 0,7 %. Esta postura aparece en todos los polos a excepción del polo de Berilo donde la mayor representatividad recae en los puntos “En parte” y “Sí”, en el orden colocado.

Cuando en la tabla 40 se añaden los resultados obtenidos en los ítems “En parte” y “No” se observa que 80% de los profesores refuerzan esta dificultad.

Los datos demuestran que los estudiantes tuvieron dificultad en la comprensión de los contenidos estudiados en los fascículos.

TABLA 38

Entendimiento de los contenidos curriculares estudiados mediante la lectura de los fascículos

Polo	Sí	No	En parte	En blanco/nul o	Total
Mariana	14, 2%	24, 0%	61, 5%	0, 3%	100, 0%
Nova Era II	8, 3%	20, 1%	71, 5%		100, 0%
Berilo	29, 7%	9, 3%	59, 7%	1, 3%	100, 0%
Maripá de Minas	14, 8%	20, 9%	63, 7%	0, 6%	100, 0%
Total	17, 7%	18, 6%	63, 0%	0, 7%	100, 0%

IV.A3- El texto es técnico y de difícil comprensión, teniendo que recorrer al diccionario varias veces.

Cuando preguntamos si el texto es técnico y de difícil comprensión, las respuestas también se concentraron en los ítems “En parte” (49,1%) y “No” (36,2%). Apenas 12,8 % dicen que “sí” y 1,9 % son las respuestas en blanco o nulas. La tabla 39 ilustra esta cuestión. Los datos son bastante significativos, puesto que una pequeña parte

de los encuestados consideró el lenguaje de difícil comprensión, presentando de alguna forma una inconsistencia con las respuestas de la pregunta anterior, cuando una parte significativa de ellos comentó la dificultad de comprender los contenidos al realizar la lectura de los fascículos. Esto nos permite mencionar las dificultades de los docentes a la hora de posicionarse en relación al material.

TABLA 39
Texto muy técnico y de difícil comprensión

Pólo	Sí	No	En parte	En blanco/nul o	Total
Mariana	6, 6%	36, 0%	54, 9%	2, 5%	100, 0%
Nova Era II	21, 5%	42, 4%	36, 1%		100, 0%
Berilo	12, 5%	36, 4%	49, 2%	1, 9%	100, 0%
Maripá de Minas	14, 6%	34, 3%	49, 1%	2, 0%	100, 0%
Total	12, 8%	36, 2%	49, 1%	1, 9 %	100, 0%

IV.A4- Los contenidos de los fascículos son de fácil comprensión y útiles para mi práctica pedagógica

La tabla 40 reafirma lo que ocurrió en las preguntas anteriores relacionadas con los fascículos y presentadas en las tablas 38 y 39. La prevalencia del ítem “En parte” (62,6%) persiste, seguida del “Sí” (33,2%), en la tabla .40. Las respuestas “No” y “en blanco o nulas” corresponden respectivamente a 2,5% y 1,7%. A partir de los datos mencionados, observamos que hay dificultad en la comprensión de los contenidos. Sin embargo, no es posible relacionar la frecuencia de los ítems con los rasgos culturales que caracterizan las regiones de los polos, pues esta tendencia se confirma en todos ellos.

TABLA 40
Contenidos de fácil comprensión y útiles para la práctica pedagógica

Polo	Sí	No	En parte	En blanco/nul o	Total
Mariana	34, 1%	2, 2%	61, 2%	2, 5%	100, 0%
Nova Era II	32, 6%	1, 4%	66, 0%		100, 0%
Berilo	43, 5%	2, 2%	52, 1%	2, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	25, 6%	3, 4%	70, 0%	1, 1%	100, 0%
Total	33, 2%	2, 5%	62, 6%	1, 7%	100, 0%

Las preguntas siguientes se refieren a las actividades sugeridas en los fascículos que los estudiantes tienen que realizar. Las tablas 41 y 42 muestran estos resultados y, de cierta manera, aquí la situación se invierte.

IV.A5- Las actividades propuestas en los fascículos me ayudaron a comprender su contenido

TABLA 41
Adecuación de las actividades propuestas en los fascículos y apoyo en la comprensión de los contenidos

Polo	Sí	No	En parte	En blanco/nul o	Total
Mariana	59, 3%	0, 9%	37, 5%	2, 2%	100, 0%
Nova Era II	60, 4%		38, 9%	0, 7%	100, 0%
Berilo	71, 6%		25, 9%	2, 6%	100, 0%
Maripá de Minas	47, 1%	2, 9%	48, 4%	1, 6%	100, 0%
Total	58, 1%	1, 3%	38, 7%	1, 9%	100, 0%

IV.A6- Las actividades propuestas me ayudaron a relacionar el contenido con la práctica pedagógica

TABLA 42
Actividades propuestas y su relación con la práctica pedagógica

Polo	Sí	No	En parte	En blanco/nul o	Total
Mariana	62, 5%	0, 3%	35, 3%	1, 9%	100, 0%
Nova Era II	60, 4%	2, 1%	36, 1%	1, 4%	100, 0%
Berilo	75, 4%	0, 3%	22, 7%	1, 6%	100, 0%
Maripá de Minas	49, 1%	1, 8%	48, 2%	0, 7%	100, 0%
Total	60, 7%	1, 1%	36, 9%	1, 3%	100, 0%

Como las preguntas están interrelacionadas, vamos a comentarlas en su conjunto (tablas 41 y 42). Al preguntárseles sobre la adecuación de las actividades propuestas en los fascículos y sobre el apoyo en la comprensión de los contenidos el punto “Sí” abarca 58,1% de las respuestas, seguido del “En parte” con un 38,7%. Sólo un 1,3% de los informates afirma “No”. Las respuestas en blanco y nulas ascienden al 1,9%. En este caso, si examinamos aisladamente cada polo, observamos que esta variable se invierte en el polo de Maripá de Minas donde el ítem “En parte” abarca 48,4% de las respuestas y el “Sí”, 47,1% (tabla 41). La mitad de los encuestados que respondieron considera plenamente adecuadas las actividades propuestas y la otra mitad presenta restricciones a la totalidad de la pertinencia de las actividades. La pregunta siguiente se refiere a las actividades propuestas en el fascículo y su relación con la práctica pedagógica. La concentración más alta también es de “Sí” (60,7%) seguida de “En parte” (36,9%). Las respuestas negativas abarcan 1,1% y en blanco y nulas 1,3%. Observamos la pertinencia en estas respuestas en relación a las actividades propuestas en el fascículo y a la práctica docente del profesor/estudiante. En esta pregunta también

la situación del polo de Maripá de Minas se destaca dividiéndose equitativamente entre las respuestas “Sí” y “En parte”. Son 49,1% de afirmaciones positivas y 48, 2% de afirmaciones “En parte”. Prácticamente la mitad de las respuestas se refiere a un ítem y la otra mitad al otro, lo que muestra una dificultad en la comprensión del fascículo como un todo –textos y ejercicios- y en relacionar su adecuación a la práctica pedagógica, según se observa en las tablas 41 y 42.

IV.A7- En relación al proyecto gráfico (presentación del texto, tamaño y tipo de letras, ilustraciones, márgenes, espacios y encuadernación) el texto es adecuado

La última pregunta sobre el fascículo se refiere al proyecto gráfico, a la presentación del texto, ilustraciones, márgenes, espacios y encuadernación. La tabla 43 ilustra esta cuestión.

TABLA 43
Adecuación del texto en relación al proyecto gráfico

Polo	Sí	No	En parte	En blanco/nul o	Total
Mariana	56, 5%	4, 7%	37, 2%	1, 6%	100, 0%
Nova Era II	54, 9%		45, 1%		100, 0%
Berilo	73, 5%	0, 3%	24, 0%	2, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	72, 4%	1, 6%	23, 8%	2, 2%	100, 0%
Total	66, 5%	1, 9%	29, 8%	1, 8%	100, 0%

Para 66,5 % de los estudiantes el texto es adecuado en relación al proyecto gráfico, y para 29,8% lo es “En parte”. 1,9 % de los que respondieron lo consideraron inadecuado. Las respuestas en blanco o nulas alcanzan el 1,8%. En este ítem la satisfacción es mayor en comparación con los otros ítems solicitados.

IV.B- Bibliografía complementaria

IV.B.1- Si consultó la bibliografía indicada en los fascículos, la consideró:

- (A) de fácil acceso;
- (B) ayudó a la comprensión del asunto en estudio;
- (C) complementó el tema de estudio;
- (D) otro: _____

La pregunta se refiere a la bibliografía complementaria, la sugerida por los autores de los fascículos y también por los especialistas de la UFOP. Esta bibliografía complementaria fue adquirida por la UFOP y formó parte del acervo de la biblioteca del polo/municipio, o sea, cada municipio tenía su biblioteca para uso durante la licenciatura. El informante pudo marcar más de una opción, razón por la cual no presentamos los totales de los polos. La tabla 44 añade datos relacionados a la consulta de la bibliografía complementaria indicada en los fascículos.

En la tabla 44, observamos que en todos los polos el énfasis de las respuestas está en los ítems B y C, es decir, la bibliografía fue un excelente instrumento para complementar los temas de estudio y también para la comprensión de los asuntos estudiados. Por otro lado, se manifestó que la bibliografía no fue de fácil acceso, a pesar de tener a disposición una biblioteca en cada municipio, lo que nos lleva a creer que las dificultades locales están realmente en los municipios o en el interés del estudiante por buscar otras fuentes. Veamos algunos comentarios:

“Consulté algunas, pues no todas eran accesibles” (MA)

“Difícil acceso” (MA);(NE);(BE)

“Investigué en otras fuentes: Internet” (MA); (NE)

“El fascículo de matemáticas no tenía bibliografía” (NE)

“No pude acceder a los libros” (NE)

“No consulté” (MM)

TABLA 44
Utilización de la bibliografía complementaria

Polo	A	B	C	D	En blanco/nulo
Mariana	12, 6%	36, 9%	44, 2%	3, 2%	6, 9%
Nova Era II	8, 4%	49, 6%	29, 8%	8, 4%	10, 7%
Berilo	8, 6%	52, 7%	35, 1%	2, 6%	3, 2%
Maripá de Minas	7, 4%	50, 9%	43, 5%	2, 0%	6, 1%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un ítem. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

IV-B2(a) Usted consultó el material multimedia (CD-ROM) producido para la licenciatura en su polo

☐ sí ☐ no

Si la respuesta es “sí” señale la disciplina

(A)Antropología/Sociología

(B)Filosofía/Psicología

(C)Lenguaje

(D)Ciencias

TABLA 45
Consulta del material multimedia (CD ROM) producido para la licenciatura

Polo	Sí	No	En blanco	Total
Mariana	10, 4%	87, 7%	1, 9%	100, 0%
Nova Era II	3, 5%	93, 8%	2, 8%	100, 0%
Berilo	9, 9%	87, 2%	2, 9%	100, 0%
Maripá de Minas	21, 5%	74, 2%	4, 3%	100, 0%
Total	13, 5%	83, 4%	3, 1%	3, 1%

Como se observa en la tabla 45, respondieron negativamente a este punto 83,4 % de los estudiantes, lo que significa que el material fue poco consultado. Sólo 13,5% confirmaron haber consultado el material multimedia y, de este porcentaje, los más consultados fueron los CD-ROM de Antropología/Sociología con 2,5% de respuestas y los CD-ROM de Filosofía/Psicología con 2,4%. Estos dos juntos también fueron los más consultados, destacándose las disciplinas del área de Fundamentos de la educación, según se observa en la tabla 46.

TABLA 46
Disciplinas más consultadas- CD-ROM

Polo	4.B2(b). Si la respuesta es “sí”, señale la disciplina									
	A	B	C	D	AB	AC	AD	BC	BD	CD
Mariana	1, 9%	1, 6%	0, 9%		2, 5%	0, 9%	0, 3%		0, 9%	
Nova Era II		0, 7%		0, 7%	1, 4%	0, 7%				
Berilo	2, 9%	4, 2%	1, 0%	1, 0%		0, 6%	0, 3%			
Maripá de Minas	3, 4%	2, 2%	2, 2%	3, 8%	4, 0%	1, 3%	0, 4%	1, 3%	0, 4%	0, 4%
Total	2, 5%	2, 4%	1, 3%	1, 7%	2, 3%	1, 0%	0, 3%	0, 5%	0, 4%	0, 2%

Obs.:No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores podían señalar más de un ítem. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

Estos datos demuestran que inicialmente hubo un interés por conocer el material ya que los profesores/estudiantes tienen poco conocimiento y familiaridad con el área tecnológica. Aún así, no se justifica un índice tan bajo, no sólo en el área de Fundamentos de la educación, sino también en la de las Ciencias Básicas, puesto que existe el deseo de tener más conocimiento en el área tecnológica.

Probablemente esta falta de interés tenga como origen la insuficiencia de material y de laboratorios para su uso, en las localidades de la licenciatura. Para finalizar este conjunto de observaciones, destacamos el deseo de una reformulación de los fascículos por parte de los estudiantes. Se presentaron las dificultades tanto de

comprensión del contenido como de las actividades propuestas. Sin embargo, no podemos aislar esta información de los fascículos de cada disciplina. Este dado no fue explicitado hasta el momento y pretendemos examinarlo más adelante, pues la posición hasta ahora es generalizada para los fascículos como un todo, sin que quede claro que piden una reformulación.

El material multimedia fue poco utilizado tratándose de un proceso de enseñanza en la modalidad a distancia.

V- Práctica pedagógica del profesor /estudiante tras realizar la licenciatura

En este campo intentamos obtener de los estudiantes información sobre su quehacer pedagógico en las escuelas, considerando la planificación de sus actividades de enseñanza, el proceso evaluador y las relaciones laborales entre los miembros de la institución.

Se les pidió que respondieran 15 proposiciones, considerando como criterios, cinco ítems para cada una:

CT –estoy totalmente de acuerdo;

CP-estoy parcialmente de acuerdo;

I-Indeciso;

DP- no estoy de acuerdo parcialmente;

DT-no estoy de acuerdo.

A continuación presentamos los resultados de esta investigación.

V.1- Trabaja junto con colegas en proyectos interdisciplinarios

TABLA 47

Trabaja con colegas en proyectos interdisciplinarios

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	61, 8%	30, 6%	2, 5%	1, 6%	0, 6%	2, 8%	100, 0%
Nova Era II	52, 8%	39, 6%	0, 7%	0, 7%	2, 8%	3, 5%	100, 0%
Berilo	47, 3%	42, 8%	3, 8%	1, 0%	1, 6%	3, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	55, 6%	35, 2%	2, 9%	2, 0%	1, 6%	2, 5%	100, 0%
Total	54, 8%	36, 5%	2, 8%	1, 5%	1, 5%	2, 9%	100, 0%

La tabla 47 muestra que 54,8 % de los profesores/estudiantes confirman que siempre trabajan con otros colegas en sus proyectos educativos. Por otro lado, 36,5% concuerdan en parte con este punto, lo que significa que esto no ocurre con tanta frecuencia, pero que aún así, las respuestas son bastante positivas. Las otras respuestas suman 8,7%, variando en una escala muy pequeña.

V.2- Tiene consciencia de su papel de educador

En la tabla 48, con un índice estadístico bastante significativo, se presenta casi unanimidad total, con 92,9% de las respuestas en las que los encuestados afirman que son plenamente conscientes de su papel educativo, lo que demuestra un compromiso con la profesión que eligieron. Los otros índices son pocos significativos. Tan sólo el 3,9% no son totalmente conscientes de esto. Las otras respuestas suman 3,3%.

TABLA 48
Consciencia del profesor /estudiante sobre su papel de educador

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco/nulos	Total
Mariana	92, 4%	4, 1%		0, 6%		2, 8%	100, 0%
Nova Era II	91, 0%	6, 9%			0, 7%	1, 4%	100, 0%
Berilo	92, 3%	4, 2%				3, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	94, 2%	2, 7%	0, 2%			2, 9%	100, 0%
Total	92, 9%	3, 9%	0, 1%	0, 2%	0, 1%	2, 8%	100, 0%

V.3- Tienen condiciones objetivas para la organización del proceso de trabajo

TABLA 49
Tienen condiciones objetivas para la organización del proceso de trabajo

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	71, 0%	23, 3%	1, 3%	0, 6%		3, 8%	100, 0%
Nova Era II	65, 3%	31, 3%	0, 7%		0, 7%	2, 1%	100, 0%
Berilo	63, 9%	30, 7%	1, 0%	0, 3%	0, 6%	3, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	79, 8%	15, 2%	0, 4%	0, 2%		4, 2%	100, 0%
Total	71, 7%	23, 2%	0, 8%	0, 3%	0, 2%	3, 8%	100, 0%

En la tabla 49, podemos observar que 71,7% de los encuestados son plenamente conscientes de sus condiciones de organización del proceso educativo, mientras que el 23,2% no lo afirman con seguridad. Los ítems siguientes, conformados por las respuestas de los indecisos, los que no están de acuerdo o los que están no están de acuerdo parcialmente suman 1,3% y las respuestas en blanco y nulas alcanzan el 3,8%, demostrando que los encuestados están totalmente seguros de su función.

V.4- Utiliza a menudo la biblioteca para actividades de enseñanza

TABLA 50

Utiliza a menudo la biblioteca para actividades de enseñanza

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	47, 9%	43, 5%	2, 2%	2, 5%	0, 6%	3, 2%	100, 0%
Nova Era II	43, 8%	45, 8%	1, 4%	5, 6%	2, 1%	1, 4%	100, 0%
Berilo	20, 8%	65, 8%	3, 2%	4, 2%	1, 6%	4, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	44, 8%	45, 5%	2, 2%	3, 1%	0, 2%	4, 0%	100, 0%
Total	39, 3%	50, 2%	2, 4%	3, 5%	0, 9%	3, 7%	100, 0%

La tabla 50 presenta un resultado diferenciado de los obtenidos en las tablas anteriores. Aquí la mayor concentración de respuestas está en el ítem que señala estar parcialmente de acuerdo (50,2%), lo que significa que la biblioteca no se utiliza con tanta frecuencia como se esperaba tratándose de un grupo que se dice consciente de su papel de educador, a pesar de que en los polos hay bibliotecas especializadas para la licenciatura. Apenas 39,3% afirman que usan frecuentemente la biblioteca para sus actividades. Los indecisos, los que no están de acuerdo parcial o totalmente suman 6,8%, y las respuestas en blanco y nulas corresponden a 3,7%.

V.5- Toma de decisiones a partir de los resultados de las evaluaciones de los alumnos

TABLA 51

Toma de decisiones a partir de los resultados de las evaluaciones

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	74, 4%	17, 7%	2, 2%	1, 6%	0, 3%	3, 8%	100, 0%
Nova Era II	77, 8%	14, 6%	0, 7%	0, 7%	2, 8%	3, 5%	100, 0%
Berilo	68, 1%	24, 0%	1, 9%	0, 6%	1, 0%	4, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	74, 0%	17, 5%	2, 0%	1, 6%	0, 9%	3, 8%	100, 0%
Total	73, 0%	18, 9%	1, 9%	1, 2%	1, 0%	4, 0%	100, 0%

En la tabla 51 vemos que 73, 0% confirman que toman sus decisiones en la clase a partir de los resultados presentados por los alumnos en las evaluaciones. Sin embargo, 18,9% no confirman totalmente su decisión, teniendo en cuenta los resultados presentados por los alumnos. Los indecisos, los que no están de acuerdo parcial o totalmente con la forma en que tomarían la decisión suman 4,1% que, junto con los en blanco y nulos llegan al total de 8,6%. Así podemos afirmar que el profesor/alumno tiene claro cómo y cuándo evaluar el aprendizaje de sus alumnos.

V.6- Utiliza espacios fuera de la clase para actividades educativas

TABLA 52

Utiliza espacios fuera de la clase para actividades educativas

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	75, 4%	20, 8%		0, 6%	0, 3%	2, 8%	100, 0%
Nova Era II	74, 3%	15, 3%	0, 7%	2, 8%	2, 8%	4, 2%	100, 0%
Berilo	71, 9%	22, 7%	0, 6%	1, 0%	0, 3%	3, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	66, 4%	26, 0%	2, 2%	0, 2%	0, 9%	3, 8%	100, 0%
Total	71, 1%	22, 5%	1, 1%	0, 8%	0, 8%	3, 7%	100, 0%

Para el 71,1% de los que respondieron el uso de espacios fuera de la clase es algo que ocurre constantemente en sus prácticas educativas. Otro 22,5% no confirman que esto ocurra con tanta regularidad. Las respuestas de los otros ítems son poco expresivas desde el punto de vista numérico y suman 2,7% contra 3,7% de las respuestas en blanco y nulas, como muestra la tabla 52.

V.7- Utiliza laboratorio de informática como recurso didáctico

TABLA 53

Utiliza laboratorio de informática como recurso didáctico

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	16, 7%	25, 6%	12, 9%	7, 3%	26, 2%	11, 4%	100, 0%
Nova Era II	19, 4%	20, 1%	9, 7%	7, 6%	35, 4%	7, 6%	100, 0%
Berilo	10, 9%	23, 3%	15, 3%	10, 5%	31, 0%	8, 9%	100, 0%
Maripá de Minas	24, 2%	21, 5%	12, 8%	5, 6%	24, 2%	11, 7%	100, 0%
Total	18, 3%	22, 9%	13, 1%	7, 5%	27, 8%	10, 4%	100, 0%

En este punto observamos también respuestas que divergen de las registradas hasta entonces. El mayor índice registrado (27,8%) se concentra en el ítem en el que el estudiante no está de acuerdo con la utilización frecuente del laboratorio de informática como recurso didáctico, seguido de los encuestados que están parcialmente de acuerdo con esta afirmación (22,9%) y de los que están totalmente de acuerdo (18,3%). Los indecisos y los que no están parcialmente de acuerdo con esta proposición suman 20,6%. Aquí el número de respuestas en blanco es más expresivo (10,4%), como muestra la tabla 53.

Hay divergencia de opiniones, pero queda demostrado el escaso uso del laboratorio de informática, que aún es bajo en todos los polos. Las preguntas abiertas más adelante pueden también revelar puntos oscuros en relación a este aspecto.

V.8- Realiza evaluaciones y da puntuación

TABLA 54
Realiza evaluaciones y da puntuación

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	51, 1%	34, 1%	5, 0%	2, 8%	3, 5%	3, 5%	100, 0%
Nova Era II	27, 1%	25, 7%	5, 6%	11, 8%	23, 6%	6, 3%	100, 0%
Berilo	39, 3%	44, 4%	3, 8%	3, 8%	2, 9%	5, 8%	100, 0%
Maripá de Minas	53, 8%	25, 3%	3, 6%	5, 6%	6, 1%	5, 4%	100, 0%
Total	46, 2%	32, 5%	4, 3%	5, 2%	6, 6%	5, 2%	100, 0%

La tabla 54, en relación a la evaluación del aprendizaje, en el ítem que se refiere a la concesión de puntos para la evaluación, muestra que 46,2% de los encuestados están totalmente de acuerdo con la proposición y junto con los que están parcialmente de acuerdo, que conforman el 32,5%, suman 78,7%, lo que indica que realmente la puntuación debe considerarse en el proceso evaluador. Los otros ítems totalizan 16,1% (indecisos, los que no están parcial o totalmente de acuerdo), o sea, los que en parte piensan que la evaluación no se debe puntuar. Las respuestas en blanco o nulas suman 5,2%. Esta pregunta está estrechamente vinculada con la siguiente, la expuesta en la tabla 55, donde la pregunta consiste en saber si el profesor/estudiante realiza evaluaciones sin darles puntuación. Los que respondieron que están parcialmente y totalmente de acuerdo suman 47,2%, frente al 25,2% que no están de acuerdo. No están parcialmente de acuerdo el 13,3% y se muestran indecisos el 7,5%. Entre respuesta en blanco y nulas se suma el 6,8%. Las respuestas indican que hay un consenso con respecto a que se debe otorgar puntuación a las evaluaciones, coherentemente con lo que se respondió en la pregunta anterior. Lo que muestran los datos es que no hay que puntuar necesariamente todo, pero que tampoco se quiere lo

contrario.

v.9- Hace evaluaciones y no da puntuación

TABLA 55
Hace evaluaciones y no da puntuación

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	22, 4%	29, 7%	9, 1%	10, 7%	21, 5%	6, 6%	100, 0%
Nova Era II	36, 1%	25, 0%	5, 6%	9, 7%	20, 1%	3, 5%	100, 0%
Berilo	10, 9%	26, 2%	9, 9%	20, 1%	27, 5%	5, 4%	100, 0%
Maripá de Minas	20, 2%	26, 5%	5, 2%	11, 4%	28, 0%	8, 5%	100, 0%
Total	20, 2%	27, 0%	7, 5%	13, 3%	25, 2%	6, 8%	100, 0%

V.10- Rellena fichas descriptivas como resultado de la evaluación del progreso y dificultades del alumno

La tabla 56 muestra que 63,9% de los estudiantes afirma que hacen un seguimiento total a través de fichas descriptivas, del progreso y las dificultades de los alumnos en las evaluaciones, seguidos de los que afirman estar de acuerdo parcialmente con que esto debe hacerse (21,6%). Los indecisos, los que no están de acuerdo o los que no están de acuerdo parcialmente con este aspecto suman 9,1% y las respuestas en blanco o nulas el 5,4%. Al observar los datos obtenidos, vemos que hay un seguimiento del progreso y de las dificultades de aprendizaje de los alumnos a través del proceso evaluador, lo que muestra coherencia con la respuesta de los profesores/estudiantes en relación a la plena consciencia de su papel de educador.

TABLA 56

Rellena fichas descriptivas como resultado de la evaluación progreso-dificultades de los alumnos

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	60, 3%	23, 7%	4, 4%	2, 8%	3, 8%	5, 0%	100, 0%
Nova Era II	78, 5%	11, 1%	2, 1%	2, 1%	2, 8%	3, 5%	100, 0%
Berilo	59, 1%	26, 2%	3, 2%	4, 5%	2, 6%	4, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	65, 2%	20, 4%	2, 7%	2, 7%	2, 2%	6, 7%	100, 0%
Total	63, 9%	21, 6%	3, 2%	3, 1%	2, 8%	5, 4%	100, 0%

V.11- Registra el rendimiento escolar del alumno a través de notas o conceptos

La siguiente pregunta le pedía a los profesores/estudiantes que se manifestasen sobre la forma de registro del rendimiento escolar del alumno. En este sentido, en la tabla 57, las respuestas que presentan mayor índice (65,2%), confirman que los encuestados siempre registran el rendimiento escolar mediante notas o conceptos atribuidos a las actividades educativas. El 20,9% informa que lo registran de manera parcial. Los indecisos y los que están de acuerdo total o parcialmente con esta cuestión, totalizan el 9,3%. Las respuestas en blanco o nulas suman el 4,6%. A tenor de los datos presentados, deducimos que existe realmente un registro por parte del profesor/estudiante como forma de seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

TABLA 57

Registra el rendimiento escolar del alumno a través de notas o conceptos

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco/nulos	Total
Mariana	62, 5%	24, 6%	3, 8%	2, 5%	2, 5%	4, 1%	100, 0%
Nova Era II	59, 0%	16, 7%	2, 1%	4, 9%	13, 9%	3, 5%	100, 0%
Berilo	66, 1%	24, 0%	1, 3%	3, 8%	0, 6%	4, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	68, 6%	17, 5%	1, 6%	2, 5%	4, 5%	5, 4%	100, 0%
Total	65, 2%	20, 9%	2, 1%	3, 1%	4, 1%	4, 6%	100, 0%

V.12- Planifica actividades que estimulan a aprender

En la tabla 58, los profesores/estudiantes indican si planifican actividades que estimulan al alumno a aprender. La concordancia total es de 86,4% más 8,4%, que son los que están de acuerdo en realizar esta acción de forma parcial. Los otros ítems suman 1,5% de respuestas y las respuestas en blanco y nulas llegan a un total de 3,7%. Desde el punto de vista de los estudiantes, éstos están totalmente comprometidos e involucrados con el aprendizaje de sus alumnos, como hemos demostrado desde el inicio de la evaluación sobre su práctica pedagógica.

TABLA 58
Planifica actividades que estimulan a aprender

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	86, 4%	8, 2%	0, 9%	0, 3%	0, 6%	3, 5%	100, 0%
Nova Era II	86, 8%	6, 9%	0, 7%	0, 7%	2, 8%	2, 1%	100, 0%
Berilo	85, 6%	9, 3%		1, 0%		4, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	86, 8%	8, 3%	0, 4%	0, 2%		4, 3%	100, 0%
Total	86, 4%	8, 4%	0, 5%	0, 5%	0, 5%	3, 7%	100, 0%

V.13- Trabaja en colaboración con otros docentes de la escuela y de otras escuelas

Con el objetivo de captar elementos que caracterizan la práctica pedagógica de los profesores/estudiantes, se les pidió que se manifestaran sobre un trabajo colaborativo entre los docentes de la escuela y/o de otras escuelas. Es interesante observar que 69,9% menciona que esto ocurre siempre y 21,9% dice que ocurre con frecuencia. Si realmente se da este trabajo colaborativo y cómo ocurre, será contemplado más adelante a raíz de los datos que podamos obtener e iluminar este análisis. Las otras respuestas suman 4,4% teniendo como respuestas blancas y nulas (3,8%), como muestra la tabla 59.

TABLA 59

Trabaja en colaboración con otros docentes de la escuela y de otras escuelas

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	73, 5%	19, 2%	1, 9%	0, 9%	1, 3%	3, 2%	100, 0%
Nova Era II	73, 6%	18, 1%	2, 8%	1, 4%	2, 1%	2, 1%	100, 0%
Berilo	69, 6%	21, 4%	2, 6%	0, 6%	1, 3%	4, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	66, 4%	25, 3%	1, 6%	1, 1%	1, 3%	4, 2%	100, 0%
Total	69, 9%	21, 9%	2, 0%	1, 0%	1, 4%	3, 8%	100, 0%

v.14- El resultado de la evaluación obliga al profesor a cambiar la estrategia de trabajo

La tabla 60 muestra la influencia de los resultados de la evaluación en la definición de las estrategias de trabajo en la clase. Las respuestas de los que están totalmente de acuerdo suman 68,1%, seguidas de las respuestas de los que están parcialmente de acuerdo con que esto ocurra, que alcanza el 22,5%. Los indecisos, los que no están de acuerdo parcialmente o totalmente, totalizan 5,1%. Las respuestas en blanco y nulas son 4,3%. Los datos indican que el resultado de la evaluación se toma como base por un número significativo de profesores/estudiantes para delinear las estrategias de trabajo en la clase, como se presenta a continuación.

TABLA 60

El resultado de la evaluación los obliga a cambiar la estrategia de trabajo

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	68, 5%	22, 1%	1, 9%	2, 2%	1, 3%	4, 1%	100, 0%
Nova Era II	79, 9%	11, 8%	2, 1%	0, 7%	2, 8%	2, 8%	100, 0%
Berilo	62, 6%	26, 5%	2, 2%	2, 2%	2, 2%	4, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	67, 9%	23, 5%	1, 3%	1, 3%	1, 1%	4, 7%	100, 0%
Total	68, 1%	22, 5%	1, 8%	1, 7%	1, 6%	4, 3%	100, 0%

V.15- A menudo propone a los alumnos que hagan auto-evaluación de su proceso de aprendizaje

La tabla 61 muestra el posicionamiento de los profesores/estudiantes con respecto a la auto-evaluación de sus alumnos. En esta pregunta 51,8% está totalmente de acuerdo, pero los que están parcialmente de acuerdo son 36,2%. Los indecisos representan 3,0% de los que respondieron y 4,9% son los que no están de acuerdo parcial o totalmente con la actividad. Las respuestas en blanco y nulas son 4,1%.

Aunque la mitad de los que respondieron afirma que a menudo hacen la auto-evaluación con sus alumnos, para la otra mitad este procedimiento no es tan usual en la enseñanza tradicional presencial que es el *locus* de trabajo de los profesores/estudiantes.

TABLA 61

Propone a los alumnos que hagan auto-evaluación de su proceso de aprendizaje

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	54, 3%	35, 6%	3, 8%	1, 3%	1, 9%	3, 2%	100, 0%
Nova Era II	60, 4%	27, 8%	2, 8%	2, 8%	2, 8%	3, 5%	100, 0%
Berilo	49, 8%	39, 3%	2, 9%	2, 6%	1, 9%	3, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	48, 7%	37, 2%	2, 7%	2, 9%	3, 1%	5, 4%	100, 0%
Total	51, 8%	36, 2%	3, 0%	2, 4%	2, 5%	4, 1%	100, 0%

En base a los datos recogidos, presentamos a continuación los principales resultados de la investigación referente a la práctica pedagógica de los profesores/estudiantes, a partir del momento en que comenzaron la licenciatura. Por las observaciones, notamos que estos profesores valoran más las cuestiones que confirman que poseen una práctica pedagógica de calidad deseable. Esta tendencia se confirmó en todos los polos. Son totalmente conscientes de su papel de educadores, de la importancia de planificar actividades que estimulen el aprendizaje del alumno, del papel

de la evaluación en la definición de sus estrategias de enseñanza y en el rendimiento escolar del alumno. Trabajan de forma colectiva en la institución y también fuera, con otras escuelas, mostrando un proceso colectivo de planificación de las actividades de enseñanza, lo que se solicita mucho en la licenciatura. Por otro lado, hay una contradicción cuando se manifiestan en relación a la biblioteca. Demuestran que su uso no es tan frecuente como sería deseable. Es importante destacar que los bienes culturales- libros, periódicos, revistas, vídeos educativos- son vehículos de información, de conocimientos, opiniones, valores sociales y morales que reflejan la propia cultura; por lo tanto, juegan un papel fundamental en la formación del alumno-lector.

Otra cuestión expresada fue el uso del laboratorio de informática en la enseñanza. Aquí el uso es poco significativo si consideramos la importancia de este punto en cursos de modalidad a distancia. Sin embargo, tenemos que considerar que las condiciones regionales y políticas locales no le han dado el valor debido a este aspecto, especialmente en la enseñanza, probablemente por falta de condiciones materiales y financieras.

VI- Organización de la licenciatura

Para analizar la estructura organizativa de la licenciatura se presentaron afirmaciones que permitían al profesor/estudiante opinar sobre el contenido programático, el enfoque metodológico, las sesiones presenciales y a distancia de la licenciatura además de sobre su impacto en las escuelas de origen de los profesores/estudiantes.

Se le pidió a los profesores que respondieran 11 proposiciones, considerando como criterios los cinco puntos de la pregunta anterior:

CT –estoy totalmente de acuerdo;

CP-estoy parcialmente de acuerdo;

I-Indeciso;

DP- no estoy de acuerdo parcialmente;

DT-no estoy de acuerdo.

A continuación presentamos los resultados.

VI.A- La estructura organizativa de la licenciatura debe permanecer como está

Los resultados de esta cuestión se pueden observar en la tabla 62. Con un índice de 54,6% de respuestas, los estudiantes demuestran que más de la mitad está de acuerdo parcialmente con esta afirmación. Ahora bien, 22,5% de los encuestados considera que la licenciatura debe permanecer tal y como fue estructurado inicialmente. 10% no está de acuerdo parcialmente y 5,5% no está de acuerdo. Los indecisos suman 5,0% y 1,9% no respondieron a la cuestión. Por los datos obtenidos, aunque los estudiantes lo consideran muy bueno, la licenciatura presenta aspectos que merecen ser revisados.

TABLA 62

Permanencia de la licenciatura en los moldes previstos

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	19, 9%	51, 4%	6, 3%	12, 0%	8, 2%	2, 2%	100, 0%
Nova Era II	9, 0%	59, 7%	3, 5%	16, 7%	9, 7%	1, 4%	100, 0%
Berilo	31, 3%	49, 2%	5, 1%	7, 3%	4, 8%	2, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	22, 4%	59, 0%	4, 5%	9, 6%	2, 7%	1, 5%	100, 0%
Total	22, 5%	54, 6%	5, 0%	10, 5%	5, 5%	1, 9%	100, 0%

VI.A2- Ser reformulada en su contenido programático

La cuestión sobre la reformulación del contenido programático presentada en la tabla 63 muestra que los encuestados (46,4%) están parcialmente de acuerdo con esta afirmación y 31,7% está totalmente de acuerdo, o sea, demuestran que el contenido programático de la licenciatura exige cambios, o mejor dicho, adaptaciones y ajustes. Los que no están de acuerdo parcial y totalmente suman 13,2% y los indecisos 5,5, %. En blanco y nulos se obtiene un 3,2%.

TABLA 63

Reformulación en el contenido programático de la licenciatura

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	41, 6%	42, 9%	2, 5%	5, 0%	4, 7%	3, 2%	100, 0%
Nova Era II	38, 2%	50, 0%	2, 8%	3, 5%	4, 2%	1, 4%	100, 0%
Berilo	23, 0%	44, 1%	10, 9%	8, 0%	10, 5%	3, 5%	100, 0%
Maripá de Minas	28, 7%	49, 3%	4, 7%	6, 5%	7, 4%	2, 5%	100, 0%
Total	31, 7%	46, 4%	5, 5%	6, 1%	7, 1%	3, 2%	100, 0%

VI.A3- Ser reformulada en su enfoque metodológico

El enfoque metodológico de las disciplinas también mereció la opinión de los profesores. Con 51,2% de respuestas de acuerdo total con el ítem seguido de 22,7% que está totalmente de acuerdo, ellos demuestran que éste también es un punto que merece una revisión en su enfoque. Los que no están de acuerdo en parte o totalmente suman 15,8%, con 6,6% de indecisos y 3,7% de respuestas en blanco o nulas, conforme aparece en la tabla 64.

TABLA 64

Reformulación en el enfoque metodológico

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	30, 6%	51, 1%	4, 1%	4, 7%	4, 7%	4, 7%	100, 0%
Nova Era II	27, 8%	53, 5%	6, 3%	7, 6%	2, 8%	2, 1%	100, 0%
Berilo	15, 3%	43, 1%	11, 8%	15, 0%	11, 5%	3, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	20, 6%	56, 3%	4, 9%	4, 7%	9, 9%	3, 6%	100, 0%
Total	22, 7%	51, 2%	6, 6%	7, 7%	8, 1%	3, 7%	100, 0%

VI.A4- Tener un local más adecuado en el municipio para las actividades presenciales y a distancia de la licenciatura

Para el 55,2% de los encuestados los locales de las actividades, tanto las presenciales (momentos evaluadores y de realización de seminarios temáticos) como las actividades a distancia (cuando el profesor realiza sus actividades solo, contando con el centro de apoyo en el municipio para resolver sus dudas), son inadecuados. A este número añadimos 22,5% más que está parcialmente de acuerdo con que hay que revisar el local. Los indecisos suman 4,5% y las respuestas en blanco o nulas se quedan en 2,0 %, conforme se muestra en la tabla 65.

Aunque los profesores/estudiantes soliciten un local más adecuado para las actividades, recordamos que los centros de apoyo se instalaron en los locales más adecuados de la región, entre los municipios participantes. Cambiar el local exigiría de los administradores locales y regionales inversiones en obras públicas para adaptarlas mejor al curso.

TABLA 65

El local más adecuado en los municipios para las actividades

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	62, 5%	22, 1%	3, 2%	3, 8%	5, 4%	3, 2%	100, 0%
Nova Era II	72, 2%	17, 4%	2, 1%	4, 2%	3, 5%	0, 7%	100, 0%
Berilo	58, 8%	22, 7%	6, 1%	4, 8%	5, 8%	1, 9%	100, 0%
Maripá de Minas	42, 2%	24, 4%	5, 2%	7, 0%	20, 0%	1, 3%	100, 0%
Total	55, 2%	22, 5%	4, 5%	5, 2%	10, 6%	2, 0%	100, 0%

VI.A5- Tener una mejor distribución de la carga horaria en las sesiones presenciales y a distancia

Con 51,2% de respuestas positivas en relación a la distribución de la carga horaria de la licenciatura, más 28,0% que están parcialmente de acuerdo con esta cuestión, tenemos prácticamente 80,0% de profesores que se manifestaron a favor de la revisión de este aspecto. Sólo 4,3% se mostraron indecisos y 14,5% están entre los que no estaban de acuerdo total o parcialmente. La tabla 66 muestra que la distribución de la carga horaria también indica la necesidad de revisión, tanto en las sesiones presenciales como a distancia.

TABLA 66

Distribución de la carga horaria en las sesiones presenciales y a distancia

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	52, 7%	27, 8%	3, 2%	5, 4%	7, 9%	3, 2%	100, 0%
Nova Era II	59, 0%	26, 4%	1, 4%	6, 3%	6, 3%	0, 7%	100, 0%
Berilo	50, 5%	27, 2%	7, 7%	6, 7%	5, 8%	2, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	48, 2%	29, 1%	3, 6%	6, 1%	11, 4%	1, 6%	100, 0%
Total	51, 2%	28, 0%	4, 3%	6, 1%	8, 4%	2, 0%	100, 0%

Antes de continuar, nos gustaría parar para reflexionar sobre los datos hasta ahora identificados en relación a la organización de la licenciatura.

Aunque no son conclusivos, lo que indican las respuestas es que la licenciatura merece algunas reformulaciones en sus aspectos metodológicos, en el contenido programático, en la carga horaria y su distribución en los diferentes momentos (presencial y a distancia), en relación a los locales de las actividades en los polos.

Seguidamente, vamos a analizar los resultados relacionados con el impacto de la licenciatura en las regiones polo.

VI.B- Como profesional usted evalúa que la propuesta de la licenciatura constituye un avance educativo para la red municipal de enseñanza de su municipio

A partir de la tabla 67, observamos que 89,2% de los encuestados están totalmente de acuerdo con que la propuesta de la licenciatura constituye un avance significativo para la red de enseñanza municipal del municipio. Sólo 8,7% está de acuerdo parcialmente con este avance. Los indecisos, los que no están de acuerdo totalmente o en parte constituyen el 0,8%, más un 1,3% de respuestas en blanco y nulas. Esta variable fue observada en todos los polos, permaneciendo el mismo promedio de 90% de respuestas positivas en relación a la importancia del programa de licenciatura en los municipios.

TABLA 67

La importancia de la licenciatura para la red municipal de enseñanza

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	88, 3%	9, 1%	0, 6%	0, 6%		1, 3%	100, 0%
Nova Era II	90, 3%	7, 6%		0, 7%	0, 7%	0, 7%	100, 0%
Berilo	91, 1%	7, 0%			0, 3%	1, 6%	100, 0%
Maripá de Minas	88, 1%	9, 9%	0, 4%	0, 2%		1, 1%	100, 0%
Total	89, 2%	8, 7%	0, 3%	0, 3%	0, 2%	1, 3%	100, 0%

VI.B7- Los profesionales de la escuela están satisfechos con la propuesta del programa

Cuando se les preguntó si están satisfechos con la propuesta del programa de licenciatura, 68,2% de los estudiantes dijo que estaban totalmente satisfechos y 27,4% afirmó que estaba parcialmente satisfecho, lo que significa que el grado de satisfacción de los encuestados es alto, y tiene un peso significativo en el contexto escolar. Aún así, algunos aspectos tienen que revisarse, según se indica en la cuestión anterior, cuando se analizaron las diferentes fases de la licenciatura. En relación a los índices de los indecisos, de los que no están de acuerdo total o parcialmente con la afirmación suman 2,7%. Las respuesta en blanco o nulas presentan un índice de 1,7% conforme se presenta en la tabla 68, lo que muestra que las respuestas de los que no están de acuerdo son poco significativas, en el contexto general de los encuestados.

TABLA 68

Profesionales de la escuela y la satisfacción con la propuesta de la licenciatura

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	65, 9%	30, 0%	1, 6%	0, 6%	0, 6%	1, 3%	100, 0%
Nova Era II	66, 7%	27, 8%	1, 4%	2, 1%	0, 7%	1, 4%	100, 0%
Berilo	77, 0%	19, 5%	0, 3%	1, 0%		2, 2%	100, 0%
Maripá de Minas	64, 1%	30, 9%	0, 9%	1, 1%	0, 9%	2, 0%	100, 0%
Total	68, 2%	27, 4%	1, 0%	1, 1%	0, 6%	1, 7%	100, 0%

VI.B8- Las condiciones del trabajo pedagógico del profesor mejoraron con la implantación de la licenciatura en el municipio

Les preguntamos a los profesores/alumnos si hubo mejora en las condiciones de su trabajo pedagógico a partir de la implantación de la licenciatura. Las respuestas positivas abarcan 73,2%, seguidas de los que están de acuerdo con que eso ocurrió en parte, que son un 22,0%. Los indecisos suman 0,5% y los que no están de

acuerdo parcial o totalmente con esta mejora suman 2,9%. Las respuestas en blanco o nulas representan 1,4%. Esta cuestión, si se confronta con la intervención de los estudiantes sobre su práctica pedagógica, demuestra que realmente hubo un avance no sólo en relación a su práctica, sino en relación a las condiciones en las escuelas para que el trabajo pedagógico se intensificase en otros moldes a partir de la licenciatura, de acuerdo a los datos presentados en la tabla 69.

TABLA 69

Condiciones de trabajo pedagógico después de la implantación del programa

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	70, 0%	24, 3%		0, 9%	3, 2%	1, 6%	100, 0%
Nova Era II	71, 5%	24, 3%	0, 7%	2, 1%	1, 4%		100, 0%
Berilo	80, 2%	16, 0%		1, 3%	1, 0%	1, 6%	100, 0%
Maripá de Minas	71, 1%	24, 0%	1, 1%	1, 1%	1, 3%	1, 3%	100, 0%
Total	73, 2%	22, 0%	0, 5%	1, 2%	1, 7%	1, 4%	100, 0%

VI.B9- El trabajo colectivo se intensificó en la escuela con la implantación de la licenciatura

La tabla 70 muestra en las dos primeras columnas el porcentual de respuestas positivas en relación a la intensificación del trabajo colectivo en las escuelas. Se manifestaron totalmente a favor de esta afirmación 61,6% y 32,4% estuvo parcialmente de acuerdo con la afirmación. Los que no están de acuerdo total o parcialmente suman 2,8% y los indecisos son 2,1%. Las respuestas en blanco o nulas representan 1,1%. Confrontando también esta respuesta con la práctica pedagógica del profesor/estudiante, verificamos que presentan coherencia en todos los polos, demostrando que por lo menos, a partir de la participación en la licenciatura, hubo una predisposición para el cambio y se dieron las condiciones para que éste tuviera lugar.

TABLA 70

Mejora del trabajo colectivo con la implantación de la licenciatura

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	60, 9%	33, 4%	1, 3%	1, 6%	1, 6%	1, 3%	100, 0%
Nova Era II	61, 8%	31, 9%	2, 1%	2, 8%	1, 4%		100, 0%
Berilo	64, 5%	28, 8%	3, 2%	0, 6%	1, 0%	1,9%	100, 0%
Maripá de Minas	59, 9%	34, 3%	2, 0%	2, 2%	0, 7%	0,9%	100, 0%
Total	61, 6%	32, 4%	2, 1%	1, 7%	1, 1%	1, 1%	100, 0%

VI.B10- La calidad de la enseñanza en las escuelas mejoró con el trabajo del profesor participante en la licenciatura

La tabla 71 presenta la distribución de los profesores/estudiantes en la cuestión de la mejora de la calidad de enseñanza, a partir de la participación del profesor en la licenciatura, indicando la mejora o no en la calidad de enseñanza de las escuelas. Las respuestas totalmente positivas representan 74,7%, seguidas de 22,3% de los que están parcialmente de acuerdo con la afirmación. Estos datos presentan conformidad en todos los polos investigados. Los que no concuerdan total ni parcialmente, representan 1,0 % y los indecisos son 0,9%. En blanco y nulos son 1,1%.

Queda claro que los datos indican que los profesores/estudiantes se consideran ahora más preparados para el ejercicio de su profesión docente.

TABLA 71

Mejora en la calidad de la enseñanza a partir de la participación del profesor en la licenciatura

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	73, 5%	21, 5%	1, 9%	1, 3%	0, 6%	1, 3%	100, 0%
Nova Era II	77, 1%	20, 8%		1, 4%	0, 7%		100, 0%
Berilo	79, 2%	18, 2%	0, 3%		0, 3%	1, 9%	100, 0%
Maripá de Minas	71, 5%	26, 2%	0, 9%	0, 4%		0, 9%	100, 0%
Total	74, 7%	22, 3%	0, 9%	0, 7%	0, 3%	4, 1%	100, 0%

VI.B11- La licenciatura estimuló al docente a buscar su actualización continua

En la tabla 72 se indican los datos que se refieren a la búsqueda de la actualización por parte de los profesores/estudiantes en su formación docente. Las respuestas totalmente positivas fueron señaladas por 87,5 % más 10,2% que cree parcialmente que la licenciatura estimuló la búsqueda continua de la actualización, lo que demuestra un deseo por parte de ellos por continuar actualizándose en su área de formación. Los que no están de acuerdo total o parcialmente con la afirmación representaron 0,7% y entre los indecisos sólo hubo una persona. Las respuestas en blanco o nulas representan 1,3 %.

TABLA 72

Estímulo de la licenciatura para la búsqueda de la actualización permanente

Polo	CT	CP	I	DP	DT	En blanco /Nulos	Total
Mariana	84, 2%	13, 6%		0, 6%		1, 6%	100, 0%
Nova Era II	91, 0%	7, 6%		0, 7%	0, 7%		100, 0%
Berilo	90, 7%	7, 7%	0, 3%			1, 3%	100, 0%
Maripá de Minas	86, 5%	10, 5%	0, 7%	0, 9%		1, 3%	100, 0%
Total	87, 5%	10, 2%	0, 3%	0, 6%	0, 1%	1, 3%	100, 0%

VI.C- Cuestión abierta

El cuestionario presenta una última cuestión abierta, con un objetivo doble: permitir que el profesor/estudiante explicite su punto de vista de manera más libre y abierta, considerando sus respuestas en las preguntas cerradas y registrar otros aspectos de la licenciatura que éste quisiese comentar. Por los datos recogidos, para los fines del análisis cualitativo, destacamos las siguientes categorías:

- Orientación académica;
- Material didáctico;
- Práctica pedagógica;

- Evaluación del aprendizaje;
- Organización curricular;
- Estructura organizativa de la licenciatura;
- Políticas públicas;
- Otras respuestas.

Las categorías abiertas para el análisis reflejan el deseo de los profesores de discutir cuestiones relacionadas con la evaluación del aprendizaje; material didáctico; papel del orientador académico; su práctica pedagógica; organización curricular y estructura organizativa de la licenciatura en sus aspectos pedagógicos y administrativos, así como las relacionadas con las políticas públicas en el contexto del proceso educativo y de sus municipios.

Lo que dicen los profesores/estudiantes¹⁸

A- Orientación académica

El papel del orientador académico en la propuesta es fundamental. Éste recibe toda la orientación del especialista del área de conocimiento, mantiene la interlocución directa con el profesor/estudiante y dispone de información importante sobre el estudiante y la licenciatura. De esta manera, a medida que ésta avanza, los estudiantes se sienten más seguros y animados para reivindicar y cuestionar la práctica de la orientación recibida en las disciplinas. Sugieren que, menos en algunas disciplinas, necesitan la orientación de profesionales del área del contenido trabajado, o sea, que la orientación recibida deja que desear desde el punto de vista de la credibilidad y

¹⁸ Las intervenciones de los profesores/estudiantes están identificadas por las siguientes siglas: Polo de Berilo (BE); Mariana (MA); Maripá de Minas (MM); Nova Era II (NE).

seguridad del asunto estudiado. Se expresaron así:

“Pienso que las orientaciones deberían aplicarlas orientadores del área específica. Ej: que profesores de matemáticas orienten las clases de matemáticas, pues esto facilitaría su vida y nuestra comprensión de los contenidos de los fascículos” (MA)

“Deberían unirse a la licenciatura profesores especializados en cada área, pues algunos orientadores demuestran deficiencias en determinadas asignaturas. Como es de esperar que ningún individuo pueda dominar todos los asuntos, por eso es necesario que se divida por áreas y disciplinas” (MA)

“Deseo que continúe como están, sin embargo que los profesores encargados de las asignaturas den más seguridad, comodidad y tranquilidad al estudiante” (NE)

La función del orientador académico en la licenciatura, definida en el convenio, prevé dedicación total, por ser un elemento que da soporte a toda la acción educativa y a su proceso evaluador. Sin embargo, lo que se nota es que en muchos polos, esto no ocurrió. Los obstáculos, ya sean personales o institucionales, en los municipios o en la universidad impidieron una acción adecuada de los orientadores académicos en sus funciones. Los profesores/estudiantes se expresaron así:

“La estructura del programa de EAD debería repensarse en relación a la formación de tutores que a veces no tienen estímulo para la reflexión sobre la práctica docente. Hay una sobrecarga de trabajos con poco tiempo para realizarlos” (MM)

“Para acciones futuras en relación a la licenciatura, al tratarse de municipios, la orientadora académica debería encargarse sólo de la licenciatura, pues la siento sobrecargada con ésta y otras actividades que conllevan el cargo que ocupa” (MM)

Es interesante observar que los estudiantes parecen no tener conciencia de la interferencia que los problemas políticos, sociales y económicos causa en su trabajo docente. Las actividades realizadas en las escuelas definen bien los determinantes de

orden político y social que están en la base de la acción educativa. Las escuelas “no sólo controlan a las personas....también ayudan a controlar significados”. (APPLE, 1982: 98).

Por otro lado, los encuestados se expresan con cariño y afecto por el trabajo del orientador, mostrándose solidarios con su trabajo. Veamos la opinión de algunos:

“El intercambio de experiencias, las excelentes orientaciones académicas y todo el compromiso a favor de la mejora de la educación actual” (MM)

“El programa eligió a dedo a sus orientadores, pues tuvieron una importancia fundamental en nuestra vida....” (MA)

“[...] Haciendo que busquemos información y enriqueciendo cada vez más nuestro trabajo. Voy a echarla de menos, sobre todo por la dedicación de mi orientadora, felicidades para ella que merece todo nuestro cariño” (MM)

Para algunos encuestados la actuación del orientador académico dejó que desear. El no estar presente en las tareas del día a día o incluso la falta de diálogo entre las personas involucradas en la propuesta, compromete la calidad del trabajo realizado. Veamos las opiniones:

“Algunos orientadores académicos, como son de la misma realidad del estudiante (convivencia), se acomodan [...] Y esto hace que no acepten una crítica constructiva en el sentido de añadir algo al curso, al alumno y a sí mismos” (BE)

“Un punto negativo del programa es que algunos orientadores se alejaron mucho de la licenciatura por bajas médicas y cuando volvían estaban totalmente desinformados. El cambio de los orientadores del municipio” (BE)

B- Material didáctico

Los comentarios presentados por los profesores/estudiantes en relación al material didáctico de la licenciatura están enfocados prácticamente al texto-base

(fascículos) utilizado, que garantizó el desarrollo de contenidos indispensables para el progreso de la licenciatura, con sugerencias de actividades e investigación para los estudiantes. Los comentarios demuestran que realmente éste fue el principal material utilizado por los estudiantes. Sin embargo, las sugerencias son bastante genéricas y no señalan con claridad las dificultades surgidas en las diversas disciplinas, excepto en matemáticas que se señala como la disciplina con los contenidos y el proceso evaluador de más difícil comprensión. Así se manifestaron en sus opiniones:

“Mejorar el material didáctico ofrecido por el programa en cuestiones de explicación de las actividades. Ej.: matemáticas” (MA)

“Revisar los fascículos de matemáticas”. (MM)

“Mejorar el material didáctico, ser más claro para una mejor comprensión” (MA)

“Que los fascículos traigan ejemplos de actividades de acuerdo con el contenido” (MM)

Por otro lado, algunos profesores/estudiantes dijeron que los fascículos retratan la realidad del Estado de Mato Grosso, aunque el equipo de la UFOP substituyó estos materiales por otros materiales que retratan la realidad del Estado de Minas Gerais producidos y/o seleccionados por el equipo docente. Veamos las opiniones:

“Que los asuntos de los fascículos reflejasen más la realidad de nuestro estado y no sólo del estado de Mato Grosso. Que tuviéramos más tiempo para estudiarlos” (NE)

“No me agradó trabajar la licenciatura entero con el fascículo de Mato Grosso; verme obligado a dar sugerencias y no aceptarlas, pues eran siempre colectivas, fue incoherente [...]” (MA)

Otro aspecto presentado por los estudiantes se manifiesta en lo que ellos consideran como ausencia de enfoque metodológico para los años iniciales de la

enseñanza fundamental. Es una necesidad latente tener modelos bien definidos de actividades para realizar con sus alumnos, aún cuando la elaboración de materiales se haya trabajado durante la licenciatura en forma de producción individual y colectiva, en actividades presentadas en los momentos de evaluación presencial en los polos. Se expresaron de la siguiente manera:

“Los fascículos nos ayudaron a crecer como docente, aunque nos enseñó poco a trabajar con alumnos de 1° a 4°. Las disciplinas de matemáticas, historia y geografía tenían actividades que eran complicadas de entender” (BE)

“Algunos de los fascículos no fueron muy buenos porque su contenido no lo usamos en los cursos 1° a 4°, asignaturas que muchas veces no usamos en el día a día” (BE)

“Insertar en los próximos cursos material didáctico más al nivel de 1° a 4°, principalmente en lo que se refiere a matemáticas” (NE)

“El fascículo fue elaborado de manera tradicional como si el profesor sólo tuviera que conocer las asignaturas. Los juegos fueron poco trabajados” (BE)

“Las presentaciones de material como los juegos en los talleres deberían presentarse en las escuelas del municipio, para el conocimiento de todos los profesionales” (MA)

Por otro lado, existe la percepción de la importancia del estudio de las disciplinas a través de los fascículos, reconociendo su utilidad en la vida profesional de los profesores/estudiantes, como apoyo y posibilidades de producción de nuevos materiales para uso en la clase, manifestada de la siguiente forma:

“Me alegré mucho cuando estudié cada fascículo y aprendí las “grandezas” para mi realización profesional” (MM)

Las manifestaciones sobre las nuevas tecnologías en la enseñanza fueron

incipientes, mostrando que todavía persisten las formas tradicionales de transmisión del saber. Sin embargo, existe preocupación por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su uso en el campo educativo. Los profesores/estudiantes se muestran interesados por conocer sus contribuciones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, como un recurso didáctico disponible, aunque sólo un polo solicite la informatización en sus municipios. Las opiniones lo confirman.

“Sería de gran valía tener la presencia de los profesores con más frecuencia; faltan ordenadores y otros materiales didácticos. Pero con seguridad este programa nos proporcionó muchas cosas” (BE).

“Falta informatización y laboratorio en el polo de Berilo.” (BE)

C- Práctica pedagógica

Al manifestarse sobre la práctica pedagógica, notamos en los profesores/estudiantes tres tipos de manifestación: aquéllos que afirman haber cambiado su práctica pedagógica, los que confirman la importancia de la licenciatura para el cambio de su práctica pedagógica y los que afirman haber cambiado su postura incluso en otras actividades comunitarias que ejercen. Es interesante observar que todas las manifestaciones tienen un carácter positivo en relación a la propuesta y cuando hablan sobre las dificultades de llevar la licenciatura hasta el fin, se están refiriendo a sus propias condiciones personales de trabajador y estudiante.

Los que afirman haber cambiado su postura en relación a la práctica pedagógica llegan incluso a decir que hubo un cambio en su forma de trabajar, de salir de la rutina, innovar y reflexionar sobre el saber del alumno y sobre la forma de producirlo. Así se manifestaron:

“Sí. Porque yo cambié completamente mi postura, puedo decir que existe un antes y un después” (MA)

“Fue de gran valía este programa, pues me abrió nuevos horizontes cambiando mi práctica docente” (MA)

“A pesar de todas las dificultades enfrentadas, la licenciatura me posibilitó un cambio de postura en relación a los alumnos, facilitando el saber y el aprender. Hoy yo enseño y no sólo doy clases” (MA)

“A pesar de las dificultades pude acompañar los cambios y tener una postura coherente sobre cómo enseñar a mis alumnos a ser creativos y participativos” (MA)

“Antes de participar en la licenciatura, éramos sólo profesores; ahora somos educadores en búsqueda de una enseñanza y de una cualificación mejor. Estamos creando una base para nuestros niños que están a la búsqueda del saber” (MA)

“La licenciatura me proporcionó un avance en mi vida profesional principalmente en las presentaciones de los trabajos a través de experiencias de otros profesionales” (MM)

“Con la licenciatura adquirí nuevos conocimientos y mejoré mi práctica pedagógica. Mis clases son más interesantes ahora” (BE)

“Para mí la licenciatura, sin duda, significó una transformación en mi práctica pedagógica, me enseñó a tener una visión mejor de la vida en general, voy a echar de menos los bellos encuentros que tuve a lo largo de estos 4 años”(BE)

Los que afirmaron la importancia de la licenciatura en su práctica pedagógica vieron la propuesta como innovadora y útil desde el punto de vista de la metodología, y de ayuda para enfrentar los problemas del día a día de su práctica en la clase. La satisfacción es visible en las opiniones presentadas, pues para la gran mayoría esta oportunidad es rara. Ser trabajador y estudiante al mismo tiempo, residiendo muchas veces en municipios distantes de medios universitarios, y por su propia historia de vida, esta oportunidad que el sistema educativo les ofreció, les propició condiciones

de mejorar su trabajo docente y resolver dificultades de su propia formación profesional. De cierta forma, la licenciatura les ayudó a repensar su práctica. Lo manifestaron de la siguiente manera:

“La licenciatura, a través de la metodología usada teniendo como uno de los medios los fascículos, incentivó al profesor a actualizarse cada vez más, a investigar y a informarse contribuyendo, de esta manera, a la práctica docente con clases agradables y participativas” (MM)

“La licenciatura fue de gran valía para mi actuación en clase. Aprendí con la investigación, siempre intentando crecer en conocimiento y haciendo lo mejor para el progreso de los alumnos” (MM)

“Más autonomía y un aprendizaje sobre nosotros mismos, haciéndonos pensar que debemos querer siempre más para ampliar nuestra visión y la de nuestros alumnos” (MM)

“La licenciatura contribuyó bastante a la mejora de la práctica docente y a la adquisición de más conocimientos facilitando así el trabajo en la clase” (BE)

“Para mí, esta licenciatura fue de mucha importancia para nuestra práctica docente. Espero que puedan surgir nuevas oportunidades para la mejora de nuestra práctica, pues la educación se renueva cada día” (MA)

“La licenciatura fue agradable a pesar de la existencia de algunas dificultades, me ayudó a mejorar mi práctica pedagógica” (MA)

“[...] adquiriré nuevos conocimientos y nuevas visiones en la búsqueda de nuevos caminos. Buscar alternativas para ayudar a mis alumnos que por diversas cuestiones como sociales, alimenticias o familiares, no pueden seguir mi clase” (MA)

“La importancia de estar siempre intentando ofrecer clases objetivas y estimuladoras. Otro punto positivo es tener una base sólida de conocimiento para la realización de las clases” (MA)

“Posibilitarnos más momentos de práctica e intercambio de experiencias y teorías” (MA)

“La licenciatura fue muy renovadora e innovadora en la práctica

docente” (MM)

“La licenciatura contribuyó mucho a la actuación del profesor en la clase” (MM)

“La licenciatura colaboró en el enriquecimiento de la práctica pedagógica y de la enseñanza, ofreció la posibilidad a todos los participantes de crear su propio horario de estudio, contribuyendo al crecimiento intelectual de cada uno” (MM)

“Posibilitó un mayor intercambio entre los profesores en busca de una práctica pedagógica más direccionada hacia la realidad de las escuelas” (MM)

“La licenciatura me proporcionó más desprendimiento pedagógico, más firmeza, seguridad y más entusiasmo en el día a día en mi clase. Fue posible adaptar muchas cosas de todos los contenidos y actividades a nuestra práctica y experiencia, a la realidad de mis niños, a pesar de ser una clase con niños de varios cursos juntos en la zona rural” (MM)

“La licenciatura me proporcionó evaluar mi práctica diaria. Me hizo percibir que soy capaz de alcanzar objetivos que pensaba que eran difíciles para mí” (MM)

“A pesar de haber sido agotador, fue muy productivo, pues pude ver resultados positivos en la clase. ¡Gracias!” (BE)

“Fue muy bueno estudiar otra vez, mejoró mi autoestima y me hizo ver la práctica pedagógica de otra manera, me transformó. ¡Gracias!” (BE)

“La licenciatura fue muy valiosa, me ayudó en mi día a día como educadora a trabajar en grupos y en investigación de campo y en la clase” (BE)

“La licenciatura fue muy válida para nuestra práctica pedagógica, y también para nuestro día a día. Contribuyó a nuestra formación profesional, moral y social” (BE)

“La licenciatura facilitó bastante el desarrollo del trabajo docente, ofreciendo nuevas maneras de trabajar y estimulando al profesor en su práctica pedagógica” (BE)

“La licenciatura estimula la autonomía a través de la lectura e investigación, favorece la integración, la socialización de ideas y el intercambio de experiencias” (NE)

“Fue excelente para el crecimiento profesional y me incentivó a investigar y buscar nuevos métodos para el enriquecimiento de mi práctica pedagógica” (NE)

“Me gusto la licenciatura porque pude revisar mi práctica pedagógica, mi manera de enseñar y ver algunos contenidos que no me gustaban justamente porque no los conocía” (BE)

“La licenciatura me proporcionó tener más seguridad a la hora de elaborar planes de clase, proyectos y nuevas formas y enfoques de trabajar dentro de la clase” (BE)

“La licenciatura está proporcionándome una enseñanza de calidad en la clase” (BE)

“La licenciatura contribuyó bastante a la mejora de la práctica docente y a la adquisición de más conocimientos facilitando así el trabajo en la clase” (BE)

“Trabajar más metodología en lo que se refiere a la práctica docente de los contenidos” (MM)

Para algunos profesores/estudiantes la licenciatura fue más allá de la clase. Éstos se mostraron más maduros sobre el impacto de la licenciatura en su vida como un todo, en los extramuros escolares. Estas manifestaciones vienen de aquellos profesores que viven en municipios más alejados y necesitados desde el punto de vista social y educativo. Sus opiniones son:

“La licenciatura no sólo contribuyó a la práctica profesional sino también al trabajo en la comunidad. Me ayudó en el conocimiento de otros aspectos como ciudadano” (BE)

“La licenciatura fue muy importante, pues ayudó en la interacción profesor-alumno, comunidad, familia. Con ella tuve más apoyo para llevar actividades diversificadas contextualizadas a la clase. Bueno, ayudó mucho en mi práctica pedagógica y personal” (BE)

Aquel profesor/estudiante que no estaba dando clases, por encontrarse de baja médica temporal o definitiva, tuvo dificultades en expresarse sobre el asunto. Y su

opinión fue:

“Para mí fue difícil responder ciertas preguntas pues en el momento actual no estoy dando clases” (MA)

Queda claro que hay una predisposición de los estudiantes al cambio de su práctica pedagógica. Sin embargo, es importante saber si los cambios son reales y responden a las necesidades de los alumnos de las escuelas públicas y del proceso de enseñanza – aprendizaje. Es un aspecto importante pero no garantiza por sí sólo el aprendizaje de los alumnos.

D- Evaluación del aprendizaje

Por las opiniones de los estudiantes observamos que pocos se manifestaron sobre el tema y los que lo hicieron, están más concentrados en un mismo polo. Demuestran el deseo de participar efectivamente en el proceso evaluador, pero esta participación tiene características de participación automática, de obligatoriedad, por el hecho de que ya son profesores. Por otro lado, y pese a no presentar una reflexión más exhaustiva sobre el concepto de “participación”, ellos notan que la participación en la evaluación, presupone el conocimiento de lo que se evaluará y una postura más crítica, activa y reflexiva frente al proceso. Se expresaron de la siguiente forma:

“En relación a la evaluación en el polo, como se trata de profesoras adultas, usaban métodos que no son coherentes con la metodología enseñada por ustedes” (MM)

“Debería revisarse en partes, el enfoque dado a las evaluaciones escritas, pues se pregona el cambio actitudinal en relación a la evaluación de nuestros alumnos, pero, en la práctica, reviven el modelo estructuralista vigente en la educación. Y si hay problemas con “chuletas”, con seguridad hay problemas con los

procesos evaluadores” (MM)

“Los momentos de evaluación en el polo son muy tensos y esta tensión aumenta mucho cuando encontramos las puertas de la clase trancadas” (MM)

“En la elaboración de las evaluaciones, algunas cuestiones eran ambiguas, otras usaban un lenguaje un poco complicado”. (MM)

Por otro lado, algunas disciplinas asustan más a los profesores/estudiantes y los dejan inseguros frente a la situación evaluadora, como ocurre en el caso de las matemáticas. Estas barreras podrían traducirse en el miedo de ser evaluados en contenidos, traídos o incorporados, que dominaban poco, o incluso de enfrentarse con la propia deficiencia de su formación y no saber cómo lidiar con ella. Lo expresaron así:

“Me gustaría que los contenidos relacionados con las ciencias exactas estudiaran formas diversificadas de evaluación y no sólo trabajos y exámenes” (MA)

“Que en la disciplina de matemáticas haya más trabajos, que continúe siendo la última disciplina a estudiarse, para que no haya abandono” (MM)

“Las evaluaciones escritas de matemáticas fueron muy rápidas, ni siquiera hubo tiempo para que pudiéramos mejorar ni estudiar más” (MM)

“Las evaluaciones de matemáticas, poco tiempo mucha presión” (MM)

“Deberíamos tener más tiempo de estudio para las evaluaciones (escritas)” (MM)

“El tiempo reservado para una evaluación tan importante como ésta, es totalmente limitado. En términos porcentuales, evalúo que la licenciatura fue 90% positivo desde todos los aspectos” (NE)

Esta predisposición es negativa en el sentido de que el momento evaluador en la licenciatura sería un momento de crecimiento de ellos mismos y de todos en la

contribución para el trabajo del grupo, momento de crecimiento por la realización de la actividad. La cuestión del tiempo disponible para el estudio y para la propia evaluación, así como la diversificación de informaciones en las clases para la realización de las tareas, fueron presentados por los estudiantes como negativas. Sus respuestas expresan sus emociones produciendo sentimientos variados, destacando el miedo y la tensión porque entran en la evaluación inseguros y además tienen que aprender a convivir con resultados inesperados.

Incluso llegan a proponer exámenes con consultas en equipo, debido a su inseguridad, o incluso por su posición de profesor/estudiante en la licenciatura. Las opiniones demuestran que esta inseguridad en el proceso evaluador está vinculada a sus dificultades y/o a la forma de conducir el proceso evaluador en algún polo. No es una posición generalizada para todos los polos. En este punto, sus opiniones fueran las siguientes:

“Las evaluaciones de las disciplinas fueron muy exigentes” (BE)

“Debería haber más exámenes con consulta” (MM)

“Hay que cambiar la forma de evaluación escrita, somos sometidas a la vergüenza y humillación de las puertas de la clase cerradas antes de la evaluación” (MM)

“Sobre las evaluaciones, eran muy ingratas, podría incluso ser de consulta o en parejas, eran muy exigentes” (MM)

“Las evaluaciones deben revisarse, la mayoría de las veces, los exámenes escritos fueron muy pesados. El trabajo y la investigación enriquecieron más nuestros trabajos” (MA)

“Creo que la licenciatura tuvo éxito, pero en los momentos de evaluación u orientación, hubo algunos fallos de comunicación. Algunos orientadores daban orientaciones que divergían y la información era confusa. No lo digo en relación a la orientación en el municipio, sino en el polo. En cada grupo o clase evaluada se daban informaciones diferentes” (MA)

El fracaso del profesor/estudiante en el proceso evaluador es más evidente cuando no alcanza el porcentual mínimo establecido para su aprobación y tiene que someterse a evaluaciones extraordinarias. Lo expresaron así:

“La licenciatura de educación básica, modalidad a distancia fue de suma importancia para mi crecimiento personal, profesional y social. No estoy de acuerdo con no tener acceso a los exámenes, por ejemplo, si fui a la recuperación, no supe en qué me equivoqué y lo que necesito mejorar” (BE).

El hecho de tener otras oportunidades no es suficiente cuando no reciben información sobre su fracaso escolar. Esto trae ansiedad, insatisfacción y falta de estímulo para un nuevo estudio.

Esto significa que es el momento de trabajar a partir de donde el alumno está y reintegrarlo en el proceso de aprendizaje. Éste no es el momento de “repetir la explicación”, sino de buscar otras maneras de abordar este asunto/tema que pueda favorecer la construcción efectiva del conocimiento, para reintegrarlo en el proceso de aprendizaje (Vasconcellos, 1998).

Este momento de recuperación del aprendizaje merece pensarse, pues no constituye apenas una recuperación de notas, sino una recuperación del propio aprendizaje y atiende a los estudiantes en sus necesidades, lo que repercutirá en la nota cuando se aplique la puntuación.

La licenciatura tiene criterios y procedimientos adoptados en la evaluación que se presentan a los orientadores académicos y a los estudiantes, pues no se trata de una evaluación clasificatoria. Esta transparencia es fundamental, especialmente en cursos a distancia, cuya legislación exige que sea presencial. Sin embargo, esta transparencia puede haber presentado fallos en algunos polos o por parte de algunos orientadores académicos.

Hay estudiantes que están satisfechos con la evaluación. Notan una nueva postura de evaluación, nuevas prácticas e incluso una nueva manera de relacionarse con los instrumentos evaluadores. Ellos perciben una nueva visión de evaluación, integrada al proceso de aprendizaje y no al margen de éste. La diversidad de situaciones evaluadoras, trabajos colectivos, auto-evaluación, evaluación en parejas, individual con consulta o incluso sin consulta, son algunos recursos que los estudiantes notaron que permiten un proceso reflexivo de su práctica y también una forma de desmistificar la evaluación. Veamos estas opiniones:

“La licenciatura fue buena porque ofreció varias formas de aprender las disciplinas como a través del trabajo en grupo, individuales, investigaciones y otros.” (BE).

“Las evaluaciones deben revisarse. Casi siempre los exámenes escritos fueron muy pesados. El trabajo en grupo y la investigación enriquecieron nuestros trabajos.” (MA)

E- Organización curricular

En la organización curricular de la licenciatura, hay opiniones que expresan la satisfacción con la propuesta, lo que indica que los profesores/estudiantes ya estaban sensibilizados, pues notaron que era el momento de reflexionar y discutir cuestiones vinculadas al día a día escolar. De esta manera, se sintieron cómodos y despreocupados al trabajar de manera diferente. Lo expresaron de la siguiente forma:

“Todas las disciplinas fueron importantes en la licenciatura, pero las que más me marcaron fueron historia y geografía. Estas dos ciencias contribuyeron positivamente a nuestra práctica pedagógica.” (BE)

“La licenciatura fue muy buena, porque me dio seguridad en el trabajo en el sentido de enseñar mejor. Me ofreció soporte para resolver muchos problemas de aprendizaje de los alumnos porque es un programa con contenidos riquísimos” (BE)

“La licenciatura nos hizo crecer mucho personal y profesionalmente, pues en todas las disciplinas los contenidos siempre nos hacen buscar nuevos conocimientos [...]” (MA)

“Un educador comprometido con la educación tiene como meta ser mejor y competente. Normalmente, alcanzamos esta mejora mediante el conocimiento teórico y la experiencia” (MA)

“Es un programa enriquecedor donde tenemos oportunidades de integrarnos con otros profesores, intercambiar experiencias, además de aprender nuevas teorías y prácticas, mediante las lecturas y actividades propuestas” (MA)

“El trabajo en grupo contribuye a una mejora en la relación entre colegas de trabajo (profesores) y al respeto a la individualidad de cada uno” (MM)

La propuesta curricular de la licenciatura incluye la realización de un total de siete seminarios temáticos de 8 horas de duración a lo largo de la licenciatura, con el objetivo de presentar estudios e investigaciones llevados a cabo en clase con los alumnos. Esta actividad tiene carácter de práctica supervisada y forma parte del seguimiento y de la evaluación del alumno. Por los comentarios de algunos profesores/alumnos, parece que no entendieron la importancia de esta actividad en el currículo. Esta tendencia quedó clara en dos polos investigados. Aún así, hubo pocas manifestaciones sobre este asunto. Era de esperar que se comprometieran más explicitando en público, para los demás participantes, su quehacer pedagógico y su acción docente a partir de este momento. Sin embargo, esto no significa que la organización del seminario no se pueda repensar. Lo declararon de la siguiente manera:

“Sobre los seminarios, se deberían incluir más prácticas a través de talleres y trabajos en grupo” (MA)

“La organización de la licenciatura, principalmente de los seminarios, porque son muy largos y algunas veces no son muy objetivos” (MA)

“Me gustaría que los seminarios fueran más organizados pues el programa es muy enriquecedor” (MA)

“Los seminarios serían más enriquecedores si fuese posible cambiar el tiempo estipulado porque todo el día es agotador, el último momento deja que desear” (NE)

“Y que los seminarios no fueran en un período tan largo, cuando no hay necesidad” (NE)

“Reformular algunos seminarios, pues fueron muy masacradores con muchas actividades y poco aprovechamiento. (visita-informe-exposición de trabajos)” (NE)

“Menos tiempo para el seminario” (NE)

“Carga horaria sobrecargada en los seminarios” (NE)

Otros encuestados consideraron que la organización curricular merecería revisarse en términos de tiempo para el estudio de los fascículos, la realización de los trabajos de las disciplinas y la presentación de sus trabajos en los municipios. Estas sugerencias no proponen cambios muy significativos en la propuesta, o sea, no indican un movimiento de alteración o redireccionamiento de las actividades, que traigan una mayor aproximación de la propuesta con la práctica cotidiana escolar. Lo expresaron de la siguiente manera:

“Sería interesante si en algunas disciplinas hubiéramos tenido más tiempo entre un trabajo y otro para que pudiéramos dedicarnos más” (MM)

“Como positivo hubo la base teórica con la práctica. Como negativo, poco tiempo” (MM)

“El tiempo previsto para determinadas disciplinas fue corto. Los trabajos tienen que presentarse en cada ciudad para la comunidad escolar (y pasan por una evaluación)” (MA)

“El tiempo para realizar y presentar los trabajos con investigación de campo (clase) fue muy poco, pues podríamos haber explorado más las clases de lenguaje, ciencias y matemáticas” (MM)

“El programa fue muy bueno. Tal vez fuese mejor tener más tiempo disponible para el estudio y la investigación” (MM)

“Poco tiempo de estudio entre un fascículo y otro y la realización de las actividades” (MM)

“Más tiempo para la lectura de los fascículos, poco tiempo para hacer los trabajos. Fue muy bueno y pude innovar mi trabajo como docente” (MM)

“Tener más tiempo para realizar los trabajos propuestos, puesto que todas trabajan y muchas veces en dos turnos y el poco espacio impide más dedicación” (MM)

“El laboratorio de informática no existe en nuestra escuela” (BE)

Se solicitó intensamente la participación directa del especialista de la disciplina con los profesores/estudiantes, más específicamente por uno de los polos en el que la actuación del orientador académico fue considerada menos adecuada. Para ellos, este contacto fue superficial. Estaban sensibilizados con la propuesta y había un deseo implícito de discutir con los profesores de la UFOP, cuestiones vinculadas a su práctica escolar, al conocimiento, tanto el traído como el incorporado en la licenciatura y reflexionar sobre estas cuestiones. La propia falta de un soporte técnico vía Internet, entre los municipios y la UFOP, dificultó un contacto más directo con el especialista. La dificultad del profesor/estudiante aliada también a la falta de dominio de algunos orientadores en los contenidos trabajados, demuestra que esta es una cuestión que merece revisarse en la organización curricular de la licenciatura. Obtuvimos comentarios como:

“Sería interesante si los estudiantes pudieran tener más contacto con los especialistas” (MM)

“Creo que la interacción del profesional del área, o sea, el especialista, debería ser mayor. La presencia del especialista

hace que el estudiante se sienta más seguro. Es más enriquecedor oírlo y aprender directamente con él” (MA)

“Dejó que desear en el sentido de que debería haber más proximidad del alumno con el especialista” (BE)

“El programa es bueno, sin embargo echo de menos un contacto más interactivo entre los especialistas de cada disciplina y el profesor/alumno. Al curso también le falta más vínculo de los polos con la facultad” (BE)

“Que podamos tener más contacto con los especialistas y que los trabajos (individuales) se pasen a los estudiantes con más tiempo, me refiero a trabajos en grupo, o sea, para los próximos participantes de la licenciatura” (B)

“Que los estudiantes puedan tener más contacto con los profesores especialistas de la universidad” (BE)

“Tuvimos poco contacto con los especialistas de cada disciplina” (BE)

“La licenciatura debería promover un encuentro con un especialista por lo menos una vez, para que nos oriente en nuestro trabajo” (MM)

“El programa fue muy bueno, aunque sería mejor si tuviéramos más contacto con los profesores especialistas” (BE)

“El programa es muy bueno. Creo que necesita más democracia y más presencia de los profesores de la UFOP en los polos” (NE)

“Había poca presencia de los especialistas durante la licenciatura” (BE)

“Para que la licenciatura sea más atractiva sería bueno que tuviéramos la oportunidad de tener por lo menos una clase con el profesor de los contenidos, pues sería más interesante para el aprendizaje y conocimiento” (BE)

“Diversidad de las actividades por los especialistas a lo largo de la licenciatura, donde cada participante de la licenciatura pudiera exponer su entendimiento usando su creatividad” (BE)

Junto con la cuestión del especialista, está un aspecto expuesto por los profesores/estudiantes que se refiere a las disciplinas de lenguaje, matemáticas y

ciencias. Los estudiantes demuestran dificultad no sólo en relación al contenido, sino también a la metodología para este estudio. Esta preocupación es natural, pues son las disciplinas consideradas como las principales del currículo de las escuelas, en los años iniciales de la enseñanza fundamental y en su opinión, merecerían más profundización. La dificultad también presentada está en el área de ciencias (física y química) en relación al contenido y a la metodología trabajados. Hay una preocupación con la enseñanza de mejor calidad y cada día se exige de los profesionales de las escuelas que estén mejor preparados. Esta razón es más que suficiente para la preocupación demostrada. Lo expresaron de la siguiente manera:

“La licenciatura fue excelente para mí, a pesar de las dificultades en los módulos de portugués y matemáticas, que tuvieron un nivel muy alto. Muy bien organizada, la licenciatura nos obligó a ser participativos y actores todo el tiempo, exigiendo una intensa participación” (MM)

“El estudio de este último año, especialmente de los fascículos de matemáticas se debería haber planificado mejor, pues fueron muy rápidos, o sea, se tendría que revisar la carga horaria para aprovechar mejor los estudios” (MM)

“Sabemos que la disciplina de matemáticas, por ejemplo, se podría haber estudiado y discutido con más tiempo y reflexión, pues esta disciplina es el hombre del saco de muchos niños en las escuelas” (MM)

“Los contenidos de las disciplinas de lenguaje, matemáticas y ciencias fueron un poco difíciles, pues sentimos la necesidad de un profesor, lo que no nos proporciona la licenciatura a distancia” (BE)

“Como el lenguaje es un área que usamos siempre en nuestras vidas, creo que el tiempo para el estudio fue corto, nos deberían haber dado más tiempo para su estudio” (BE)

“La licenciatura fue muy buena, enriqueció mi aprendizaje, sólo lamento el contenido de lenguaje. Se debería haber exigido más” (MA)

“La licenciatura fue muy buena, contribuyó mucho a mi aprendizaje. La única crítica fue el contenido de lenguaje que le faltó más exigencia, por tratarse de un contenido importantísimo” (MM)

“Creo que se debería repensar el tiempo destinado a la disciplina de lenguaje” (MM)

“En relación a la disciplina de lenguaje, la licenciatura dejó que desear. Necesitábamos más portugués (interpretación, concordancia) y en la disciplina de ciencias, el prolongamiento en física, principalmente, y en química, fue innecesario. Quitando eso, ¡la licenciatura fue excelente!”(MM)

Para algunos encuestados, todos de un mismo polo, un punto débil de la licenciatura fue la metodología para trabajar con los alumnos en las escuelas. Sintieron que los estudios estaban más direccionados hacia su formación y distantes de la práctica pedagógica en las escuelas. Volvemos a reforzar lo que ya se dijo. En realidad, las sugerencias apuntan a una indicación de actividades de enseñanza que ellos puedan poner en práctica con sus alumnos en la clase. Así lo expresaron:

“Me gustaría que hubieran mostrado en todas las disciplinas, actividades metodológicas dirigidas a nuestra práctica docente, en nuestro día a día. Intercambio de experiencias” (MM)

“En esta licenciatura faltaron metodologías de enseñanza para los profesores de 1º a 4º. Pienso que los contenidos de los fascículos sirvieron más para nuestro conocimiento como alumnos de la UFOP, que para auxiliar, mejorar o incluso re-evaluar nuestra práctica en la clase” (MM)

“Traer más actividades prácticas para el día a día de los contenidos estudiados” (MM)

Algunos encuestados sintieron la ausencia de una disciplina específica sobre arte en el currículo de la licenciatura frente al enfoque existente en los parámetros curriculares nacionales. La educación física, también reivindicada, forma parte del plan

curricular de la licenciatura, sin embargo, los profesores/estudiantes no necesitaron cursarla por excepciones previstas en la ley para el adulto trabajador. Las opiniones presentadas fueron:

“Añadir las disciplinas de arte y educación física” (NE)

“Añadir en el plan curricular de la licenciatura, arte y educación física para el próximo año” (NE)

F- Estructura organizativa de la licenciatura

Los profesores/estudiantes demostraron una satisfacción plena con la licenciatura. Aunque hayan sugerido algunos cambios en su organización curricular, están totalmente satisfechos con la licenciatura como un todo. Les despertó el deseo continuo de estudiar, de adquirir nuevos conocimientos, de conocer nuevas metodologías para cambiar su práctica pedagógica. Mejoró su autoestima, pues se sienten realizados profesional y personalmente, más seguros, sin miedo y confiantes en su trabajo. Comprenden el papel de educador en la sociedad. No tenemos duda de la importancia de la licenciatura en sus vidas. Sin embargo, necesitamos saber cómo realmente están poniendo en práctica todos estos conocimientos. Las opiniones fueron las siguientes:

“La licenciatura me favoreció dándome la oportunidad de reflexionar sobre mis acciones frente a una sociedad que está siempre en transformación” (MA)

“¡La licenciatura fue sólo una puerta que se abrió para que yo despertara a una visión amplia del mundo! y al conocimiento de los otros. Si Dios lo permite, quiero continuar estudiando a pesar de la edad” (MA)

“Para mí la licenciatura fue muy importante, pues me proporcionó grandes conocimientos, garantizándome más confianza en mi trabajo. Así pude dedicarme a mis estudios de

acuerdo con mi disponibilidad” (MM)

“La licenciatura me proporcionó no sólo un certificado, sino una visión de mundo que hasta entonces yo no tenía. Me hizo sentir más segura de mi práctica docente y me dio la oportunidad de hacer otros cursos. Estoy muy agradecida, ya la echo de menos, incluso antes de acabar” (BE)

“La licenciatura fue muy importante, buen provecho; de ahora en adelante es poner más en práctica lo que se concluyó” (MA)
 “Fue muy bueno para el crecimiento” (NE)

“A pesar de estar parcialmente de acuerdo con ciertos aspectos presentados, la licenciatura me hizo crecer como profesional. Sólo tengo halagos. Fue muy válida. Me quedé muy satisfecha. Fueron nota 10” (MM)

“La licenciatura fue muy buena, tuvimos oportunidades de conocer nuevas formas de estudios, tuvimos momentos de estrés, pero que fueron compensados con el aprendizaje, las novedades presentadas, las investigaciones realizadas....” (MM)

“La licenciatura me hizo crecer como persona y profesional que actúa en una realidad en la que somos sujetos y constructores de un mundo mejor para todos” (MM)

“La licenciatura contribuyó a mi mejora como persona y profesional, abrió nuevos caminos y me dio condiciones para poder recorrerlos sin miedo” (MM)

“Estoy inmensamente feliz por haber llegado hasta el final de esta jornada tan compensadora. Estoy agradecida y espero que sea posible el perfeccionamiento” (MM)

“En lo que a la organización y puntualidad de las actividades se refiere, la calidad fue muy buena” (BE)

“¡Organización, seriedad y compromiso extraordinarios. Felicidades!” (BE)

“La licenciatura amplió mis conocimientos e hizo que intente siempre prepararme profesionalmente” (BE)

“La licenciatura me ayudó a sentirme más segura, confiante, mejoró mi autoestima y despertó en mí el deseo de estudiar más y más” (BE)

“La licenciatura fue muy buena, al principio todo lo que es

nuevo nos da miedo, pero ahora lo que podemos ver es que no dejó nada que desear, al revés, nos trajo un equipaje enriquecedor, nos quitó la venda de los ojos” (MM)

“Fue a través de la licenciatura como adquirí una postura crítica para mi carrera” (NE)

“La licenciatura sólo me hizo crecer como persona y profesional” (MM)

“La licenciatura fue buena. Abrió horizontes, creó nuevas perspectivas, pues las clases eran más creativas” (MA)

“Agradezco la oportunidad, aprendí mucho tanto profesional como personalmente, hoy me siento realizada...” (BE)

Los profesores/estudiantes percibieron la diferencia entre el currículo de la licenciatura y otros cursos de capacitación que habían hecho. Enfatizan la importancia de aliar la teoría con la práctica tan discutida en el currículo, conscientes de que la fragmentación en estas dos dimensiones debe evitarse. La teoría y la práctica no se contraponen, sino que se complementan. La licenciatura les ofreció los sustentos necesarios para la reformulación de su práctica, pero no sabemos cómo esto se hace realmente ni cómo ellos perciben esta relación. Veamos los comentarios:

“A partir del momento en el que la licenciatura fue implantada en el municipio, la educación tuvo un gran avance, pues los profesores cambiaron la metodología y empezaron a desarrollar la práctica pedagógica con más seguridad, porque muchas veces en cursos de capacitación se daba sólo la teoría y se olvidaban de la práctica. Este curso lo tuvo todo: tuvo la relación entre la teoría y la práctica” (BE)

“La licenciatura fue muy buena, pues me permitió realizar mis trabajos con más seguridad, nos hizo descubrir cosas nuevas y a través de la licenciatura también buscamos nuestro crecimiento profesional” (BE)

“Al concluir no puedo dejar de decir cuán importante fue participar de esta licenciatura, que es muy buena para nosotros profesionalmente y para las escuelas. Permite vivir una

verdadera experiencia de extensión universitaria, intentando aliar la teoría y la práctica” (NE)

“Espero que esta licenciatura no pare aquí, pues trajo muchas novedades y conocimientos para la práctica pedagógica. Sólo así va a mejorar la educación en nuestro país” (B)

“A través de la licenciatura me hice un profesor más crítico; pues me llevó a cuestionar, a indagar. Para mí fue óptima” (MM)

“La licenciatura estimuló al profesor a reflexionar de otra manera sobre el aprendizaje del alumno, con el objetivo de mejorar su práctica, lo cual se reflejó en el alumno con éxito” (BE)

La atención concedida a la licenciatura también fue expuesta en relación con la oportunidad que ofrece en la relación entre colegas del mismo municipio y de otros municipios, durante las orientaciones y encuentros presenciales. Los profesores en sus escuelas tienen pocas oportunidades para discutir su práctica con otros colegas y la licenciatura les proporcionó esta oportunidad, y también el ser más solidarios entre ellos. Veamos estas opiniones:

“Gracias a la licenciatura fue posible conocer mejor a mis colegas y tener más contacto con ellos. Pude crecer, ayudar y ser ayudada. Lo más importante es notar que no podemos parar ahora, pues tenemos mucho por buscar. El conocimiento no acaba, es constante. La licenciatura fue altamente positiva” (MA)

“La importancia de la convivencia con profesores de diversas escuelas, transmitiendo nuevas y diferentes experiencias de vida escolar” (MM)

Otro aspecto que juzgamos importante resaltar es la importancia de la licenciatura por ser en la modalidad a distancia, expuesto de forma explícita por los profesores/estudiantes. Se sienten orgullosos de participar en un programa de esta modalidad, realizado con calidad, seriedad y compromiso. Hay incluso profesores que

dicen que un programa de esta naturaleza es de mejor calidad que uno tradicional, presencial.

Esta percepción corrobora las teorías del aprendizaje a distancia, cuando dicen que la EAD ofrece educación de calidad para todas las capas sociales y una enseñanza que puede transgredir los límites establecidos por una educación escolar tradicional. Las opiniones lo explicitan.

“Me siento orgullosa de formar parte de la innovación educativa que es la enseñanza a distancia en los moldes que se nos presentó. Esperaba más de la parte relacionada con el lenguaje. No sabría determinar aquí lo que se debería cambiar.....” (MM)

“La licenciatura es de buena calidad, incluso siendo a distancia tiene sus capacitaciones, haciendo que seamos autónomos, pero siempre investigadores de nuevos conocimientos, exigiéndose así que alumno estudie con firmeza” (MM)

“La licenciatura a distancia le proporcionó a los estudiantes más responsabilidad debido a la manera de estudiar en casa los fascículos. Quien no tenía el hábito y la paciencia de leer bastante acabó adquiriéndolo solo, claro que necesitó tener muchas ganas” (BE)

“La licenciatura en sí fue muy buena. Quedó probado que la licenciatura a distancia es mucho mejor que la presencial. Fue bastante difícil, pero trajo un enriquecimiento muy grande para los docentes. Valió la pena” (MM)

“La licenciatura fue muy buena. Debería haber otra con modalidad a distancia para profesores de 5º a 8º, para que los que estudian magisterio superior puedan continuar sus estudios” (MA)

“A pesar de las dificultades y de la distancia del polo, que cuando recibía el material de trabajos el tiempo era poco para realizar las actividades, pero fue muy importante, pues aprendimos y tuvimos mucha experiencia. Una pena que estemos al final de esta licenciatura. Fue muy productiva” (BE)

“La licenciatura no sólo contribuyó a la práctica profesional, sino también en relación al trabajo en la comunidad. Ayudó en el conocimiento de otros aspectos como ciudadanos” (BE)

“Nada que reclamar, pues la licenciatura sólo me hizo bien, amplió mis conocimientos, mejoró mi enfoque educativo, profesional e incluso familiar” (MA)

“A partir del momento en que inicié la licenciatura, mi vida profesional cambió bastante. Ahora puedo detectar mejor la vida de mis alumnos dentro y fuera de la clase y veo la sociedad de tal manera que puedo ayudar” (BE)

G- Políticas públicas

Encontramos entre los profesores/estudiantes propuestas de reivindicaciones en forma de compromiso, lo que demuestra una actitud de “queremos y podemos hacer nuevos cursos”. Inicialmente, muestran compromiso propio y solicitan a los órganos del convenio (UFOP y Ayuntamientos Municipales) más inversiones en su cualificación, dando a entender el deseo de una especie de asistencia educativa. Probablemente, querían decir que no aceptaban la imposición, pero cuando el deseo de actualización partía de ellos mismos, como profesionales que actúan en la comunidad escolar, no se evadían de sus responsabilidades.

Prácticamente, la solicitud de un curso de posgrado es una opinión común a todos los polos integrantes de la investigación, como veremos a continuación.

“Para profesores que trabajan todo el día como nosotros, necesitamos siempre cursos como éste. A partir de ahora, necesitamos cursos de posgrado promovidos por el CEAD, que se adecuarán más a la realidad” (MA)

“La licenciatura fue muy buena, estoy contento por haberla concluido. Ahora deseo hacer un posgrado” (MA)

“Proporcionar cursos de posgrado a los que se están graduando” (MA)

“Me gustaría que la UFOP ofreciera un curso de posgrado para continuar nuestra batalla” (MA)

“En lo que se refiere al conocimiento, cada estudiante es

responsable de su búsqueda. La intención de los contenidos del programa fue excelente. Haber concluido la licenciatura por la UFOP fue y será un privilegio para mi expediente académico” (NE)

“¡La licenciatura fue excelente! Me gustaría un posgrado del mismo nivel” (MM)

“Que hubiese un posgrado para los que hicieron la licenciatura” (BE)

“Fue de gran valía y sería excelente que siguiera esta alianza de los municipios para otros cursos, como por ejemplo el de posgrado” (BE)

“Me gustaría que esta licenciatura diera pie a continuar con una especialización, pues es una vía que tanto a mí como a otras colegas nos gustaría continuar. Seguir estudiando. La educación de calidad es continua” (B)

“El CEAD debería ampliar el programa mediante la oferta de un posgrado” (BE)

“La universidad podría abrir un posgrado para los estudiantes” (BE)

Además del deseo de valoración de su propio trabajo, se quiere la oportunidad de dar continuidad al programa para que otros colegas profesores puedan cualificarse también. Ésta es una cuestión fundamental cuando se piensa en el cambio de la práctica pedagógica. Un mayor número de profesores de la misma escuela involucrados y comprometidos con su cualificación es esencial para llevar a cabo cambios en la institución. Sin embargo, ésta no pareció ser la preocupación de los encuestados y sí el deseo de dar las mismas oportunidades a sus colegas. Como educadores, ¿su acción no debería también comprometerse con el alumno, la escuela y la comunidad? Lo manifestaron así:

“Sólo es una pena que otros profesores no puedan hacer una carrera universitaria a distancia a través de la UFOP” (MM)

“Como la licenciatura fue muy buena, yo deseo que continúe en el polo para que otros profesores que no tengan ninguna carrera universitaria tengan la oportunidad, así como yo la tuve” (BE)

“Deseo la continuidad de este programa para nuevas graduadas y el posgrado ofrecido por la UFOP” (NE)

“Tengo que elogiar, pues soy aficionada de la justicia. Todo fue perfecto, es la buena voluntad. Tengo que agradecer, pues tengo problemas de salud, siempre que falté a los exámenes (mis amigas y yo) tuvimos un coche a disposición” (MM)

“La licenciatura propició un gran crecimiento tanto personal como profesional. Debe continuar para graduar a más educadores, pero debe pasar por una pequeña reformulación” (MA)

“Espero que otros profesionales del municipio tengan la oportunidad de hacer esta licenciatura, pues desarrolla la autoconfianza en la práctica pedagógica, más allá de lo esperado” (MM)

Al referirse a la UFOP las opiniones son halagadoras y de agradecimiento. Realmente un número expresivo de los encuestados no podría calificarse si no existiese la oportunidad de realizar un programa en la modalidad a distancia y con la presencia de la universidad en sus municipios. Dichos encuestados mostraron el deseo de que la UFOP esté más presente en las secretarías municipales de educación de sus municipios. Esta opinión parece denotar la dificultad que los profesores/estudiantes enfrentan en el día a día de sus escuelas y da a entender que al estado no le interesa un perfeccionamiento real de sus profesores. Aparentemente son pocos los eventos, cuyos intereses no siempre están explícitos, realizados a favor del gremio del magisterio.

Así la proximidad de la UFOP y los ayuntamientos es bienvenida desde el momento en que la universidad pueda interferir en esta relación y darle la oportunidad al docente de crecer profesionalmente.

“Estoy muy orgullosa de concluir esta carrera y sólo lo conseguí gracias a la oportunidad del convenio entre los municipios y la cooperación de los colegas docentes, sin olvidarme de las delicadas orientadoras y del apoyo incondicional” (MM)

“La licenciatura no sólo nos transformó profesionalmente sino también como ciudadanos y ¡hasta interiormente! Gracias a la UFOP por darnos esta oportunidad para crecer tanto; si no fuera a través de este programa hoy estaríamos ancladas en el tiempo y en el espacio” (MM)

“Fue posible realizar el sueño de muchas personas de terminar un curso superior, impedidas hasta entonces por falta de recursos financieros y tiempo para el estudio presencial” (MM)

“Por eso quiero agradecer a Dios y al equipo que pensó en acercar a la UFOP a nuestro valle. Y quiero resaltar que no voy a parar. Voy a continuar estudiando. La licenciatura nos dio oportunidad, nos atendió muy bien...” (B).

“Agradezco a todo el personal de la UFOP, pues no tengo como pagar una carrera. A través de esta licenciatura a distancia, voy a mejorar mucho más mi práctica pedagógica con mis queridos alumnos” (BE)

“Es de gran relevancia la implantación de este programa en los municipios, que mejora las condiciones de los profesores a partir de la enseñanza superior. La educación continuada es fundamental para el éxito de la práctica docente” (NE)

“Y la facultad de Ouro Preto implantada en los micromunicipios de Minas Gerais sólo promueve el crecimiento y el desarrollo del profesional y de la enseñanza en el ámbito nacional. Con gran orgullo y gratitud formo parte de este proyecto tan grandioso” (NE)

H- Otras respuestas

Es importante destacar que los profesores/estudiantes que renunciaron a los momentos de ocio y a sus obligaciones familiares para realizar la licenciatura, se sintieron gratificados con los resultados alcanzados y orgullosos por ocupar una nueva posición en la comunidad. Queda claro que para estos encuestados tener un diploma de

curso superior, eleva su autoestima frente a otros profesionales de la comunidad en la que viven. Así se manifestaron:

“Valió la pena pasar por toda la dificultad de hijos, horario, cansancio. ¡Sólo sé que soy feliz!” (MA)

“La licenciatura me hizo percibir que valió la pena dejar horas de ocio para mejorar mi lado profesional” (MM)

“Hizo que la autoestima de cada profesional aumentara. Pues es un orgullo para quien un día soñó con el tan anhelado diploma, aunque sea a distancia” (MM)

“El aprendiz siempre tiene que estar buscando algo, nunca tendrá límites para aprender, siempre estaremos renovando ideas actuales” (MA)

“No debemos parar aquí, necesitamos invertir en nuestro crecimiento personal” (MA)

“Para mí fue muy significativo e importante, porque me nombraron vice-directora de una escuela, pues para este puesto, uno de los requisitos exigidos era la licenciatura en educación básica” (MA)

“Mi formación académica me posibilitará ocupar otra posición y me hace crecer en la vida profesional” (MA)

“La licenciatura ayudó mucho a elevar la autoestima del profesor de la red municipal, porque era visto por otros muchos profesores estatales como alguien que no sabía lo que enseña” (BE)

Los mismos profesores/estudiantes se manifestaron negativamente en relación a la postura de colegas que no mostraron compromiso con la mejora de su práctica pedagógica en la escuela, sin involucrarse en la propuesta del programa. Da la impresión de que realmente están completando su formación por exigencia legal. Otros no sintieron de inmediato ninguna mejora salarial en sus escuelas. Parece que no se dieron cuenta de que esta promoción no es automática y de que se trata de una conquista. Se expresaron así:

“No todos los estudiantes piensan igual, o sea, muchos no se tomaron la licenciatura tan en serio como deberían, otros participaron poco en las actividades en grupo para la realización de los trabajos” (MM)

“La licenciatura fue óptima. Mi crítica es para aquellos profesionales que ni siquiera así abrieron su mentalidad a los cambios, ni tampoco cambiaron su postura. Para estos profesionales que se quedaron estancados en el tiempo, queda aquí mi tristeza de saber que el futuro de la educación en el país dependerá de todos y no sólo de los que creen y contribuyen para que esto ocurra” (MM)

“Es muy embarazoso participar en trabajos en grupo cuando no se es bien recibido. Esto muestra que muchas cosas continúan como antes, que muchas mentes todavía no se han abierto totalmente” (MM)

“Lamentablemente la realización de la licenciatura aún no ha traído consigo el beneficio financiero que esperamos” (MA)

Analizando el siguiente comentario, notamos que a algunos profesores/estudiantes les gustaría que la licenciatura les diera ventajas no previstas en la ley y para las que no están cualificados. Este hecho surgió apenas en un polo. Veamos las opiniones a continuación:

“Puesto que nuestra carrera es una licenciatura en educación básica ¿por qué no nos dan la oportunidad de dar clases de 5° a 8°?” (MM)

“En mi opinión esta licenciatura nos debería dar el derecho de dar clases, no sólo en los primeros cursos de la enseñanza fundamental, sino en toda la educación fundamental (1° a 8°)” (MM)

“Puesto que nuestra carrera es una licenciatura en educación básica ¿por qué no nos dan la oportunidad de dar clases de 5° a 8°? Debería haber un especialista en cada contenido para resolver nuestras dudas” (MM)

Destacamos en algunos encuestados valores como la fe, la esperanza, Dios,

unidos a expresiones de agradecimiento, sentido de la justicia, el hecho de poder participar en un curso, como si las políticas públicas no tuvieran la obligación de tener profesionales serios, bien preparados y comprometidos con la transformación de la escuela pública. Incluso así es válida la expresión de que un sueño se haga realidad, una realización posible. Esta opinión se centra en un único polo, que es el más alejado de la sede de la UFOP, una región necesitada donde las oportunidades de cualificación son casi inexistentes. Veamos sus opiniones:

“Le agradezco a Dios, a mi familia y a mis profesores y orientadores académicos y a los que directa o indirectamente contribuyeron para que llegara al final de esta licenciatura” (BE)

“Por esto quiero agradecerle a Dios y al equipo que pensó en acercar a la UFOP a nuestro valle. Quiero resaltar que no voy a parar. Voy a continuar estudiando. El programa nos dio la oportunidad, nos atendió muy bien” (BE)

“Para mí, es un sueño que estoy realizando, concluir el magisterio superior. Fue muy difícil, pero la fe y las ganas de vencer me ayudaron en la realización de la licenciatura. Los aspectos fueron: mejor cualificación profesional, mejora del conocimiento académico” (BE)

En resumen, basándonos en los datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, podemos destacar aspectos de la licenciatura pertinentes a su adecuación, avances y retrocesos. Los principales motivos presentados para la realización de la licenciatura fueron el deseo de obtener un curso superior, de mejorar la práctica pedagógica y de adquirir nuevos conocimientos. Los encuestados justifican su deseo de hacer realidad algo que hasta entonces parecía tan distante, es decir, la oportunidad de participar en un curso superior.

Por otro lado, este programa brinda la posibilidad de aprender más, de perfeccionarse, de cumplir con las exigencias legales, de involucrarse en el sistema

educativo con una práctica docente adecuada a la clase. Incluso llegan a comparar el currículo de la licenciatura con el de otros cursos de capacitación realizados, resaltando su diferencia. Enfatizan positivamente la relación teoría/práctica en el currículo y su importancia en la reformulación de su práctica pedagógica. Resaltan la importancia del programa, en la modalidad a distancia y notan que la seriedad, el compromiso y la calidad se mantienen presentes todo el tiempo. Destacan que esta modalidad de licenciatura es más eficiente que los programas tradicionales, presenciales.

La actuación del orientador académico puede considerarse positiva en los diferentes aspectos abordados en el programa. Incluso, a pesar de presentar algunas observaciones en esta cuestión, los profesores/estudiantes se muestran solidarios con su actuación. Esta tendencia se confirma tanto en el universo de los cuatro polos investigados como en la muestra por región. Percibimos que, pese a existir matices culturales entre las regiones, la diferencia que se observa en las opiniones de los encuestados que señalan que esta actuación no fue tan expresiva, es poco significativa. Aún así, la evaluación de la actuación de los orientadores académicos se concentra en los mejores conceptos atribuidos, hecho éste que no nos autoriza a relacionar esta tendencia con el peso de la cultura regional o local.

El menor índice atribuido a la actuación de los orientadores se refiere al dominio del contenido trabajado, cuando cuestionan la práctica de la orientación recibida. Esta variable es común a todos los polos y los porcentuales obtenidos en cada polo, se aproximan, pero sin comprometer el trabajo del orientador académico. Que se dé una mejor actuación de estos profesionales está, en parte, relacionado con los obstáculos institucionales, ocurridos en los municipios.

En relación al proceso evaluador, se puede decir que las disciplinas del área

de Fundamentos de la Educación correspondieron más a las expectativas de los profesores/estudiantes que las del grupo de Ciencias Básicas y Metodologías, pero aún así, presentaron un buen nivel de satisfacción en la licenciatura.

Las evaluaciones extraordinarias dejan que desear cuando se utilizan sencillamente como formas de recuperación de nota y no como una oportunidad para reintegrar al estudiante al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario buscar otras formas de enfoque del asunto/tema que puedan favorecer la construcción efectiva del conocimiento y reintegrarlo al proceso de aprendizaje. No todos los orientadores académicos tenían esta convicción o condición de poner esta acción en práctica.

Las actividades evaluadoras consideradas por los encuestados como las más adecuadas a la reflexión de su práctica son las investigaciones realizadas a lo largo de la licenciatura y presentadas en los seminarios temáticos. Se concluyó que el estudiante prefiere las actividades colectivas, al considerar que éstas los hacen reflexionar más sobre su práctica docente. Las actividades evaluadoras más rechazadas por el profesor/estudiante son las realizadas individualmente tales como los exámenes escritos, el trabajo individual y la auto-evaluación, que ponen en evidencia el desempeño personal de cada uno. Las evaluaciones que también presentan más dificultad son los exámenes escritos, la presentación oral de trabajos y el trabajo individual. No obstante, la presentación oral de trabajos se señaló como la que más ayuda al estudiante en la reflexión de su práctica docente, a la vez que como la más difícil de realizar.

Las evaluaciones consideradas más adecuadas al proceso de enseñanza-aprendizaje son la individual con preguntas abiertas, la presentación oral de trabajos realizados y la evaluación en grupo. Notamos que el mayor índice de rechazo fue el de

la evaluación individual, pero cuando se hace con “preguntas abiertas” adquiere una connotación más amena y menos traumática.

Notamos que los profesores/estudiantes tienen clara la importancia de la evaluación de la educación, valoran positivamente el proceso evaluador y sus diferentes formas de evaluar, pero muestran el miedo en el momento en que se les evalúa.

En relación al material didáctico, destacamos el deseo de una reformulación de los fascículos por parte de los profesores/estudiantes. Sin embargo, no podemos generalizar esta información para los fascículos de cada disciplina. Este dato no se explicitó con claridad, excepto en el caso de Matemáticas.

Otra cuestión expresada fue el uso del laboratorio de informática en la enseñanza. Las intervenciones son poco significativas si consideramos la importancia de este ítem en los programas en la modalidad a distancia. Sin embargo, tenemos que considerar que las propias condiciones regionales y políticas locales no le han dado el debido valor a este aspecto, especialmente en la enseñanza, incluso por falta de condiciones materiales y financieras.

Al referirse a la práctica pedagógica, notamos que estos profesores valoran más las cuestiones que confirmaron que tienen una práctica pedagógica de calidad deseable. Afirman que cambiaron su forma de trabajar y que están conscientes de su papel educativo y de la importancia de un trabajo colectivo en la institución. Esta tendencia se confirmó en todos los polos.

Se consideran conscientes de su papel de educadores, de la importancia de planificar actividades que estimulen el aprendizaje del alumno y del papel de la evaluación en la definición de sus estrategias de enseñanza y en el rendimiento escolar del alumno. Trabajan de forma colectiva en la institución y también fuera, con otras

escuelas.

La propuesta se ve como innovadora y útil, del punto de vista metodológico, y responde a los problemas que enfrentan en la rutina de las clases.

Se solicitó de forma amplia un canal de comunicación más directo con los especialistas de las disciplinas, pues sintieron deseos de discutir y reflexionar cuestiones vinculadas a su práctica escolar con los docentes de la UFOP.

Son taxativos cuando se expresan sobre los órganos gubernamentales (secretarías de educación, ayuntamientos locales y universidades), esperando de ellos la oportunidad de nuevos cursos tanto para ellos como para otros colegas de la profesión.

Tienen consciencia de que renunciar al ocio y a la convivencia familiar a favor de la licenciatura fue fundamental.

En resumen, por las respuestas presentadas, la licenciatura causó un “impacto positivo” en los profesores/estudiantes. Juzgan que esta actuación continúa es necesaria para la búsqueda de más conocimiento en su profesión. Por otro lado, este deseo tiene como base el estudio de las necesidades de los profesores/estudiantes y de la escuela.

6.2.2 Análisis de los cuestionarios de los orientadores académicos

En este análisis, a diferencia del cuestionario de los profesores/estudiantes, las respuestas de los orientadores académicos se agruparon y no se analizaron separadamente por polo, sino por conjunto de respuestas, al tratarse de un grupo más restringido de encuestados, en concreto, de un total de 53 personas.

También con la idea de captar elementos que caracterizasen la visión de los orientadores académicos sobre la licenciatura, solicitamos inicialmente información de

carácter personal y profesional de estos orientadores. En las actividades docentes discutimos las cuestiones relacionadas con el papel y la actuación del orientador académico y con el proceso evaluador. Posteriormente, se trataron las cuestiones sobre el uso del material didáctico de la licenciatura. Interrogamos a los orientadores sobre la visión de la práctica pedagógica de los profesores/estudiantes en las escuelas y sobre la influencia de la licenciatura sobre esta práctica. Para finalizar, planteamos algunas preguntas que nos permitieran identificar la estructura organizativa de la licenciatura y su impacto en la red de enseñanza.

I- Datos personales

Las tablas 73, 74 y 75, que se muestran a continuación, se comentarán en conjunto. En relación al género, 83,3% de los orientadores académicos son del sexo femenino y tan sólo 13% del sexo masculino; el 3,7% de los encuestados no respondieron esta pregunta. En relación al estado civil, el mayor índice pertenece a los casados (59,3%), seguido de los solteros (29,6%) y a continuación, de los divorciados (9,3%). Las respuestas en blanco conforman el 1,9%. El grupo de edad predominante en este grupo está entre 30 y 39 años (42,6%), seguido del grupo de 40 a 49 años con 38,9%. Con más de 50 años, tenemos el 5,6% de los encuestados y los de 20 a 29 años suman el 13%, conforme podemos ver en las tablas a continuación.

I.1- Género

TABLA 73

Género

Sexo	%
Femenino	83, 3%
Masculino	13, 0%
En blanco	3, 7%

I.2- Estado civil

TABLA 74

Estado civil

Estado civil	%
Soltero	29, 6%
Casado	59, 3%
Separado	0, 0%
Divorciado	9, 3%
En blanco	1, 9%

I.3- Grupo de edad

TABLA 75

Grupo de edad

Grupo de edad	%
20 a 29 años	13, 0%
30 a 39 años	42, 6%
40 a 49 años	38, 9%
50 a 59 años	5, 6%
más de 60 años	0, 0%
En blanco	0, 0%

II- Formación profesional

También en este punto, tal como se les pidió a los profesores/estudiantes, solicitamos información sobre su formación profesional por medio de los siguientes

ítems:

tiempo de actuación en el magisterio,

situación funcional en el municipio,

horas semanales de trabajo en la docencia,

cursos/ciclos en que da clases,

ejercicio de otra actividad además del magisterio;

curso superior que posee,

curso de posgrado (especialización, master, doctorado) e institución en que lo concluyó.

La tabla 76 muestra que 66,7% de los encuestados actúan desde hace más de 10 años en el magisterio y los que trabajan en el área, entre seis y diez años, suman 22,2%. Del total de orientadores, 72,2% pertenecen al personal fijo y apenas 25,9% son contratados. El 1,9% no respondió a la cuestión, según se observa en la tabla 77.

TABLA 76

Tiempo de actuación en el magisterio

Tiempo de actuación en el magisterio	%
1 a 5 años	11, 1%
6 a 10 años	22, 2%
Más de 10 años	66, 7%
En blanco	0, 0%

TABLA 77

Situación funcional en el municipio

Situación funcional en el municipio	%
Fijo	72, 2%
Contratado	25, 9%
En blanco	1, 9%

Los orientadores académicos que ejercen actividad docente en otra institución de enseñanza, además de en la institución a la que se encuentran vinculados y fueron puestos a disposición para ejercer la función de orientadores académicos, conforman el 61,1% y los que no ejercen, el 35,2%, conforme muestra la tabla 78. Las funciones señaladas por ellos son las de supervisor/coordinador pedagógico, orientador educativo, director/vice-director de escuela, profesora de portugués/literatura; profesor de historia en enseñanza secundaria y secretaria de escuela. Observamos que la función ocupada está relacionada con su formación a nivel superior y a la licenciatura que tiene.

TABLA 78

Actividad docente en otras instituciones de enseñanza

Actividad docente en otras instituciones de enseñanza	%
Sí	61, 1%
No	35, 2%
En blanco	3, 7%

Los que indicaron que ejercen otra actividad en otra institución de enseñanza, señalan la institución estatal con 37%, seguida de la federal con 11,1% y la municipal con un índice de 5,6%. La particular fue indicada con un índice de 3,7%. Los datos muestran que las instituciones municipales y estatales son las más indicadas porque realmente constituyen la mayoría en los municipios. Sin embargo, hay un índice significativo de 38,9% de respuestas en blanco, de los que no indicaron la esfera (federal, estatal o municipal) a la que pertenece la institución (tabla 79). No queda claro el motivo de esta omisión, si es por desconocimiento o por el deseo de no manifestarse sobre el asunto.

TABLA 79
Institución en la que ejerce otra actividad

	%
Federal	11, 1%
Estatat	37, 0%
Municipal	5, 6%
No	3, 7%
En blanco	38, 9%

La tabla 80 muestra que un número expresivo de encuestados, el 66,7%, señaló que no ejerce otra actividad fuera del magisterio, concluyendo así que su actuación se lleva a cabo específicamente en su su área de formación. El 25,9% que ejercen otra actividad fuera del magisterio detallaron su actuación. Entre los que respondieron sí, indican el trabajo como psicólogo como el de más tiempo de actuación: 17 años. Señalaron con un período inferior a diez años, el trabajo voluntario y la asesoría parlamentaria. Lo que más llamó la atención fue el caso de una profesora que dijo que ejerce la función de “sus labores” desde hace 25 años. Nos lleva a creer que le gustaría decir que éste también es un trabajo al mismo nivel de los citados y que también exige tiempo y dedicación.

TABLA 80
Otra actividad ejercida además del magisterio

Otra actividad ejercida además del magisterio	%
Sí	25, 9%
No	66, 7%
En blanco	7, 4%

La tabla 81 ilustra la formación a nivel superior de los orientadores académicos. Verificamos que la formación principal de este grupo corresponde a la

licenciatura de pedagogía, con un índice de 61%, seguido de la licenciaturas en Filología, con un 13%, en Historia, con un 9,3%, y en Matemáticas y Psicología con un 5,6% y 1,9%, respectivamente. Los datos son consecuentes con los criterios establecidos para el proceso selectivo, o sea, la formación en el área pedagógica y/o estar en posesión de una licenciatura en las áreas de conocimiento de la Licenciatura en Educación.

TABLA 81
Formación superior

Curso	Número	% de respuestas
Pedagogía	33	61%
Filología	07	13%
Historia	05	9,3%
Matemáticas	03	5, 6%
Psicología	01	1, 9%

La tabla 82 muestra si el orientador académico tiene curso de posgrado y el nivel de su titulación. Según los encuestados, 74,1% poseen un curso de especialización y sólo uno está realizando el master. Las respuestas en blanco fueron de 22,2% lo que indica que los orientadores académicos no tienen otra titulación además de la licenciatura. Entre los encuestados que tienen especialización, los cursos citados (ordenados numéricamente) fueron: Psicopedagogía (8); Lengua Portuguesa (3); Metodología de la enseñanza superior (2); Supervisión escolar (2); Matemáticas (2), todos ellos ofrecidos por facultades o centros de educación superior del Estado de Minas Gerais. Notamos que pocos tenían alguna especialización antes de pasar por el proceso selectivo de la UFOP. Todos los demás que informaron que poseían el mencionado curso se refieren al curso de especialización en EAD (Formación de orientadores académicos) ofrecido por la UFOP, como exigencia para que pudieran

ocupar la función de orientador académico.

TABLA 82
Cursos de posgrado

Nivel de titulación	%
Especialización	74, 1%
Master	1, 9%
Doctorado	0, 0%
En blanco	22, 2%

III- Actividades docentes

A- Orientación académica

La opinión de los orientadores académicos se divide en esta cuestión, casi de forma idéntica, entre “tener o no dificultad” para ejercer la función (tabla 83).

TABLA 83
Dificultad para ejercer la función de orientador académico

Tener o no tener dificultad	%
Si	1, 9%
No	51, 9%
En parte	44, 4%
En blanco	1, 9%

Respondieron que no tenían dificultad el 51,9% de los encuestados, mientras que los que dijeron tener alguna dificultad corresponden al 44,4%, implicando, de esta manera, que estas dificultades se pueden perfilar y que son posiblemente normales. Presentaron total dificultad para el ejercicio de la función apenas el 1,9 %. Las respuestas en blanco o nulas aparecen con el mismo índice, es decir, el 1,9%.

Los que respondieron “sí” o “en parte” debían señalar los posibles factores que afectaron a su actuación, conforme se puede ver en la tabla 84.

TABLA 84
Factores que dificultaron el ejercicio de la función

Dificultade para ejercer la función	%
Falta de dominio del contenido	27, 8%
Orientación recibida del especialista	14, 8%
Orientación realizada con los estudiantes	9, 3%
Proceso de corrección de las evaluaciones	7, 4%
Otros:especificar:_____	13, 0%
En blanco	53, 7%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

Los que sintieron dificultad para ejercer la función atribuyen el hecho a la falta de dominio del contenido de determinadas disciplinas, en primer lugar, y después a la orientación recibida del especialista. Reconocen que las dificultades señaladas en primer lugar les son propias, pues dependen de su estudio, esfuerzo y del propio nivel de conocimiento que tienen del tema. Consideran también que la orientación realizada con el profesor/estudiante en algunos casos conlleva dificultades, pues todo depende del estudio y esfuerzo del otro. En menor grado de dificultad (7,4% de respuestas) está el proceso evaluador de la licenciatura, en lo que se refiere a la corrección de las actividades y exámenes. Queda evidente que incluso recibiendo criterios establecidos de antemano por parte de los especialistas, algunos se sienten inseguros en la corrección de las evaluaciones.

Los que atribuyen la dificultad para ejercer la función a otros factores (13,0%) aclaran que, por no dominar el contenido de la disciplina, tuvieron momentos de dificultad con la orientación del especialista, considerándola insuficiente para posteriormente ellos realizar la orientación del profesor/estudiante. La misma adaptación a la modalidad a distancia, la diferenciación entre la función de orientador y profesor, así como las dificultades institucionales en las políticas locales de los

ayuntamientos, se mencionaron como factores que impiden un buen ejercicio de la función de orientador académico. No registraron ninguna dificultad el 53,7% de los encuestados, lo que nos lleva a creer que no existió.

TABLA 85

Auto-evaluación de la actuación del orientador académico en la licenciatura

Auto-evaluación	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	En blanco
a) Organización administrativa y pedagógica de la licenciatura en el municipio	35, 2%	61, 1%	1, 9%	0, 0%	1, 9%
b) Tiempo dedicado a la orientación en las sesiones presenciales	57, 4%	42, 6%	0, 0%	0, 0%	0, 0%
c) Dominio del contenido	18, 5%	74, 1%	5, 6%	0, 0%	1, 9%
d) Preocupación por el proceso de aprendizaje de los estudiantes	74, 1%	25, 9%	0, 0%	0, 0%	0, 0%
e) Incentivo al uso de la biblioteca del centro de apoyo	38, 9%	40, 7%	9, 3%	3, 7%	7, 4%
f) Relación con la clase	70, 4%	27, 8%	0, 0%	0, 0%	1, 9%
g) Postura pedagógica frente a las actividades del curso	77, 8%	22, 2%	0, 0%	0, 0%	0, 0%
h) Orientación al estudiante en la auto-evaluación de la licenciatura	61, 1%	38, 9%	0, 0%	0, 0%	0, 0%
i) Participación efectiva en la organización y realización de los seminarios temáticos y actividades prácticas	74, 1%	22, 2%	1, 9%	0, 0%	1, 9%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

Les pedimos a los orientadores académicos que hicieran una auto-evaluación de su actuación.

Tomando como base la tabla 85, verificamos que la auto-evaluación del orientador académico en relación a su trabajo se concentra en las respuestas “óptimo” y “bueno”, con un número expresivo de respuestas positivas, prácticamente en casi todos los puntos, salvo pequeñas excepciones. El ítem “incentivo al uso de la biblioteca del centro de apoyo” presentó 9,3% como “regular” y 3,7%, “malo”. Las respuestas en blanco fueron 7,4%, demostrando que su actuación en el centro de apoyo, en relación al

incentivo y al uso de la biblioteca podría haber sido mejor. También en relación a la organización administrativa y pedagógica de la licenciatura y de la participación efectiva en los seminarios temáticos obtuvimos un índice poco significativo (1,9%) de respuestas "regular" y del 5,6% en el ítem "dominio del contenido".

Cuando se les preguntó si ya habían participado en otros cursos en la modalidad de EAD, el número de respuestas afirmativas fue reducido. Señalaron haber realizado principalmente cursos de actualización/extensión. Entre estos cursos destacan el Proyecto Logos II y Mobral, el PROCAP y el PROCAD en la red estatal de enseñanza de Minas Gerais, los proyectos TV ESCOLA y Salto para o Futuro (Salto para el futuro) (MEC) y "La formación del profesor-lector, autor y analista de texto" de la PUC MINAS-Virtual.

En la pregunta 4, le pedimos al encuestado que señalase los ítems de la "a" a la "f", observando la siguiente simbología:

CT-estoy totalmente de acuerdo;

CP- estoy parcialmente de acuerdo;

I-Indeciso;

DP- no estoy de acuerdo parcialmente;

DT-no estoy de acuerdo.

Como podemos observar en la tabla 86, expuesta a continuación, las respuestas a las cuestiones son bastante positivas, en lo que se refiere al ejercicio de la función del orientador académico. Demuestran que es una función atractiva como un todo, que permite sobre todo, colaborar de forma expresiva en la formación académica del profesor/estudiante, generando más aproximación y participación en las decisiones de los órganos gestores, y la posibilidad de participar en un proceso evaluador

diferenciado. Como beneficio principal se señala la oportunidad de servir de ayuda y de actualizar conocimiento en las diferentes áreas del currículo.

TABLA 86
Sentimientos en relación al ejercicio de la función

Como se sintió ejerciendo la función de orientador académico	CT	CP	I	DP	DT	En blanco
a. Una función atractiva como un todo	50, 0%	44, 4%	0, 0%	0, 0%	0, 0%	5, 6%
b. Oportunidad para contribuir a la formación académica de los docentes	87, 0%	11, 1%	0, 0%	0, 0%	0, 0%	1, 9%
c. Seguimiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje, paso a paso sus dificultades y soluciones	66, 7%	29, 6%	1, 9%	0, 0%	1, 9%	0, 0%
d. Una oportunidad de comunicación directa con los profesores, con los órganos municipales y la universidad	59, 3%	38, 9%	0, 0%	0, 0%	0, 0%	1, 9%
e. Actualización de conocimientos en las diversas áreas del currículo de la licenciatura	92, 6%	5, 6%	0, 0%	0, 0%	0, 0%	1, 9%
f. Participación en un proceso evaluador diferenciado	66, 7%	29, 6%	1, 9%	0, 0%	0, 0%	1, 9%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

B- Proceso evaluador

Aquí se presentan seis ítems para que los orientadores académicos se posicionen sobre ellos. El primer punto se refiere a la coherencia de la evaluación con la propuesta de curso presentada. La tabla 87 muestra los resultados al respecto. Entre los que están total o parcialmente de acuerdo con el hecho de que hay una adecuación del proceso evaluador con la modalidad de curso se encuentra el 88,9%. Sin embargo, esta concordancia muestra que el proceso evaluador necesita algunos ajustes, pues la concordancia parcial es más significativa. Los indecisos son el 7,4% y los que no están de acuerdo son el 3,7%, o sea, los que consideran inadecuada la propuesta evaluadora de la licenciatura. Ninguna respuesta se registró entre los que no están de acuerdo

totalmente y ningún ítem se quedó en blanco.

TABLA 87

Coherencia de la evaluación con la propuesta de licenciatura presentada

Concordancia con la propuesta de licenciatura y el proceso evaluador	%
Estoy de acuerdo totalmente	38, 9%
Estoy de acuerdo parcialmente	50, 0%
Indeciso	7, 4%
No estoy de acuerdo parcialmente	3, 7%
No estoy de acuerdo	0, 0%
En blanco	0, 0%
Total	100, 0%

La cuestión 2 solicita a los orientadores académicos que se manifiesten sobre la ficha de auto-evaluación que los profesores/estudiantes deben rellenar. La pregunta es si éstos muestran madurez y compromiso con la propuesta de la licenciatura. A este respecto se observa que están realmente involucrados. La tabla 88 demuestra que en esta cuestión los orientadores académicos se dividen. Los que consideran que los estudiantes se toman en serio la auto-evaluación son el 51, 9%. Los que consideran que “En parte” son el 38,9%, indicando que estos estudiantes todavía no están totalmente involucrados y/o incluso preparados para realizar su auto-evaluación

TABLA 88

Ficha de auto-evaluación y compromiso del profesor/estudiante

Madurez y compromiso con la propuesta de la licenciatura/ participación	%
Sí	51, 9%
No	0, 0%
En parte	38, 9%
En blanco	9,3%

En la cuestión 3 preguntamos sobre la programación de las disciplinas de la licenciatura y su adecuación al tiempo previsto, a las condiciones materiales, a la metodología y al proceso evaluador.

En relación a las disciplinas de Antropología, Sociología, Filosofía y Lenguaje, las respuestas positivas están en la escala del 80%, seguidas de Historia/Geografía con 77,8% y de Psicología con 66,7%. Con un índice un poco menor, 22,2% y 14,8% respectivamente, y en relación con estas dos últimas disciplinas los encuestados indican que “En parte” hubo esta adecuación, lo que deja a las disciplinas en una situación bastante cómoda al respecto de su desarrollo. Sin embargo, Psicología presenta el índice más alto de respuestas negativas (7,4%) y de respuestas en blanco 11,1%, en relación a las demás, siendo, no obstante, porcentuales poco significativos en el conjunto de la disciplina. En el área de Ciencias, los resultados son prácticamente equivalentes. Se obtiene un 53,7% de respuestas totalmente positivas y un 42,6 % de respuestas que indican que “En parte” la disciplina tuvo una programación adecuada. Matemáticas, al contrario de las otras disciplinas, presenta el índice más alto de respuestas “En parte”, en concreto, el 53,7%. Las respuestas positivas corresponden al 44,4%. Las opiniones se dividen indicando, por tanto, que pueden mejorarse algunos aspectos en la programación como un todo, especialmente en las dos últimas disciplinas mencionadas. Sin embargo, si consideramos el conjunto, se concluye que las disciplinas se planificaron y se adecuaron a la naturaleza de la licenciatura, y que hay que llevar a cabo pequeñas reformulaciones que serán pertinentes para ajustarlas al nivel deseado.

TABLA 89

Adecuación de la programación de las disciplinas a la modalidad de licenciatura

	SÍ	NO	EN PARTE	EN BLANCO
a) Antropología	83, 3%	0, 0%	7, 4%	9, 3%
b) Sociología	79, 6%	1, 9%	9, 3%	9, 3%
c) Psicología	66, 7%	7, 4%	14, 8%	11, 1%
d) Filosofía	83, 3%	1, 9%	7, 4%	7, 4%
e) Lenguaje	79, 6%	3, 7%	11, 1%	5, 6%
f) Ciencias	53, 7%	1, 9%	42, 6%	1, 9%
g) Historia/Geografía	77, 8%	0, 0%	22, 2%	0, 0%
h) Matemáticas	44, 4%	0, 0%	53, 7%	1, 9%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

La cuestión 4 discute la adecuación del proceso evaluador de cada disciplina a la naturaleza de la licenciatura. Los resultados pueden observarse en la tabla 90, mostrada a continuación. Las disciplinas de Lenguaje (63,0%); Historia/Geografía (55,6%); Psicología (51,9%) y Antropología (50,0%), en el orden colocado, se consideraron las más adecuadas en lo que se refiere a su proceso evaluador, mereciendo un porcentual de 50% o más en las indicaciones de los orientadores académicos. Las otras respuestas presentaron un índice inferior a 50%, como Filosofía y Ciencias Naturales, también con (42,6%). Ya con un índice más bajo encontramos Sociología (38,9%) y Matemáticas (40,7%). Tampoco podemos dejar destacar el hecho de que muchas disciplinas tienen más de un especialista y son precisamente aquellas en las que el estudiante y el propio orientador académico tienen más dificultad a la hora de comprender los contenidos y de corregir las evaluaciones, incluso disponiendo de los criterios establecidos previamente por los especialistas.

TABLA 90

Adecuación del proceso evaluador a la naturaleza de la licenciatura

Adecuación del proceso evaluador a la naturaleza de la licenciatura	%
Antropología	50, 0%
Sociología	38, 9%
Psicología	51, 9%
Filosofía	42, 6%
Lenguaje	63, 0%
Ciencias Naturales	42, 6%
Historia/Geografía	55, 6%
Matemáticas	40, 7%
En Blanco	1, 9%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

En la cuestión 5 la propuesta era identificar entre las actividades evaluadoras aquéllas en las que el profesor/estudiante presentaba un mejor desempeño, desde el punto de vista del orientador académico, y en la cuestión 6, el peor desempeño.

Se señaló que el mejor desempeño fue en la presentación oral de trabajos (68,5%), seguido del trabajo en grupo (66,7%) y posteriormente, de los seminarios y la realización de investigaciones, con 55,6% de respuestas, del mismo modo en las dos actividades. El trabajo individual (27,8%), el examen escrito (20,4%) y la auto-evaluación (16,7%) se señalan como aquéllas en las que el estudiante presenta un desempeño insatisfactorio, conforme demuestra la tabla 91.

TABLA 91
Actividades evaluadoras y desempeño del estudiante

Actividades evaluadoras y desempeño del estudiante	%
Examen escrito	20, 4%
Realización de la investigación	55, 6%
Presentación oral de los trabajos realizados	68, 5%
Trabajo en grupo	66, 7%
Trabajo individual	27, 8%
Seminarios temáticos	55, 6%
Auto-evaluación	16, 7%
En blanco	1, 9%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

La última cuestión en relación al sistema evaluador de la licenciatura se refiere a su organización. La tabla 92 muestra que 72,2% de los orientadores académicos consideran la organización del sistema evaluador bueno y 22,2% óptimo, totalizando 94,4% de las respuestas positivas en relación al ítem, pero demostrando que merece cierta revisión. Si consideramos las cuestiones anteriores sobre la evaluación, veremos que hay coherencia entre las respuestas, pues en conjunto, el proceso evaluador se adecua a la naturaleza de la licenciatura. Sólo hay 3,7% de respuestas de orientadores académicos que consideraron regular esta organización y las respuestas en blanco fueron del 1,9%.

TABLA 92
Organización del sistema evaluador de la licenciatura

Organización del sistema evaluador de la licenciatura	%
Óptima	22, 2%
Buena	72, 2%
Regular	3, 7%
Mala	0, 0%
En blanco	1, 9%

IV- Material Didáctico

A- Fascículos

Se presentaron siete cuestiones sobre los fascículos, que constituyen los textos base de la licenciatura con el objeto de que los orientadores académicos pudieran manifestarse sobre el material didáctico. Observando la tabla 93 verificamos que, cuando se les preguntó sobre la claridad del texto, 61,1% de los encuestados respondieron que lo es “en parte”, y 37,0% considera el texto claro y de fácil comprensión. Sin embargo, una parte significativa de los orientadores académicos (87,0%) cree que sólo la lectura del fascículo no es suficiente para la comprensión de los contenidos estudiados. Sobre la facilidad de entendimiento de los contenidos y su utilidad para la práctica pedagógica, las opiniones se dividen. Prácticamente la mitad del grupo (48,1%) está totalmente de acuerdo con la cuestión de que son útiles para la práctica pedagógica y la otra mitad (51,9%) considera que lo son sólo “En parte”. En relación a las actividades de los fascículos, 77,8% considera las actividades propuestas como facilitadoras del entendimiento de los contenidos y 61,1% confirman que estas actividades ayudan a relacionar el contenido con la práctica pedagógica, mostrando satisfacción con las actividades sugeridas y su viabilidad por parte del estudiante. En relación al proyecto gráfico, una vez más, los grupos se dividen, de tal manera que la mitad lo considera totalmente adecuado y la otra mitad, sólo en parte.

TABLA 93
Calidad de los fascículos

Calidad de los fascículos	SÍ	NO	EN PARTE	EN BLANCO
1. El texto es claro y de fácil comprensión:	37, 0%	1, 9%	61, 1%	0, 0%
2. La lectura de los “fascículos” fue suficiente para el entendimiento de los contenidos estudiados	3, 7%	9, 3%	87, 0%	0, 0%
3. El texto es muy técnico y de difícil comprensión, teniendo que recurrir varias veces al diccionario	5, 6%	64, 8%	29, 6%	0, 0%
4. Los contenidos de los fascículos son de fácil comprensión y útiles para la práctica pedagógica	48, 1%	0, 0%	51, 9%	0, 0%
5. Las actividades propuestas en los fascículos ayudan a comprender su contenido	77, 8%	0, 0%	20, 4%	1, 9%
6. Las actividades propuestas ayudan a relacionar el contenido con la práctica pedagógica	61, 1%	1, 9%	35, 2%	1, 9%
7. En cuanto al proyecto gráfico (presentación del texto, tamaño y tipo de letras, ilustraciones, márgenes, espacios, encuadernación, etc.) el texto es adecuado	51, 9%	0, 0%	44, 4%	3, 7%

B- Bibliografía complementaria

Los autores de los fascículos señalan la bibliografía complementaria y los propios especialistas de las disciplinas indican otros textos producidos. La UFOP realiza la compra, de acuerdo con lo establecido en el convenio.

La cuestión 1 pregunta si la bibliografía complementaria indicada en los fascículos es de fácil acceso, si lo ayuda en la comprensión del tema y si lo complementa.

En la tabla 94 observamos que 40,7% de los encuestados consideran que esta bibliografía los ayuda en la comprensión del tema a estudiar y 27,8% piensa que complementa dicho tema. Sólo el 16,7% manifiesta que el acceso al material es fácil. El 27,8% añadió información sobre la bibliografía complementaria y básicamente expresaron que la bibliografía no siempre se encontraba en el polo y que ésta tampoco era accesible, teniendo que recurrir a otras fuentes. Hay casos en los que el municipio no participó en el montaje de la biblioteca en el polo

TABLA 94
Bibliografía complementaria

Bibliografía complementaria	%
De fácil acceso	16, 7%
Auxilió en la comprensión del asunto en estudio	40, 7%
Complementó el tema de estudio	27, 8%
Otro: _____	27, 8%
En blanco	3, 7%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

La cuestión 2 se refiere al material multimedia de la licenciatura, y en concreto se preguntaba si el orientador académico consultó el material multimedia (CD-ROM) producido para la licenciatura y, en el caso de respuesta afirmativa, debía informar sobre qué CD-ROMs fueron consultados.

TABLA 95
Consulta del material multimedia

Consulta al material multimedia	%
Sí	61, 1%
No	35, 2%
En blanco	3, 7%

En las tablas 95 y 96 verificamos que 61,1% de los orientadores académicos consultaron los CD-ROMs, que 42,6% de ellos consultó el CD-ROM de Antropología/Sociología y que el 33,3% también consultó el de Filosofía/Psicología. El de Lenguaje fue consultado por 27,8% y el de Ciencias por el 22,2%. Observamos que los mismos orientadores que consultaron los CD-ROMs disminuyeron esta consulta progresivamente en los CD-ROMs siguientes. Probablemente, la causa de la disminución de esta consulta haya sido la cantidad insuficiente de material en el polo, para orientadores académicos y profesores/estudiantes, e incluso la falta de una consulta

obligatoria más sistemática del material.

TABLA 96
CD-ROM – Disciplinas consultadas

Disciplinas consultadas	%
Antropología/Sociología	42, 6%
Filosofía/Psicología	33, 3%
Lenguaje	27, 8%
Ciencias	22, 2%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

V- Práctica Pedagógica del profesor/estudiante

En este apartado solicitamos a los orientadores académicos que se manifestasen sobre la práctica pedagógica del profesor/estudiante. Para ello, se presentaron 15 ítems sobre los cuales los encuestados debían posicionarse haciendo uso de la siguiente simbología:

CT-estoy totalmente de acuerdo;

CP-estoy parcialmente de acuerdo;

I-indeciso;

DP-no estoy de acuerdo parcialmente;

DT- no estoy de acuerdo

Examinando la tabla 97 percibimos que el posicionamiento de los orientadores académicos se concentra prácticamente en la respuesta de “estar parcialmente de acuerdo” (70,4%), afirmando que no están seguros de que los profesores/estudiantes hayan realizado cambios expresivos en sus prácticas en la clase, pero que realmente estos cambios están ocurriendo en la actuación de buena parte de estos estudiantes. En algunos casos, como en los ítems 8 y 11, afirman que los profesores/estudiantes realizan evaluaciones y registran el rendimiento escolar del

alumno a través de nota o concepto. No están de acuerdo con que se realicen actividades que no atribuyen puntuación a la evaluación, siendo una indicación de que es una norma de la institución que no pueden incumplir. En la cuestiones 2 y 12, las opiniones están divididas equitativamente entre los que están de acuerdo parcialmente y los que están de acuerdo totalmente, demostrando que creen que los estudiantes están más conscientes de su papel de educadores y atentos a la planificación de las actividades que estimulen el aprendizaje de sus alumnos, pero con cierta reserva.

Sólo 27,8% de los encuestados están de acuerdo con la posibilidad de que los profesores/estudiantes estén utilizando el laboratorio de informática como recurso didáctico en las escuelas. Por otro lado, con 42,6% de respuestas negativas, el uso del laboratorio de informática es prácticamente inexistente, estando seguros de que el uso del ordenador casi no ocurre en estas escuelas.

En lo que se refiere a la auto-evaluación con sus alumnos, 46,3% de los orientadores académicos creen que los profesores/estudiantes la hacen. Las otras respuestas están distribuidas casi equitativamente entre los demás puntos, lo que indica que los otros encuestados, no creen que esto ocurra.

TABLA 97

Actuación de los profesores/estudiantes en las escuelas

(Continúa)

Actuación de los profesores/estudiantes en las escuelas	CT	CP	I	DP	DT	En blanco
1. Trabaja con colegas en proyectos interdisciplinarios	22, 2%	70, 4%	0, 0%	3, 7%	0, 0%	3, 7%
2. Es consciente de su papel de educador	46, 3%	46, 3%	1, 9%	3, 7%	0, 0%	1, 9%
3. Tiene condiciones objetivas para la organización del proceso de trabajo	25, 9%	61, 1%	5, 6%	3, 7%	0, 0%	3, 7%
4. Utiliza a menudo la biblioteca para actividades de enseñanza	9, 3%	70, 4%	5, 6%	13, 0%	0, 0%	1, 9%

TABLA 97

Actuación de los profesores/estudiantes en las escuelas

Actuación de los profesores/estudiantes en las escuelas	(Coclusión)					
	CT	CP	I	DP	DT	En blanco
5. Toma decisiones a partir de los resultados de las evaluaciones de los alumnos	18, 5%	70, 4%	5, 6%	0, 0%	3, 7%	1, 9%
6. Utiliza espacios fuera de la clase para actividades educativas	35, 2%	48, 1%	3, 7%	5, 6%	3, 7%	3, 7%
7. Utiliza el laboratorio de informática como recurso didáctico	5, 6%	27, 8%	3, 7%	16, 7%	42, 6%	3, 7%
8. Realiza evaluaciones y da puntuación	53, 7%	29, 6%	5, 6%	7, 4%	1, 9%	1, 9%
9. Realiza evaluaciones y no da puntuación	5, 6%	27, 8%	11, 1%	14, 8%	35, 2%	5, 6%
10. Rellena fichas descriptivas como resultado de la evaluación del progreso y dificultades del alumno	25, 9%	37, 0%	13, 0%	11, 1%	5, 6%	7, 4%
11. Registra el rendimiento escolar del alumno a través de notas o conceptos	79, 6%	13, 0%	1, 9%	0, 0%	1, 9%	3, 7%
12. Planifica actividades que estimulan a aprender a aprender	40, 7%	50, 0%	3, 7%	0, 0%	0, 0%	5, 6%
13. Trabaja en colaboración con otros docentes de la escuela y de otras escuelas	29, 6%	55, 6%	5, 6%	1, 9%	3, 7%	3, 7%
14. El resultado de la evaluación obliga a cambiar la estrategia de trabajo	18, 5%	57, 4%	7, 4%	7, 4%	5, 6%	3, 7%
15. Propone frecuentemente a los alumnos que hagan auto-evaluación de su proceso de aprendizaje	14, 8%	46, 3%	16, 7%	13, 0%	5, 6%	3, 7%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

VI- Organización de la licenciatura

En este apartado se le solicitó a los orientadores académicos que se posicionaran sobre la organización de la licenciatura. Aquí también se presentaron 12 ítems, de los cuales 5 se refieren a la organización de la licenciatura propiamente dicha, y 7 son sobre su impacto. Se presentaron 12 ítems sobre los cuales, los encuestados debían posicionarse, señalando cada uno con la siguiente simbología:

CT-estoy totalmente de acuerdo;

CP- estoy parcialmente de acuerdo;

I-indeciso;

DP- no estoy de acuerdo parcialmente;

DT-no estoy de acuerdo

TABLA 98

Opinión sobre la estructura organizativa de la licenciatura

Opinión de los orientadores académicos	CT	CP	I	DP	DT	En blanco
1. Permanecer como está	20, 4%	64, 8%	0, 0%	7, 4%	3, 7%	3, 7%
2. Ser reformulada en su contenido programático	22, 2%	51, 9%	1, 9%	16, 7%	1, 9%	5, 6%
3. Ser reformulada en su enfoque metodológico	20, 4%	48, 1%	3, 7%	14, 8%	7, 4%	5, 6%
4. Tener un local más adecuado en el municipio para las actividades presenciales y a distancia de la licenciatura	51, 9%	14, 8%	1, 9%	7, 4%	18, 5%	5, 6%
5. Tener una mejor distribución de la carga horaria en las sesiones presenciales y a distancia	40, 7%	24, 1%	3, 7%	14, 8%	11, 1%	5, 6%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

Teniendo como base la tabla 98, las respuestas indican satisfacción en relación a la propuesta de la licenciatura, con un porcentual significativo de 64,8% mostrando que requiere también de algunas reformulaciones, posiblemente en su contenido pedagógico y en su enfoque metodológico. También el propio municipio tiene que repensar el local de las actividades de la licenciatura, tanto para las sesiones presenciales, como para las sesiones de evaluaciones a distancia, los momentos de estudio y de orientación de los profesores/estudiantes.

TABLA 99
Propuesta de la licenciatura en la red de enseñanza

Propuesta de la licenciatura	CT	CP	I	DP	DT	En blanco
6. La propuesta de la licenciatura constituyó un progreso educativo para la red municipal de enseñanza de su municipio	92, 6%	3, 7%	0, 0%	0, 0%	0, 0%	3, 7%
7. La actuación de la UFOP y de las secretarías municipales de educación en el apoyo logístico al curso fue adecuada	33, 3%	57, 4%	0, 0%	3, 7%	1, 9%	3, 7%
8. Los profesionales de la escuela están satisfechos con la propuesta de la licenciatura	50, 0%	37, 0%	3, 7%	0, 0%	0, 0%	9, 3%
9. Las condiciones del trabajo pedagógico del profesor mejoraron con la implantación de la licenciatura en el municipio	63, 0%	27, 8%	1, 9%	3, 7%	0, 0%	3, 7%
10. El trabajo colectivo se intensificó en la escuela con la implantación de la licenciatura	38, 9%	50, 0%	1, 9%	5, 6%	0, 0%	3, 7%
11. La calidad de la enseñanza en las escuelas aumentó con la participación del profesor en la licenciatura	72, 2%	20, 4%	0, 0%	3, 7%	0, 0%	3, 7%
12. La licenciatura estimuló al docente a buscar su actualización continua	70, 4%	22, 2%	0, 0%	1, 9%	0, 0%	5, 6%

Observación: No presentamos el total de la tabla puesto que los profesores/estudiantes podían señalar más de un punto. La suma de los porcentajes resulta en más de 100%.

Teniendo como base la tabla 99, las respuestas demostraron que prácticamente todos están de acuerdo (92,6%) con el hecho de que la propuesta de la licenciatura supuso un progreso significativo en la red de enseñanza. Los profesionales y la escuela están satisfechos por haber participado, las condiciones del trabajo pedagógico y la calidad de la enseñanza en las escuelas mejoraron mucho con la implantación de ésta en el municipio e incluso, los profesores/estudiantes se sienten estimulados para continuar su actualización continua. Excepto en dos ítems, los que estuvieron de acuerdo parcialmente (57,4%) superó a los que estuvieron de acuerdo totalmente, en lo que se refiere a la actuación de la UFOP y de las secretarías municipales de educación en el apoyo logístico de la licenciatura, presentando

coherencia con lo que se manifestó en la cuestión anterior.

Otro apartado lo constituye el trabajo colectivo en las escuelas. El 50% de los orientadores académicos no están convencidos de que los profesores/estudiantes intensificaran ese trabajo colectivo en las escuelas, aunque están seguros de que lo ampliaron bastante, después de haber hecho la licenciatura.

VI.C- Pregunta abierta

En las respuestas a la pregunta abierta se registraron pocas manifestaciones que no divergen mucho de lo que los profesores/estudiantes presentaron. Constatamos, sin embargo, una percepción un poco más aguzada de los orientadores académicos en relación a los profesores/estudiantes sobre cómo percibieron la licenciatura, ya que éstos señalaron un redireccionamiento de la propuesta de una manera más consistente.

Lo que dicen los orientadores académicos:

A- Orientación académica

El papel del orientador académico en la propuesta es fundamental, pues mantiene la interlocución directa con el profesor/estudiante y para ello necesita tener seguridad, no sólo sobre la información que le da, sino también en todo el proceso de enseñanza.

Parece observarse que lo tienen claro aunque den a entender que no son todos los orientadores los que se toman en serio el estudio del material de la licenciatura. Esto puede tener como causa la preparación inadecuada de estos profesionales para trabajar en esta función. Se sienten sobrecargados con mucha

responsabilidad de trabajo y cuestionan hasta qué punto se les valora en este papel. Algunos creen que se les debería incorporar a la institución (universidad) por la función que ejercen, demostrando que desconocen las reglas de entrada a la institución.

Lo expresan de la siguiente manera:

“Valore más al orientador académico. Pienso que fuimos poco valorados y muy exigidos” (MA)

“También sería importante la valoración del orientador académico como un elemento importantísimo dentro de la EAD y que se le incorporara a la institución a la que está prestando servicio” (MA)

“La licenciatura de formación de orientadores académicos deberá organizarse con más eficiencia” (NE)

B- Material didáctico

Al contrario de los profesores/estudiantes, los comentarios presentados por los orientadores académicos en relación al material didáctico de la licenciatura se concentran más específicamente en el uso de los materiales multimedia, es decir, del ordenador y del CD-ROM de la licenciatura, contraponiéndose a los primeros que centraron sus sugerencias básicamente en el texto-base, es decir, en los fascículos. Sobre este último, los orientadores académicos, cuando se manifestaron, no dejaron claro su posicionamiento.

Los comentarios demuestran que, probablemente, los encuestados consideraron los recursos tecnológicos como una novedad en este modelo de enseñanza que, hasta entonces, eran prácticamente desconocidos por los grupos involucrados y también poco trabajados. En muchos municipios, hubo retraso en la entrega del material. Así se manifestaron:

“En lo que se refiere al material de uso del estudiante, el acceso al ordenador dejó que desear. Muchos estudiantes tuvieron muchísimas dificultades, pues no sabían usar el ordenador y lo necesitaban” (MA)

“La cuestión de la biblioteca sólo llegó a nuestro municipio al final de la licenciatura, me refiero a los CD- ROM de Antropología, Sociología, Psicología, Filosofía” (NE)

“Más tiempo para profundizar en el estudio de los fascículos” (MA)

“Cambios en la elección de la bibliografía del polo” (MA)

“Muchos participantes de la licenciatura tuvieron muchísimas dificultades porque no sabían usar el ordenador” (MA)

{...}”Acervo bibliográfico no fue mantenido por los ayuntamientos” (BE)

C- Práctica pedagógica

Al manifestarse sobre la práctica pedagógica, los encuestados afirman que el cambio de esta práctica ocurrió tanto con los profesores/estudiantes como con ellos mismos. Hasta tal punto que se manifestaron, al igual que los estudiantes, con una postura positiva hacia la adquisición de nuevos conocimientos. Demostraron predisposición para reflexionar e innovar y creen que hubo cambios en la práctica pedagógica de los profesores/estudiantes en sus clases, en una parte significativa de ellos. De cierta manera, la licenciatura les ayudó a repensar su práctica. Así lo manifestaron:

“Haciendo un análisis comparativo de la licenciatura, podemos observar que los participantes mejoraron mucho su desempeño, en su creatividad y en sus prácticas pedagógicas” (MA)

“A lo largo del tiempo, la licenciatura les permitió a los estudiantes y a los orientadores académicos que reflexionasen sobre su práctica profesional, incentivándolos a buscar fuentes de conocimientos con más frecuencia, y a interactuar con los

colegas de trabajo” (MA)

“La licenciatura realizó un deseo de varios docentes y con la autoestima en alta les incentivó a buscar su perfeccionamiento y la mejora de su trabajo” (BE)

Para otros orientadores, el cambio de la práctica pedagógica en la clase exige otras observaciones, y para ellos no está tan clara la mejora significativa de ésta. Sólo el seguimiento sistemático de la escuela en relación al día a día del trabajo docente permitirá creer que hubo cambios realmente significativos en la práctica escolar, es decir, un verdadero redireccionamiento de las actividades desarrolladas en la clase. Veamos esta opinión:

“Es competencia de la escuela hacer un seguimiento de cerca de la actuación de los profesores, principalmente en el trabajo con los alumnos” (MM)

D- Evaluación del aprendizaje

No fueron muchas las manifestaciones sobre este aspecto. Por otro lado, pese a no presentar una reflexión más profunda al respecto, perciben que la oportunidad de evaluación extraordinaria para los estudiantes que no alcanzaron el mínimo de desempeño esperado en las disciplinas, no siempre fue adecuada. Los problemas pueden residir en el instrumento elaborado, en los criterios de corrección, en la forma como la puntuación se distribuyó, e incluso en la falta de conocimiento previo y de dominio del tema por los propios estudiantes. En definitiva, se acaba teniendo una oportunidad más de evaluación, pero que no es suficiente para garantizar el aprendizaje del estudiante. Inclusive considerando todos estos cambios, no se garantiza que realmente pueda haber aprendizaje. Lo expresaron de la siguiente manera:

‘En relación a los participantes de la licenciatura que no tienen un desempeño satisfactorio, considero que el proceso de recuperación (evaluaciones extraordinarias) tiene fallos, pues no siempre basta orientar nuevamente al estudiante; a veces, la causa del fracaso es el instrumento de evaluación, o la distribución de la puntuación, o la falta de conocimiento previo del estudiante o la suma de todo esto. (Si los profesores especialistas evaluaran algunos exámenes y/o trabajos podrían estudiar nuevas formas de evaluar, para ser más coherentes con la EAD)’ (MA)

“La licenciatura es óptima y su estructura organizativa y evaluadora prioriza la profundización académica, hecho que estimula el estudio permanente” (MM)

Otro aspecto que se puede destacar es aquél que se refiere a la primera sesión de evaluación, el del estudio individual del profesor/estudiante. Los orientadores académicos sugieren que se cambie la ficha de seguimiento, que registra la situación del estudiante durante el proceso de la orientación, pero no aclaran en qué aspectos debe realizarse este cambio, denotando que de cierta forma, el propio orientador tiene cierta dificultad en lidiar con el instrumento y en conducir el proceso evaluador. Lo mismo ocurre en relación a la evaluación y a la estructura de su aplicación en las sesiones presenciales. Justifican nuestra opinión los siguientes comentarios:

“La ficha de seguimiento debe repensarse y revisarse para facilitar el proceso evaluador” (NE)

“[...] Revisar la evaluación y la estructura de los encuentros presenciales”

“¡Valió la pena! Considero que las correcciones de las evaluaciones tuvieron momentos confusos, pues algunos orientadores académicos consideraban a más que otros, o sea, no siguieron rigurosamente los criterios de corrección, provocando divergencias. Los criterios de corrección a veces no estaban muy detallados” (MM)

E- Organización curricular

Desde el punto de vista del orientador académico la presencia del especialista necesita intensificarse. Aunque este contacto haya sido permanente durante la licenciatura, las respuestas destacan la necesidad de una mayor aproximación de los especialistas a los orientadores académicos e intensidad en esta relación. Este contacto parece que fue poco consistente, como se deduce de las dificultades que enfrentaron en el día a día de la orientación, por su propia formación, que no siempre fue en el área de la disciplina orientada.

Aquí también hay un deseo explícito de más contacto con la institución. La falta de un soporte técnico vía Internet entre los municipios y la UFOP dificultó un contacto más directo con el especialista. La problemática del orientador académico en lo que se refiere al dominio de los contenidos trabajados es una cuestión que merece revisarse en la organización curricular de la licenciatura, al igual que se hace necesario revisar el enfoque metodológico.

Obtuvimos los siguientes comentarios:

“Como orientadora académica creo que las orientaciones con el especialista deberían ser más claras, con clases prácticas, con más tiempo con ellos y más tiempo para trabajar los fascículos. En matemáticas el tiempo fue poco para un contenido extenso” (MA)

“Debería haber una mayor aproximación de la UFOP con el alumno” (MA)

“Tener en cuenta las opiniones de los orientadores, sobre todo en lo que se refiere a la evaluación...” (MA)

“Faltó más enfoque de la parte metodológica y didáctica de la licenciatura. Las prácticas metodológica y didáctica fueron poco vividas” (MM)

F- Estructura organizativa de la licenciatura

Así como los profesores/estudiantes, los orientadores académicos demostraron satisfacción con la licenciatura. Ésta contribuyó a elevar su autoestima, mostrando que vale la pena continuar estudiando, pues se sienten más seguros y confiados en su trabajo, al cambiar su visión del mundo y de la escuela. Comprenden su papel de seres humanos y educadores en la sociedad, y que los cambios sólo ocurren si realmente hay una postura diferente frente al conocimiento. Por lo tanto, es necesario saber poner en práctica estos conocimientos adquiridos. Lo expresaron así:

“Amplió el campo de visión en relación a la forma de ver, cuestionar, opinar, cambiar, luchar, de verse como ciudadano que forma parte del mundo donde vive y que no va a continuar siendo un mero espectador” (MA)

“Puede concluirse que la licenciatura nos lleva a pensar en luchar siempre, vencer es posible y desistir jamás” (MA)

“Fue muy enriquecedor principalmente en el conocimiento” (BE)

“La licenciatura realizó un deseo de varios docentes y con la autoestima en alta les incentivó a buscar el perfeccionamiento y la mejora en el trabajo” (BE)

“Conocer mejor la comunidad en su convivencia y a querer salir de la monotonía en la forma de dar clases” (MA)

“El orientador académico debería formar parte de la estructura organizativa del CEAD/UFOP, al fin y al cabo, es él quien hace el proceso de la EAD más dinámico”

G- Políticas Públicas

El sector público municipal, aunque tenga en su discurso oficial como prioridad la inversión en la formación de los profesores, parece no ponerlo en práctica, al menos esto es lo que dicen los orientadores académicos.

Por el hecho de mantenerse más próximos de la administración municipal, debido a la función ejercida en la licenciatura, se revelaron más críticos y maduros, al percibir cómo las cuestiones políticas interfieren en su trabajo de orientadores. Aunque se hayan sometido a un proceso selectivo por la UFOP, y aún habiendo un instrumento legal – término de convenio entre los ayuntamientos municipales y la UFOP- y aunque hayan participado en un curso de especialización en EAD, por exigencia de las cláusulas contractuales, a lo largo de la licenciatura, sus contratos fueron cancelados en algunos municipios, en el año de las elecciones municipales. Los orientadores académicos se mostraron insatisfechos ante este hecho, pues perjudica mucho el trabajo pedagógico. Creen que la UFOP debería ser más exigente con los ayuntamientos municipales – secretarías municipales de educación, en el cumplimiento de las cláusulas contractuales, al igual que en la adquisición del material didáctico y de equipos para la licenciatura.

Las opiniones ilustran bien cómo esta cuestión se trata en los cursos para profesores. Así se expresaron en los comentarios:

“En la región del Jequitinhonha los orientadores permanecieron o no, de acuerdo con la ideología política, o sea, los alcaldes echaron a quienes no seguía su ideología dejando así la licenciatura con menos gente [...]”(BE)

“Quien no estaba a favor del candidato, fue expulsado del oficio por pura persecución política. Creo que la UFOP tendría que tener el control de esta situación, evitando la pérdida de gente en su cuerpo de orientadores” (BE)

“Los ayuntamientos no apoyaron como deberían, no le dieron la importancia debida a la licenciatura [...]” (BE)

“Dificultades de comunicación entre el orientador y la UFOP y/o especialistas en las sesiones a distancia” (BE)

“[...] En el cumplimiento del contrato por parte de los ayuntamientos con los orientadores” (BE)

“El acervo bibliográfico no fue mantenido por los ayuntamientos- dejaron de recibir todo el material bibliográfico y otros por falta de pago” (BE)

“Creo que se debería exigir más del CEAD con las secretarías municipales, para la obtención de todos los equipos exigidos en el convenio, como también estipular un salario para el orientador académico”(MM)

“Me gustaría congratular, por formar parte y contribuir con el incentivo a la educación en nuestros municipios. No dejen que este convenio con los ayuntamientos pare, pues nuestros profesores cuentan con ustedes” (MM)

“Debería ofrecerse un curso de posgrado para los participantes de la licenciatura de la UFOP en este polo”(BE)

H- Otras respuestas

También entre los orientadores académicos destacamos la misma postura encontrada entre los profesores/estudiantes: agradecimiento a Dios y a la institución por la oportunidad. Demuestran realmente que estudiar fue una oportunidad única en sus vidas.

Como pudimos observar no encontramos diferencias destacadas en las opiniones de los orientadores:

“Yo no tengo palabras para agradecer, pues Dios va a retribuir con “todo” lo mejor a las personas que nos ayudaron. Muchas gracias UFOP”(MM)

Los datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa recogidos por los cuestionarios nos permitieron trazar el perfil de los orientadores académicos e identificar aspectos de la licenciatura que nos permiten visualizar posicionamientos en relación a su adecuación, avances y retrocesos.

Sobre el ejercicio de la función del orientador académico, prácticamente la

mitad del grupo no sintió dificultad para ejercerla. La otra mitad dice que sí ocurrieron algunas dificultades a lo largo del proceso. Señalan como principal inconveniente la falta de dominio del contenido de determinadas disciplinas. Ellos reconocen que ésta es una dificultad personal, pues no dominan todos los contenidos trabajados debido a su propia formación. Vencer estos obstáculos depende de su estudio, del esfuerzo de cada uno y del nivel de conocimiento que tengan del tema. Esta cuestión nos remite a otra: el tiempo insuficiente de la orientación recibida por parte del especialista, debido a las cuestiones anteriormente expuestas. Por otro lado, la orientación realizada con el profesor/estudiante también implica dificultad, pues para el orientador, el éxito de su trabajo depende del estudio y del esfuerzo del otro, el profesor/estudiante. La misma adaptación a la modalidad a distancia, la diferenciación entre la función de orientador y profesor, así como las dificultades institucionales y las políticas locales son factores que dificultan el ejercicio de la función del orientador académico.

Cuando los orientadores hacen una auto-evaluación de su actuación, verificamos que las respuestas son altamente positivas. Sólo en el ítem referido al uso de la biblioteca del centro de apoyo, los orientadores reconocen que podrían haber participado más, así como en los seminarios temáticos. En general, conceden un nivel de excelencia a su actuación.

Los orientadores señalan que su función es atractiva, permite colaborar de forma expresiva con la formación académica del profesor/estudiante, mantener más aproximación y participación en las decisiones de los órganos gestores, participar en un proceso evaluador diferenciado, prestar ayuda y actualizar conocimientos en las diferentes áreas del currículo de la licenciatura.

El proceso evaluador está adecuado a la modalidad de la licenciatura, lo que

demuestra que hay una correspondencia positiva entre el currículo y el proceso evaluador propuesto y utilizado, aunque haya sugerencias para su mejora.

El uso de la auto-evaluación es un procedimiento nuevo para el estudiante, pero los orientadores académicos sintieron seriedad en este trabajo por parte de los profesores/estudiantes, con pocas excepciones entre los que no se involucraron con la cuestión. Éstos demostraron que no estaban preparados para realizar su auto-evaluación, porque además es una práctica poco habitual en las escuelas.

En relación al proceso evaluador de cada disciplina, las respuestas son bastante positivas tanto para las disciplinas del área de Fundamentos de la Educación como para las del área de las Ciencias Básicas y Metodologías. La disciplina Psicología presenta un índice un poco más bajo de satisfacción en relación con las otras del grupo de Fundamentos, pero poco significativos, lo que la dejó en una posición bastante cómoda con respecto a las demás. Las áreas de Ciencias, como incluyen conocimientos de física, química y biología, requieren de una revisión en los enfoques tanto de contenido como metodológicos, porque es un área en la que los estudiantes presentan dificultad de comprensión, especialmente en relación a los contenidos de física y química. Lo mismo ocurre con las matemáticas que también necesita revisiones más específicas sobre el contenido y metodología.

Tampoco podemos dejar de destacar que algunas de estas disciplinas son las que el estudiante y el propio orientador académico tienen más dificultad de comprender los contenidos de las evaluaciones, aunque haya criterios establecidos previamente por los especialistas.

En relación a la organización del sistema evaluador de la licenciatura vimos que hay coherencia entre las respuestas, llevándonos a creer que fue posible conceder a

la modalidad de curso a distancia, un sistema evaluador bastante coherente con su naturaleza.

Los fascículos, textos-base de la licenciatura podrían ser más claros para facilitar la comprensión de los contenidos estudiados, pues sólo su lectura es insuficiente para la profundización de los contenidos, aunque sean fundamentales para la práctica pedagógica de los estudiantes. Las actividades propuestas en los fascículos son facilitadoras del proceso de enseñanza – aprendizaje y contribuyen a la práctica pedagógica del estudiante.

Los datos muestran que el material base es bueno, aunque merezca revisarse en algunos aspectos como en el contenido abordado y en el proyecto gráfico del material.

La bibliografía complementaria indicada en los fascículos no sólo complementa los temas estudiados, sino que también ayuda a su comprensión. Ahora bien, el acceso al material dejó que desear, dificultado por problemas regionales. Algunos municipios no participaron del montaje de la biblioteca en el polo. No siempre se encontraba la bibliografía en el polo ni era accesible, siendo necesario recurrir a otras fuentes, en algunas situaciones.

La consulta al material multimedia por parte de los orientadores académicos ocurrió en relación a las primeras disciplinas del currículo y gradualmente disminuyó.

El laboratorio de informática se usa poco en las escuelas, lo que denota que este punto merece una revisión más precisa en el currículo de la licenciatura.

Se mostraron satisfechos con la propuesta organizativa de la licenciatura, aunque juzgaron que es necesario hacer reformulaciones sobre su contenido pedagógico, su enfoque metodológico y el local de las actividades en los municipios, ya

sean presenciales o a distancia

Las respuestas demostraron que la propuesta de la licenciatura fue un avance significativo en la red de enseñanza y brindó una satisfacción general para los participantes. La calidad de la enseñanza y las condiciones de trabajo pedagógico en las escuelas crecieron bastante y los profesores/estudiantes están aún más estimulados a una actualización continua a lo largo de su proceso educativo.

El apoyo logístico al curso, por parte de la UFOP y de las secretarías municipales de educación, se podría haber intensificado desde su punto de vista.

La presencia del especialista tiene que intensificarse aún más con los orientadores académicos, para hacer frente a las dificultades que se plantean en el día a día de la orientación, debido a su propia formación que no siempre es en el área de la disciplina orientada.

Los orientadores académicos se muestran satisfechos con la licenciatura. Elevó su autoestima, lo que demuestra que vale la pena continuar estudiando para sentirse más seguros y confiados en su trabajo. Son conscientes de que los cambios sólo ocurren si realmente hay una postura diferenciada frente al conocimiento.

Como se puede observar, no encontramos diferencias destacadas en las opiniones de los orientadores.

6.2.3 Análisis de las entrevistas con el equipo del CEAD

El equipo del CEAD¹⁹ que participó en las entrevistas estuvo compuesto por los profesores coordinadores de los polos seleccionados para la investigación. Algunos de ellos también ejercían la función de especialista de las disciplinas. Además

¹⁹ El equipo fue identificado como C¹, C², C³ etc.

participaron otros tres docentes más que ejercían las dos funciones, coordinador de polo y especialista o sólo la función de especialista. Esta representatividad era fundamental, pues son funciones que exigen un grado de compromiso diferenciado. En total, participaron siete personas en las entrevistas individuales semi-estructuradas.

Por estar en contacto permanente con el equipo durante varios años, como parte integrante desde la implantación de la propuesta inicial de la licenciatura, al proceder a la selección, fue posible identificar algunos elementos importantes en este grupo que tiene representatividad legítima en el proceso de implantación, consolidación y expansión de la licenciatura.

El deseo de oír colectivamente a todo el grupo docente del CEAD, en una segunda ocasión no pudo ocurrir debido a dificultades institucionales. Es importante señalar que el centro sólo tuvo una estructura propia y un equipo de base a partir de 2006. Esto permitió que la licenciatura pudiera tener lugar en la institución, desde el año 2000, con personas no vinculadas al centro, provenientes de diversos departamentos y con historias de vida profesional dedicadas a la educación y a la formación de profesores. De este modo, el equipo inicial empezó a añadir nuevos participantes al grupo, hecho que contribuyó a que el CEAD pudiera, a lo largo del proceso, definir un proyecto interdisciplinario e interdepartamental, pudiendo así viabilizar las condiciones mínimas y adecuadas para realizar la tarea a ser cumplida e institucionalizarse como una unidad académica en la UFOP.

Para llevar a cabo las entrevistas con el equipo, se establecieron una serie de preguntas entre las cuales se consideraron las que fueron respondidas por los demás sujetos de la investigación (profesores/estudiantes y orientadores académicos). Los aspectos abordados incluyeron la orientación académica, el material didáctico, el

proceso evaluador, la práctica docente y el impacto de la licenciatura en la red de enseñanza.

Con base en los datos recogidos en las entrevistas, produjimos un análisis cualitativo sobre los mismos aspectos abordados con los otros dos grupos de la investigación, permitiéndonos profundizar en preguntas ya señaladas por los sujetos que respondieron al cuestionario.

Al proceder al análisis de las respuestas señaladas en las entrevistas, comenzamos por el aspecto de la orientación académica.

El equipo del CEAD se manifiesta sobre la actuación del orientador académico de forma diversificada, por la propia situación vivida en cada polo. Como los orientadores académicos son profesionales de la red pública de enseñanza y fueron seleccionados para ejercer una actividad docente diferenciada de la estipulada por el sistema de enseñanza, algunas instituciones no cumplieron con lo que estaba establecido en los convenios y no asumieron institucionalmente el papel de este profesional en la licenciatura. Queda claro que en los polos que reconocieron esta función y apoyaron al profesional, los resultados de esta actuación fueron muy superiores. De esta manera, los momentos de actuación del orientador se consideraron suficientes, y el desempeño superior a otros que no tuvieron la misma suerte. También aquí entra en juego el compromiso del profesional con la función asumida:

“Eran muchos municipios y tiempos diferentes de dedicación. Esto depende de la disponibilidad que el municipio ofrezca para que el orientador académico haga la orientación” (C¹)

“Tiempo suficiente. Tenían dedicación exclusiva a la licenciatura” (C²)

“Variaba en función del tiempo disponible del profesor para la actividad” (C⁵)

“Algunos se dedicaron más y otros menos. Los que tenían curso superior y especialización en una región necesitada y ejercían otras funciones, no pudieron conciliar las dos cosas: otras actividades y la función de orientador académico” (C⁷)

Observamos que éste fue realmente un problema crucial para el equipo, especialistas y coordinadores de polo, lo que puso el propio desarrollo del programa en dificultad.

Como bien define Alonso (2005:200) se puede “afirmar que los programas de EAD, cuando son realizados en y por las instituciones de enseñanza convencionales, implican re-estructuraciones administrativas, pedagógicas y profesionales, que van más allá del mero deseo político para realizarlas”.

A pesar de las dificultades en el ejercicio de la función, el equipo del CEAD considera que hubo compromiso de estos profesionales en su actuación, en función de lo propuesto por la licenciatura y piensan que la actuación pedagógica fue competente. Por otro lado, en la actuación administrativa consideran el papel del orientador limitado. Ellos dependían de un soporte administrativo en el centro de apoyo, pero no siempre lo tuvieron.

“Tienen los objetivos claros. Tienen un papel limitado en la actuación administrativa y trabajan de forma competente la parte pedagógica” (C¹)

“Desde el punto de vista académico, funcionó bien, pero administrativamente se involucraron poco” (C²)

“Fue una gran conquista la preparación del orientador académico y su actuación. Muy involucrado. Es una función compleja la de intermediador” (C³)

En relación al dominio del contenido por parte del orientador existen opiniones divergentes. Para algunos, el orientador hacía una mejor labor de orientación,

cuando el contenido trabajado era de su área de formación. Éste es un proceso natural. Destacamos más en los aspectos que dominamos más. Reconocer esta dificultad es una posibilidad, tanto para especialistas como para los orientadores y profesores/estudiantes, pero no suficiente teniendo en cuenta la propuesta curricular, centrada en una base interdisciplinaria y en el propio equipo de orientadores académicos seleccionados, oriundos de diversas áreas del conocimiento, garantizando en parte la ayuda entre ellos. Desde este punto de vista, en este caso se piensa en las disciplinas académicas, más como asignatura, como si las disciplinas fueran diferentes entre ellas. Visto de esta manera, Giroux (1997) dice que la clase es apenas un lugar de transmisión de información a los estudiantes. Así, los especialistas y orientadores académicos transmiten a los estudiantes conocimientos sobre un asunto particular determinado, hacen que el alumno deje de ser un agente en este proceso, situándolo como un ciudadano pasivo y acrítico y no como un agente de producción de “prácticas sociales”. Esta forma de identificación de una disciplina, no se explica porque un mismo texto o tema puede ser tema para una serie de disciplinas.

“Cuando el área de formación era la de ellos se sentían cómodos. En las ciencias (física y química) tenían dificultad porque ellos eran del área de humanidades. Esto es normal, es de esperar. Pero incluso así, los alumnos aprendieron. Muchas veces son los estudiantes los que tienen dificultad” (C⁵)

“Dominio dentro de lo posible, del entendimiento de la guía didáctica. Pero cuando la línea es muy teórica tienen dificultad. Hacen una interpretación equivocada del contenido” (C⁶)

“Este es un punto preocupante. Algunos consiguieron dominar el contenido, otros no, sólo cuando el área era semejante a su propia formación lo lograban” (C⁷)

Para otros, a pesar de las dificultades “de disciplina” hubo realmente

compromiso con la propuesta pedagógica de la licenciatura. Notaron y demostraron en diversas ocasiones que la organización curricular, a lo largo de la licenciatura, se guió en las áreas de conocimiento y en la realización de investigación, culminada en seminarios temáticos, apoyadas por las aportaciones conceptuales de las áreas de conocimiento.

“No dominan totalmente el contenido. Estudian en grupo y están motivados. También resuelven dudas con el especialista” (C¹)

“Pueden aprender bien, estudiaban mucho e incluso buscaban ayuda de otros profesores, charlas, etc.” (C²)

“¡El mismo estudiante lo entiende! La situación es diferente de la enseñanza tradicional” (C³)

“Algunos con mucha dificultad. Otros están bastante involucrados y son capaces de hacer la orientación” C⁴)

Para el equipo, la relación de los orientadores académicos con los profesores/estudiantes era muy buena en general, estable y con pocos conflictos. El hecho de vivir un día a día escolar similar, antes de la licenciatura y la proximidad física, en la localidad, probablemente contribuyó a generar una idea errónea sobre la licenciatura. En algunos momentos, esta situación incluso dificultó el proceso de aprendizaje, pues el estudiante tenía la falsa idea de que no necesitaría esforzarse mucho para obtener una titulación.

“Es bastante diversificado. Algunos se relacionan como colegas y otros ocupan más el papel de educador. Algunos orientadores tienen una relación delante del estudiante de complicidad, por miedo, por inseguridad” (C¹)

“Muy positivo. Mucho cariño y vínculo afectivo, amistad, respeto” (C²)

“Buena relación. Pocos roces”(C³)

“Relación muy próxima, constructiva, pero en algunos casos difícil. El estudiante es conocido y de la misma ciudad. El período de cuatro años en algunos momentos es difícil dentro de un proceso complejo. Por ejemplo: muchos alumnos siempre se quedaban para la evaluación extraordinaria y no mejoraban”
(C⁷)

Pese a la existencia de cierta dificultad en los contenidos trabajados, los orientadores se mostraron comprometidos con la metodología de trabajo de la licenciatura. Para el equipo hubo compromiso de los orientadores con la propuesta pedagógica en las diversas áreas de conocimiento y en los seminarios temáticos. Resaltan que la licenciatura es una iniciativa innovadora que ha proporcionado momentos importantes de reflexión colectiva e individual, llevándolos a pensar sobre lo que se produce en su día a día escolar.

Un hecho importante en la propuesta curricular, visto como altamente positivo, es la discusión sobre la investigación. Hasta hace poco no se veía una preocupación por abordar esta cuestión, en la formación de profesores. La investigación era una función esencial de las instituciones de enseñanza superior, de las universidades, y llega como parte integrante del aprendizaje en la enseñanza fundamental, desmistificando cualquier intento de imposibilidad o falta de preparación del profesor para el ejercicio de esta práctica.

Para Moreira (1988), el compromiso del profesor en el día a día de su práctica, en situaciones de enseñanza en la clase, le proporciona no sólo la posibilidad de recoger datos, sino también la de conducir el proceso de investigación en mejores condiciones que los evaluadores externos.

Si la propuesta de la licenciatura trae en su base el presupuesto de una enseñanza dirigida hacia la perspectiva crítica sobre la relación de la teoría y la práctica,

enfocándose a un esfuerzo continuo de acción/reflexión/acción por parte de los segmentos involucrados en el proceso, se espera que el profesor esté comprometido con una práctica de enseñanza con una visión transformadora. Así, la investigación puede ser el camino para que él reflexione críticamente y para que pueda responsabilizarse por su práctica pedagógica.

“Hay un compromiso efectivo en la realización de los seminarios teóricos. Éste es el momento en que el estudiante ve lo que aprendió. Es un momento creativo y que lo envuelve” (C¹)

“Un punto importante es la preocupación con la forma de enseñar. Fue la principal preocupación de los orientadores académicos” (C²)

“El seminario trae sorpresas. Empeño. Las orientadoras se involucran” (C³)

“Estuvieron muy presentes en la organización y realización de los seminarios e hicieron una buena orientación” (C⁴)

“Hay un compromiso con la cuestión. Creer en el trabajo” (C⁵)

“Se preocupan y dedican una carga horaria superior al tiempo orientando a los alumnos en casa, hospitales, etc.” (C⁶)

“Los orientadores académicos se involucran mucho. Siempre daban sugerencias para hacer los siguientes seminarios más participativos al igual que las sesiones de evaluación. Bastante comprometidos” (C⁷)

Para el equipo, el incentivo de los orientadores académicos para con los profesores/estudiantes en relación al uso de la biblioteca del centro de apoyo fue adecuado. Muchas veces el uso limitado se debe a la falta de hábito de lectura y a la insuficiencia de tiempo para las consultas:

“Sí, nos incentivan. La biblioteca está siempre abierta para préstamos” (C¹)

“En mi polo sí, pero en otros polos veo que es uno de los principales problemas de la licenciatura” (C²)

“Ha aumentado porque el propio estudiante no tenía el hábito de la lectura. Ocurre gradualmente. ¡El propio orientador académico se beneficia como lector”! (C³)

“La utilizaron más en el momento de los seminarios temáticos” (C⁴)

“Muchos libros no fueron abiertos, sólo los más accesibles. Los estudiantes tienen dificultad de lectura e interpretación. Los orientadores decían que los incentivaban” (C⁵)

“Los incentivaban pero el alumno hacía poco uso. Falta el hábito de lectura” (C⁶)

El éxito de la orientación del especialista también está vinculado al compromiso de los orientadores académicos y profesores/estudiantes con el estudio y la participación en la propuesta, al compromiso con la modalidad de enseñanza y con el quehacer cotidiano establecido para sus funciones.

“El tiempo previsto es suficiente pero no siempre se utiliza correctamente porque los orientadores académicos no estudiaban antes del encuentro presencial con el especialista” (C¹)

“Cuando el orientador académico hace una lectura previa bastante detallada, el tiempo para la orientación es suficiente. Cuando no lee es necesario compensar el tiempo” (C³)

“En promedio sí. Muchos buscaban la orientación sin hacer la lectura del fascículo” (C⁵)

“Tiempo exiguo. Poco productivo si el orientador no se ha preparado (hacer la lectura y traer cuestiones para la discusión)” (C⁶)

También se señala lo opuesto, o sea, el compromiso total del especialista con la propuesta, como un factor esencial en el desarrollo del currículo. Muchas veces

esta participación es puntual, perdiéndose el contexto global del sistema establecido, sin una participación e integración efectiva en las sesiones individuales y colectivas, o sea, durante todo el progreso de la licenciatura.

“Depende del contenido. Algunos no pudieron seguirlo y esto queda claro en el resultado de la evaluación. A veces el mismo especialista no se involucra mucho, apenas cumple su papel.” (C¹)

“El tiempo es suficiente, lo que falta es una mejor presentación del especialista. El especialista no cumple su turno” (C²)

“En función de las especificidades de los locales sería más fructífero si hubiera más tiempo” (C⁴)

“Todos los especialistas utilizaron todo el tiempo necesario, pero si hubiera más encuentros sería mejor. Actuación excelente, pero más oportunidad de contacto” (C⁷)

En resumen, cuando las partes interesadas están involucradas en el proceso de aprendizaje es posible realizar un buen trabajo de orientación. El tiempo suficiente o insuficiente tiene otro componente que hay que considerar. Depende del grado de complejidad del tema en estudio para los que reciben la orientación.

El equipo ve las condiciones ofrecidas por el CEAD como adecuadas, considera que ofreció una buena estructura para su trabajo. En relación a los municipios, algunos dejaron que desear. Las condiciones son precarias, los locales inadecuados, lo que muchas veces dificulta el trabajo del especialista (locales ruidosos y/o sin condiciones de una proyección, de un trabajo más práctico).

“El CEAD ofrece condiciones razonables, incluso buenas. En los polos el local es pequeño y las clases grandes, lo que dificulta en parte el trabajo de los especialistas” (C¹)

“Suficiente. La estructura es buena” (C²)

“En el CEAD muy bueno. En el municipio, las condiciones de

trabajo son más o menos cómodas, pero siempre es posible realizar el trabajo” (C³)

“Las del CEAD buenas, pero en los polos precarias. Locales inadecuados, poco espacio, sin la mínima infra-estructura” (C⁷)

En la opinión del equipo, el proceso evaluador es adecuado al tipo de curso. Es una evaluación continua, procesual, contextualizada y diversificada, sin perder de vista sus dimensiones cuantitativa y cualitativa. En este sentido, podemos decir que las actividades evaluadoras permiten que los profesores/estudiantes reflexionen sobre sus acciones, ideas, problemas de su día a día. Les permite también revisar y perfeccionar sus esfuerzos personales. De esta manera, se hace más gratificante y menos conflictivo para el estudiante.

“Todas las actividades son evaluadas para estimular al alumno. Sesiones individuales y colectivas” (C¹)

“Procesual. Adecuada a la propuesta de la licenciatura. Utiliza varias formas e instrumentos evaluadores” (C²)

“Adecuada al tipo de curso, de situación. Evita memorización y examen tradicional” (C³)

“ Los alumnos crecieron durante el proceso. Por lo tanto no es una evaluación tradicional, ¡aunque no sepa qué nombre darle!” (C⁵)

“Evaluación continua, procesual, contextualizada y diversificada. Sin perder la dimensión cuantitativa y cualitativa del proceso de aprendizaje” (C⁷)

Según la opinión del equipo, la evaluación en cualquier situación es incómoda, incluso siendo una evaluación procesual y múltiple. Las personas tienen una historia de vida escolar de un proceso evaluador tradicional, y como ya son profesores, han incorporado la evaluación en su día a día como parte de las instituciones educativas.

La incomodidad de pasar por esta situación es todavía más grande. Pero, por otro lado, como dice Sobrinho (2003: 14) “no hay ninguna transformación importante en la educación que no se valga de la evaluación”

“Lo sienten, pues tienen un pasado evaluador tradicional y la licenciatura propone una evaluación que se preocupa por el proceso de aprendizaje” (C¹)

“Con seguridad sienten dificultades, sí. Incluso siendo procesual” (C²)

“Cuando entran en el proceso se asustan por el hecho de que son alumnos de la universidad” (C⁶)

El equipo se manifiesta diciendo que, con el paso del tiempo y una mayor participación en la licenciatura, la situación se aclara y el profesor/estudiante se tranquiliza de cara a esta cuestión. Percibe que puede discutirla, que es posible una “negociación” frente a este cambio de paradigma. Se siente frente a una práctica más democrática, con una nueva postura y nuevos procedimientos y metodologías de aprendizaje.

“Tienen dificultad pero, más tarde se tranquilizaban, cuando sabían cómo iban a ser evaluados (C⁴)

“Sentían dificultades, pero les gustaba mucho exponer los trabajos, les gustaban los encuentros en los municipios y decían que les gustaba mucho la evaluación” (C⁵)

“Sí, al principio sobre todo. A lo largo del proceso, la rutina es más tranquila. El proceso muestra que con el tiempo, lo puede hacer” (C⁷)

Para el equipo, los problemas de los profesores/estudiantes frente al proceso evaluador están principalmente en el período insuficiente de estudios, en las visiones tradicionales de la evaluación, incorporadas en su práctica, en la dificultad de

comprensión de las cuestiones, en las sesiones evaluadoras, en las dificultades de conocimiento previo del contenido. A continuación, se exponen algunas de las principales causas:

“Concepción (visión arcaica) de evaluación que siempre forma parte de la vida de las personas. Es la exigencia personal de cada uno” (C²)

“Tiempo de estudio limitado, dificultades del mismo tema u organización del proceso evaluador por los especialistas” (C³)

“Dificultades de conocimiento previo del contenido” (C⁴)

“Dificultad de comprensión de las cuestiones por falta de estudio o dificultad del orientador académico para prepararlos” (C⁵)

“Período de estudio insuficiente debido a la vida repleta de trabajo en las escuelas, la distancia de su local de trabajo al centro de apoyo, especialmente los que viven en la zona rural” (C⁷)

Para el equipo, las actividades evaluadoras que más hicieron a los profesores/estudiantes reflexionar sobre su propia práctica fueron los seminarios temáticos, siempre precedidos por actividades de investigación, con sesiones de presentación oral de trabajos en grupo, acompañados de discusiones. Este hecho muestra una vez más que la investigación es fundamental en la formación de los profesores que actúan en la enseñanza fundamental. Es una actividad que, al ser más compleja, generaba falta de credibilidad en relación a la capacidad del profesor de la educación fundamental, para conducir una investigación con sus alumnos. Los datos muestran que los profesores/estudiantes demostraron no sólo que eran capaces de realizar investigaciones de calidad en el día a día de sus clases, sino que también éste es realmente un camino para reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica y

responsabilizarse por ella.

“Realización de investigación, presentación oral de los trabajos en grupos. Nuestra propuesta de evaluación es muy buena porque incluye todos los momentos de aprendizaje” (C²)

“Seminario y exposición pública de trabajos” (C⁴)

“El seminario es el momento específico ideal para esta reflexión” (C⁶)

“El proceso evaluador diversificado favoreció esta reflexión. Esto hizo que el alumno leyera y escribiera más. En general, el objetivo era “Hacer pensar”. Por ejemplo: la investigación culminaba con el seminario temático y era muy importante. Se verificaba siempre la teoría y la práctica del estudiante” (C⁷)

En la opinión del equipo, los momentos evaluadores de más dificultad para los profesores/estudiantes, cuando el desempeño no era el deseado, fueron las evaluaciones individuales, tales como los exámenes escritos con preguntas cerradas y los trabajos individuales. Esta posición fue unánime en todo el equipo. Este tipo de evaluación produce incomodidad porque es el momento solitario, cuando el estudiante expone su propio desempeño:

“Examen escrito individual, con preguntas cortas y directas” (C¹)

“Examen escrito y trabajo individual” (C²)

“Examen escrito. Evaluación con consulta, se siente amparado” (C³)

“Evaluación escrita. Presentación oral de trabajo (no tiene seguridad para hablar sobre el trabajo)” (C⁶)

“Examen escrito individual. Frente a lo que sabe sin contar con el apoyo del colega” (C⁷)

Es común la experiencia de los que pasaron por la enseñanza secundaria y la superior de haberse sometido a una cultura de evaluación en la que los exámenes son

altamente valorados y los trabajos individuales también, en detrimento de la participación en las discusiones de clase o en los trabajos en grupo. Es también común en la enseñanza fundamental que se les evalúe por el buen comportamiento, asistencia a las clases y todo eso, evidentemente asociado a la nota. Y los profesores/estudiantes en la actividad cotidiana de la clase, también usan estos procedimientos formales más autoritarios, aunque a veces tengan un discurso más progresivo.

El equipo percibe que los momentos evaluadores que exigen más compromiso en la discusión de la práctica pedagógica son los momentos colectivos: de trabajo en grupo, realización de investigaciones, evaluaciones más prácticas de producción de textos colectivos, evaluación con consulta, seminarios temáticos. Queda claro que éste es un momento importante para que el profesor rescate las prácticas positivas del grupo, las iniciativas innovadoras que están ocurriendo y para disminuir las resistencias y la pasividad del grupo. Éste es el momento para que el profesor “desvele la teoría que está subyacente a su práctica, pero de la que ni siempre es consciente” (Vasconcellos, 1998:104).

Esto demuestra que estos momentos colectivos son poco comunes en las escuelas, aunque hayan reuniones semanales previstas en los calendarios escolares. Un espacio de reflexión colectiva es fundamental para que haya una participación activa del profesor en el proceso de cambio de la práctica, de cara a un trabajo transformador.

“Evaluaciones escritas u orales con grupos pequeños, con consulta (C¹)

“Seminarios temáticos, trabajos en grupo con presentación oral de trabajos” (C²)

“Evaluación práctica. Re-escritura. La producción del texto es un buen momento. El profesor se coloca en la situación del lector” (C³)

“Evaluación en grupo seguida de presentación oral” (C⁴)

“En mi disciplina X la mejor forma es la evaluación con consulta. El contenido se aproxima a la práctica de la enseñanza” (C⁶)

“Proceso evaluador que contemple todos los momentos. Para el estudiante es necesario enfrentar su incomodidad. La variedad de las prácticas es lo que garantiza el avance” (C⁷)

Otro aspecto expuesto por el equipo se refiere al material didáctico, los fascículos y el material complementario.

En relación a los textos-base, prácticamente todo el equipo considera que son buenos, pero que necesitan algunas revisiones, complementaciones, en relación al propio contenido y a las actividades presentadas, prácticamente en casi todas las disciplinas. Estas opiniones no presuponen que el material no deba utilizarse, sino que cada disciplina tenga su propuesta, ya sea en relación a los contenidos abordados, ya sea en relación a la propia metodología adoptada, lo que podría añadirse al texto, con el objetivo de adaptarlo al contexto de estudio

En relación a la claridad y comprensión del texto, los siguientes comentarios ilustran esta cuestión:

“Algunos textos fueron mejor cuidados, otros necesitan revisión” (C³)

“No siempre. El fascículo sobre decimales, en decimales periódicos, podría tratarse de forma diferente” (C⁴)

“En el caso de ciencias no está claro ni fácil de entender” (C⁵)

“Material bueno, pero necesita corrección gramatical, mecanografía, revisión de contenidos que comprometieron el entendimiento. Revisión del punto de vista gramatical y contextual” (C⁷)

Sobre la lectura y el estudio de los fascículos, prácticamente todo el equipo entrevistado considera que para la mejor comprensión de los contenidos estudiados es necesaria una lectura complementaria, como las indicadas en el fascículo. Pero, para ello el profesor/estudiante también necesita conectarse con otros profesores, establecer alianzas intelectuales, conocer los “múltiples lenguajes, que van del dominio tecnológico al de idiomas, para que pueda salir del cerco cerrado de la clase y del ambiente escolar y conectarse tanto con sus alumnos como con el mundo” (Kenski, 2001:75).

“La lectura complementaria debería reforzarse en el mismo fascículo” (C¹)

“La base es el fascículo, es lo que ellos usaron. Sería necesaria una complementación” (C⁴)

“No es suficiente. Necesita el apoyo de otros textos” (C)⁶

Para otros miembros del equipo el estudio es una actividad dinámica y no estática, centrada apenas en el libro de texto en sí. Está acompañado de una discusión con el orientador académico y esta relación es fundamental para el éxito del estudio. Lo mismo se dice de la relación con el especialista que puede intensificarse en esta fase:

“El estudio del fascículo está acompañado de la orientación académica. Esta discusión es fundamental – orientación y diálogo” (C²)

“El estudio del fascículo fue suficiente, pero debería haber más interacción entre los especialistas y los estudiantes incluso mediante charlas vía Internet” (C⁷)

De forma general, el enfoque de los contenidos en los fascículos es importante para el estudiante y sin grandes complicaciones. Son temas relevantes para

la práctica pedagógica del profesor y el nivel de complejidad puede variar de disciplina a disciplina. Como ejemplo:

“Los contenidos no siempre se entienden fácilmente porque no es una aplicación directa. Tenemos contenidos de formación y de aplicación, y los estudiantes prefieren los de aplicación. Esto es común tanto en el alumno a distancia como en los cursos presenciales” (C¹)

Desde el punto de vista del equipo, las “actividades” presentadas en los fascículos son vistas como auxiliares del proceso de enseñanza; el estudiante debe realizarlas como apoyo a la comprensión de los temas.

“Todas las actividades fueron valiosas, aclararon el contenido. Es necesario tener una propuesta de actividades de consulta y otras obras” (C¹)

“Las actividades complementarias de los especialistas fueron más útiles, mejor que las de los fascículos” (C²)

“Las actividades ayudan incluso no habiéndose hecho como actividades evaluadoras” (C³)

“Las actividades ayudan, pero podrían ser más creativas, a veces acaban siendo repetitivas” (C⁴)

“Sí, ayudaron, pero los especialistas necesitaban complementar y presentar ejercicios más decisivos” (C⁷)

Es de importancia fundamental aclarar que el material texto-base no fue elaborado y sí utilizado por los especialistas de la UFOP. Cuando indican sugerencias, ellos piensan en el material deseado para la realidad en que están actuando. De cualquier forma, es necesario dejar claro que los especialistas tenían libertad para indicar la bibliografía complementaria y para producir textos **complementarios** que ayudasen en la comprensión de los temas abordados, en las diversas áreas del currículo

y en la propuesta de la licenciatura presentada. Un miembro del equipo se manifestó así sobre la adecuación de los contenidos de los fascículos:

“Para propuesta de curso de graduación para los cursos iniciales de enseñanza fundamental son suficientes y adecuados para aquéllos que ya son profesores” (C⁷)

En relación al proyecto gráfico, el equipo ve el material como agradable, ligero, sugerente y estimulante para el alumno. Presenta espacios para que el alumno haga anotaciones, como expresó uno de los encuestados,

“[...] el libro es lugar de información y de anotación” (C¹)

Otro encuestado también se expresa en el sentido de mejora de las ilustraciones gráficas:

“Estamos en la era de las imágenes, más calidad gráfica, un diseño más primoroso sería ideal” (C⁷)

Para el equipo el proyecto gráfico también merece algunas revisiones desde el punto de vista gramatical y de mecanografía.

El equipo considera que la bibliografía complementaria indicada en los fascículos tenía un papel fundamental en el proceso de estudio y debería ser consultada por el estudiante. Si realmente hubieran leído, habrían profundizado en el tema, con seguridad. Pero esto no ocurrió como se esperaba. Algunos estudiantes buscaban esta lectura, pero en general sólo cuando era solicitada por los especialistas de determinadas disciplinas para la realización de trabajos que la exigían.

“Las indicaciones en los fascículos muchas veces eran de libros agotados. Así fueron utilizados textos preparados por el

especialista dirigidos a la práctica y el propio fascículo” (C¹)

“Leían cuando era exigencia del especialista para el trabajo. Muchos leyeron, pero muchos libros no fueron consultados” (C⁵)

“De hecho leída por la mayoría. Fue incentivada pero sólo se consultó cuando era obligatorio” (C⁷)

El material multimedia así como la bibliografía complementaria se utilizaron poco en los polos, por insuficiencia de material y de condiciones locales para la utilización del recurso, según el equipo. Pero para que haya un compromiso efectivo de los estudiantes, *“los participantes tienen que disponer de una relativa comodidad en relación a la tecnología y haber recibido una preparación anterior previa”*. (Gonçalves, 2003:427).

En los polos donde fue posible montar el laboratorio de informática en el centro de apoyo, buena parte de los estudiantes se involucró.

“No había un número suficiente de material en el polo. La ciudad no dispone de medios para este tipo de estudio” (C¹)

“No se usó con el alumno” (C⁶)

“Se utilizaron con el incentivo de la coordinadora” (C⁷)

Realmente lo que se nota fue que los estudiantes usaron los materiales complementarios normalmente, cuando eran solicitados por los docentes y pocos por su propio interés de ir más allá del libro base. Es necesario traspasar las barreras que impiden su uso. Para tal, es necesario que el profesor “sepa lidiar críticamente con las tecnologías contemporáneas de información y comunicación, que sepa utilizarlas pedagógicamente” (Kenski, 2001:75).

De este modo, intentamos detectar la percepción del equipo sobre la práctica pedagógica del profesor/estudiante, a partir del momento en que los estudiantes participaron de la licenciatura.

Las manifestaciones del equipo indicaron una reacción positiva de cara a la postura de los estudiantes. Incluso no habiendo un contacto directo con ellos en su práctica diaria, en la rutina de las escuelas, prácticamente todo el equipo percibe este cambio. Esto fue posible a lo largo de la licenciatura, por las producciones académicas de estos profesores, por las informaciones que llegaban al equipo, por los directores de las escuelas, supervisores e incluso por padres de alumnos. Por lo tanto, esto lleva a creer que hubo un cambio en la práctica de la clase. Los profesores/estudiantes son más conscientes de su papel de educadores y han demostrado condiciones de organización del proceso de trabajo en las escuelas y de cambios en las estrategias del trabajo docente.

“No tengo contacto directo con el local de trabajo del estudiante, pero hay orientadores académicos que son directores de escuela y comentan que las alumnas de la licenciatura han tenido un buen desempeño en su acción pedagógica” (C¹)

“Cambiaron la forma de relacionarse con el alumno, con la evaluación. Incluso crearon problemas en las escuelas para alterar el método de trabajo” (C²)

“Sí, parece que se involucraron. Mostraron interés en las diversas disciplinas para mejorar su práctica” (C⁵)

“Tienen consciencia de su papel de educadores y se insertan en el proceso de estudio y se movilizan profesionalmente” (C⁶)

“Son conscientes de su papel de educadores y de la responsabilidad del nivel de las acciones educativas. Mejora en la preparación para ejercer la función” (C⁷)

Vale destacar que al referirse al cambio de estrategia de trabajo, muchos

componentes del equipo percibieron que, por el hecho de que los estudiantes pasan por un proceso evaluador diferenciado del tradicional, esto hizo que cambiasen su postura frente al proceso evaluador en la clase con sus alumnos:

“Los alumnos ya comentaron que ha cambiado, pero no saben en qué profundidad” (C¹)

“Sí, pero esta es la cuestión más tímida de la licenciatura, por las dificultades de cambiar la práctica evaluadora” (C²)

“Pudieron percibir el proceso evaluador como forma de cambiar sus estrategias de trabajo y presentaron propuestas interesantes” (C⁵)

“Aprendieron mucho en el proceso de evaluación siendo ellos mismos evaluados” (C⁷)

Una de las cuestiones fundamentales para los profesores/estudiantes que están en el proceso de formación son las experiencias vividas durante este proceso. Si pasan por una nueva práctica de evaluación, con seguridad cambiarán su postura en clase, porque según Vasconcellos (2000) ésta debe ser la preocupación de los que trabajan con la formación académica de los profesores.

Para el equipo, el uso de la biblioteca escolar por parte de los profesores/estudiantes en su práctica cotidiana demuestra que realmente hay una consciencia de su importancia, pero consideran que este uso todavía es bajo, debido a la falta de disponibilidad de tiempo del estudiante, por causa de sus actividades cotidianas de profesional y estudiante.

“Es consciente, pero no la ha consultado por falta de tiempo” (C¹)

“Es consciente pero no la utiliza por las dificultades de acceso” (C⁴)

“Es consciente pero la utilizaba poco. No tenía tiempo

disponible” (C⁶)

“Consciencia tienen. La utilización todavía es tímida, temerosa. Ejemplo: perfil del educador de zona rural” (C⁷)

Algunos miembros del equipo comentaron que durante todo el tiempo de la licenciatura, se les reforzó a los profesores/estudiantes la importancia de la lectura en esta modalidad de enseñanza, de cara a su propia actuación como profesionales de la educación. Así, siempre que las condiciones lo permitían, muchos de estos profesionales recurrían a otros materiales en la biblioteca e incluso en la Internet para sus actividades cotidianas.

“Son conscientes sí. Van a Internet, a la biblioteca de la escuela para preparar las clases. No se quedan con un único libro didáctico. A partir del tema buscan otras fuentes” (C²)

“La licenciatura mostró la importancia de la lectura y esto lo hacían todos los especialistas. Desde el punto de vista de los orientadores académicos, dicen que los estudiantes sí hacían uso de la biblioteca” (C⁵)

Cuando se les preguntaba sobre cuestiones más específicas de la clase del profesor/estudiante, el equipo tuvo dificultad en manifestarse, por no hacer un seguimiento directo en el día a día de las escuelas. De este modo, las respuestas sobre si el profesor/estudiante puntúa o no las evaluaciones y cómo lo hace, sobre el registro del rendimiento escolar del alumno, si las actividades realizadas realmente estimulan a “aprender a aprender”, fueron muy tímidas, llevando a creer que ellos siguen lo que la escuela determina.

“No sé decir” (C¹ e C⁵)

“De acuerdo con lo que está definido por la escuela” (C²)

“No pude notarlo” (C⁷)

Algunos miembros del equipo, por el contacto directo con directores de las escuelas, creen que en relación al trabajo colectivo en las escuelas, hay colaboración y alianzas entre ellos.

Estas alianzas son importantes en la medida que permiten aprovechar las experiencias, respetar las diferencias, conocer los límites y progresos de cada uno, aceptar los desafíos y al mismo tiempo, buscar la actualización continua.

“Con la propia escuela, sí. Con otras es probable que lo estén haciendo porque la licenciatura estimula este intercambio de experiencias” (C¹)

“Todo lleva a creer que sí, por lo que comentan sobre los profesores de otras escuelas y también los que vienen de otros cursos de formación” (C²)

“Sí, creo que la propuesta curricular de la licenciatura lo permite” (C⁴)

“Sí. Lo noté mucho por las actividades en grupo que lo propiciaban” (C⁵)

“Cambiaron la realidad de la escuela. Despertaron a otros profesores de la escuela que no hacían la licenciatura a involucrarse en las actividades de la licenciatura” (C⁶)

“Con seguridad. Algunas directoras espontáneamente nos buscaron para decir cómo había cambiado el perfil del profesor de la licenciatura. Intercambiaban información con alumnos de otros cursos” (C⁷)

Para el equipo, el uso del laboratorio de informática como recurso didáctico dejó que desear. Creen que es muy limitado a algunos municipios y ocurre en pocas escuelas. En algunos polos donde se está realizando el proyecto de informática del CEAD, también se constata este uso, pero en los centros de apoyo. Los otros municipios no cuentan con esta herramienta y el profesor/estudiante tiene pocas condiciones de acceso para usarla. Las condiciones son precarias para un trabajo tecnológico en la región.

“Se limita más al polo. Los municipios tienen pocos recursos para esto. Parece que el profesor no lo usa. El material está más como *escaparate*” (C¹)

“No. No lo conozco. Creo que la escuela no tiene” (C²)

“Los da la ciudad –polo sí. Los otros tienen esta herramienta distante” (C⁷)

La estructura organizativa de la licenciatura para esta modalidad se considera muy buena por el equipo (coordinación del polo, especialista). Esto no significa que no haya necesidad de algunas adaptaciones para mejorar su funcionamiento. Como por ejemplo: mejor preparación del equipo para lidiar con esta modalidad, adaptaciones tanto desde el punto de vista del contenido, como de la metodología utilizada, que los ayuntamientos se involucren más en los aspectos logísticos de la licenciatura

“Las personas que trabajan con esta modalidad de curso deberían estar más preparadas” (C¹)

“La licenciatura tiene una estructura excelente” (C²)

“En la medida en que se ejecuta, la licenciatura sufre modificaciones” (C³)

“Hay que mejorar en ciertos puntos” (C⁴)

En relación a la estructura curricular es adecuada para algunos y otros dieron sugerencias que pueden contribuir a el proceso de aprendizaje:

“El lenguaje debería trabajarse antes de las otras disciplinas del área de Fundamentos de la Educación. Los alumnos tienen dificultad en escribir, en relatar. El aprovechamiento de algunos alumnos en el área de Fundamentos de la Educación es muy pequeño al principio de la licenciatura” C¹

“Trabajar más actividades prácticas de campo con los alumnos en los municipios, como en ciencias, geografía, historia” C²

“Sí. Adecuado a los cursos iniciales de la enseñanza

fundamental” (C³)

“La propuesta de filosofía muy centrada en el contenido”.C⁶

“Modificaciones de unidades didácticas en las disciplinas, incluyendo algunos temas como educación especial y arte” C⁷

“Ampliar el contacto entre los orientadores académicos, los alumnos y los especialistas de forma presencial o mediante tecnologías más avanzadas. No se puede quedar sólo en el material impreso” C⁷

Para algunos miembros del equipo, la distribución de la carga horaria de la licenciatura en las diferentes áreas del currículo es adecuada; sin embargo para otros, debe mejorarse. Sugieren más flexibilidad en esta distribución, con ampliación de algunos temas no contemplados en la licenciatura y la reducción en algunas disciplinas de carga horaria muy extensa:

“Es necesario un seguimiento sistemático en los primeros meses de la licenciatura. Necesitamos saber cómo fue ese trabajo” (C¹)

“Sí. Adecuado cuando es comparado al presencial” (C³)

“Una mejor distribución de los contenidos de las disciplinas pedagógicas. Las matemáticas por ejemplo presenta un contenido extenso y no se trabajan las artes. Historia y geografía deben desmembrarse” C⁷)

Desde el punto de vista de los ayuntamientos municipales, son necesarias algunas adecuaciones para mejorar el éxito de las actividades. Algunos ayuntamientos se involucraron y cumplieron con los compromisos asumidos y ofrecieron las condiciones locales necesarias para el buen progreso de la licenciatura. Ya en otros casos, la situación tiene que mejorar del punto de vista del espacio físico, para la realización de las actividades presenciales, tales como los seminarios temáticos y las evaluaciones.

“Hay que mejorar. Tener un laboratorio de informática al principio de la licenciatura. Es esencial para iniciar la licenciatura. Más exigencia de la UFOP con los ayuntamientos...”(C¹.)

“Sí. Está bien. Los seminarios temáticos necesitan más espacio. ¡Los municipios no tienen un local adecuado”!” (C²)

“La condición en los municipios varía con la situación de cada uno” (C³)

“Algunos aspectos deben mejorarse como, por ejemplo, el laboratorio de informática para que se pueda utilizar” (C⁴)

“El local bueno, pero en las regiones más pobres y con menos recursos podría ser mejor” (C⁵)

“Se necesitan escuelas con clases mejor equipadas y más limpias. La localidad puede equipar mejor las escuelas y sus instalaciones” (C⁷)

Como cuestión conclusiva de la entrevista se le solicitó al equipo que se manifestara sobre el impacto de la licenciatura en la red escolar de enseñanza.

El equipo fue unánime al decir que la licenciatura representó un avance significativo, fundamental para la red de enseñanza de las localidades involucradas y para la misma UFOP.

“Sí y un gran avance. Tal vez la única oportunidad que las profesoras tuvieron para mejorar profesionalmente” (C¹)

“Una gran contribución de la UFOP a la región” (C²)

“Mucho. Cambios incluso en relación a los que no hicieron la licenciatura” (C³)

“Sí. Una oportunidad sin igual para los profesores, que quieren aprovechar de la mejor manera que pueden” (C⁴)

“Sí. Un impacto político para los ayuntamientos y para los estudiantes de la licenciatura”

“Sí. Por supuesto. La licenciatura en sí misma motivó bastante a la escuela” C⁶)

“Un avance incalculable. En mi región nunca hubo y no se sabe si habrá otra oportunidad como ésta, por la relevancia del proceso de enseñanza-aprendizaje establecido y por el acto simbólico en el trabajo del profesor. Fortalece al profesor desde el punto de vista social y político” (C⁷)

Por la manifestación de los profesionales de la escuela, el equipo notó que hubo una satisfacción real por haber participado en la propuesta. Trajo más agilidad y compromiso al proceso de aprendizaje.

“Apoyo total. Los trabajos en grupo sacaron a las personas de la comodidad. Las que estaban cansadas se revitalizaron”(C¹)

“Sí. La escuela se quedó satisfecha. No todos tienen el mismo desempeño. Los que critican lo hacen por envidia, celos” (C²)

“Sí. Las propias monografías que discutieron la cuestión escolar” (C³)

“Muy satisfechos. Percepción en la entrega del título de licenciatura por la forma de manifestarse. Agradecidas y fortalecidas por la oportunidad que tuvieron” (C⁷)

El equipo se mostró optimista en relación a la mejora de las condiciones de trabajo en la escuela y en la calidad de la enseñanza, después de la participación en la licenciatura. Notaron que, en algunos municipios, hubo cambios incluso en la administración local demostrada en la mejora del espacio físico de las escuelas y en la cuestión salarial de los profesores/ estudiantes. Se hicieron más participativos y activos en el proceso de aprendizaje e incluso fortalecidos por su estatus social; con la credibilidad en su actuación aumentaron su autoestima.

“Bastante. Valoración profesional del profesor, estatus social. Están más participativos y activos” (C¹)

“Sí. ¡Cabezas pensantes! Molestaron a las profesoras y direcciones de los establecimientos más tradicionales” (C²)

“Espero que sí, por lo que escuché del mismo secretario municipal de educación” (C⁵)

“Mejóro en el trabajo en la clase. Equívocos, conceptos equivocados se aclararon, facilitando la condición pedagógica del proceso” (C⁶)

“Sí. El proceso de alfabetización en educación básica se reflejó en la mejora del trabajo escolar. Es mejor lector, escritor” (C⁷)

El equipo es unánime al decir que es perceptible la búsqueda de la actualización continua en los profesores/estudiantes después de la realización de la licenciatura. Son muchísimos los pedidos de continuidad de la licenciatura, en forma de posgrado e incluso la licenciatura para otros profesores de la escuela.

“Creo que sí. No quieren parar de estudiar más” (C²)

“Sí. Algún resultado positivo en esta búsqueda por la cualificación, puesto que adquieren autonomía” (C⁴)

“Esa es la expectativa de muchos alumnos. Otros no, porque ya se iban a jubilar” (C⁵)

“La gran preocupación de los alumnos es dar continuidad a los estudios y que el CEAD/UFOP lo pueda ofrecer” (C⁶)

“Sí. Ellos mismos sugieren e informan sobre los nuevos cursos que quieren hacer” (C⁷)

El equipo puede manifestarse libremente sobre los diversos aspectos de la licenciatura y sobre su propia experiencia, por constituirse de profesores universitarios cuya práctica es predominantemente en la enseñanza presencial. Las manifestaciones fueron positivas, de carácter enriquecedor.

“Si comparamos con la licenciatura presencial que tienen diversos alumnos de diversos locales, en este carrera a distancia conocer otros locales y trabajos, incluye una interacción social y cultural en la relación con el otro” (C¹)

“La responsabilidad de la universidad es grande. A partir de este momento no se puede parar, es formación continuada, no se puede abandonar a los profesores. Apoyarlos con otros cursos de especialización, master, etc. No sólo estimular sino “ ofrecer cursos”. Los municipios deben buscar agencias de fomento con la universidad” (C²)

“La experiencia fue excelente para mí al trabajar con esta modalidad que podía resultar en trabajos académicos para todos nosotros en la UFOP” (C⁵)

“Lo enriquecedor del proceso es la visión del todo. El alumno realmente se involucró, incluso sabiendo que no tendría más recursos financieros para la continuidad. ¡Es hora de repensar la enseñanza!” (C⁶)

“ Nosotros del equipo nos involucramos intensamente en el proceso, y no nos apropiamos del conocimiento, necesitamos reflexionar sobre esto. Por ejemplo, publicaciones” (C⁷)

El equipo demuestra preocupación por el papel institucional de la universidad, con las alianzas establecidas percibiendo que no es el momento de romper estos “lazos institucionales”, con esas localidades, aunque ocurran otras negociaciones. Cree que es un proceso que debería transformarse en compromisos más duraderos, puesto que llegó hasta los profesores/estudiantes, con predisposición para cambios.

6.2.4 Profesores/estudiantes, orientadores académicos y el equipo del CEAD- un análisis comparativo

Al proceder a este análisis, partiendo de la confrontación de las percepciones de los grupos involucrados, sujetos de la investigación, identificamos similitudes y diferencias entre los protagonistas del proceso. Este análisis no sólo enriqueció nuestra discusión sobre el proceso educativo de formación de profesores, en la modalidad a distancia, sino que también permitió identificar puntos de convergencia y de divergencia entre los profesores/estudiantes, los orientadores académicos y el

equipo docente del CEAD.

Para comparar usamos los estudios de Giroux (1988; 1997) y de Nóvoa (1992a; 1992b) que nos ayudaron a interpretar algunos resultados y el referencial teórico y a comprender los datos obtenidos.

Con base en el tratamiento estadístico, considerando los datos de entrada, pudimos detectar algunas diferencias en los aspectos analizados, entre los protagonistas del proceso, aunque los profesores/estudiantes y los orientadores académicos que trabajan en las escuelas públicas, constituyan un grupo profesional bastante homogéneo. Algunos puntos son ilustrados por los gráficos que constituyen el APÉNDICE I.

Profesores/estudiantes y orientadores académicos son predominantemente del sexo femenino, casados, en el grupo de edad entre 30 a 49 años, fijos en el sistema público de enseñanza y con más de 10 años de profesión. El número de profesores/estudiantes y de orientadores académicos con más de 50 años es irrelevante, demostrando que al cumplir el tiempo mínimo exigido para la jubilación, se alejan de las actividades en las escuelas. (Gráficos 1,2,3)

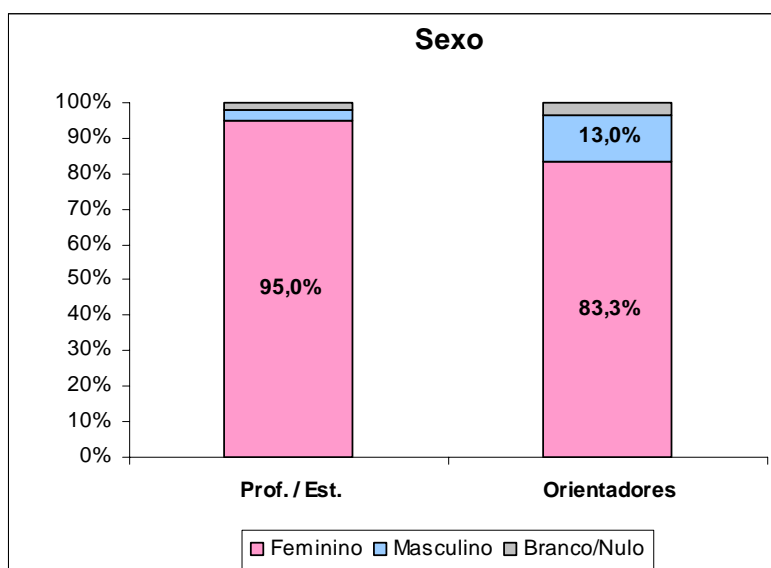


GRÁFICO 1 – Sexo

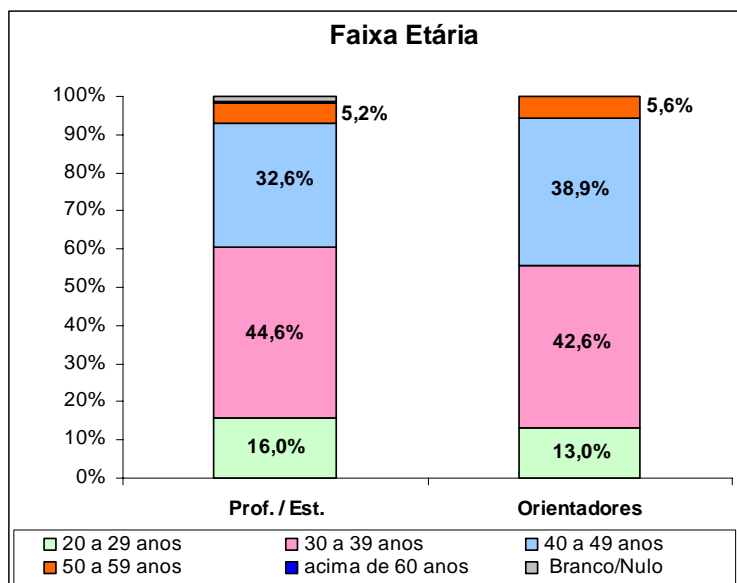


GRÁFICO 2 – Grupo de edad

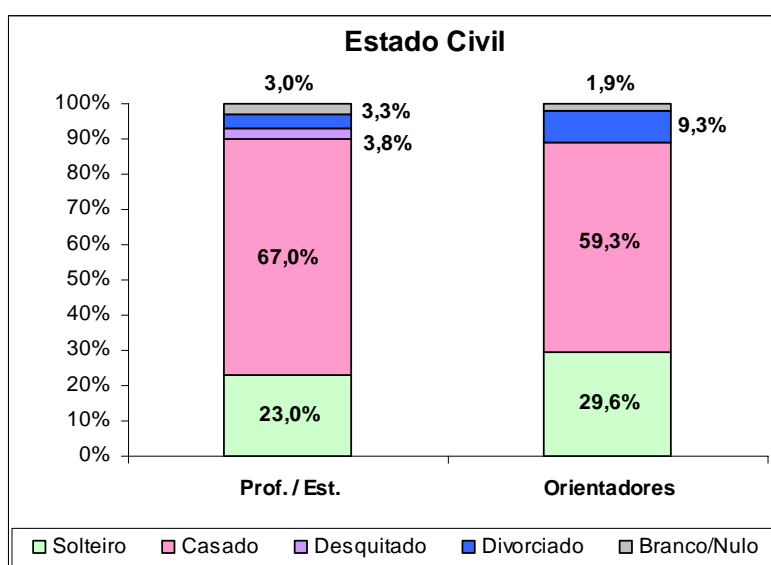


GRÁFICO 3 – Estado civil

Diferente de los profesores /estudiantes, que prácticamente actúan sólo en una escuela, los orientadores académicos ejercen funciones en más de un establecimiento de enseñanza. La ocupación está vinculada a la formación en nivel superior y a la licenciatura que tienen. Un número irrelevante de estos orientadores ejerce alguna

actividad que no está vinculada al magisterio, como la de psicólogo, trabajo voluntario, etc. Hay quien haya insistido en informar que ejerce, desde hace 25 años, la función de “sus labores”, demostrando que este papel consume gran parte de su tiempo y de su energía personal. Esta percepción de nuestros encuestados está respaldada por la opinión de Giroux, que dice que “la política neoconservadora promueve cortes en los subsidios financieros de las escuelas públicas y.... crea una nueva fuerza de trabajo de mujeres sin remuneración, que según la misma, pertenecen al hogar” (1997:216).

Tanto profesores/estudiantes como orientadores académicos tuvieron la oportunidad de realizar otro curso que les diera una titulación superior a la que ya tenían. Esta posibilidad les fue dada por la UFOP. Los profesores/estudiantes tuvieron la oportunidad de concluir la licenciatura superior, licenciatura en educación básica, años iniciales de la enseñanza fundamental en la modalidad a distancia y los orientadores académicos, un curso de especialización de formación de orientadores académicos, también en la modalidad a distancia. Pocos de estos profesionales tuvieron acceso a otras instituciones de enseñanza superior, antes de participar en los cursos ofrecidos por la UFOP.

Una vez trazado el perfil de los encuestados, de los que actúan en los centros de apoyo y en las escuelas, pasamos al análisis comparativo de los aspectos de la licenciatura, teniendo como base los tres segmentos involucrados en la investigación (profesores/estudiantes, orientadores académicos y el equipo docente del CEAD-los coordinadores de polo y los especialistas).

El primer aspecto a analizar se refiere a la función de orientación académica. Los profesores/estudiantes se refieren a esta actuación como responsable y comprometida. La relación de trabajo entre las partes es cooperativa y amistosa, dando

un nivel de excelencia al trabajo del orientador, lo que también es compartido por el equipo del CEAD. Percibieron que esta relación se llevó a cabo de manera comprometida, estable y sin grandes conflictos que pudieran comprometer el trabajo. El equipo también atribuyó esta relación al hecho de vivir rutinas escolares y sociales semejantes en sus localidades de enseñanza, a la misma proximidad física y al contacto directo con estos estudiantes en el día a día del trabajo escolar.

Cuando los estudiantes se refieren al dominio de los contenidos trabajados por los orientadores académicos, sienten que este aspecto dejó que desear en parte. Consideran insuficiente la orientación, posición asumida por todos los polos investigados. Faltó más compromiso en algunos casos, con el estudio en sí mismo, pero parte de este fracaso también está en los obstáculos burocráticos institucionales ocurridos en los municipios. Los propios orientadores académicos están de acuerdo con los estudiantes, señalando como principales dificultades de sus funciones la falta de dominio del contenido de determinadas disciplinas, demostrando que este obstáculo dificultó el trabajo de orientación parcialmente.

El equipo del CEAD percibe que cuando los contenidos son del área de formación del orientador académico, obviamente se destacan más en la orientación. Otros perciben que algunos orientadores, incluso con las dificultades de contenidos específicos, tienen una percepción más amplia de la propuesta curricular, cuyos principios metodológicos están fundamentados en la construcción de una base interdisciplinaria, en la constitución de las áreas de conocimiento de la licenciatura.

La propia adaptación al modelo de la licenciatura, a distancia, y la función diferenciada entre “ser profesor” y “ser orientador académico”, dificultó esta práctica. Por primera vez, tuvieron la experiencia de una función de profesor mediador en el

proceso de aprendizaje. Las dificultades incluyen factores inherentes al mismo sujeto, o del tipo de enseñanza y también del contexto en el que tiene lugar la acción educativa. El nivel de conocimiento que tenían del tema en estudio era fundamental para que pudieran mantener la interlocución con los profesores/estudiantes, para estar seguros de las informaciones y del proceso de enseñanza en que se encontraban involucrados (gráfico 4).

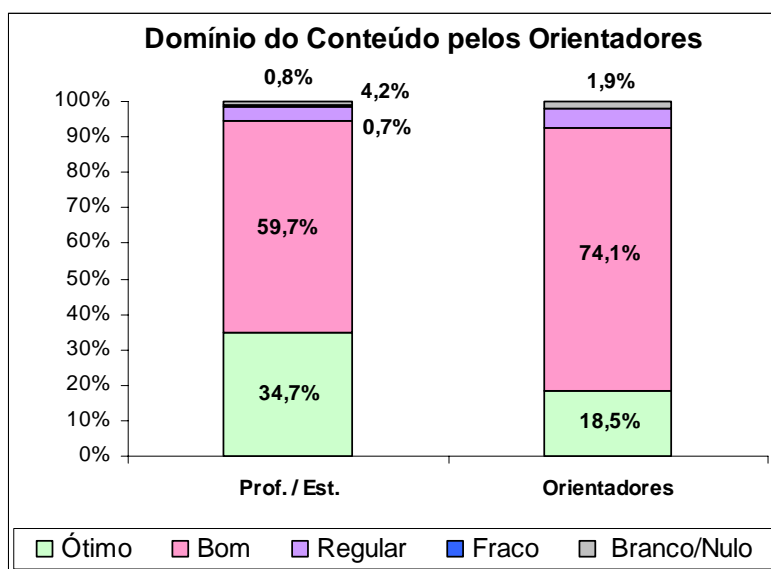


GRÁFICO 4 – Dominio del contenido por parte de los orientadores

Es importante destacar lo que dice Giroux (1997) sobre el “acto de estudiar”, teniendo como base al educador Paulo Freire. Estudiar no es tarea fácil, exige habilidades que son adquiridas por la práctica, como “actitud crítica” y “disciplina intelectual sistematizada”. También exige del lector que se sitúe no sólo como un individuo en el acto de estudiar sino que vaya más allá del texto inmediato, presentando una relación más amplia con el mundo y con otras dimensiones del conocimiento, una actitud deseable tanto para los profesores/estudiantes como para los orientadores académicos.

Para el equipo del CEAD, queda claro que el ejercicio de esta función es atractivo; le permitió a los orientadores académicos que reflexionaran e innovaran en su propia práctica, adquirir y actualizar conocimientos en las diferentes áreas del currículo de la licenciatura. Reconocen también que el mayor o menor compromiso con la propuesta, se vio afectado en algunos municipios por compromisos institucionales que efectivamente no se concretaron en relación a estos profesionales.

Sobre el proceso evaluador, los profesores/estudiantes se manifestaron de forma más positiva, en relación a las disciplinas del área de Fundamentos de la Educación, mientras que para los orientadores académicos, tanto las disciplinas de este área como para las del área de Ciencias Básicas y Metodologías, correspondieron a sus expectativas. Para ellos hay consonancia entre el currículo de la licenciatura y la propuesta evaluadora pensada y utilizada. Los profesores/estudiantes se sintieron incómodos al ser evaluados, pues pensaban que por ser profesores, no deberían pasar por el proceso evaluador.

Para el equipo del CEAD, el proceso evaluador genera cierta incomodidad, incluso tratándose de una evaluación múltiple y procesual, pues está cargada de experiencias negativas a lo largo de la vida de las personas. La incomodidad frente a este proceso está principalmente, en la visión tradicional de evaluación, en el periodo insuficiente de estudios dedicados a las disciplinas, especialmente aquéllas en las que tienen más dificultad, por falta de conocimiento previo del asunto. Pero el equipo percibe que, con el paso del tiempo, el tema se desmistifica.

Para los tres segmentos de la investigación, las matemáticas merecen revisión, tanto en relación al contenido como a su enfoque metodológico y también en relación a la carga horaria excesiva que hay que cumplir. El área de ciencias, por incluir

contenidos de física, química y biología, trae dificultades al estudiante, especialmente los contenidos de física y química, en los que el profesor tiene más dificultad de comprensión y poco dominio del tema (gráfico 5). Serán suficientes pequeñas adecuaciones para adaptatarlas al estándar deseable.

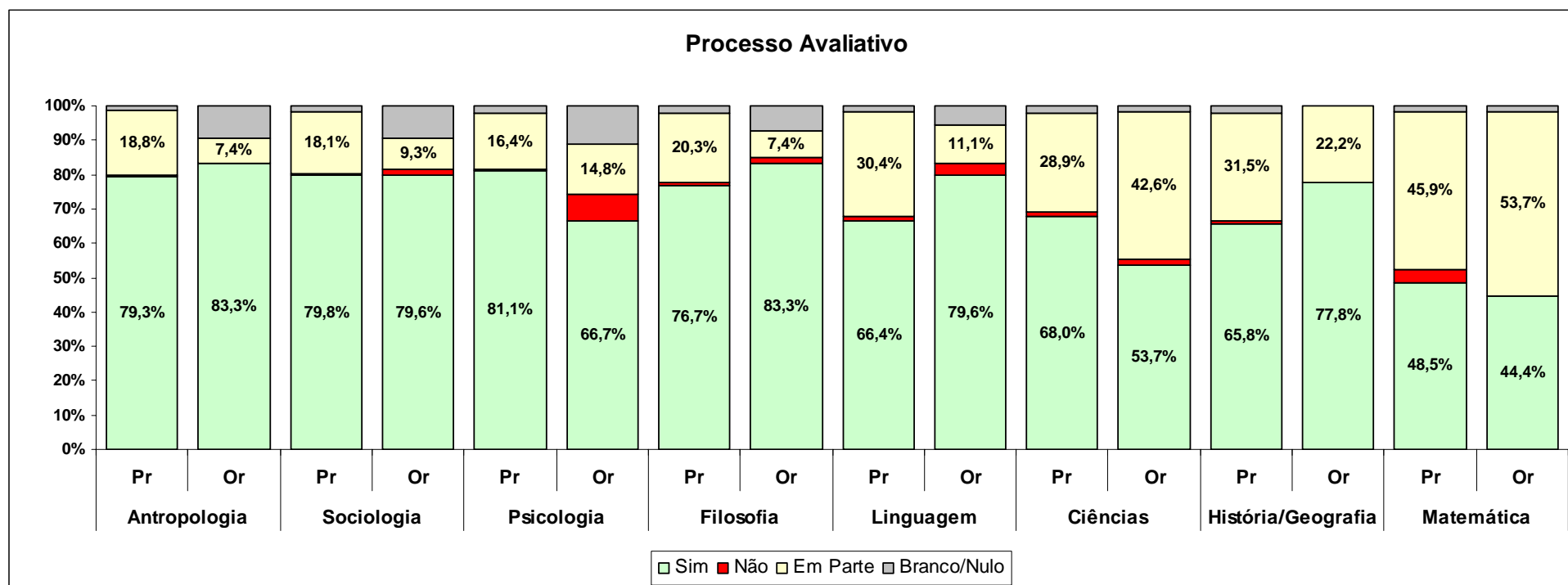


GRÁFICO 5 – Processo avaliador

Es importante destacar lo que dice Moreira (1988: 53) sobre la enseñanza de ciencias: “[...] nuestro ciudadano sabe muy poco de ciencias. De manera general, nuestros alumnos cuando pueden, huyen de las disciplinas científicas; cuando no pueden tienen una reacción negativa en relación a la asignatura de enseñanza” (como es el caso de la física”).

La oportunidad de evaluación extraordinaria para los estudiantes que presentan un desempeño insatisfactorio en las disciplinas, debe repensarse, según los encuestados de la investigación, de manera tal que el momento ofrecido le permita al estudiante reintegrarse al proceso de aprendizaje y no sencillamente recuperar la nota. Sin embargo, es el papel de los orientadores retomar el proceso de estudio con el profesor/estudiante, no simplemente repitiendo las mismas estrategias utilizadas antes, sino usando otras formas de enfoque del tema, así como dando conocimiento al estudiante de sus limitaciones y progresos anteriormente alcanzados. Por lo que parece, muchos de ellos no usaron otras dinámicas o no entendieron que ésta era exactamente la propuesta de la licenciatura.

Con relación a las actividades evaluadoras de la licenciatura se concluyó que el profesor/estudiante demostró más tranquilidad y seguridad, más gusto por ella, por las que incluían tareas en grupo, colectivas como la realización de las investigaciones y de trabajos en grupo, por ser más útiles para la reflexión de su práctica docente. De la misma forma, los orientadores académicos observaron que era en las actividades en grupo donde los estudiantes se sentían más cómodos, menos ansiosos y más involucrados en el proceso evaluador. Notaron que los estudiantes se sentían más incómodos, temerosos y presentaban un desempeño insatisfactorio, exactamente en las mismas actividades individuales, demostrando que los dos segmentos estaban de acuerdo en el asunto (gráfico 6).

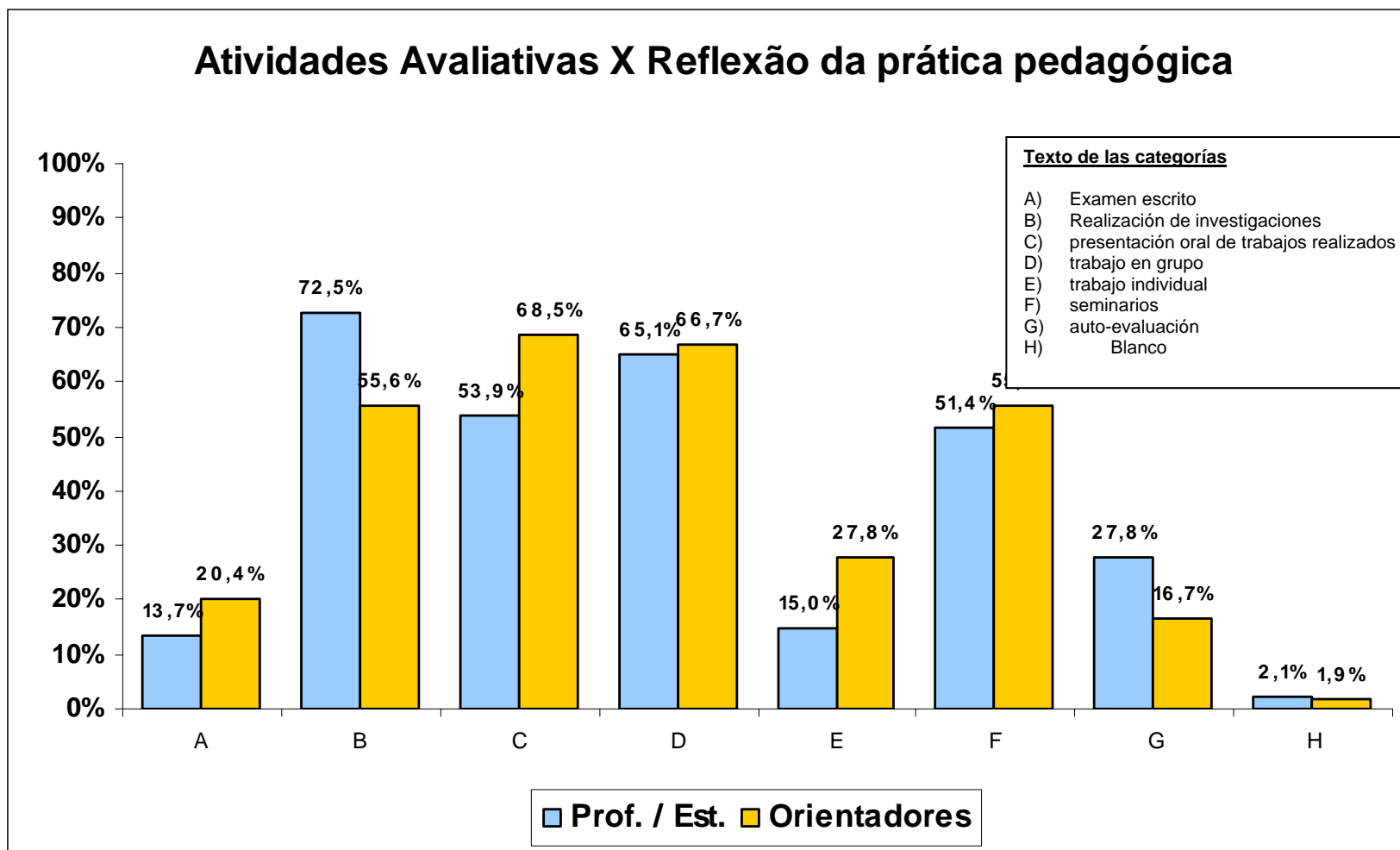


GRÁFICO 6 – Actividades evaluadoras *versus* reflexión de la práctica pedagógica

Para el equipo del CEAD la posición es la misma de los dos segmentos anteriores. La mayor dificultad del profesor/estudiante se concentra en actividades individuales, exámenes escritos individuales con preguntas cerradas y trabajos individuales en detrimento de las actividades colectivas.

Este miedo frente al proceso evaluador puede haberse producido por la cultura de evaluación a la cual los estudiantes fueron sometidos a lo largo de la vida, en la que los exámenes eran extremadamente valorados y su práctica docente en las escuelas muchas veces camufladas en un discurso más progresivo. Según Goldberg (1980:15), estas reacciones “vienen en gran parte del **miedo** que generalmente acompaña el **uso del poder** evaluador”, en cualquier nivel en que se aborde.

Por otro lado, los momentos colectivos, de trabajo en grupo, realización de investigaciones y presentación de sus resultados en seminarios temáticos, son los más deseados. La reacción positiva a estas sesiones de evaluación parece que se debe al hecho de que es un momento privilegiado en el que los profesores/estudiantes se encuentran para discutir su práctica y sus experiencias con colegas docentes, sin otras interferencias institucionales.

Esta preferencia por los momentos colectivos para la realización de las actividades y del proceso evaluador nos lleva a enfocarnos a una cuestión fundamental, la investigación en la formación de los profesores que trabajan en la enseñanza fundamental. Esto desmistifica la imposibilidad y la falta de preparación del profesor de los cursos iniciales para el ejercicio de esta práctica. Son momentos importantes de producción de conocimiento en una práctica de enseñanza transformadora.

Para Silva (1990:68),

[...] los caminos de la transformación son varios y admiten varios

frentes. La investigación es uno de ellos. Utilizado por el profesor, podrá asumir su función social y contribuir no sólo para hacer de la escuela una institución menos reproductiva y más crítica, como para hacer al profesor un agente de su propia transformación y de aprender a enseñar.

Como bien apunta Vasconcellos (2000:20), “[...] es el hombre que hace la historia, pero bajo las condiciones que heredó y no escogió”. Por lo tanto, las experiencias que el educador pasa en su formación docente son decisivas para definir su postura en la clase, frente al proceso educativo y a la propia evaluación. Por otro lado, es necesario estar atento al discurso de la práctica evaluadora. Decir que no usa los instrumentos más tradicionales de evaluación, no siempre denota cambio de postura y de concepción evaluadora, incluso porque no significa que deban abandonarse totalmente, sino revisarse. El cambio está en la esencia y no en la apariencia de la práctica.

Claro que el trabajo en grupo como forma de evaluar es una práctica evaluadora procesual interesante, pues le permite al estudiante expresar su punto de vista y confrontarlo con otros diferentes, en un trabajo cooperativo y más comunicativo. Este tipo de trabajo posibilita al estudiante comparar “su desempeño cognitivo con el de los colegas en un contexto no agresivo, llevando al desequilibrio y a la búsqueda de la superación de las dificultades sentidas [...]” (Vasconcellos, 1998:35).

Una de las inseguridades de los profesores/estudiantes en relación al proceso evaluador está originada por la corrección de las evaluaciones por parte de los orientadores académicos. Sienten cierta desconfianza en relación a los resultados presentados. Sin embargo, algunos orientadores académicos presentan realmente como dificultad del proceso evaluador la corrección de los trabajos y exámenes realizados por los estudiantes. Incluso a pesar de haber recibido los criterios establecidos previamente por los especialistas, algunos se sentían inseguros en esta corrección. Para el equipo del

CEAD, esto se puede deber a las dificultades señaladas en el ejercicio de la función del orientador académico.

Los problemas pueden residir en el instrumento elaborado, en los criterios de corrección, en la forma como la puntuación se distribuye e incluso en la falta de conocimiento previo y de dominio del tema por el propio orientador y por el estudiante. Incluso con todas estas modificaciones, no se garantiza que realmente pueda haber aprendizaje, porque es necesario desplazar el eje de la preocupación del profesor, invirtiendo su potencial “no en el control de lo transmitido y sí en el aprendizaje de los alumnos”. (Vasconcellos, 2000:47).

Los profesores/estudiantes tienen clara la importancia de la evaluación de la educación, valoran positivamente este proceso y sus diferentes formas de uso. A raíz de la dificultad de evaluar y de ser evaluados, demuestran que existe una carencia en la formación o preparación para saber elaborar instrumentos evaluadores y para saber lidiar con ellos, pues, a su vez, ellos dejan entrever el miedo que el propio profesor presenta en el momento de ser evaluado.

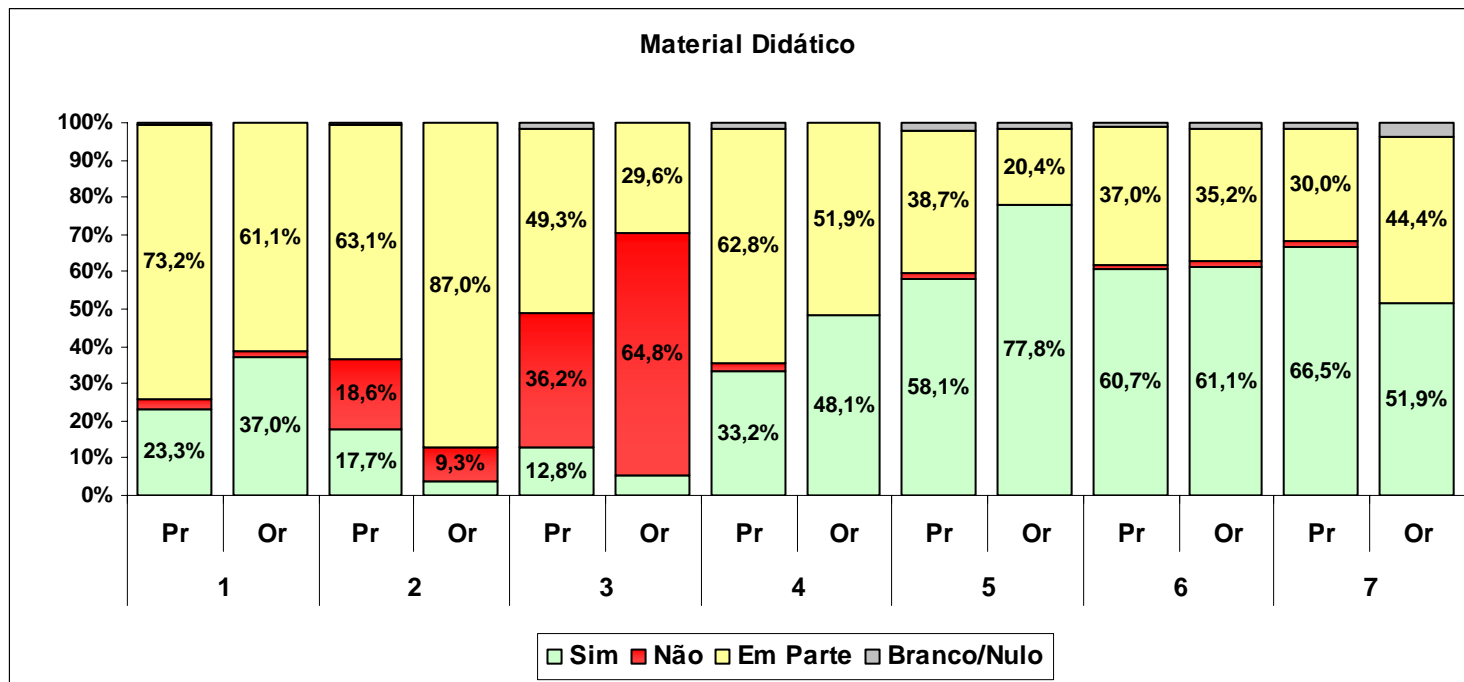
Vasconcellos (1998) señala la importancia de los instrumentos de evaluación, pero refuerza también la importancia de que estén vinculados a la intencionalidad de la evaluación y a la concepción de educación del profesor y de la escuela, porque el instrumento no es neutro y no tiene valor por sí sólo.

El apartado dedicado al “proceso evaluador” de la licenciatura merece aprobación de los orientadores académicos y del equipo del CEAD. Los profesores/estudiantes aún mostrándose aprensivos al principio de la licenciatura con la práctica evaluadora, a lo largo del proceso se tranquilizaron en relación al hecho y demostraron satisfacción con esta práctica.

Es importante que los tres grupos de encuestados de la investigación, profesores con funciones docentes en niveles diferenciados pero íntimamente comprometidos con el proceso evaluador de la licenciatura, entiendan que el cambio no se da de una vez. La evaluación y su relación con el quehacer pedagógico y con las cuestiones que cualquier profesor enfrenta en el día a día de su práctica docente, muchas veces llevan al inmovilismo, porque cambiar no es fácil. Frente a las dificultades y a la complejidad del problema se pueden acomodar.

Así, el cambio se da en pequeños pasos que, asumidos colectivamente en la dirección correcta y de forma concreta, pueden desencadenar un proceso de cambios incluyendo la clase, la escuela, la comunidad y crear una base crítica entre los segmentos, haciéndose fundamental “comprender el problema para negarlo dialécticamente, para transformarlo” (Vasconcellos, 2000:21).

En el enfoque del material didáctico, los orientadores y estudiantes señalan los fascículos, texto-base de la licenciatura, como los que necesitan una reformulación en relación a algunos aspectos del contenido y enfoque metodológico, con el objetivo de imprimir más claridad y facilidad de comprensión de los asuntos estudiados. Pero los dos segmentos no se expresan claramente sobre qué fascículos y qué tipo de reformulación necesitan, dando a entender que esta posición es generalizada para todas las áreas del conocimiento. Ambos segmentos se expresaron con más claridad en relación a las “actividades” propuestas en los fascículos, lo que nos autoriza a afirmar que éstas fueron extremadamente importantes y facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje y provocaron la reflexión sobre la práctica docente (gráfico 7). El equipo también participa de la misma idea, sobre la importancia de las actividades propuestas en el material impreso.



Texto de las categorías:

- 1: el texto es claro y de fácil comprensión
- 2: la lectura de los "fascículos" fue suficiente para el entendimiento de los contenidos estudiados
- 3: el texto es muy técnico y de difícil comprensión, teniendo que recurrir varias veces al diccionario:
- 4: los contenidos de los fascículos son de fácil comprensión y útiles para mi práctica pedagógica:
- 5: las actividades propuestas en los fascículos me ayudaron a comprender su contenido:
- 6: las actividades propuestas me ayudaron a relacionar el contenido a la práctica pedagógica:
- 7: sobre el proyecto gráfico(presentación del texto, tamaño y tipo de letras, márgenes, ilustraciones, etc.) el texto es adecuado

GRÁFICO 7 – Material didáctico

En relación al material impreso, el equipo demuestra que carecen de reformulaciones, revisiones y complementaciones en algunas disciplinas, de cara a la realidad en que se actúa, teniendo por objetivo adaptarlas al contexto de estudio. En ningún momento consideró inadecuado o declaró imposibilitado su uso en cualquier propuesta educativa de esta naturaleza.

Los materiales escritos tienen por finalidad atender las necesidades básicas del estudiante, teniendo en cuenta las condiciones de estudio y las características de un estudiante a distancia y, también dominar la metodología de estudio que se propone.

Así, el modelo de licenciatura se apoya en el material –base, que se pretende que sea un material más autosuficiente, con una coherencia didáctico-pedagógica en las diversas disciplinas y entre ellas. Presenta una introducción, desarrollo del tema, ejercicios para auto-evaluación y sugerencias de aplicación en la clase con los alumnos, bibliografía básica y complementaria. Es un material que promueve un vínculo mínimo entre el estudiante y la universidad para que avance en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, le faltó claridad en la calidad de las informaciones de los profesores/estudiantes.

Por otro lado, en las últimas décadas, este tipo de material ha incorporado otros materiales de cara al uso de las nuevas tecnologías que facilitan la interacción entre los componentes del equipo, pero como dice Pérez Juste, la interacción sólo se produce entre los humanos. Para Pérez Juste (1999 a:378), *“el concepto universal de educación sigue exigiendo la presencia activa del Profesor o Tutor que orienta, dirige, modula y controla el proceso [...]”*. Por lo tanto, la claridad es necesaria al definir la acción tutorial mediada por las nuevas tecnologías en procesos de educación a distancia. En este sentido, es bueno recordar la opinión de algunos miembros del equipo del CEAD sobre el uso del material didáctico (libro texto). Muchas veces las críticas no proceden porque el “estudio

del fascículo viene acompañado de la orientación académica. Esa discusión es fundamental –orientación y diálogo”, lo que muestra que el éxito del estudio no prescinde de una orientación bien sistematizada.

Desde el punto de vista de las nuevas tecnologías y del uso del material multimedia, los profesores /estudiantes, aunque reconozcan la importancia de su uso en el proceso educativo, se manifestaron poco. Ahora bien, los orientadores académicos, a pesar de haber hecho un uso limitado del material multimedia, percibieron con claridad la importancia de los recursos tecnológicos en esta modalidad de enseñanza a distancia y la necesidad de más participación de las instituciones, para que se creen estas condiciones.

El equipo del CEAD declara que la insuficiencia en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se debe a la escasez de estos recursos en los polos y a las condiciones locales para este uso.

Los estudiantes estaban sensibilizados, pero la cuestión principal, el gran desafío en términos de la realidad brasileña y de los propios municipios es la formación de los profesores, para que puedan lidiar con estas tecnologías. Para Kenski (2001), para realizar transformaciones en la enseñanza, los profesores necesitan tener noción del ordenador, conocer y experimentar las posibilidades educativas e interactivas de los espacios virtuales, para aprender en esta nueva realidad.

No podemos negar que las nuevas tecnologías llegaron a la enseñanza en todos los niveles, tanto en la enseñanza presencial como a distancia. Hay un interés generalizado en conectar a los alumnos, profesores y gestores, habiendo inversiones significativas en esta área. Están presentes en las escuelas a través de proyectos de informatización y de la adquisición de ordenadores. Hoy forman parte de los cursos de

graduación, profesionalizantes y de posgrado, especialmente gran parte de ellos en la modalidad a distancia.

El uso de las nuevas tecnologías trae la expectativa de que así podremos obtener resultados rápidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cambiar el rumbo de la educación, pues este campo, como tantos otros, sufre una presión por cambios rápidos. Sin embargo, este proceso es más lento de lo que se espera. Primero porque las personas necesitan estar listas para los cambios, ya sean personales, profesionales o de instituciones gubernamentales. Como dice Moran (2002:61), “[...] hay una gran desigualdad económica, de acceso, de madurez, de motivación de las personas. Algunos están listos para el cambio, muchos otros no”.

Está claro que el uso de la tecnología en la educación tiene gran importancia en este proceso, siempre que auxilie en la obtención de los objetivos educativos, con lo que se pretende que el estudiante aprenda. Estas técnicas tienen que ser coherentes, diversificadas y adecuadas al proceso de aprendizaje. Tienen que ser técnicas que favorezcan la participación del estudiante, el debate, el diálogo, el trabajo en equipo, la investigación de nuevos materiales, utilizando la biblioteca entre otros recursos. Son técnicas que van a colaborar con las acciones efectivas de aprendizaje, importantes en el proceso de enseñanza a distancia.

Los profesores/estudiantes al manifestarse sobre su práctica pedagógica afirman cambios significativos en su práctica cotidiana. Se sienten más seguros en relación al trabajo en las escuelas, reivindican más su espacio de trabajo, saliendo de la rutina, innovando y reflexionando más sobre el saber del alumno y su forma de producirlo. Afirman tener plena consciencia de su papel de educadores, de la importancia de planificar actividades y estrategias de enseñanza que estimulen el

aprendizaje del alumno, evidenciando un proceso colectivo de planificación de las actividades de enseñanza, incluso muy solicitado en la licenciatura.

Giroux (1997: 154) resalta, con base en Paulo Freire, que todas las personas, hombres y mujeres, son intelectuales [...] “independientemente de su función social y económica, todos los seres humanos actúan como intelectuales, al interpretar y dar significado constantemente a su mundo y al participar de una concepción de mundo particular” con un papel importante en el proceso de transformación social.

Desde este punto de vista y encarando los profesores como intelectuales Giroux (1997: 161) se expresa así:

[...] la actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, independiente de cuán rutinizada pueda hacerse, puede abstraerse del funcionamiento de la mente en algún nivel. Este punto es crucial, pues al argumentar que el uso de la mente es una parte general de toda actividad humana, nosotros dignificamos la capacidad humana de integrar el pensamiento y la práctica, y así destacamos la esencia de lo que significa encarar a los profesores como profesionales reflexivos.

Los orientadores académicos, cuando se manifestaron sobre la práctica pedagógica de los profesores/estudiantes, se mostraron más reservados y no fueron tan contundentes al afirmar que hubo realmente un cambio significativo en las prácticas escolares, aunque un número representativo de los estudiantes presente una actuación más consistente en su práctica cotidiana de clase. Recordamos que Nóvoa (1992b:28) dice que para que pueda haber cambios en las instituciones escolares es necesario el empeño de los profesores, pero éstos sólo podrán cambiar si hay “una transformación de las instituciones donde trabajan”. En resumen, para que los cambios ocurran es necesario que la formación profesional de los profesores esté articulada con los proyectos escolares.

Está claro que hay una predisposición de los profesores/estudiantes para cambiar su práctica pedagógica en las escuelas, conforme muestra el gráfico 8. Sin embargo, hay que saber si los cambios están ocurriendo efectivamente y si van al encuentro de las necesidades de los alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nóvoa (1992b:29) resalta que “ninguna innovación puede pasar de lado de un cambio a nivel de las organizaciones escolares y de su funcionamiento. Por eso, hablar de formación de profesores es hablar de una inversión educativa en los proyectos escolares”.

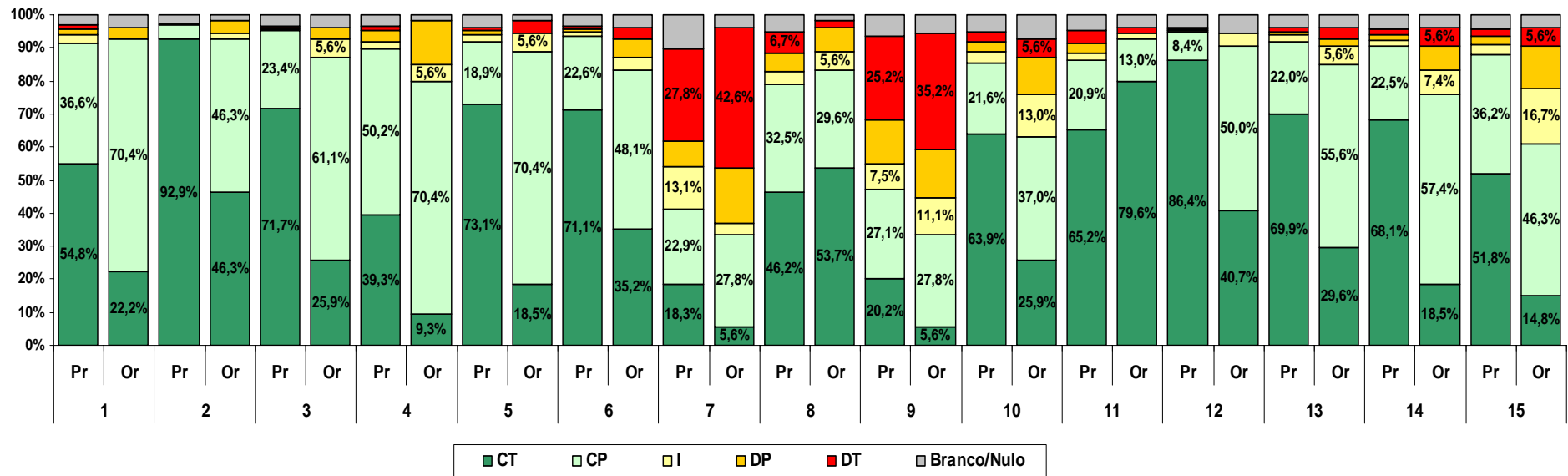
En este momento, el equipo del CEAD se muestra más optimista en relación a la práctica pedagógica del profesor/estudiante. Incluso no existiendo un seguimiento sistemático en las escuelas, sus producciones mejoran cada día y las personas directamente vinculadas a la escuela (directores, supervisores, padres de alumnos) informan que notaron cambios importantes en el enfoque del profesor e incluso en otros profesores de la escuela que están trabajando colectivamente con ellos.

Tanto los profesores/estudiantes como los orientadores académicos desean que la presencia de los especialistas de la UFOP se intensifique en los municipios. Los estudiantes, porque desean discutir de forma contundente las cuestiones vinculadas a su práctica escolar y los orientadores, porque desean intensificar esta relación, establecer más aproximación, porque sienten dificultades en el día a día de la orientación, muchas veces debido a su propia formación que no siempre es del área trabajada.

Ambos encuestados demuestran un deseo explícito de más aproximación no sólo con los especialistas, sino también con la institución como un todo.

Para el equipo del CEAD también esta aproximación es importante. No puede ser puntual. El compromiso con la totalidad del proceso es fundamental para el éxito del programa.

Práctica Pedagógica do Curso



Texto de las categorías

1. Trabaja con colegas en proyectos interdisciplinarios
2. Es consciente de su papel de educador
3. Tiene condiciones objetivas para la organización del proceso de trabajo
4. Utiliza la biblioteca a menudo para actividades de enseñanza
5. Toma decisiones a partir de los resultados de las evaluaciones de los alumnos
6. Utiliza espacios fuera de la clase para actividades educativas de enseñanza
7. Utiliza el laboratorio de informática como recurso didáctico

8. Realiza evaluaciones y da puntuación
9. Realiza evaluaciones y no da puntuación
10. Rellena fichas descriptivas como resultado de la evaluación del progreso y dificultades del alumno
11. Registra el rendimiento escolar del alumno a través de notas o conceptos
12. Planifica actividades que estimulen a aprender a aprender
13. Trabaja en colaboración con otros docentes de la escuela y de otras escuelas
14. El resultado de la evaluación obliga a cambiar la estrategia de trabajo
15. Propone frecuentemente a los alumnos que hagan auto-evaluación de su proceso de aprendizaje

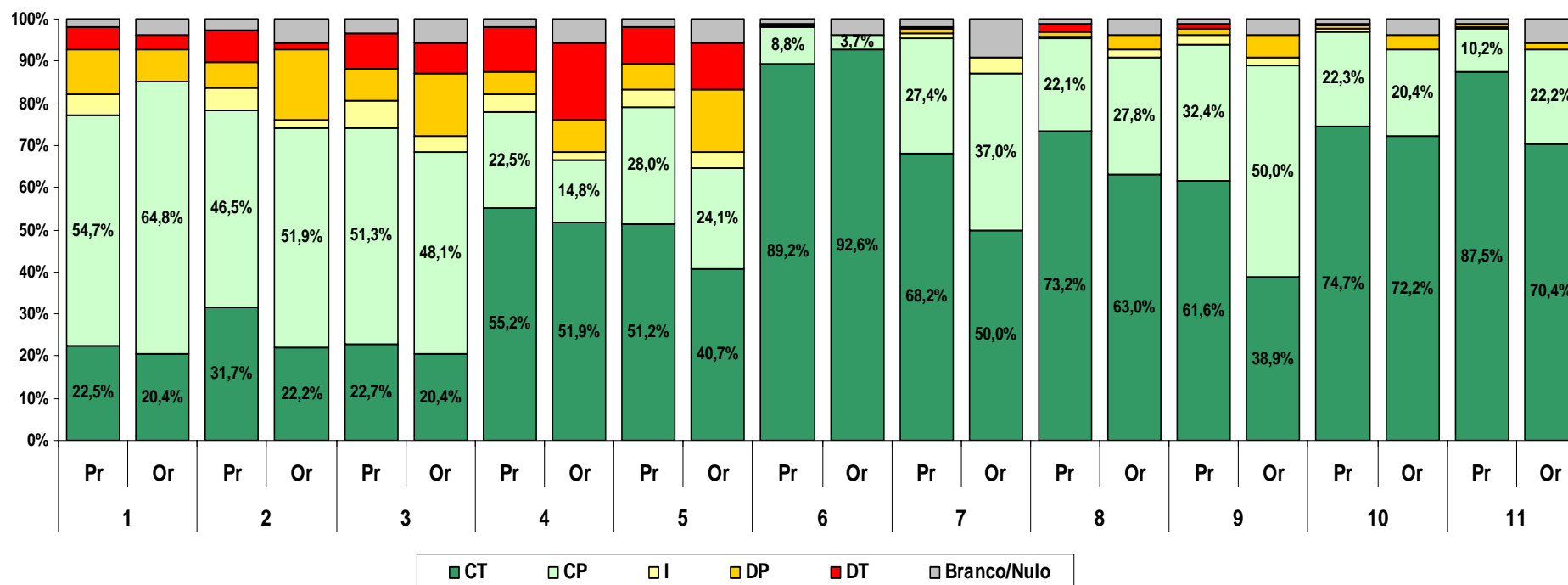
GRÁFICO 8 – Práctica pedagógica de la licenciatura

La propuesta de la licenciatura fue un avance significativo en la red de enseñanza para los orientadores académicos y estudiantes y el currículo fue visto como diferenciado, la modalidad de curso como innovadora, más eficiente que los cursos presenciales, tradicionales realizados hasta entonces, según ellos. La licenciatura realmente causó un impacto positivo en los diferentes segmentos de la investigación. Los estudiantes, de manera bastante práctica y objetiva, defienden que la licenciatura vino no sólo al encuentro del deseo de obtener un curso superior, cumpliendo así con las exigencias legales, sino que también representó una oportunidad única de perfeccionar su práctica pedagógica. Perciben la importancia de la licenciatura en su actualización profesional, son conscientes de que desean cursos que sean eficaces y condicentes con su práctica docente y, también que haya una planificación en conjunto con los interesados. Para Nóvoa, (1992b:30), “los profesores deben ser protagonistas activos en las diversas fases del proceso de formación: en la concepción y en el seguimiento, en la regulamentación y en la evaluación”.

Para los orientadores académicos, la licenciatura aumentó su autoestima y la de los profesores/estudiantes y les permitió realizar su función académica con más seguridad y confianza, cambiando su visión del mundo y de la escuela, su responsabilidad social frente al conocimiento, aunque indiquen algunas sugerencias de cambios en la propuesta de la licenciatura. (gráfico 9)

El propio equipo, que actúa desde hace años en la enseñanza presencial, se sintió enriquecido con la experiencia de actuar en esta modalidad de enseñanza, cuya propuesta se presenta de manera consistente y comprometida con una enseñanza transformadora.

Organização do Curso



Texto de las categorías

1. Permanecer como está
2. Ser reformulada en su contenido programático
3. Ser reformulada en su enfoque metodológico
4. Tener un local más adecuado en el municipio para las actividades presenciales y a distancia de la licenciatura
5. Tener mejor distribución de la carga horaria en las sesiones presenciales y a distancia

6. La propuesta de la licenciatura de licenciatura constituye un avance educativo para la red municipal de enseñanza de su municipio
7. Los profesionales de la escuela están satisfechos con la propuesta de la licenciatura
8. Las condiciones del trabajo pedagógico del profesor mejoraron con la implantación de la licenciatura en el municipio
9. El trabajo colectivo fue intensificado en la escuela con la implantación de la licenciatura de licenciatura
10. La calidad de enseñanza en la escuela mejoró con la actuación del profesor participante en la

GRÁFICO 9 – Organización de la licenciatura

Tanto los orientadores académicos como los estudiantes y el equipo esperaban una acción más contundente de los órganos gubernamentales (secretarías de educación y ayuntamientos municipales) e incluso de la universidad, en el sentido de propiciarles una actualización continuada, presentar nuevas ofertas de cursos e incluso extender la licenciatura a otros profesores de su localidad. Gran parte de los profesores ya estaban sensibilizados con la necesidad de cambios y de transformaciones permanentes en su práctica docente, reconstruyéndola en otra perspectiva, de enseñanza y práctica transformadoras.

Esta solicitud tiene sentido, pues según Nóvoa (1992b:30) es fundamental que las instituciones de enseñanza superior hagan un esfuerzo por compartir experiencias entre sí, para que progresivamente se pueda crear una “nueva cultura de formación de profesores”. (subrayado del autor).

Para Mazzilli (1994:151),

[...] el juego político es un arma poderosa dentro de las instituciones; tanto podrá bloquear como posibilitar la concreción de acciones. Percibimos hoy que para garantizar los avances y/o proseguimiento de las propuestas es necesario ir más allá de la competencia técnica, es necesaria la competencia política, porque las propuestas necesitan una base institucional sólida que las apoyen.

Para el equipo del CEAD, las alianzas institucionales son fundamentales en este proceso de formación y deben formar parte de un compromiso institucional más duradero, cumpliéndose lo que realmente se espera de los sistemas públicos de enseñanza.

Recordemos a Giroux (1997:215),

[...] las formas en las que el estado y otras instituciones, incluso las escuelas, se entrometen en la vida de las personas o a través de la arrogancia política administrativa, funcionan para excluirlas de la

participación en cuestiones vitales que afectan sus experiencias en el nivel cotidiano.

Por las opiniones del equipo, en este análisis observamos que las percepciones de la licenciatura son bastante semejantes a las de los demás segmentos de la investigación.

En términos generales, podemos afirmar que la calidad de las respuestas sugiere el alcance de los objetivos pretendidos.

Si realmente deseamos cambios significativos en la actuación de los profesores en las escuelas, es necesario revisar las condiciones que les están siendo impuestas para tal, con el objeto de que ellos se co- responsabilicen por el destino de los cambios institucionales.

6.3 Referencias Bibliográficas

ALONSO, K. M. (2005): *Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas, SP.

APPLE, M. (1982): *Ideologia e currículo*. Trad.de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo, Brasiliense.

GIROUX, H. (1988): *Escola Crítica e Política Cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo, Cortez editora.

GIROUX, H. (1997): *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre .Artmed Editora.

GOLDBERG, M. A. A. (1980): Avaliação educacional: medo e poder. *Educação e Avaliação*, n. 1, p. 96-117, jul.

GONÇALVES.M.I.R. (2003): *Educación em el ciberespacio*. Tesis Doctoral. UNED.España .CD

KENSKI, V.M.(2001): Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. IN: BARRETO, R. G. (org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, Quartet.

MAZZILLI, M.A. (1994): *Formação Continuada de Professores de Ciências: Descrição e Análise de uma experiência do Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, PUC.

MORAN, J.M. (2002): Ensino e Aprendizagem inovadores com Tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP., Papirus.

MOREIRA, M.A. (1988): O Professor -Pesquisador como Instrumento de Melhoria do Ensino de Ciências. *Em Aberto* n. 40, Brasília, out/dez.

NÓVOA, A.Org.(1992a): *Vidas de professores*. Portugal. Porto Editora Ltda.

NÓVOA, A. Coord. (1992b): *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal.

Publicações Dom Quixote.

PÉREZ JUSTE R.P. (1999 a): Diseño de un modelo de acción tutorial en la educación a distancia basado en la aplicación de las nuevas tecnologías. In: GARCÍA ARETIO, L.; OLIVIER DOMINGO A.; PITA PÉREZ, ANA ALEJOS. (Edit) *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. UNED. Madrid.

SALINAS, D. (2004): *Prova Amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade*. Trad. Marta Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre. Artmed Editora.

SILVA, T.M.N. (1990): *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo. EPU.

SOBRINHO, J.D. (2003): *AVALIAÇÃO. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo. Editora Cortez.

VASCONCELLOS, C.dos S. (1998) *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança. Por Uma Práxis Transformadora*. São Paulo. Libertad.

VASCONCELLOS, C.dos S. (2000) *AVALIAÇÃO. Concepção Dialética–Libertadora Do Processo De Avaliação Escolar*. São Paulo, Libertad.

7 LO QUE REVELAN LOS DATOS

Pautados en los datos obtenidos de nuestros encuestados, a través de cuestionarios, entrevistas y el análisis documental, los resultados nos permiten destacar cuestiones que quedaron evidenciadas a partir de este estudio.

Todos reconocen que el campo de la educación sufre presión por cambios. Las dificultades son muchas y las organizaciones de enseñanza están buscando formas más avanzadas de acciones docentes que puedan servir de referencia. Van desde la gestión organizacional hasta lo personal. Incluyen cambios en las organizaciones y en los grupos que las componen. En resumen, alumnos, profesores y gestores necesitan estar dispuestos, motivados, comprometidos a invertir en una nueva organización educativa. Sabemos que también nos encontramos en procesos de aprendizaje desiguales, tanto desde el punto de vista social como personal. En este movimiento destacamos también las dimensiones económicas, político-pedagógicas e ideológicas que sustentan las políticas y las prácticas de formación de profesores, aumentando la presión por oportunidades educativas en los diferentes niveles de formación, tanto la inicial como la continuada.

Frente a tantas cuestiones surge el desafío de la educación a distancia, aplaudida por unos y discutida por otros, ya sea por prejuicio, ya sea por desconocimiento de los procesos propios a la modalidad, convirtiéndola en un asunto polémico.

Sin embargo, esta modalidad señala algunos caminos que hay que recorrer para la integración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y de los nuevos medios técnicos en los procesos educativos. Es importante saber que el valor del

modelo no reside en el uso de las nuevas tecnologías, de los soportes tecnológicos en sí mismos, sino en la calidad de la propuesta pedagógica, de sus objetivos y concepción de aprendizaje pretendida, de sus estrategias didácticas. De acuerdo con Belloni (2001), las nuevas tecnologías no deben verse como finalidades educativas, sino como medios, herramientas pedagógicas ricas y provechosas para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Son recursos y lenguaje digitales que pueden colaborar para la eficiencia del proceso educativo de manera efectiva y eficaz, tanto en la enseñanza a distancia como en la presencial, y su importancia dependerá de lo variada y adecuada que sea para el alcance de los objetivos propuestos.

Frente a tantas posibilidades educativas que se abren para una enseñanza innovadora, con la educación a distancia nos vemos delante de un dilema al desarrollar esta propuesta, “retroceder o avanzar”. Este es el gran desafío para las universidades públicas que hasta entonces primaban su acción educativa por la modalidad de enseñanza más elitista y excluyente. Incluso delante de prejuicios y críticas, decidimos avanzar en esta propuesta. Era una manera de cambiar ideas y valores cristalizados, asumir compromisos políticos provenientes de la demanda social y , por la esperanza en nuestra capacidad de aprender a cambiar, abrirse para lo nuevo, para procesos de comunicación más participativos, incluso reconociendo nuestros límites frente a esta opción educativa y a pesar de las resistencias internas de sectores de la misma institución. Este hecho nos remite al comentario de Moran (2002, p. 61) que dice: “En la sociedad de la información, todos estamos re-aprendiendo a conocer, a comunicarnos, a enseñar; re- aprendiendo a integrar lo humano y lo tecnológico; a integrar lo individual, lo grupal y lo social”.

Como quedó evidenciado a lo largo del estudio, existe una desinformación en relación a la educación a distancia, especialmente entre los profesores/estudiantes, orientadores académicos e incluso para algunos componentes del equipo, cuando asumieron esta modalidad de enseñanza. En la práctica de todos los involucrados, son los cursos presenciales, tradicionales que integran el día a día de los profesores, en todos los niveles de la enseñanza. Frente a esta práctica y sus características, tenemos un cuerpo profesional nítidamente caracterizado, que vivía hasta entonces otra realidad, incluso entre los profesores universitarios. Por lo tanto, estamos delante de un trabajo docente que en el momento histórico actual, es resultado de modificaciones importantes y profundas en la formación de profesores. Representó el momento de aprender la modalidad en otra perspectiva, porque cada experiencia es singular, incluso habiendo vivido experiencias anteriores en esta modalidad.

Por otro lado, la creciente universalización de la educación a distancia es una respuesta a la insuficiencia de universidades presenciales para atender la creciente demanda de enseñanza superior, especialmente en los países de gran extensión territorial como Brasil.

La educación a distancia en las diferentes modalidades de educación permanente y/o formadora abre una nueva concepción de educación, fundamentada en la utilización masiva de las nuevas tecnologías.

Los mismos profesores/estudiantes, los orientadores académicos y los miembros del CEAD reconocieron la “eficacia de la modalidad a distancia en la propuesta de la licenciatura”, pues esta modalidad exige una organización pedagógica más compleja por tratarse de una carrera universitaria. Para Pérez Juste (1999 b,: 302), la educación a distancia de calidad es un

“modelo de enseñanza/aprendizaje que se orienta no sólo a la transmisión/adquisición de saberes rigurosos, actualizados, profundos y amplios, propios del nivel universitario, sino al logro por alumnos de una autonomía intelectual, propia de personas maduras, dotadas de criterio propio y capaces de seguir aprendiendo de modo independiente, de generar saber y de hacerlo avanzar”.

Lejos de despreciar la formación inicial del profesor en los centros universitarios y de considerar la educación a distancia una solución para todas las deficiencias de programas de formación de profesores, como si tuvieran un carácter salvacionista para todos los que son excluidos de su proceso de formación, la EAD tiene su mérito por el carácter de “*educación inclusiva*”. No podemos dejar de registrar que el uso de la modalidad a distancia en esta formación de profesores, la licenciatura, se revistió de un carácter eminentemente positivo, no por ser un camino más fácil, rápido y práctico para obtener información, sino porque muestra que también es posible realizar una práctica educativa significativa, crítica y transformadora, en un proceso colectivo de producción de conocimiento.

Creemos oportuno destacar en este contexto lo que dice Moriña Díez (2004) sobre la inclusión educativa. Para ella, se puede considerar la educación inclusiva como una filosofía y práctica educativa emergente, que permite mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad, en contextos inclusivos, a partir de un currículo común, intentando desarrollar comunidades escolares con nuevos valores y teniendo como meta la exclusión de barreras que impiden la inclusión educativa. La educación inclusiva va más allá de un cambio de vocabulario y presupone una re-estructuración del sistema educativo y, como consecuencia, requiere una sociedad también inclusiva.

Claro que este reconocimiento de la propuesta va al encuentro de un factor fundamental, que es la falta de oportunidades de formación, la exclusión educativa y social de estos profesores/estudiantes experimentada a lo largo de su vida profesional.

En este contexto es posible pensar la institución educativa en términos de inclusión, de “*posibilidad concreta*”, para vivir el aprendizaje participativo, sin exclusión, de los que conviven y aprenden independientemente de sus características personales o sociales, “*aprendiendo a vivir junto a los otros y experimentando una sociedad inclusiva basada en la no discriminación y justicia social se podrían construir los pilares de un proceso inclusivo*”. (Moriña Díez, 2004: 36).

Por otro lado sabemos que no son todas las deficiencias de formación docente que pueden resolverse con la modalidad EAD, por la complejidad de la que está revestida el carácter educativo de esta formación y “por los nuevos problemas que estas políticas implican”. (Barreto, 2001: 7).

Para viabilizar el trabajo de la licenciatura y alcanzar los objetivos propuestos, se definió una forma de gestión pedagógica de la modalidad del programa con el objetivo de sustentar las demandas de formación de los profesores/estudiantes, manteniéndose el proceso de comunicación y diálogo con todos los sujetos involucrados en la propuesta: los profesores/especialistas y los coordinadores de polo, los orientadores académicos y los estudiantes entre ellos y con los otros involucrados. Por lo tanto, los tres segmentos que formaron la base de sustentación en el desarrollo de la propuesta pedagógica constituyeron la muestra de los análisis de este estudio.

Esta articulación de estos niveles de participación fue fundamental para lo que consideramos la mediación pedagógica. Es el que se coloca como mediador, incentivando el aprendizaje y creando una especie de puente entre el estudiante y el aprendizaje, para que se alcancen los objetivos. La mediación pedagógica facilita el aprendizaje y la relación del estudiante con el contexto en que está inserido, con los materiales de enseñanza y con los otros colegas. En resumen, establece un intercambio

de experiencias y un diálogo permanente con el aprendizaje y la sociedad.

Por lo tanto, mantener a los orientadores académicos en los *centros de apoyo* fue fundamental, no sólo porque representa un “marco” de la universidad, un espacio de encuentro entre los elementos del equipo, sino también porque genera allí referencias pedagógicas del proceso formativo.

Son muchas las funciones del orientador académico según la propuesta del programa que se espera y se desea realizar con los profesores/estudiantes. Van desde tareas informativas, orientadoras, académicas e incluso las de carácter personal y al mismo tiempo, es un trabajo de colaboración de estos profesionales con los profesores de la universidad, responsables por las disciplinas y que acumulan una experiencia académica a lo largo de los años.

Sin embargo, como coloca Pérez Juste (1999 b), no son pocos los casos de profesores universitarios con reconocido nivel científico que tienen dificultades de llegar hasta los alumnos, al nivel de partida, muchas veces sin darse cuenta de entender en qué contexto enseñan. Así, el papel del orientador académico en este proceso es fundamental en la relación con el docente, en los momentos de la planificación, por el conocimiento que tiene del seguimiento en el día a día del programa y por su conocimiento del alumnado, sus necesidades, pre-requisitos, interés en las disciplinas, motivación, etc.

Por lo tanto, en este modelo en que se sustenta la propuesta, *es un factor esencial las inversiones en la formación de todo el equipo* y su compromiso en diferentes fases del estudio, propiciando la interacción y la manutención de una infraestructura de apoyo a la demanda de formación de los profesores.

Podemos afirmar que la acción del equipo fue adecuada, en las bases en que

se estructuró la propuesta, aunque sea necesaria la revisión de algunos aspectos. Fue un momento de pensar colectivamente con otros profesionales una propuesta de formación en bases constructivistas y participativas. En este sentido es necesario compartir, al tratarse de un proceso de aprendizaje mediado, interactivo y participativo en que es imprescindible que el mismo profesor sea un mediador pedagógico, un facilitador del aprendizaje.

Entendemos que consolidar un equipo de trabajo en los moldes de la EAD en una universidad pública, es un emprendimiento desafiador, principalmente cuando las personas tienen líneas de acción diferenciadas en función de su área específica de actuación. Incluso así, la acción tuvo éxito pues el equipo intentó desarrollar un trabajo integrador que fue reconocido por los profesores/estudiantes.

En la estructura organizacional de la carrera, fue fundamental una base de apoyo local y la interacción permanente con la universidad, al preverse momentos presenciales y a distancia. Para nosotros queda claro que al prever acciones de este tipo, en programas formales como los de grado, no se puede prescindir de “*momentos de presencialidad y de monitoreo*” constantes durante todo el proceso, porque el uso de los recursos tecnológicos [...] “ni de lejos deberá sustituir la presencia y la acción del profesor con los alumnos”. (Masetto, 2002: 163). Los recursos tecnológicos son auxiliares poderosos en las acciones presentes en el proceso educativo de profesores y alumnos en que ambos aprenden juntos.

Moore y Kearsley (2007) destacan la importancia de un sistema eficaz de monitoreo y evaluación en la educación a distancia. Afirman que es fundamental una red de indicadores que pongan a disposición datos sobre el desempeño del estudiante y del profesor, pues constituyen una rica fuente de datos para la revisión y toma de

decisiones sobre la adecuación del programa a distancia y pueden incluso garantizar el éxito de un programa.

Para discutir la propuesta curricular, en primer lugar recordamos que este profesor/estudiante ya estaba en ejercicio, con su profesionalización, o sea, su práctica pedagógica como soporte y punto de partida y llegada en todo el proceso de estudio, permitiendo así la re-significación del saber escolar. De esta forma, la propia práctica pedagógica del profesor/estudiante era un componente de la dimensión curricular del programa, concebido en la indisociable asociación de la relación teoría/práctica, articulando los saberes producidos en el día a día de cada uno y los formalmente estructurados en la formación docente. Se partió del principio de que estos profesores/estudiantes tienen una experiencia profesional, saberes docentes y pedagógicos que constituyen no sólo el punto de partida, sino que se trabajan críticamente y se integran al cuerpo de conocimientos construidos en la carrera. Pensamiento y acción trabajados de forma integrada, considerando los conocimientos de los profesores obtenidos en la formación profesional y estos conocimientos en la relación con la práctica pedagógica en el día a día de la escuela.

Aún así, una de las cuestiones recurrentes en las opiniones de los sujetos oídos, se refiere a la dificultad de contenido. Sin duda ninguna, la deficiencia de contenido es uno de los mayores obstáculos para el cambio de la práctica docente en la clase, porque “el profesor se gradúa principalmente para valorar contenidos y enseñamientos, y privilegiar la técnica de clase expositiva para transmitir estos enseñamientos [...]” (Masetto, 2000: 134).

Para que el profesor/estudiante modifique su manera de trabajar y adopte propuestas innovadoras, necesita dominar más los contenidos trabajados.

Probablemente esta dificultad venga de su proceso de formación profesional. Como dijo un participante,

“Después de esta larga jornada, consolidé en mí la seguridad de que tengo que invertir en otros cursos. La educación de calidad sólo se hace con profesionales dispuestos a salir de ellos mismos y donar lo mejor”. (MA)

Por otro lado, el enfoque de los contenidos en el contexto de una propuesta innovadora previó la discusión de los aspectos didácticos y metodológicos, teniendo en cuenta la reflexión crítica de la acción educativa. Cualquier forma de conocimiento debe estar asociada al conocimiento crítico: no llevar primero al profesor a adquirir conocimientos para después hacerlo crítico. Fue en este contexto que intentamos trabajar en la licenciatura y creemos que trajo reflejos positivos en la transformación de la práctica docente.

En resumen, lo que la propuesta propone es la valoración de los saberes que el profesor trae de su día a día escolar, como punto de partida de la enseñanza, trabajándolo para su incorporación efectiva a los conocimientos construidos a lo largo del programa. La propuesta es abrir un espacio permanente de discusión de las experiencias previas del profesor/estudiante para la reflexión de su práctica docente cotidiana, de tal manera que la transforme.

Son especialmente los seminarios temáticos que intentaron garantizar estos saberes, la articulación teoría/práctica a través de actividades de investigación y reflexión de la práctica pedagógica en el día a día de las escuelas. En la estructura curricular los seminarios formaron parte de la formación profesional de los profesores/estudiantes, se planificaron a lo largo de la carrera y acompañaron los estudios de todas las áreas de conocimiento del currículo.

La investigación en este contexto desempeñó un papel fundamental. Aunque sea una técnica de aprendizaje bastante más compleja, que exige entre otras más disponibilidad de tiempo, un proyecto con sus etapas, una base teórica, más compromiso intelectual en la búsqueda de información, capacidad de discusión, análisis, comparación y resumen, fue de extrema importancia en el proceso de aprendizaje, reconocida por los participantes como una estrategia importante de la propuesta.

La investigación propicia una interacción permanente con la planificación pedagógica, así como el debate y la discusión con otros colegas profesores y favorece la interdisciplinariedad y el aprendizaje interactivo con otros profesionales. Se constituye en instrumento de aprendizaje significativo, contrariando muchas veces, el pensamiento de que el docente prefiere el camino más sencillo y menos reflexivo para la planificación y realización de sus actividades profesionales.

La investigación y los seminarios temáticos fueron los momentos más destacados entre todas las actividades del programa, en la opinión de los profesores/estudiantes, orientadores académicos y del equipo del CEAD, incluso teniendo que hacer adecuaciones en su estructura.

Esta afirmación nos remite a una cuestión importante, poco usual en los programas de formación de profesores, especialmente para los que ya tienen una práctica docente sedimentada. Normalmente los profesores en ejercicio en las escuelas, cuando tienen acceso a estudios ofrecidos por el sistema público de enseñanza, al regresar a las clases incluso con nuevas ideas, se encuentran solos para introducir cambios en esta realidad, y aún así la influencia es poco significativa para introducir nuevos conocimientos en su experiencia escolar. Casi siempre, estos cursos son poco eficaces y no influyen mucho en la práctica pedagógica cotidiana de los docentes. Son

propuestas que poco favorecen la construcción del conocimiento, pues se dedican más a transmitir información.

Por otro lado, los profesores/estudiantes no sólo presentan una autoestima elevada con su producción docente, sino también mostraron que están involucrados y comprometidos con la “*producción del conocimiento*”, con la “*construcción de nuevos saberes*”. Seguros de que son capaces de realzar una práctica más desafiadora, a partir del momento de que toman consciencia de las condiciones personales para la construcción de nuevos saberes. Según Peter (1999: 18) para Viktor Frankl, “el pasado no decide todo el destino del hombre. El hombre no es sólo aquello que es, también es lo que decide ser. El hombre es también el porvenir”.

De este modo, cuando los profesores/estudiantes eligen el momento de trabajo con las investigaciones y su divulgación como el momento decisivo de la carrera, consideramos que este fue el “*gran diferencial*” en esta propuesta del programa a distancia. Cumplió un papel preponderante al mostrarle al estudiante que él tiene que comprometerse con su propio perfeccionamiento de manera continua y permanente, retomando en todo momento su propia trayectoria de construcción de saberes. El espacio escolar pasa a ser el lugar para crear y recrear el conocimiento pedagógico de forma compartida.

En una propuesta de educación a distancia de carácter innovador, el proceso evaluador se constituye no sólo como aspecto innovador e integrador del proceso de aprendizaje, sino también como una característica importante, la de realimentar el proceso de aprendizaje. Le permite al estudiante conocer y retomar su proceso de estudio, y cuando es necesario, reconocer sus dificultades y/o avanzar en dirección a los objetivos propuestos- pues forma parte del proceso. Este es el objetivo principal, por lo

tanto el énfasis no está en los instrumentos utilizados, que sí deben ser bastante diversificados, sino en la retroalimentación, que proporciona al estudiante la información oportuna sobre su aprendizaje y su desempeño.

Luego, la diversidad de instrumentos usados durante todo el proceso, desde la exigencia de un seguimiento sistemático del proceso de aprendizaje mediante fichas de seguimiento, le permitió al estudiante tener claro en este registro, su progreso, sus dificultades y retrocesos y ser informado de su situación para cambiarla en caso de necesidad. El momento de evaluación presencial en los polos representó un importante espacio de reflexión colectiva sobre las prácticas escolares, por la diversidad de técnicas e instrumentos evaluadores que abrieron espacio para un trabajo colectivo, poco usual en un modelo de enseñanza a distancia masivo, que casi siempre está marcado por un trabajo aislado y solitario.

Fue en esta perspectiva que se pensó y se realizó la propuesta evaluadora de la carrera. Los momentos evaluadores fueron significativos para el aprendizaje del trabajo colectivo, porque *producir colectivamente representó una forma de aprender a trabajar en alianzas con responsabilidad*. El trabajo colectivo remite a otra cuestión importante en este contexto, que es la participación consciente y crítica en la propuesta de trabajo gestada de manera colectiva. La participación activa, crítica y consciente es fundamental para garantizar y mantener un proceso de enseñanza innovadora, porque representa una manera de involucrarse y comprometerse con la propuesta y con los cambios institucionales que deban surgir. Quien no participa no se compromete.

Para Sobrinho (2003: 177) la evaluación

[...] es un universo de significaciones abiertas, que adquiere fuerza y se expande a través de procesos de interactividad o de comunicación inter-subjetiva y construcción colectiva. La evaluación comprendida así es una práctica social orientada, sobre todo a producir

cuestionamientos y a comprender los efectos pedagógicos, políticos, éticos, sociales y económicos del fenómeno educativo y no simplemente una operación de medida y mucho menos un ejercicio autocrático de discriminación y comparación.

La efectucción de este proceso evaluador más democrático parece haber provocado una aceptación expresiva en todos los elementos que componen la muestra de la investigación. Los profesores/estudiantes que tuvieron una nueva práctica en términos de evaluación, probablemente tendrán posturas diferenciadas en la clase, porque “quien trabaja con la formación académica de los nuevos profesores, también tiene un compromiso de **cambiar la práctica** de evaluación de estos profesores”. (Vasconcellos, 2000: 84).

Una vez más resaltamos aquí la figura del orientador académico como valiosa en este proceso evaluador. Por la cantidad de orientadores, su procedencia y diversidad de experiencias, constituyen un grupo expresivo de profesionales “atentos”, aptos para captar las demandas y contrastar los diferentes puntos de vista para responder positivamente a las necesidades del programa.

El proyecto político-pedagógico de la licenciatura en la modalidad a distancia se pensó en una red de comunicación para permitir la interlocución entre los diferentes participantes involucrados en el proceso, la creación de ambientes virtuales de aprendizaje para apoyar los estudios de los alumnos y el trabajo del orientador académico, la elaboración y la organización del material didáctico para la realización de la propuesta curricular.

Como el trabajo de la UFOP se llevó a cabo en asociación con la UFMT, a través de un convenio, hay que tener en cuenta algunas características propias de la institución que se refieren al uso del material didáctico.

Aunque el uso de las nuevas tecnologías pueda servir tanto para la

educación presencial como para la educación a distancia, se cree que en la enseñanza a distancia se deban usar más. Sin embargo, su importancia es relativa si consideramos que debe facilitar el logro de los objetivos del aprendizaje, pues es un instrumento para el desarrollo del proceso educativo; su fin último es favorecer el aprendizaje, la formación del hombre y del ciudadano. Masetto (2002) hace una importante distinción entre lo que significa enseñar y aprender en este proceso. El concepto de enseñanza está más vinculado a la figura de alguien que transmite conocimientos y experiencias en el caso del profesor y el estudiante recibe la información, debe procesarla y reproducirla. Por otro lado, aprender significa que el que recibe la información, o sea, el alumno da significado a la información, a los conocimientos recibidos, hace un ejercicio de reflexión crítica, desarrollándose como ser humano y creando sus propias competencias y valores.

En este escenario, para que ocurran los cambios es necesario que las personas involucradas en el proceso, profesores, gestores y alumnos estén todas abiertas al cambio, a recorrer un nuevo camino y que no estén tan preocupadas con los resultados listos. El foco del proceso educativo no puede desviarse hacia las técnicas y su uso.

Para que las transformaciones deseadas en la enseñanza se puedan realizar, es necesario que los profesores asuman una posición crítica en relación a las tecnologías de la información y comunicación, y que puedan usarlas de manera crítica y consciente de acuerdo con la realidad en que trabajan. En este sentido, el profesor tiene que dominar las técnicas y tiene que saber explorarlas para que los alumnos también puedan adquirir competencias en su uso.

En este panorama el centro de apoyo se estructuró como un lugar que

contaría con una biblioteca, una videoteca y donde básicamente se podrían realizar videoconferencias y usar el ordenador, la Internet y el CD-ROM.

El montaje de las bibliotecas en los centros de apoyo y municipios integrantes del programa de licenciatura tuvo lugar de manera bastante satisfactoria. Prácticamente se utilizaron bien para el fin al que se propusieron. El estímulo a la lectura, una técnica tan sencilla fue fundamental en esta realidad pues favoreció este hábito tan importante para quien ejerce la docencia.

Lamentablemente nuestros profesores/estudiantes no están muy acostumbrados a leer. Si tenemos en cuenta el hecho de que tenían una biblioteca con títulos muy actualizados en las diversas áreas del conocimiento a su disposición y de que se les pidió lecturas y producciones académicas durante la carrera de manera individual o colectiva con otros colegas y profesionales de la escuela, concluimos que esta estructura se podría haber usado mejor.

En relación a la Internet y al CD-ROM, su uso fue menos explorado. El uso del ordenador presupone una infraestructura y un dominio para la utilización adecuada del equipo y programas que pueden viabilizarse a través de este medio. En fin, garantizar la infraestructura de acceso en primer lugar, y la gestión de este acceso a las instalaciones para viabilizar proyectos educativos de calidad a través de los medios es fundamental en el proceso a distancia. Para Kenski (2005), gestionar la infraestructura de proyectos educativos va más allá del mero cuidado con los materiales y equipos. Hay que garantizarle al alumno el acceso con seguridad, ofreciéndole capacitación y cursos constantes de actualización para que haya eficiencia en este uso y para tener claros los objetivos educativos deseados. Kensky va más allá cuando habla de la importancia de la gestión en los proyectos educativos, previendo grupos adecuados, preparados no sólo

para cuidar de los equipos sino también para garantizar condiciones de confidencialidad del acceso y seguridad de los contenidos vehiculados.

Por todas estas cuestiones afirmamos que la realidad de los municipios no permitió que todos los estudiantes pudieran hacer un uso intensivo de estas herramientas. En muchos municipios se utilizaron las técnicas más convencionales de enseñanza (teléfono, correo, fax), aunque no menos eficientes para conseguir los objetivos establecidos.

De modo práctico en los polos fue posible garantizar de manera más efectiva el acceso de la población docente a los recursos de la Internet. No es usual encontrar personas en la Secretaría de Educación ni en las escuelas que se sensibilicen con la importancia de la Internet y de ambientes virtuales de aprendizaje. Incluso porque la gestión de los medios en proyectos educativos incluye, como ya hemos visto, aspectos relacionados con la cuestión operacional, tecnológica y principalmente financiera. Esto obliga a las instituciones conveniadas, tanto universidades como órganos municipales y estatales de educación a estar suficientemente preparados y sensibilizados sobre la importancia de las nuevas tecnologías, no sólo para ofrecer los programas, sino en el día a día de las escuelas y locales de trabajo donde se realizan las prácticas educativas para profesores y alumnos.

Para propuestas de este tipo es necesario “*garantizar simultáneamente*” el acceso a los nuevos medios, proporcionando la formación de los involucrados, o sea, del equipo de trabajo para el uso de los medios en situación de enseñanza y de los órganos públicos se requiere disponibilidad financiera para la implantación de una infraestructura tecnológica necesaria al proyecto educativo.

No podemos dejar de destacar que el material impreso, los textos-base del

programa tuvieron una función importante creando un ambiente desafiador y desencadenador del aprendizaje. Junto con otros materiales y recursos tecnológicos permiten su uso en otros programas de esta naturaleza, teniendo en cuenta las adaptaciones y/o complementaciones necesarias para su uso en las diversidades culturales y regionales.

Creemos que este trabajo se quedaría incompleto si no diéramos atención a las políticas públicas de formación de profesores, como un momento no sólo de “*repensar la naturaleza y el propósito de la educación pública*”, sino también de compartir la visión de quienes tienen esperanzas reales en el éxito de la implantación de prácticas educativas más inclusivas en las organizaciones públicas educativas.

Es obvia la importancia de las *alianzas institucionales* en este proceso de formación y la forma en que ocurren estas relaciones, según las atribuciones y responsabilidades establecidas en los convenios. La manera en que se realizaron o no, demuestra el cumplimiento de los acuerdos firmados para la realización de la propuesta y nos permite indicar los elementos determinantes de su continuidad.

Uno de los puntos destacados en varios momentos de la investigación se refiere a la *actuación de la UFOP* y su importancia en el desarrollo de programas como el de la licenciatura. Este aspecto influyó bastante la opinión de los encuestados. La presencia en sus municipios de una universidad pública de calidad representó un emprendimiento desafiador para los profesores.

El compromiso de los ayuntamientos y secretarías de educación locales también fue un marco importante, no sólo en el apoyo financiero sino también logístico, para que las acciones se concretizaran en los acuerdos firmados.

Este clima abierto vivido entre las instituciones de compartir y tener más

interacción entre las esferas públicas fue fundamental y alentador para llevar a cabo una propuesta innovadora del porte de la licenciatura en las regiones conveniadas. Estas alianzas aunque positivas, todavía son limitadas. Este compromiso era esperado, en el sentido de prolongar estas alianzas y de que las instituciones involucradas intentaran garantizar la continuidad de la propuesta en los mismos municipios, ofreciendo otras posibilidades de estudio, como por ejemplo, el posgrado que fue ampliamente solicitado. Como dijo una encuestada *“El programa tuvo gran valía y sería excelente que continuase esta alianza de los municipio con otros programas, como por ejemplo, el posgrado” (BE)*

Exactamente por esta proximidad de los medios académicos de manera expresiva en la comunidad escolar y por el apoyo incondicional de los órganos municipales locales, se creó una expectativa de su permanencia durante un periodo más prolongado. El hecho de darse en el mismo local de origen del profesor/estudiante, favoreció su participación. Incluso con las limitaciones personales, sociales y económicas que enfrentaron, sentían la necesidad de buscar nuevos conocimientos y esta fue la oportunidad que tuvieron.

Entre los profesores/estudiantes, ya había buenas expectativas y predisposición para el cambio, razón por la cual es necesario prever acciones que posibiliten la continuidad de las propuestas. Las instituciones educativas no pueden ofrecer propuestas innovadoras que permitan avanzar y darle una nueva dirección a la práctica docente del profesor en su clase y hacerlo más competente en sus acciones educativas y después abandonarlo a su propia suerte.

También destacamos que para que las instituciones puedan garantizar la ejecución y la continuidad de estas propuestas, son necesarios recursos financieros,

inversiones en el sector público educativo, que normalmente en el estado brasileño se destinan poco para este fin.

En el contexto de más inversiones para la educación básica debemos destacar la creación del FUNDEF (Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación) en 1995, hoy transformado en FUNDEB (Fondo de Educación Básica) que extendió el uso de recursos financieros de la pre-escuela a la enseñanza fundamental y secundaria, dando autonomía financiera a los municipios. Son recursos federales con destino específico para el sistema educativo, que también han recibido infinidad de críticas de la comunidad científica y académica, cuyo mérito no forma parte de esta discusión. Sin embargo, destacamos la posición de Rodríguez (2001:52), de que “la legislación del FUNDEF permite la intervención federal en los municipios que no cumplen las determinaciones legales y determina una serie de penalidades y sanciones para los gobiernos subnacionales y, no obstante, no promueve ningún mecanismo de control ni penalidad del Estado”. Queremos apenas destacar que había recursos federales destinados a los programas de licenciatura.

Complementando la discusión de recursos financieros en la enseñanza pública, también destacamos de manera sucinta como Ribeiro (2003) se expresa sobre esta cuestión. Para él existe una confusión sobre lo que es enseñanza pública. Hay una confusión entre lo que es el deber del Estado y la gratuidad de la enseñanza. Siempre que se habla de enseñanza pública, se habla de gratuidad de la enseñanza, lo que además de expresar un pensamiento confuso, es indebido. Público porque expresa la difusión de sus resultados a que toda la sociedad debe tener alcance como derecho y no como privilegio. Como se trata de enseñanza pública universitaria, el foco del carácter público de la educación en la carrera, para él, debe estar en la “*apropiación social de*

sus resultados”. (Ribeiro, 2003: 151) (cursiva del autor). Ribeiro también destaca que la mayoría de las manifestaciones estudiantiles de universitarios están centradas en la enseñanza pública gratuita. La discusión es polémica y va mucho más allá del foco presentado. Estamos de acuerdo con Ribeiro en que esta es una visión muy presente en los medios académicos, lo que nos lleva a creer que también en la licenciatura puede haber sido un factor que haya contribuido para la participación de algunos estudiantes, que encuentran barreras de todo tipo para su capacitación y los conducen a la exclusión educativa. Sin embargo, no creemos que en la licenciatura, la gratuidad de la enseñanza haya sido el motivo principal para la participación de los estudiantes, pues esto se mencionó muy poco. Sí creemos que la licenciatura se presentó como forma de “educación inclusiva”, como posibilidad de desarrollo profesional.

Prosiguiendo con las reflexiones y consideraciones aquí destacadas en este paradigma emergente, creemos que es fundamental la previsión de una planificación abierta, lista para cambios y sugerencias, donde cada institución frente a su papel educativo encuentre su propia identidad, sus límites y posibilidades y la capacidad de aprender a cambiar, dentro de un contexto de comunicación interactivo, participativo y auténtico.

Por todas las razones expresadas hasta aquí, los datos nos autorizan a afirmar que la modalidad del programa a distancia, la licenciatura en educación básica, representó un avance significativo en la red de enseñanza, estableciendo una conexión entre la institución de educación superior y la escuela pública. Para Giroux (1997: 172), “[...] mientras la comunidad universitaria teoriza a partir de un local específico, los profesores y administradores de la escuela pública, así como los otros involucrados en el trabajo pedagógico, lo hacen a partir de contextos diferentes,” [...] pero tan

importante como el espacio académico universitario. Giroux también destaca que el meollo de la cuestión está en encontrar la mejor forma de unir “producción y práctica teóricas” de los involucrados en una propuesta común.

7.1 Referencias Bibliográficas

BARRETO, R.G. (2001) (Org) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, Quartet.

BELLONI, M.L. (2001) A Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos Processos Educacionais. In: BARRETO, R.G. (org) (2001): *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro. Quartet.

GIROUX, H. (1997): *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre. Artmed Editora.

KENSKI, V. (2005): Democratização das mídias e a gestão em educação a distância. In: Oliveira, M.A.M. (org). *Gestão educacional*. Novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ. Vozes.

MASSETO, M. (2002): Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M.; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP. Papirus.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. (2007): *Educação a Distância. Uma Visão Integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo. Thomson Learning. Edição Especial. ABED.

MORAN, J. M. (2002): Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP. Papirus.

MORIÑA DÍEZ, A. (2004): *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga. Ediciones Aljibe.

PÉREZ JUSTE R.P. (1999 b): Las Nuevas Funciones Tutoriales In: GARCÍA ARETIO, L.; OLIVIER DOMINGO A.; PITA PÉREZ, ANA ALEJOS. (Edit) *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. UNED. Madrid.

PETER, R. (1999): *Viktor Frankl: a antropologia como terapia*. Tradução de Thereza Christina Stummer. São Paulo. Paulus.

RIBEIRO, R.J. (2003): *A Universidade e a Vida Atual*. Fellini não via filmes. São Paulo. Editora Campus. Ltda.

RODRIGUEZ, V. (2001): Financiamento da educação e políticas públicas: O Fundef e a política de descentralização. In: *Políticas Públicas e Educação*. UNICAMP. Caderno CEDES.

SOBRINHO, J.D. (2003): *Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo. Editora Cortez.

VASCONCELLOS, C.dos S. (2000): *Avaliação. Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo. Libertad.

8 CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como motivación las experiencias vividas en la formación de profesores en la modalidad de enseñanza a distancia. A lo largo de este trabajo, tuvimos la oportunidad de reflexionar sobre la implantación de la licenciatura en educación básica, años iniciales de la enseñanza fundamental y evidenciamos los aspectos significativos de este proceso de formación.

Los datos obtenidos a partir de la percepción y de la interpretación de los sujetos directamente involucrados en el proceso de esta formación, como los profesores/estudiantes, los orientadores académicos y el equipo del CEAD, nos remitieron a un auténtico retrato de esta propuesta de formación de profesores en la modalidad a distancia, que esperamos que pueda servir de parámetro para el análisis de otras realidades similares.

Creemos que nuestra propuesta busca un trabajo crítico que nos posibilite pensar en la formación de profesores y el papel de las políticas públicas en la modalidad de enseñanza a distancia. Percibimos que no es posible un proceso de formación en esta perspectiva, desvinculado de las condiciones estructurales más amplias y de más conocimiento de la realidad de la enseñanza y de las prácticas escolares que lleven a una re-significación de la identidad profesional de estos profesores.

Los análisis realizados permiten detectar límites y posibilidades de la propuesta de formación de profesores y los avances importantes para la interpretación del trabajo docente a partir del programa.

En función del estudio realizado, señalamos como aspectos principales de la propuesta:

a) *Utilización de la modalidad a distancia conjugando momentos presenciales y a distancia.*

La modalidad de educación a distancia es una opción educativa viable, para atender grupos significativos de la población que se encuentran excluidos de los programas convencionales. Esta es la estructura más adecuada para cursos formales como los de grado, programas semi-presenciales, alternando momentos de presencialidad con los momentos a distancia. Si, por un lado, el alumno tiene la posibilidad de realizar muchas de sus acciones educativas a distancia, por otro lado, dispone de la sede de la universidad y del centro de apoyo para discutir las cuestiones académicas y administrativas y para relacionarse con otros estudiantes de los municipios. Por su vez, este es un modelo que no se abstiene de conceptos clásicos de educación, interacción y comunicación, exigiéndose siempre que se trabajen en profundidad y de forma actualizada.

En ningún momento, la modalidad compromete la calidad de la propuesta, cuyo valor se encuentra en el proyecto pedagógico del curso, en los objetivos, en la concepción de enseñanza/aprendizaje, estrategias de enseñanza y componentes curriculares. En esta modalidad, por lo tanto no hay espacio para improvisaciones.

b) *La logística de ejecución del programa de la licenciatura.*

El programa permitió crear una red de comunicación entre la universidad, las secretarías municipales de educación y las escuelas, los centros de apoyo (sede) y locales (municipales), que permitieron la operatividad y el soporte adecuado a la ejecución del programa, constituyendo un “marco” de la universidad, como espacio de encuentro de los equipos.

c) *Gestión pedagógica y administrativa del programa.*

El proceso de comunicación y diálogo con todos los sujetos involucrados, los orientadores académicos, especialistas, coordinadores de polo, profesores/estudiantes entre sí y con los demás involucrados en el proceso, fue fundamental para formar la base de sustentación de las demandas de formación.

d) *Desarrollo curricular de la propuesta.*

La propuesta fue pensada teniendo en cuenta la situación de los participantes. Como los profesores/estudiantes ya están en la función docente en las escuelas, su práctica pedagógica fue un componente de la dimensión curricular, constituyendo el punto de partida y llegada, en la indisociable asociación/relación teoría y práctica, abarcando todo el proceso de estudio. En este sentido, el desarrollo de la propuesta intentó articular los saberes producidos en el día a día de la práctica con los formalmente estructurados en su formación docente.

Esta estructura curricular fue fundamental para el éxito de la propuesta. También permitió constatar importantes avances para la práctica docente como un todo:

- referencial teórico y metodológico idénticos y material didáctico, tanto para los profesores/estudiantes de la zona urbana como de la rural, permitiendo con sencillez las adecuaciones cuando eran necesarias;
- estimuló el hábito de estudio y lectura y la discusión colectiva del material didáctico;
- consolidó un espacio de discusión y trabajo colectivo entre profesores/estudiantes de una misma escuela y de otras escuelas, dentro del municipio y fuera, en los encuentros presenciales que incluyen otros municipios;

- creó espacios que trascienden la clase, proporcionando la realización de prácticas educativas más creativas y agradables, como investigaciones y la participación activa en los seminarios temáticos;
- creó una nueva modalidad sobre la práctica de evaluación, que permite orientarse para una nueva relación de esta práctica con sus alumnos;
- los momentos evaluadores colectivos fueron significativos, porque remiten a la importancia de una alianza crítica y consciente con responsabilidad sobre un trabajo gestado de manera colectiva;
- estimuló el registro de las actividades de participación y la observación de sus alumnos.

e) *Inclusión educativa.*

La propuesta se presentó como una forma de excluir barreras que impiden la inclusión educativa. Un aspecto que nos sensibilizó a lo largo de este trabajo, fue notar la carga emocional que acompaña la “forma de expresión” de los participantes.

Percibimos la dificultad de las personas para encontrar palabras y justificativas para explicar lo que no es fácilmente explicable, difícil de nombrar, cuando se habla de emociones y sentimientos que inquietan al ser humano. ¿Como incorporar la afectividad y la emoción de los involucrados al proceso educativo, cuando demuestran que hasta entonces estaban excluidos del contexto educativo y ahora sienten que se acordaron de ellos, se sienten “incluidos” en un proceso de formación, con su autoestima elevada?

Este fue un gran desafío en este estudio, pues la literatura todavía es silenciosa sobre esto cuando se trata de la formación de profesores, aún siendo un derecho del ciudadano y una responsabilidad social y política del estado. Claro que un

factor que pesa a lo largo de la historia de vida profesional de estos profesores/estudiantes son las condiciones predominantes en el ejercicio de su profesión, caracterizadas por sueldos bajos, condiciones laborales precarias y doble jornada de trabajo. Este programa sólo representó un largo camino por recorrer, para que se pueda pensar en la participación de todos y concebir una auténtica inclusión educativa.

f) *Políticas Públicas de Formación.*

En este aspecto tenemos dos puntos importantes por abordar.

1-Políticas gubernamentales

La iniciativa gubernamental que la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, Ley n. 9.394/96) en vigor, intensifica en Brasil las reformas educativas y acciones políticas que alcancen los diversos niveles de enseñanza con importantes cambios. Entre estos niveles, la educación superior se destaca como foco en la formación de profesores, tanto la inicial como la formación continuada de los profesionales que ya se encuentran en el ejercicio de su función.

Para esta actuación, la ley incluye un destaque especial a la oferta de programas de formación inicial y continuada en la modalidad a distancia.

Como dice Dourado (2001: 54) “No es posible ignorar este cuadro y mucho menos adherirlo sin una postura crítica”, pero por otro lado, es algo concreto que trae cambios en relación al papel de las universidades. Estos cambios traen una relación más estrecha de las universidades y secretarías de educación, municipales y estatales en el sentido de realizar acciones articuladas en la formación de profesionales de la educación.

Así, la misma exigencia legal refuerza la importancia de la actuación en

la formación de profesionales de la enseñanza en la modalidad a distancia.

2-Políticas universitarias

En el campo de las políticas públicas, no podríamos dejar de privilegiar la discusión del papel de la universidad como lugar de formación docente. A lo largo de su historia, la universidad siempre mantuvo su independencia y sus objetivos bien definidos. Sin embargo, en una época de rápidos cambios sociales y económicos, de desarrollo de nuevas tecnologías, se ve delante del desafío de responder a las necesidades actuales de la sociedad. Se le pide que desarrolle una acción más inmediata en la formación profesional, especialmente de profesores dentro del campo educativo.

Para Rodrigues (2004: 140), “¡La universidad nunca se había propuesto ser para todos! Formar dirigentes y producir conocimientos elitizados era su función irrevocable”. Rodrigues también afirma que frente a este hecho, la universidad tuvo que rendirse a las presiones sociales y se vio en la necesidad de producir conocimientos para atender a las diferentes clases sociales. La universidad intenta “continuar en su función de formar elites y al mismo tiempo, intenta responder a las clases sociales excluidas” (p.141) que reivindican el acceso a la enseñanza superior.

El hecho de que la UFOP fue una de las primeras universidades del estado de Minas Gerais a realizar esta acción en el estado le confiere un reconocimiento único, delante de los órganos municipales y estatales en la implantación de esta propuesta, pero es especialmente reconocida por los profesores/estudiantes.

Los comentarios siempre son halagadores y de agradecimiento, deseando que la UFOP se mantenga presente en sus municipios. Así se expresa uno de los estudiantes. “*¡El programa no sólo nos transformó profesionalmente, sino como ciudadanos e interiormente! Gracias a la UFOP por darnos la oportunidad de este*

crecimiento. Si no fuera a través de este programa hoy estaríamos parados en el tiempo y en el espacio” (MM)

La EAD es una vía de acceso posible a la enseñanza superior para quienes siempre fueron excluidos de esta oportunidad por razones adversas.

Aspectos del programa que merecen revisión y/o reformulación:

a) Formación del equipo

Incluso con la buena actuación del equipo, no podemos dejar de destacar en esta modalidad de enseñanza, la importancia de la organización y la preparación de los equipos que participaron del trabajo, a fin de trazar una línea de acción conjunta, llevando en consideración los objetivos de la propuesta. Muchas personas permanecen, otras abandonan el proceso y otras muchas llegan.

Para realizar un buen trabajo es posible invertir siempre en la formación y en la participación del equipo durante todo el proceso, garantizando una estructura de apoyo a la demanda de formación, pues se trata de un trabajo compartido que incluye especialistas de educación, de las áreas de conocimiento y especialistas en la elaboración de materiales instructivos, entre otros. Es un trabajo compartido que involucra un equipo multidisciplinario fijo para garantizar todo el proceso. Para una modalidad de enseñanza a distancia es fundamental que todos estén abiertos a los cambios, pues los modelos de los programas de educación a distancia se hacen más exigentes con profesores y tutores, lo que valora todavía más el papel del equipo en el proceso educativo.

b) Alianzas institucionales

Es fundamental que se viabilicen alianzas institucionales más

comprometidas y duraderas, de acuerdos establecidos que permitan garantizar la realización y permanencia de la propuesta de la licenciatura con calidad académica. Garantizar el cumplimiento de cláusulas importantes que sustentan la propuesta, sin permitir el incumplimiento de acuerdos importantes porque afectan drásticamente la realización de la propuesta en los moldes establecidos.

c) Uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación

Hay que invertir en los medios para el desarrollo de los proyectos educativos, pero asegurando el acceso de la población a las tecnologías, especialmente el uso del ordenador, Internet, CD-ROM y múltiples medios de comunicación existentes y posibles, de acuerdo con las propuestas. Mantener un equipo suficientemente preparado para garantizar el soporte y el uso adecuado con seguridad y capacitación a los participantes. Simultáneamente al desarrollo de los programas, hay que asegurar el acceso a los medios y a la propia capacitación.

d) Uso de la biblioteca

Aprovechar la estructura montada en los polos, intensificando el uso de la biblioteca en los municipios para sus planificaciones de trabajo y la manutención del hábito de lectura y estudio permanente, tan propagado durante el curso e indispensable para una buena actuación docente.

e) Adecuación de la planificación general de la propuesta

- Revisión del material impreso, contenidos y metodología adoptados y las debidas adaptaciones a las diversidades culturales y regionales, así como inclusión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación de manera más contundente.

- Revisión del plan curricular, con las debidas adaptaciones de los contenidos y metodologías, y disponibilidad de estudio para los momentos presenciales y a distancia.
- Más profundización en el estudio del referencial teórico y metodológico por los orientadores académicos y estudiantes, para que puedan comprenderse y profundizarse de manera más clara las nuevas concepciones de educación y enseñanza de las diversas áreas trabajadas, provocando cambios reales en las prácticas pedagógicas en las escuelas.
- Examinar las condiciones locales de los municipios para que se establezcan los centros de apoyo donde se ofrece una estructura física más adecuada para las actividades pedagógicas de los momentos presenciales.

Finalizando, aunque las prácticas educativas tradicionales persistan en la enseñanza, el movimiento va en el sentido de un enfoque educativo en una perspectiva crítica/ transformadora. Percibimos que, cuando el profesor tiene un seguimiento más sistematizado para realizar sus acciones con más seguridad, está más abierto a innovaciones y demuestra interés en participar en los programas. Junto con esta cuestión, también está el apoyo institucional y las condiciones de las escuelas para que puedan poner en práctica lo aprendido en los programas. Como se trata de EAD, lo mismo se dice sobre las posibilidades de acceso y uso de los medios en los espacios educativos.

Pues sólo un cambio de paradigma en la realización de los cursos de formación, de deconstrucción de un modelo de enseñanza tradicional y arcaica va a

alcanzar concretamente el meollo de la cuestión de la formación de profesores, de los años iniciales de la enseñanza fundamental.

Es un camino difícil y penoso porque exige cambios pedagógicos que trascienden los métodos y técnicas innovadoras, pero que tocan en el centro de la cuestión, las posturas profesionales, las prácticas escolares, la estructura institucional, los tiempos y espacios escolares donde se procesa la enseñanza. Significa cambios de foco en relación a los espacios educativos.

La universidad pasó a tener un papel de destaque en relación a la formación y profesionalización de estos docentes que están en ejercicio. Fue la viabilidad de las alianzas institucionales más comprometidas, de acuerdos establecidos que aseguró la realización y la permanencia de la propuesta de la licenciatura. Esta también fue una forma de romper la resistencia de algunos sectores de la universidad que veían con cierta reserva la modalidad a distancia en su espacio educativo. Creemos que una relación de diálogo e interacción entre las partes del convenio, incluso con sus limitaciones, genera una negociación institucional importante. Las instituciones involucradas acaban por comprometerse con el proceso formativo y con los resultados provenientes de tal proceso.

Cuando los participantes solicitan el mantenimiento de las alianzas institucionales y la permanencia de la UFOP en sus regiones es porque reconocen su “gran potencial para la democratización de las oportunidades de escolarización y de formación continuada de la población brasileña [...]” (Feltran, 2004: 103), es una vía de acceso posible para la enseñanza superior para quienes siempre fueron excluidos de esta oportunidad por razones adversas.

Reiteramos aquí el papel fundamental de las políticas públicas garantizando

la continuidad de la propuesta en el proceso educativo de formación de profesores y reconociendo la educación a distancia como vía legítima para esta formación.

Como toda nueva experiencia, el modelo de educación superior en la modalidad a distancia que ahora analizamos, debe estar abierto a una revisión y a innovaciones oportunas. El momento actual hace un apelo constante por un cambio educativo y a todo momento se invita a los profesores a que se involucren en un debate político y a tener auto-crítica en relación a la naturaleza y a la finalidad de su preparación, de los programas de capacitación como una forma de organizarse colectivamente en la búsqueda por la mejora del trabajo docente. Es fundamental que nuevos estudios profundicen estas cuestiones.

Aclaramos que esta investigación no acaba con este estudio. Nuestra expectativa es que pueda ser una oportunidad de interlocución con otros lectores y con el mismo equipo de trabajo, para que den proseguimiento a estas consideraciones y hagan sus propias reflexiones, intercambiando experiencias y prácticas e implementando nuevas propuestas de cara a la nueva realidad tecnológica de la educación brasileña.

¡Este es un desafío que vale la pena enfrentar! Salimos enriquecidos de esta experiencia.

8.1 Referencias Bibliográficas

BRASIL(1997) Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Casa Editorial Pargos.

DOURADO,L.F.(2001)A Reforma do Estado e as Políticas de Formação de Professores nos Anos 1990.DOURADO,L.F.e PARO,V. H.(orgs)*Políticas Públicas & Educação Básica*.São Paulo.Xamã Editora.

FELTRAN,R. C.de S.(2004)Educação Superior a Distância:Refletindo sobre seus fundamentos .In:Scriptori,C.C.*Universidade e Conhecimento.Desafios e Perspectivas no âmbito da docência,Pesquisa e Gestão* .Campinas,SP.Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda.

RODRIGUES, M. de M. (2004): A Instabilidade da Universidade vista a partir das Contradições Geradoras de suas Crises de Hegemonia, de Legitimidade e Institucional. In:SCRIPTORI,C.C.(org) *Universidade e Conhecimento.Desafios e Perspectivas no Âmbito da Docência, Pesquisa e Gestão*. Campinas, SP. Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. (1994): Avaliação, Tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, n. 10, p. 81-102.

ALKIN, M. (1969): *Evaluation theory development*. Evaluation coment, v. 2, p. 2-7.

ALONSO, K. M. (2005): *Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. Tese de doutorado. Campinas, SP., UNICAMP.

ALONSO, K. M. (2000): Novas tecnologias e Formação de Professores: um intento de compreensão. In: PRESTI, Oreste (Org.) *Educação a Distância*, construindo significados. Brasília, Plano Editora Ltda, p.144-154.

APARICI, R. (1999). Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. In: RODRÍGUEZ, Eustaquio Martín & QUINTALLÁN, Manuel A. (Coord.). *La educación a distancia en tiempos de cambio: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid, Ediciones de la Torre, p.177-192

APPLE, M. (1982): *Ideologia e currículo*. Trad.de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo, Brasiliense.

ARETIO, L. G. (1994): La Acción Tutorial en la Enseñanza a Distancia. In: *Educación a Distancia Hoy*. Madrid, UNED, p. 291-342.

BARRETO, R.G (Org.) (2001: *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, Quartet.

BELLONI,M.L. (2001): A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos Processos Educacionais. In: BARRETO, Raquel G.(org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância*. Rio de Janeiro, Quartet Editora & Comunicação Ltda, p.54-73

BELLONI, M. L. (1999): *Educação a Distância*. Campinas, SP, Brasil, Autores Associados.

BELLONI, M.L., MAGALHÃES H. DE, SOUZA, L, C. DE (2001): *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*. São Paulo, Cortez Editora.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. (1994): *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal, Porto Editora Ltda.

BRASIL (1997): Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Casa Editorial Pargos.

CARO, F.G. (1982): "Pesquisa Avaliativa: uma visão panorâmica". In: GOLDBERG, M.A.A. & SOUZA, C.P. (orgs.) *Avaliação de Programas Educacionais*: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo, EPU, p.10-14.

CASTILLO ARREDONDO, S. (2000): La Evaluación en Educación. IN: CASTILLO ARREDONDO, S.; DIAGO, J. C. *La Evaluación Educativa hoy*. Formación y práctica. Vol. 1. Formación. Madrid, UNED

CASTILLO ARREDONDO, Santiago (2004): *La Práctica Evaluadora del Profesorado Primaria y Secundaria*. Grupo Editorial Universitario, Madrid.

CYSNEIROS, P. G. (2001): Programa Nacional de Informática na Educação: Novas tecnologias, Velhas Estruturas. In: BARRETO, Raquel G.(Org) *Tecnologias educacionais e educação à distância*. Rio de Janeiro, Quartet Editora & Comunicação Ltda. p. 120-144.

DANIEL, Sir John.(1999): Va a ser la macro-universidad el modelo de formación académica superior en el nuevo milenio? In: MARTÍN, RODRÍGUEZ, E y AHIJADO QUINTILLÁN. *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid, Ediciones de la Torre, 221p.

DEMO, P. (1993): *Desafios modernos da Educação*. Petrópolis, Vozes.

DOURADO, L.F. (2001): A Reforma do Estado e as Políticas de Formação de Professores nos Anos 1990. In: DOURADO, L.F.e PARO, V.H. (orgs.). *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo, Xamã Editora.

ELLIOT, L. (1984): A avaliação de programas: tipos, características e aspectos metodológicos. Trabalho apresentado na III CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Niterói, Rio de Janeiro. (mimeo)

FAINHOLC, B. (1999): *La Interatividad en la educación a Distancia*. Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós, p. 77-140

FELTRAN, R. C.de S.(2004): Educação Superior a Distância: Refletindo sobre seus fundamentos. In: SCRIPTORI, C.C. (org.). *Universidade e Conhecimento. Desafios e Perspectivas no âmbito da docência, Pesquisa e Gestão*. Campinas, SP., Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda.

FERNÁNDEZ HUERTA. (2001): *Tácticas Rápidas de Triangulación Estimativa Cualitativa y Cuantitativa*. (mimeo)

FERRÉS, J. (1998): Pedagogia dos Meios Audiovisuais e Pedagogia com os Meios Audiovisuais. In: SANCHO, Juana M. (org) *Para uma Tecnologia Educacional*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, p.127-155.

FERRETTI, C. (1989): A Inovação na Perspectiva Pedagógica. In: GARCÍA E.W. *Inovação educacional no Brasil - problemas e perspectivas*. São Paulo. Cortez. Editores Associados.

GARCÍA LIAMAS, J.L. (1995): Evaluación de Programas Educativos. IN: PÉREZ JUSTE, GARCÍA LIAMAS, J.L. y MARTÍNEZ MEDIANO, C. *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid. UNED.

GARCÍA LIAMAS, J.L. (2001): *Análisis y valoración de la formación del profesorado en la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED, p.13-90.

GARCÍA, Walter E. (Coord.) (1989): *Inovação educacional no Brasil - problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez Autores Associados.

GIROUX, H. (1988): *Escola Crítica e Política Cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo, Cortez editora.

GIROUX, H. (1997): *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre, Artmed Editora.

GOLDBERG, M. A. A. (1980): Avaliação educacional: medo e poder. *Educação e Avaliação*, n. 1, p. 96-117, jul.

GOMES, C. A. (1993): Ensino Superior a Distância: Lições de três Experiências. *Relatório de missão à Espanha, Portugal e Reino Unido*.

GONÇALVES, M.I.R. (2003): *Educación em el ciberespacio*. Tesis Doctoral. España, UNED. 1 CD

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D.A. (1994): *Mediação Pedagógica*. Educação a Distância.Alternativa. Campinas, SP, Papirus.

HOLMBERG, B. (1985): *Educación a distancia: Situación y perspectivas*. KAPELUSZ, S.A. Edición Argentina, Buenos Aires. 147 p.

KENSKI, V. (2005): Democratização das mídias e a gestão em educação a distância. In: Oliveira, M.A.M. (org.). *Gestão educacional*. Novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ., Vozes.

KENSKI, V.M. (2001): Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. IN: BARRETO, R. G. (org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro, Quartet.

MARTÍN RODRÍGUEZ,E. (1994): La Formación del profesorado desde y para la Educación a Distancia. In RED -*Revista de Educación a Distancia*, n. 9, febrero-mayo.Madrid, p. 14-18.

MARTÍN RODRÍGUEZ,E. (1999): Dilemas y supuestos teórico-prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia. In: MARTÍN, RODRÍGUEZ, E y AHUJADO QUINTILLÁN .*La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid, Ediciones de la Torre, 221 p. 193-221.

MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996): *Evaluación de programas educativos*. Investigación evaluativa.Modelos de evaluación de programas. UNED.

MARTÍNEZ MEDIANO, C. (2004) Coord. *Técnicas e Instrumentos de cogida y Análisis de Datos*. Madrid, UNED, p. 85-112

MASETTO, M. (2002): Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP., Papirus.

MASETTO, M. T. (1990): Avaliação Institucional: definições e posicionamentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 1, jan./junho.

MAZZILLI, M.A. (1994): *Formação Continuada de Professores de Ciências*:

Descrição e Análise de uma experiência do Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, PUC.

MAZZOTTI, A. J. A. & GEWANDSZNAJDER, Fernando (2001): *O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. Editora Pioneira, 2. edição.

MEC/INEP. (1992): Estudo de Caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia. *Inovações*, n. 1, dezembro.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. (2007): *Educação a Distância. Uma Visão Integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo, Thomson Learning, Edição Especial. ABED.

MORAN, J. M. (2002): Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP., Papirus.

MOREIRA, M.A. (1988): O Professor-Pesquisador como Instrumento de Melhoria do Ensino de Ciências. *Em Aberto* n. 40, Brasília, out/dez.

MORIÑA DÍEZ, A. (2004): *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga. Ediciones Aljibe.

NEDER, M.L.C. (1996): Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In Preti, Oresti (org). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Mato Grosso, NEAD/IE-UFMT.

NISKIER, A. (1999): *Educação a Distância: a tecnologia da esperança*. S.P., Loyola.

NÓVOA, A. (org.) (1992a): *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora Ltda.

NÓVOA, A. (Coord.) (1992b): *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Portugal, Publicações Dom Quixote.

OLIVEIRA, C. C.; COSTA, José W.; MOREIRA, M. (2001) *Ambientes Informatizados de Aprendizagem*. Produção e Avaliação de Software Educativo. Campinas, SP, Papirus.

PARLETT, M. HAMILTON, D. (1982): "Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores". IN: GOLDBERG. M.A.A. *Avaliação de*

Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo, EPU, p.38-45.

PÉREZ JUSTE R.P. (1995): Um modelo para la evaluación interna/externa de programas educativos. IN: PÉREZ JUSTE, GARCÍA LIAMAS, J.L. y MARTÍNEZ MEDIANO, C. *Evaluación de Programas y Centros Educativos.* Madrid, UNED.

PÉREZ JUSTE R.P. (1999a): Diseño de un modelo de acción tutorial en la educación a distancia basado en la aplicación de las nuevas tecnologías. In: GARCÍA ARETIO, L.; OLIVIER DOMINGO A.; PITA PÉREZ, Ana Alejos. (Edit) *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED.* Madrid, UNED.

PÉREZ JUSTE R.P. (1999b): Las Nuevas Funciones Tutoriales. In: GARCÍA ARETIO, L.; OLIVIER DOMINGO, A.; PITA PÉREZ, Ana Alejos. (Edit). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED.* Madrid, UNED.

PETER, R. (1999): *Viktor Frankl: a antropologia como terapia.* Tradução de Thereza Christina Stummer. São Paulo, Paulus.

PETERS, O. (2001) *Didática do ensino a distância. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional.* Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo, RS, Brasil, Unisinos. 402 p.

PINA, A. R. B (1998): Sistemas Multimídia. In: SANCHO, Juana M. *Para uma Tecnologia Educacional.* Porto Alegre, Artmed.

POPHAM, W. J. (1983): *Avaliação Educacional.* Porto Alegre, Globo.

PRETI, O. (1996): *Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada.* In: PRETI, Oreste (org): *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso.* NEAD/IE/UFMT. Cuiabá.

PROJETO DO Curso De Licenciatura Em Educação Básica, Anos Iniciais Do Ensino Fundamental (2000):Ouro Preto.UFOP.(mimeo).

RIBEIRO, R.J. (2003): *A Universidade e a Vida Atual.* Fellini não via filmes. São Paulo, Editora Campus Ltda.

RODRIGUES, M. de M. (2004): A Instabilidade da Universidade vista a partir das Contradições Geradoras de suas Crises de Hegemonia, de Legitimidade e Institucional.

In: SCRIPTORI, C.C. (org). *Universidade e Conhecimento. Desafios e Perspectivas no Âmbito da Docência, Pesquisa e Gestão*. Campinas, SP., Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda.

RODRIGUEZ, V. (2001): Financiamento da educação e políticas públicas: O Fundef e a política de descentralização. In: *Políticas Públicas e Educação*. UNICAMP, Caderno CEDES.

RUMBLE, G. (1986): *The Planning and management of Distance Education*. Worcester, Billing & Sons Limited. 259 p.

RUMBLE, G. (2000): *The technology of distance education in Third World settings*. Cuiabá: Instituto de Educação / Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) out.96. Conferencia proferida en la apertura del Seminario Educação 96.

SALINAS, D. (2004): *Prova Amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade*. Trad. Marta Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre, Artmed Editora.

SÁNCHEZ ROMERO, C. (2003): Complementariedad Metodológica en los Proyectos de Investigación in: CASTILLO ARREDONDO, Santiago y MEDINA RIVILLA, Antonio. *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid, Editorial Universitas, S.A.

SARAIVA, T. (1996): A educação a Distância no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, Ano 16, p.16-27, abr./jun.

SAUL, A. M. (1988): *Avaliação Emancipatória- Desafio à teoria e à Prática de Avaliação e reformulação de Currículo*. 2ª ed. São Paulo, Cortez Editora.

SCHETTINO, M.e HOJO E S (2005): O modelo de EAD baseado em Centros de Apoio. In: SCHETTINO, M. (org.) *Educação Superior a Distancia: experiências e contribuições*. Belo Horizonte, MG. 1 CD.

SCRIVEN, M. (1967): The methodology of evaluation. In: STAKE, R. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, Rand Machally.

SCRIVEN, M. (1973): The methodology of Evaluación. In: WORTHEN, B. SANDERS, J. (org). *Educational evaluation: theory and practice*. Belmont, Charles A. Jones.

SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2002): Perspectiva Cultural en En la Elección, Diseño e

Integración de los Médios como Materiales Curriculares In: MEDINA RIVILLA, A. SEVILLANO GARCÍA, M. L.; RODRÍGUEZ DIÉGUES, J. L. (Coord.). *Diseño, Desarrollo e innovación del Curriculum en las Instituciones Educativas*. Editorial Universitas, S/A.p. 729-858

SEVILLANO GARCÍA, M.L. (2003): La Investigación en Didáctica como Fundamento de Acción Educativa de Calidad. In: *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Editorial Universitas, S.A.Madrid, p. 57-73.

SILVA, T.M.N. (1990): *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo, EPU.

SOBRINHO, J.D. (2003): *Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo, Editora Cortez.

SOUZA, E. C. B. M. (1996). Panorama Internacional da Educação a Distância. *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 70, p.9-16, abr./jun.

SOUZA. S. M. Z. L. (1986): *Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º grau. Legislação, teoria e Prática*. São Paulo, PUC. (Dissertação de Mestrado).

STAKE, R. (1982a): "Novos métodos para avaliação de programas educacionais". In: GOLDBERG, M.A.A. SOUZA, C.P. (orgs) *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, EPU, p. 30-34.

STAKE, R. (1982b): "Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional". In: GOLDBERG, M.A.A. SOUZA, C.P. (orgs) *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo, EPU, p. 46-49.

STUFFLEBEAM, D. (1968): *Evaluation the arts in education: a responsiveness approach*. Ohio: Merrill, Columbus.

TOSCHI, M. S. (2001): TV ESCOLA: o lugar dos professores na política de formação docente. IN: BARRETO, Raquel G. (Org) *Tecnologias educacionais e educação à distância*. Rio de Janeiro, Quartet Editora & Comunicação Ltda., p. 85-104.

TRIVIÑOS, A.N. (1987): *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Ed. Atlas.

TYLER, R. (1982). "Avaliando experiências de aprendizagem". In: GOLDBERG, M.

A. A. & SOUZA, C.P. (orgs.). *Avaliação de Programas Educacionais*: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo, EPU, p.35-37

VASCONCELLOS, C.dos S. (1998) *Avaliação da aprendizagem*: práticas de mudança. por uma práxis transformadora. São Paulo, Libertad.

VASCONCELLOS, C.dos S. (2000): *Avaliação. Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo, Libertad.

VIANNA, H.M. (1989): A Prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Caderno de Pesquisa*, maio, p.40-47.

VIANNA, H.M. (1992): Avaliação Educacional. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, fev. p. 100-105. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

VILAR ANGULO, L.M y MARCELO GARCÍA, C. (1995): Evaluación del desarrollo profesional de los profesores: el caso del "programa de formación de profesores principiantes". In: PEREZ JUSTE, R.; GARCÍA LIAMAS, J.L.; MARTÍNEZ MEDIANO, C. *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid, UNED.

WEISS, C. (1982): "Pesquisa avaliativa no contexto político". In: GOLDBERG, M.A.A. & SOUZA, C.P. (orgs.). *Avaliação de Programas Educacionais*: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo, EPU, p. 23-27.

WORTHEN, B. R. (1982): "Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais". In: GOLDBERG, M.A.A. & SOUZA, C.P. (orgs) *Avaliação de Programas Educacionais*: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo, EPU, p. 4-9.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ALVES, L.; NOVA, C. (Orgs.) (2003): *Educação a Distância - uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo, Editora Futura.

BARAJAS ZAYAS, E.L (1995): *Formación de Formadores. Planificación: Diseño y Evaluación de Proyectos y Programas* .Madrid, GRABAR, Comunicación Gráfica Digital, S.L.

BOLZAN, D. (2002): *Formação de Professores.Compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre, Editora Mediação.

CASTILLO ARREDONDO, S. (2000): La Evaluación. Evolución del Concepto. IN: CASTILLO ARREDONDO, S. y DIAGO, J. C. *La Evaluación Educativa hoy*. Formación y práctica. Vol. II.Práctica. Madrid, UNED

CASTILLO ARREDONDO, S. (2002): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid, Coord.Gráficas Rógar S.A.

FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. (2003): *Educação inclusiva* .Rio de Janeiro, DP&A editora.

FILHO, R.F.Org.(2003): Análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro, DP&A.

FRÍAS, R.J. y ONDINA, T.A. (2003): *Pedagogía de la Diversidad*. Madrid, Librería UNED.

GARCÍA ARETIO, L (1997): *Investigar para Mejorar La Calidad de la Universidad*. Madrid, Impresos y Revistas S.A.(IMPRESA),.

GARCÍA, M.L.S. (Coord.)(2003):*Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid, Librería UNED.

GAYOU JURGENSON, J.L.A. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Buenos Aires, Barcelona, Editorial Paidós.

GIUSTA, A.da S.e FRANCO, I. M. (orgs.) (2003): *Educação a Distância – uma*

articulação entre teoria e prática. Belo Horizonte, PUC Minas: PUC Minas Virtual.

IGÚZQUIZA, V.D. de R. (2002): *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Universidad pública de Navarra. Pamplona, Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

LICENCIATURA Plena em Educação a Distância (1999): Projeto Expansão. Cuiabá, EDUFMT.

LITWIN, E. (org.) (2001): *Educação a Distância*. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, Artmed.

MANRIQUE, A.H. (2002): *El Conocimiento Práctico dela Evaluación en los Profesores*. Zaragoza, España, editado por Prensas Universitarias de Zaragoza.

MARTINS, O.B.; POLAK, Y.N.S.(orgs) (2000): *Formação em educação a distância. UNIREDE:guia didático do curso*. Curitiba, NEAD/UFPR.

MEIRIEU, P. (1998): *Aprender sim, mas como?* Porto Alegre, Artes Médicas. 7ªed.

NETO, F.J.S.L. (org.) (2001): *Educação a Distância. Referências e Trajetórias*. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.ABT.Brasília, Plano editora Ltda.

OLIVEIRA, E.G. (2003): *Educação a Distância na Transição Paradigmática*. Campinas, SP, Papirus.

PETERS, O. (2003): *A educação a distância em transição*. Tendências e desafios. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS, Brasil, Unisinos. 400 p.

PERRENOUD, P., PAQUAY L, ALTET, M., CHARLIER, E. (2001): *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre, Artmed.

PRETI, O. (org.) (2005): *Educação a Distância. Ressignificando Práticas*. Brasília, Liber livro Editora.

RIVILLA, A.M.; PALACIOS, S.G. (1996): *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*.Madrid, Impresos y Revistas S.A. (IMPRESA)

RUMBLE, G.(2003): *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília, Editora UNB.

SANCHO, J.M. (org.) (1998): *Para uma tecnologia educacional*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed.

SCHÖN, D.A. (2000) *Educando o profissional reflexivo. Um novo designer para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.

VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L (orgs.) (2002): *Formação de Profesores. Políticas e Debates*. Campinas,SP, Papirus.

WEB

<http://osi.unesco.org.br>
<http://portal.mec.gov.br>
<http://rived.proinfo.mec.br>
<http://www.ead.ufsc.br>
<http://www.cead.unb.br>
<http://www.educacaopublica.rj.gov.br>
<http://www.nead.ufr.br>
<http://www.qui.ufmg.br/ead/>
<http://www.uab.mec.gov.br>
<http://www.ufop.br>
<http://www.unesco.org.br>
<http://www.unirede.br>
<http://www.veredas.gov.br>

APÉNDICES

APÉNDICE A – CUESTIONARIO DEL PROFESOR/ESTUDIANTE

APÉNDICE B – CUESTIONARIO DEL ORIENTADOR ACADÉMICO

APÉNDICE C- GUIÓN DE LA ENTREVISTA CON EL
ESPECIALISTA/COORDINADOR DE POLO

APÉNDICE D – CUADRO DE LA SITUACIÓN DE LOS POLOS QUE
PARTICIPARON EN LA INVESTIGACIÓN- ENCUESTADOS

APÉNDICE E – INFORMACIÓN BREVE SOBRE LOS MUNICIPIOS (POLOS)
QUE INTEGRAN LA MUESTRA

APÉNDICE F – TABULACIÓN DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL
CUESTIONARIO DE LOS PROFESORES/ESTUDIANTES

APÉNDICE G – TABULACIÓN DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL
CUESTIONARIO DE LOS ORIENTADORES ACADÉMICOS

APÉNDICE H - PROTOCOLO DE RESPUESTAS DE LAS ENTREVISTAS –
EQUIPO DEL CEAD

APÉNDICE I – TABLAS Y GRÁFICOS DEL CRUCE DE DATOS DE
PROFESORES/ ESTUDIANTES Y ORIENTADORES ACADÉMICOS

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR/ESTUDANTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA –CEAD



UFOP

**UNIVERSIDADE
FEDERAL DE OURO
PRETO**

**CURSO: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA - ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL, MODALIDADE A DISTÂNCIA.**

Pólo: _____

Município: _____

Prezado professor:

Ao chegarmos ao término das atividades do curso, solicitamos-lhe a gentileza de responder, individualmente, com atenção, às questões que se seguem. A sua avaliação sincera é muito importante para o estudo que estamos realizando a respeito do curso e para o planejamento de ações futuras, no que se refere à formação de professores, na modalidade a distância.

O questionário é dividido em seis partes: dados pessoais, profissionais, atividade docente, material didático, prática pedagógica e organização do curso. Responda, por favor, a todos os itens do questionário, evitando deixá-los em branco. Faça um X nas questões alternativas e preencha os espaços nas questões em aberto.

O sigilo será mantido.

Aguardando sua valiosa contribuição, agradecemos-lhe.

Profª Maria Aparecida Mazzilli

I-Dados pessoais

Nome: _____
(opcional)

1. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino

2 .Estado civil: ☐ solteiro
☐ casado
☐ desquitado
☐ divorciado

3. Faixa etária:
☐ 20 a 29 anos
☐ 30 a 39 anos
☐ 40 a 49 anos
☐ 50 a 59 anos
☐ acima de 60 anos

II- Formação Profissional

1. Tempo de atuação no magistério:
☐ 1 a 5 anos
☐ 6 a 10 anos
☐ acima de 10 anos

2. Situação funcional no município: ☐ efetivo ☐ contratado

3. Horas semanais de trabalho na docência:
☐ de 3 a 10 horas
☐ de 11 a 20 horas
☐ de 20 a 30 horas
☐ de 30 a 40 horas
☐ mais de 40 horas

4.Em que série/ciclo você leciona? _____

5. Exerce outra atividade além do magistério?
☐ Sim Qual? _____ Há quanto tempo? _____
☐ Não

6. Possui algum outro curso superior além do que acaba de concluir?
Se possui indique qual : _____

7.Durante sua vida profissional ,como professor, você participou de cursos de:
☐ atualização (de 30 a 120 horas);
☐ aperfeiçoamento (acima de 180 h)
☐ especialização (acima de 360 horas);
☐ outros.Especifique: _____

8.Qual (quais) foram os motivos que levaram você a participar do Curso de Licenciatura que está concluindo? _____

III-Atividade docente

A-Orientação Acadêmica

Como você avalia a atuação do Orientador Acadêmico no curso, em relação ao(à):

1. auxílio na compreensão dos objetivos e organização administrativa e pedagógica do curso:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

2. tempo dedicado à orientação nos momentos presenciais :

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

3. domínio do conteúdo:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

4. preocupação com o processo de aprendizagem dos licenciandos:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

5. incentivo ao uso da biblioteca do Centro de Apoio:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

6. relacionamento com a turma:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

7. postura pedagógica frente às atividades do curso:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

8. orientação na auto-avaliação do curso:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

9. efetivo envolvimento na organização e no desenvolvimento dos Seminários Temáticos e Atividades Práticas:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

B- Processo Avaliativo

1. A programação desenvolvida pelas disciplinas foi adequada à natureza do curso, quanto ao tempo previsto, ao material disponibilizado e às condições materiais?

a) Antropologia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
b) Sociologia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
c) Psicologia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
d) Filosofia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
e) Linguagem	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
f) Ciências	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
g) História/Geografia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
h) Matemática	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte

2. O período de estudo e discussão com o orientador acadêmico foi suficiente para a realização das atividades avaliativas:

- ☐ sim ☐ não ☐ em parte

3. Enquanto professor - aluno envolvido no processo contínuo de avaliação- você sentiu dificuldades em ser avaliado:

- ☐ sim ☐ não ☐ em parte

4. Caso tenha respondido na questão anterior a opção "sim " ou "em parte", você atribui a sua dificuldade para realização das avaliações:

- ☐ aos recursos didáticos insuficientes
☐ ao período insuficiente para o estudo
☐ à orientação acadêmica recebida
☐ à falta de clareza na proposta da avaliação
☐ outros _____

5. Dos instrumentos avaliativos utilizados nas disciplinas cursadas (Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Linguagem, Ciências, História/Geografia e Matemática) você percebeu relação entre a teoria/prática profissional dos professores - alunos?

- ☐ sim ☐ não ☐ em parte

6. Na questão abaixo numere de 1 a 4 dentro dos parênteses, as opções apresentadas, pela ordem de sua prioridade.

As avaliações aplicadas nas disciplinas estudadas no curso

- ☐ contribuíram para o seu crescimento como professor-aluno;
☐ contribuíram para a sua prática pedagógica em sala de aula com seus alunos;
☐ contribuíram para você ter outra visão de avaliação no processo de EAD;
☐ não contribuíram para nenhuma mudança na sua prática docente.

7. Das atividades avaliativas propostas durante o curso, qual (quais) levou (levaram) a refletir mais sobre sua **prática pedagógica**?

Marque mais de uma alternativa, se for o caso.

- ☐ prova escrita
☐ desenvolvimento de pesquisas.
☐ apresentação oral de trabalhos realizados
☐ trabalho em grupo
☐ trabalho individual
☐ seminários
☐ auto-avaliação

8. Das atividades avaliativas propostas, em qual (quais) você teve mais dificuldade?

Marque mais de uma alternativa ,se for o caso.

- ☐ prova escrita
☐ desenvolvimento de pesquisas
☐ apresentação oral de trabalhos realizados
☐ trabalho em grupo
☐ trabalho individual
☐ seminários
☐ auto-avaliação

9. Assinale a forma de avaliação utilizada nas disciplinas, mais adequada ao seu processo de ensino-aprendizagem.

- ☐ avaliação individual com questões abertas
- ☐ avaliação individual com questões fechadas
- ☐ avaliação individual com consulta
- ☐ avaliação individual sem consulta
- ☐ avaliação por trabalhos em dupla
- ☐ avaliação em grupo
- ☐ apresentação oral de trabalhos realizados
- ☐ avaliação por meio de Seminários

IV-Material didático

A.Quanto aos fascículos:

1. o texto é claro e de fácil compreensão:

- ☐ sim ☐ não ☐ em parte

2. a leitura dos “fascículos” foi suficiente para entendimento dos conteúdos estudados:

- ☐ sim ☐ não ☐ em parte

3. o texto é muito técnico e de difícil compreensão, tendo-se que recorrer várias vezes ao dicionário:

- ☐ sim ☐ não ☐ em parte

4. os conteúdos dos fascículos são de fácil compreensão e úteis para a minha prática pedagógica:

- ☐ sim ☐ não ☐ em parte

5. as atividades propostas nos fascículos ajudaram-me a compreender seu conteúdo:

- ☐ sim ☐ não ☐ em parte

6. as atividades propostas ajudaram-me a relacionar o conteúdo à prática pedagógica:

- ☐ sim ☐ não ☐ em parte

7. quanto ao projeto gráfico(apresentação, tamanho e tipo de letras, ilustrações, margens, espaços, encadernação ,etc.) o texto é adequado:

- ☐ sim ☐ não ☐ em parte

B.Bibliografia Complementar

1. Se você consultou a bibliografia indicada nos fascículos a considera:

- ☐ de fácil acesso
- ☐ auxiliou na compreensão do assunto em estudo
- ☐ complementou o tema de estudo
- ☐ outro: _____

2. Você consultou, no seu pólo, o material multimídia (CD-ROM) produzido para o Curso de Licenciatura ?

☐ sim ☐ não

Se a resposta foi “sim” assinale a disciplina : ☐ Antropologia/Sociologia

☐ Filosofia/Psicologia

☐ Linguagem

☐ Ciências

V- Prática Pedagógica a partir do curso

Você encontra abaixo proposições numeradas de 1 a 15. Leia cada uma delas e assinale com **X** a opção escolhida, observando a seguinte simbologia:

CT-concordo totalmente

CP-concordo parcialmente

I-indeciso

DP-discordo parcialmente

DT-discordo totalmente

1. Trabalha junto com colegas em projetos interdisciplinares:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

2. Tem consciência de seu papel de educador:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

3. Tem condições objetivas para organização do processo de trabalho:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

4. Utiliza com frequência a biblioteca para atividades de ensino:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

5. Toma decisões a partir dos resultados das avaliações dos alunos:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

6. Utiliza espaços fora da sala de aula para atividades educativas de ensino:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

7. Utiliza laboratório de Informática como recurso didático:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

8. Realiza avaliações e atribui pontuação:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

9. Realiza avaliações e não atribui pontuação:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

10. Preenche fichas descritivas como resultado da avaliação dos avanços e dificuldades do aluno:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

11. Registra o rendimento escolar do aluno por meio de notas ou conceitos:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

12. Planeja atividades que estimulem aprender a aprender:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

13. Trabalha em colaboração com outros docentes da escola e de outras escolas:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

14. O resultado da avaliação obriga a mudar a estratégia de trabalho:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

15. Propõe freqüentemente aos alunos que façam auto-avaliação de seu processo de aprendizagem:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

VI- Organização do Curso

Você encontra abaixo proposições numeradas de 1 a 11. Leia cada uma delas e assinale com **X** a opção escolhida, observando a seguinte simbologia:

CT-concordo totalmente

CP-concordo parcialmente

I-indeciso

DP-discordo parcialmente

DT-discordo totalmente

A. Em sua opinião a estrutura organizacional do curso deve:

1. Permanecer como está:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

2. Ser reformulada em seu conteúdo programático:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

3. Ser reformulada em seu enfoque metodológico:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

4. Ter local mais adequado no município para as atividades do curso-presenciais e a distância:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

5. Ter melhor distribuição de carga horária nos momentos presenciais e a distância:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

B. Você enquanto profissional avalia que

6. A proposta do Curso de Licenciatura constitui um avanço educativo para a Rede Municipal de Ensino de seu município:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

7. Os profissionais da escola estão satisfeitos com a proposta do curso:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

8. As condições do trabalho pedagógico do professor melhoraram com a implantação do Curso no município:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

9. O trabalho coletivo foi intensificado na escola com a implantação do Curso de Licenciatura:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

10. A qualidade do ensino nas escolas melhorou com a atuação do professor participante do curso:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

11. O Curso estimulou o docente a buscar a sua atualização contínua:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

C. Registre outros aspectos do curso que deseje comentar:

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO ORIENTADOR ACADÊMICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA –CEAD



UFOP

**UNIVERSIDADE
FEDERAL DE OURO
PRETO**

**CURSO: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA - ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL, MODALIDADE A DISTÂNCIA.**

PÓLO: _____
Município: _____

Prezada Orientadora Acadêmica:

Ao chegarmos ao término das atividades do curso, solicitamos-lhe a gentileza de responder, individualmente, às questões que se seguem. A sua avaliação sincera é muito importante para o estudo que estamos realizando a respeito do curso e para o planejamento de ações futuras no que se refere à formação de professores, na modalidade EAD.

O questionário é dividido em seis partes: dados pessoais, dados profissionais, atividades docentes, material didático, prática pedagógica do professor e organização do curso. Responda, por favor, a todos os itens do questionário, evitando deixá-los em branco. Faça um **X** nas questões alternativas e preencha os espaços nas questões em aberto.

O sigilo será mantido.

Aguardando sua valiosa contribuição, agradecemos-lhe.

Profª Maria Aparecida Mazzilli

I- Dados pessoais

Nome: _____
(opcional)

1. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino

2. Estado civil: ☐ solteiro
☐ casado
☐ desquitado
☐ divorciado

3. Faixa etária:
☐ 20 a 29 anos
☐ 30 a 39 anos
☐ 40 a 49 anos
☐ 50 a 59 anos
☐ acima de 60 anos

II- Formação Profissional

1. Tempo de atuação no magistério:

- ☐ 1 a 5 anos
☐ 6 a 10 anos
☐ acima de 10 anos

2. Situação funcional no município: ☐ efetivo ☐ contratado

3. Atividade docente em outras instituições de ensino:

Sim ☐ Qual? _____

Instituição: Federal ☐ Estadual ☐ Municipal ☐ Particular ☐

Não ☐

4. Exerce outra atividade além do magistério?

- ☐ Sim Qual? _____ Há quanto tempo? _____
☐ Não

5. Curso superior que possui: _____

6. Possui curso de pós –graduação? ☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

Especifique o curso e a instituição realizada: _____

III- Atividades docentes

A.Orientação Acadêmica

1. Você teve dificuldade em exercer a função de orientador acadêmico?

☐ sim ☐ não ☐ em parte

Se respondeu “sim” ou “em parte”, assinale abaixo os possíveis fatores que afetaram a sua atuação:

- ☐ falta de domínio de conteúdo;
- ☐ orientação recebida do especialista;
- ☐ orientação realizada com os licenciandos ;
- ☐ processo de correção das avaliações
- ☐ outros.

Especifique: _____

2. Faça uma auto-avaliação da sua atuação como Orientador Acadêmico no curso, em relação ao(à)

a) organização administrativa e pedagógica do curso no município:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

b) tempo dedicado à orientação nos momentos presenciais:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

c) domínio do conteúdo:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

d) preocupação com o processo de aprendizagem dos licenciandos:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

e) incentivo ao uso da biblioteca do Centro de Apoio:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

f) relacionamento com a turma:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

g) postura pedagógica frente às atividades do curso:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

h) orientação ao licenciando na auto-avaliação do curso:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

i) efetivo envolvimento na organização e no desenvolvimento dos Seminários Temáticos e Atividades Práticas:

☐ ótimo ☐ bom ☐ regular ☐ fraco

3. Você já havia participado de outros cursos na modalidade EAD? Se a resposta for afirmativa, indique o curso: _____

4. Você encontra abaixo proposições de “a a f”. Leia cada uma e assinale com um **X** a opção escolhida, observando a seguinte simbologia:

CT- concordo totalmente

CP- concordo parcialmente

I- Indeciso

DP- discordo parcialmente

DT- discordo totalmente

Como você se sentiu exercendo a função de orientador acadêmico:

a. uma função atrativa como um todo:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

b. oportunidade para contribuir para a formação acadêmica dos docentes:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

c. possibilidade de acompanhamento de um processo de ensino-aprendizagem, passo a passo, suas dificuldades e soluções:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

d. oportunidade de comunicação direta com os professores, com os órgãos municipais e a Universidade:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

e. atualização de conhecimentos nas diversas áreas do currículo do curso:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

f. participação em um processo avaliativo diferenciado:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

B. Processo Avaliativo;

1. Você considera que o tipo de avaliação proposto pelo Curso está coerente com o projeto pedagógico, ou seja, que tem como um de seus pontos fundamentais a relação teoria/ prática na construção do conhecimento?

- ☐ Concordo totalmente.
☐ Concordo parcialmente.
☐ Indeciso
☐ Discordo parcialmente.
☐ Discordo totalmente.

2. Ao preencher a ficha de auto-avaliação, os licenciandos demonstram maturidade e compromisso com a proposta do curso, revelando realmente o seu envolvimento com o mesmo?

☐ sim ☐ não ☐ em parte

3. A programação desenvolvida pelas disciplinas foi adequada à natureza do curso, em relação ao tempo previsto, as condições materiais, ao material disponibilizado, a metodologia e ao processo avaliativo?

a) Antropologia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
b) Sociologia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
c) Psicologia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
d) Filosofia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
e) Linguagem	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
f) Ciências	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
g) História/Geografia	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte
g) Matemática	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> em parte

4. Das disciplinas do currículo qual (quais) você considera que o processo avaliativo foi mais adequado à proposta do curso?

Marque mais de uma alternativa, se for o caso.

- ☐ Antropologia
- ☐ Sociologia
- ☐ Psicologia
- ☐ Filosofia
- ☐ Linguagem
- ☐ Ciências Naturais
- ☐ História/Geografia
- ☐ Matemática

5. Das atividades avaliativas propostas durante o curso, em qual(quais) você considera que os licenciandos apresentaram melhor desempenho?

Marque mais de uma alternativa, se for o caso.

- ☐ prova escrita
- ☐ desenvolvimento de pesquisas.
- ☐ apresentação oral de trabalhos realizados
- ☐ trabalho em grupo
- ☐ trabalho individual
- ☐ seminários
- ☐ auto-avaliação

6. Das atividades avaliativas propostas durante o curso, qual(quais) quais você considera que os licenciandos apresentaram desempenho insatisfatório?

Marque mais de uma alternativa, se for o caso.

- ☐ prova escrita
- ☐ desenvolvimento de pesquisas.
- ☐ apresentação oral de trabalhos realizados
- ☐ trabalho em grupo
- ☐ trabalho individual
- ☐ seminários
- ☐ auto-avaliação

7. A organização do sistema avaliativo do curso é:

☐ ótima ☐ boa ☐ regular ☐ fraca

IV-Material didático

A.Fascículos:

1. o texto é claro e de fácil compreensão:

☐ sim ☐ não ☐ em parte

2. a leitura dos “fascículos” foi suficiente para entendimento dos conteúdos estudados:

☐ sim ☐ não ☐ em parte

3. o texto é muito técnico e de difícil compreensão, tendo-se que recorrer várias vezes ao dicionário:

☐ sim ☐ não ☐ em parte

4. os conteúdos dos fascículos são de fácil compreensão e úteis para a prática pedagógica:

☐ sim ☐ não ☐ em parte

5. as atividades propostas nos fascículos ajudam a compreender o seu conteúdo :

☐ sim ☐ não ☐ em parte

6. as atividades propostas ajudam a relacionar o conteúdo à prática pedagógica:

☐ sim ☐ não ☐ em parte

7. quanto ao projeto gráfico (apresentação, tamanho e tipo de letras, ilustrações, margens, espaços, encadernação ,etc.) o texto é adequado:

☐ sim ☐ não ☐ em parte

B.Bibliografia Complementar

1. A bibliografia indicada nos fascículos você a considera :

- ☐ de fácil acesso
- ☐ auxiliou na compreensão do assunto em estudo
- ☐ complementou o tema de estudo
- ☐ outro: _____

2. Você consultou, no seu pólo, o material multimídia (CD-ROM) produzido para o Curso de Licenciatura ?

☐ sim ☐ não

Se a resposta foi “sim” assinale a disciplina : ☐ Antropologia/Sociologia

☐ Filosofia/Psicologia

☐ Linguagem

☐ Ciências

V- Prática Pedagógica a partir do curso

Você encontra abaixo proposições numeradas de 1 a 15. Leia cada uma delas e assinale com **X** a opção escolhida, observando a seguinte simbologia:

CT-concordo totalmente

CP-concordo parcialmente

I-indeciso

DP-discordo parcialmente

DT-discordo totalmente

No acompanhamento do processo de estudo dos licenciandos você considera que na atuação docente nas escolas o professor-estudante:

1. Trabalha junto com colegas em projetos interdisciplinares:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

2. Tem consciência de seu papel de educador:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

3. Tem condições objetivas para organização do processo de trabalho:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

4. Utiliza com frequência a biblioteca para atividades de ensino:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

5. Toma decisões a partir dos resultados das avaliações dos alunos:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

6. Utiliza espaços fora da sala de aula para atividades educativas de ensino:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

7. Utiliza laboratório de Informática como recurso didático:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

8. Realiza avaliações e atribui pontuação:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

9. Realiza avaliações e não atribui pontuação:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

10. Preenche fichas descritivas como resultado da avaliação dos avanços e dificuldades do aluno:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

11. Registra o rendimento escolar do aluno por meio de notas ou conceitos:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

12. Planeja atividades que estimulem aprender a aprender:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

13. Trabalha em colaboração com outros docentes da escola e de outras escolas:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

14. O resultado da avaliação obriga a mudar a estratégia de trabalho:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

15. Propõe freqüentemente aos alunos que façam auto-avaliação de seu processo de aprendizagem:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

VI- Organização do Curso

Você encontra abaixo proposições numeradas de 1 a 11. Leia cada uma delas e assinale com **X** a opção escolhida ,observando a seguinte simbologia:

CT-concordo totalmente

CP-concordo parcialmente

I-indeciso

DP-discordo parcialmente

DT-discordo totalmente

A. Em sua opinião a estrutura organizacional do curso deve:

1. Permanecer como está:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

2. Ser reformulada em seu conteúdo programático:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

3. Ser reformulada em seu enfoque metodológico:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

4. Ter local mais adequado no município para as atividades do curso- presenciais e a distância:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

5. Ter melhor distribuição de carga horária nos momentos presenciais e a distância:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

B. Você enquanto profissional avalia que

6. a proposta do Curso de Licenciatura constitui um avanço educativo para a Rede Municipal de Ensino de seu município:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

7. a atuação da UFOP e Secretarias Municipais de Educação no apoio logístico ao curso foi adequado:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

8. os profissionais da escola estão satisfeitos com a proposta do curso:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

9. As condições do trabalho pedagógico do professor melhoraram com a implantação do Curso no município:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

10. O trabalho coletivo foi intensificado na escola com a implantação do Curso de Licenciatura:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

11. A qualidade do ensino nas escolas melhorou com a atuação do professor participante do curso:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

12. O Curso estimulou o docente a buscar a sua atualização contínua:

☐ CT ☐ CP ☐ I ☐ DP ☐ DT

C. Registre outros aspectos do curso que deseje comentar:

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESPECIALISTA / COORDENADOR DE PÓLO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO-UFOP

Centro de Educação Aberta e a Distância -CEAD

CURSO: Licenciatura em Educação Básica, anos iniciais do Ensino Fundamental.

DATA: ____/____/____

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA/ Especialista e coordenador de Pólo

I. Identificação:

1. Nome: _____

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Função no Projeto:

☐ Especialista

☐ Coordenador de Pólo

4. Titulação: _____

5. Disciplina que orienta como Especialista

II- Formas e Critérios de Organização do Trabalho Docente

A) Orientação Acadêmica

Como você avalia a atuação do Orientador Acadêmico no curso quanto ao(à):

1. *auxílio na compreensão dos objetivos e organização administrativa e pedagógica do curso:*

2. *tempo dedicado à orientação dos licenciandos nos momentos presenciais:*

3. *domínio do conteúdo:*

4. preocupação com o processo de aprendizagem dos licenciandos:

5. incentivo ao uso da biblioteca do Centro de Apoio:

6. relacionamento com os licenciandos:

7. postura pedagógica frente às atividades do curso:

8. orientação na auto-avaliação do curso:

9. efetivo envolvimento na organização e no desenvolvimento dos Seminários Temáticos e Atividades Práticas:

B)Atuação do Especialista

1. Como você avalia o tempo disponibilizado para discussão dos fascículos com os Orientadores Acadêmicos?

2. O tempo previsto para o desenvolvimento das disciplinas, com os licenciandos, foi adequado à natureza do curso?

3. Como você avalia as condições de trabalho oferecidas pelo CEAD e pelos Pólos para a realização da orientação das disciplinas?

C-Processo Avaliativo: concepção, formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

1. Como você entende o processo de avaliação do curso?

2. O período de orientação e discussão com o orientador acadêmico é suficiente para a realização das atividades avaliativas dos licenciandos?

3. Na sua opinião os licenciandos sentem dificuldades em serem avaliados?

4. A que você atribui as dificuldades dos licenciandos para realização das avaliações?
(aos recursos didáticos insuficientes; ao período insuficiente para o estudo; à orientação acadêmica recebida; à falta de clareza na proposta da avaliação; outros).

5. Das atividades avaliativas propostas durante o curso, qual (quais) levou (levaram) os licenciandos a refletir sobre a própria prática pedagógica? (desenvolvimento de pesquisas; prova escrita; apresentação oral de trabalhos realizados; trabalho em grupo; trabalho individual; seminários; auto-avaliação; outros)

6. Das atividades avaliativas propostas durante o curso, quais os licenciandos têm mais dificuldades de realizar? (desenvolvimento de pesquisas; prova escrita; apresentação oral de trabalhos realizados; trabalho em grupo; trabalho individual; seminários; auto-avaliação; outros).

7. Do seu ponto de vista, qual forma de avaliação utilizada nas disciplinas é considerada mais adequada pelo licenciando, para sua prática pedagógica?

(avaliação *individual com questões abertas*; *avaliação individual com questões fechadas*; *avaliação individual com consulta*; *avaliação individual sem consulta*; *avaliação por trabalhos em dupla*; *avaliação em grupo*; *apresentação oral de trabalhos realizados*; *avaliação por meio de Seminários*; outros).

D-Material didático

a) Quanto aos fascículos das disciplinas:

1. O texto é claro e de fácil compreensão?

2. A leitura dos “fascículos” foi suficiente para entendimento dos conteúdos estudados pelos licenciandos?

3. Os conteúdos dos fascículos são de fácil compreensão e úteis para a prática pedagógica do licenciando?

4. As atividades propostas nos fascículos ajudaram a compreender seu conteúdo ?

5. As atividades propostas ajudaram o licenciando a relacionar o conteúdo à sua prática pedagógica?

6. O texto é adequado quanto ao projeto gráfico(apresentação, tamanho e tipo de letras, ilustrações, margens, espaços, encadernação, etc.)?

b)Bibliografia Complementar

1. A bibliografia complementar indicada nos fascículos e pelos especialistas é de fácil acesso? *(Auxiliou na compreensão do assunto em estudo? Complementou o tema de estudo? Outros.)*

2. A bibliografia complementar indicada para estudo foi lida pelos licenciandos e orientadores acadêmicos? Foram indicados trabalhos que envolvessem pesquisas na bibliografia complementar? Em quais disciplinas?

3. Você examinou o material multimídia (CD-ROM) produzido para o Curso de Licenciatura? Quais?Indicou consulta a esses materiais ao licenciando? *(Antropologia/Sociologia;) Filosofia/Psicologia; Linguagem; Ciências.*

III-Prática Pedagógica do licenciando a partir do curso

Você considera que o licenciando mudou sua prática pedagógica nas escolas, com o curso. Por exemplo:

1. Tem consciência de seu papel de educador?

2. Tem condições objetivas para organização do processo de trabalho?

3. Tem consciência da importância do uso da biblioteca para atividades de ensino? Utiliza-a com frequência?

4. Vê a avaliação como forma de mudar a estratégia de trabalho?

5. Realiza avaliações, com seus alunos, com atribuição e sem atribuição de pontos?

6. Toma decisões a partir dos resultados das avaliações dos alunos?

7. Registra o rendimento escolar do aluno por meio de notas ou conceitos?

8. Planeja atividades que estimulem aprender a aprender?

9. Trabalha em colaboração com outros docentes da escola e de outras escolas?

10. Propõe frequentemente aos alunos que façam auto-avaliação de seu processo de aprendizagem?

11. Utiliza laboratório de Informática como recurso didático?

IV-Organização do Curso

Na sua opinião a estrutura organizacional do curso deve:

1. Permanecer como está:

2. Ser reformulada em seu conteúdo programático:

3. Ser reformulada em seu enfoque metodológico:

4. Ter local mais adequado no município para as atividades do curso- presenciais e a distância :

5. Ter melhor distribuição de carga horária nos momentos presenciais e a distância:

V. Impacto do curso na rede escolar

1. A proposta do Curso de Licenciatura constitui um avanço educativo para a Rede Municipal de Ensino dos municípios?

2. Você considera que os profissionais da escola estão satisfeitos com a proposta do curso?

3. As condições do trabalho do professor melhoraram com a implantação do Curso no município?

4. O trabalho coletivo foi intensificado na escola com a implantação do Curso de Licenciatura?

5. A qualidade do ensino nas escolas melhorou com a atuação do professor participante do curso?

6. O Curso estimulou o docente a buscar a sua atualização contínua?

VI. Gostaria de comentar outros aspectos do curso que não foram abordados nas questões anteriores?

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE D - QUADRO DA SITUAÇÃO DOS PÓLOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

DADOS COLETADOS NO PERÍODO DE SETEMBRO DE 2005 A MAIO DE 2006

RESPONDENTES-Professores/Estudantes e Orientadores Acadêmicos

PÓLO: MARIANA

Municípios	TOTAL de Professores/estudantes no Curso	Total de Professores/Estudantes respondentes	Total de Or. Acadêmicos	Total de Or. Acadêmicos respondentes
Mariana	193	188	04	04
Ouro Branco	84	82	05	05
Inhaúma	38	35	02	01
Acaiaca	12	12	01	-----
TOTAL GERAL	327	317	12	10

PÓLO: NOVA ERA II

Municípios	TOTAL de Professores/Estudantes no Curso	TOTAL de Professores/Estudantes respondentes	Total de Or. Acadêmicos	Total de Or. Acadêmicos respondentes
Timóteo	72	72	03	03
Sem Peixe	17	17	01	01
Rio Piracicaba	26	26	01	01
São José do Goiabal	07	07	01	01
Sta. Maria Itabira	10	09	01	01
TOTAL	132	131	07	07

PÓLO:BERILO

Municípios	TOTAL de Professores/Estudantes no Curso	Total de Professores/Estudantes respondentes	Total de Or. Acadêmicos	Total de Or. Acadêmicos respondentes
Berilo	73	72	04	03
Chapada do Norte	41	40	02	02
Francisco Badaró	66	66	03	03
Jenipapo de Minas	14	14	01	-----
José Gonçalves de Minas	27	27	01	01
Minas Novas	59	59	02	01
Virgem da Lapa	45	45	02	02
TOTAL	325	323	14	12

PÓLO: MARIPÁ DE MINAS

Municípios	TOTAL de Professores/Estudantes no Curso	Total de Professores/Estudantes respondentes	Total de Or. Acadêmicos	Total de Or. Acadêmicos Respondentes
Maripá de Minas	33	31	02	02
Matias Barbosa	48	43	02	02
Leopoldina	70	56	03	03
São João Nepomuceno	29	26	01	01
Rio Pomba	33	29	01	01
Rochedo de Minas	12	11	01	01
Pequeri	19	15	01	01
Oliveira Fortes	11	09	01	01
Guarará	20	15	01	---
Sto. Antonio Aventureiro	09	09	01	01
Senador Cortes	14	13	01	01
Volta Grande	20	17	01	----
Bicas	24	19	02	01
Argirita	18	16	01	01
Itamarati de Minas	24	24	01	01
Descoberto	17	16	02	02
D.Euzébia	21	19	01	01
Coronel Pacheco	12	12	01	01
Goianá	19	15	02	01
Rio Novo	38	34	02	02
Santana do Deserto	08	07	01	-----
Simão Pereira	11	10	01	01
TOTAL	510	446	29	24

OBS. Esses quadros fazem parte da tese de doutorado de Maria Aparecida Mazzilli ,na Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED,Madri.

APÊNDICE E - BREVE HISTÓRICO DOS MUNICÍPIOS(PÓLOS) QUE INTEGRAM A AMOSTRA DA PESQUISA, NO ESTADO DE MINAS GERAIS.

Minas Gerais é o estado mais extenso da região sudeste, com uma área total de 586.552,4 Km². Sua área corresponde aproximadamente a 7% do território nacional, concentrando 43% da população do país. Faz limite com os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Tem o maior número de municípios (853) e aproximadamente 18 milhões de habitantes. A capital do Estado é Belo Horizonte que unindo a região metropolitana e seus 34 municípios, possui aproximadamente 4 milhões de habitantes. O Estado é dividido em 6 regiões culturais (São Francisco, Triângulo Mineiro, Café, Mineração, Zona da Mata, Nordeste). Cada uma dessas regiões traz fatos históricos importantes e manifestações marcantes na cultura do Estado.

BERILO

Localizado na Zona Alto Jequitinhonha, com área territorial de 587Km², drenado pelo Ribeirão do Altar, vários córregos e pelo Rio Araçuaí, que, com sua ponte metálica, divide a cidade. A sede, a 436 metros de altitude, é dotada de infra-estrutura urbana, e a distância de Belo Horizonte é de 660 km. A economia é voltada para atividades agropecuárias - rebanho leiteiro e lavouras variadas. Originou-se do primitivo povoado de Água Suja, formado com a ida de bandeirantes para a região, por volta de 1727, em virtude da exploração de ouro às margens do ribeirão Águas Sujas. Com a decadência da mineração, a freguesia foi transferida, em 1846, para o arraial de Sucuri. Em 1868, é criada a paróquia, sendo sua denominação alterada, em 1877, para Água Limpa. Em 1923, passa a chamar-se Berilo. Em 1962, é elevado a município.

Com uma população de 12.819 habitantes (2005) tem matriculado no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) 3.563 alunos, sendo 2.559 alunos em escolas públicas estaduais e 1.004 na rede municipal de ensino. Os docentes são em número de 236 sendo 151 em escola pública estadual e 81 na escola municipal. As escolas são em número de 29 no total, 11 da rede pública e 18 escolas municipais. No ensino médio são 857 alunos matriculados, todos na escola pública estadual, com duas escolas. Os docentes desse ensino somam 43. Na pré-escola são 339 crianças matriculadas das quais 24 estão na escola pública estadual e 315 na escola pública municipal. Os docentes são em número de 20 sendo um na escola pública estadual e 19 na escola pública municipal. Tem 13 escolas, uma na rede pública estadual e 12 na municipal.

MARIANA

O Estado de Minas Gerais nasceu às margens de um formoso ribeirão, em uma cidade denominada Mariana, que foi a primeira capital de Minas, onde tudo começou...

A Vila do Ribeirão do Carmo, sede do governo mineiro foi em 1745 elevada à condição de cidade e rebatizada de Mariana. No dicionário histórico de Minas Gerais, Mariana significa também "primeira." Vários são os argumentos para esse nome; primeira vila, capital, cidade projetada, sede de bispado.

Mariana é hoje uma das mais importantes cidades do Circuito do Ouro. Guarda interessantes relíquias do tempo em que começou a ser desenhada a história das Minas Gerais, contida também em seus distritos.

Além de seu valor histórico e turístico, a economia local volta-se para a agricultura, pecuária, extração vegetal, silvicultura (carvão vegetal) e comércio.

A área total territorial de Mariana é de 1.193K m² e está aproximadamente a 112 km de distância de Belo Horizonte, a atual capital do Estado de Minas Gerais. Em 2005, a população estimada de Mariana era de 52.054 habitantes.

Mariana abriga a sede de dois importantes cursos da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP, o curso de Letras e o curso de História.

Em 2004, a matrícula no Ensino Pré-Escolar foi de 1.839 crianças, das quais 249 na escola pública estadual, 1.159 na municipal e 431 matrículas na escola privada.

A matrícula no Ensino Fundamental foi de 10.635 alunos, sendo 3.978 na escola pública estadual, 5.748 na escola municipal e 909 na escola privada.

No Ensino Médio o total de alunos foi de 2.829, sendo, na escola pública estadual 2152 alunos, na rede municipal de ensino 308 alunos e na escola privada 369 alunos.

Os docentes atuantes em 2004, no Ensino Fundamental, eram 799 sendo que 235 professores estavam na escola pública estadual, 494 na rede municipal e 70 docentes, na escola privada.

No Ensino Médio eram 167 docentes, sendo 99 na escola pública estadual, 32 na escola municipal e 36 na escola privada.

No pré-escolar 118 docentes, sendo 9 na escola pública estadual, 81 na municipal e 28 na escola privada.

Em 2004, eram 38 escolas no Pré-Escolar, sendo 03 escolas públicas estaduais, 28 escolas municipais e sete escolas privadas.

No ensino Fundamental eram 42 escolas, sendo 10 escolas públicas estaduais, 29 municipais e três escolas privadas.

No Ensino Médio um total de nove escolas, sendo quatro escolas públicas estaduais, 03 municipais e 02 privadas.

MARIPÁ DE MINAS

A cidade de Maripá de Minas, segundo dados de 2005, possui 2.786 habitantes, ocupa uma área de 78Km², está localizada na Zona da Mata. Os municípios desse circuito, apresentam belezas naturais ,cachoeiras , serras e comida típica mineira.

A Zona da Mata foi no século XIX uma importante região para a economia do Império, uma área que se destacou pela cafeicultura. Também nessa época a busca por novas terras era enorme, fato que deu origem às cidades do circuito.

Hoje a região é rica na criação de gado e produção de arroz e cereais, tendo a economia local investido principalmente na lavoura e pecuária. Além de uma natureza exuberante essa região possui atrativos culturais, como exposições agropecuárias e industriais que atraem inúmeros visitantes, acervo de obras de arte moderna e Museus como o da Eletricidade, em Leopoldina,cujo acervo data de 1908 e constitui o primeiro museu vivo da eletricidade do país.

A situação educacional do município de acordo com dados de 2004 é de 81 matrículas no Ensino Pré-Escolar todos na rede municipal de ensino e 490 alunos matriculados no Ensino Fundamental, também todos pertencentes à rede municipal de ensino. Não há registro de matrículas e escolas de ensino médio.

Há registro de apenas1 (uma) escola de Educação Infantil (Pré-Escolar) e de 1 (uma) escola de Ensino Fundamental. Os docentes são em número de 4 (quatro) no Pré-Escolar e de 27 no Ensino Fundamental.

NOVA ERA

Está situada na região da mineração, circuito do ouro, no quadrilátero ferrífero.

Sua história começou em 1706 quando os primeiros habitantes locais, os irmãos portugueses José e Antônio de Miranda, oriundos da Vila de Mirandela, em Portugal, chegaram ao local, que com fé e esperança pensavam em conseguir uma vida melhor que pudesse compensar os sofrimentos vividos na pátria. Naquele tempo, a meta dos aventureiros era explorar novas terras, em caminhadas mata adentro, rompendo a selva agreste. Assim é que chegaram às imediações da hoje Estação Ferroviária de Desembargador Drumond, (Drumond Velho) e encontraram um pequeno rio, afluente do rio Piracicaba, que batizaram como rio de Peixe. Ao colher água do rio, um dos irmãos encontrou no fundo da vasilha, vestígios de ouro. Mantendo sigilo do ocorrido os dois irmãos separam-se dos outros companheiros e fixaram residência no local, com o objetivo de exploração do ouro. Antônio Miranda adquiriu as terras e construiu a Fazenda Rio de Peixe sua residência local. Aumentaram o seu patrimônio,

adquirindo as sesmarias da Passagem, Pedra Furada e Macacos. Além disso, se dedicaram à extração de ouro de aluvião, e passaram a realizar trabalhos agrícolas e cultivo de cereais. Em 1715, o Governador da Capitania Unida de São Paulo e Minas Gerais, passou a cobrar impostos e taxas ,para o governo.Essa medida resultou na diminuição da cata do ouro, face os altos impostos a serem pagos pelos mineradores.

Em 1832, "o arraial foi elevado à categoria de curato passando mais tarde a freguesia por Lei Provincial n. 384, de nove de outubro de 1848". No início do século, o arraial comemorava festas religiosas como o Dia de Reis, de São Sebastião, rituais da Semana Santa, quadrilhas nas festas juninas de Santo Antônio, São João e São Pedro, Festa do Rosário, Festa do Divino, com fogueiras, quentões, canjicas, batatas assadas, com teatros e serestas,cuja tradição ainda é mantida.

Em 1932, com a inauguração da Estrada de Ferro Vitória a Minas, novos horizontes se apresentaram para a vida econômica das classes produtoras do distrito, com possibilidades de escoamento, pecuária, indústria e comercio.

Em 17/12/1938, através do Decreto n. 148, o então Governador de Minas, Sr. Benedito Valadares, assinou o ato de emancipação do distrito, elevando-o à categoria de município, com o nome de Presidente Vargas. Foi então nomeado o Primeiro Prefeito da localidade Dr. Nelson de Lima Bruzzi, formado em Farmácia pela Escola de Minas, da Universidade Federal de Ouro Preto.

A instalação do novo município se deu em 01 de janeiro de 1939, em solenidades com grande entusiasmo popular.

Pelo Decreto – Lei n. 839, de 13 de junho de 1942, o município passou a chamar-se Nova Era. Esse nome deveu-se à crença de que surgiria uma nova era de progresso para todo o Vale do Rio Doce, com a implantação do Estado Novo, pelo governo federal.

Hoje a exploração local de "esmeraldas" projeta a cidade no mundo inteiro.

A população estimada em 2005 foi de 17.847 habitantes, numa área territorial de 363Km².

Fonte: www.ibge.gov.br ;

www.google.com.br ;

www.descubraminas.com.br ;

www.inep.gov.br

**APÊNDICE F – TABULAÇÃO DAS QUESTÕES ABERTAS DO
QUESTIONÁRIO DE PROFESSORES/ESTUDANTES**

Cargo:	Professor / Estudante
Pólo:	Mariana
Cidade:	Acaiaca
ID	
444	O Curso veio para dar oportunidade a várias pessoas que sonhavam com um crescimento cultural e profissional mas que infelizmente devido a vários fatores como tempo, condições financeiras, não tinham condições de concluir um curso. Que oportunidades semelhantes possam ser dadas a outras pessoas.
449	Penso que a entidade (UFOP) poderia valorizar mais o curso pois por ser um curso à distância, muitas vezes, foi discriminado ou "deixado de lado", principalmente no início.
Cidade:	Inhaúma
ID	
450	Quanto aos seminários, deveriam ser incluídos mais prática através de oficinas e trabalhos em grupos.
457	Na parte da estrutura organizacional, vejo que ficaram algumas falhas do tipo: trabalhos com apresentação da história das nossas cidades poderiam ter sido feitos no próprio local. Às vezes desconhecíamos trabalhos das próprias colegas da cidade.
458	Um educador comprometido com a educação tem como meta ser cada vez melhor e competente. Normalmente, atingimos essa melhoria mediante o conhecimento teórico e a experiência. Após essa longa caminhada, consolidei em mim, a certeza de que preciso investir em outros cursos. Educação de qualidade só se faz com profissionais dispostos a sair de si e doar o melhor.
465	As avaliações devem ser revistas. Provas escritas foi massante na maioria das vezes. Os trabalhos de pesquisa enriqueceram mais os nossos trabalhos.
468	O tempo previsto para determinadas disciplinas foi curto. Trabalhos devem ser apresentados em cada cidade para a comunidade escolar (os quais devem ser avaliados). Às vezes fica sem sentido e sem objetivo serem apresentados em Mariana.
473	Este curso contribui também para unir as escolas do meu município, pois até então as colegas de trabalho estavam muito distantes.
474	A organização dos seminários, pois é muito cansativo.
475	a organização do curso, principalmente dos seminários, por serem muito demorados e algumas vezes não muito objetivos.
476	Apenas a organização do curso deixou a desejar.
478	Curso muito importante, bom aproveitamento, agora para frente é colocar em prática mais o que foi concluído.
480	Sim, porque eu mudei completamente a minha postura. Posso dizer que ela está sendo um contraste, antes e depois.

481	O curso foi bom. Abriu horizontes, criou novas perspectivas pois as aulas ficaram mais criativas. Quanto aos seminários achei muito cansativo e desorganizado. Gostaria que a UFOP oferecesse um curso de pós-graduação para continuarmos a nossa batalha.
483	Gostaria que os seminários fossem mais organizados já que o curso é muito enriquecedor.
484	É um curso enriquecedor, onde temos oportunidades de nos integrar com outros professores, trocar experiências, além de aprender novas teorias e práticas, através das leituras e atividades propostas. Mas os seminários deixam muito a desejar, falta organização.
Cidade	Ouro Branco
Id	
486	Possibilitar mais momentos de prática e troca de experiências e teorias.
491	O curso só me acrescentou. Agradeço a UFOP a orientadora Selma e todos os orientadores. Que Deus lhes abençoe.
496	Nada a reclamar, pois o curso só me fez bem, ampliou meus conhecimentos, melhorou minha postura educacional, profissional até mesmo familiar.
501	Poderia nos oferecer uma pós-graduação.
502	Poderia nos oferecer uma pós-graduação.
511	Gostaria que os fascículos tivessem propostas para exercícios.
512	Este curso poderia ter mais prática dos trabalhos. Foi tudo muito teórico.
514	As apresentações de material, como jogos, nas oficinas deveriam ser apresentadas para as escolas do município, para o conhecimento de todos os profissionais.
521	Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, o curso me possibilitou uma mudança de postura com relação aos alunos, facilitando o saber e o aprender. Hoje eu ensino e não apenas dou aulas.
522	Apesar das dificuldades pude acompanhar as mudanças e ter postura coerente de como ensinar meus alunos a serem criativos e participativos.
535	Obrigada por tudo que me proporcionou uma nova visão de ensinar, aprender, de saber. Valeu!
536	Acredito que a forma de organização e o objetivo dos seminários deve ser revista. Obrigada por me proporcionar uma nova visão de ensinar, de aprender, de saber, de conhecer. Valeu!
538	O Curso foi uma porta que se abriu para que eu despertasse para uma visão ampla do mundo e conhecimento dos outros. Se Deus permitir quero continuar a estudar apesar da idade.
540	A minha formação acadêmica me possibilitará a ocupar uma outra posição e que me faz crescer na vida profissional.
546	Poderia ter pós-graduação como continuação.
547	Foi de grande valia esse curso, pois me abriu novos horizontes mudando minha prática docente.
548	Para mim foi de grande valia, adquirir novos conhecimentos e a partir de novas visões a busca de novos caminhos. Buscar alternativa para ajudar meu aluno que em diversas questões, como social, alimentar, familiar, não consegue acompanhar a minha turma.
549	A importância de estarmos sempre em busca de realizar aulas objetivas, estimulantes. Outro ponto positivo é estarmos embasados em conhecimento para realização das aulas.
550	A duração dos Seminários foram longas e cansativas.
551	A duração dos seminários foi muito longa e cansativa e não nos prendeu a atenção.

554	Gostaria de que fosse trabalhado em outro momento um curso de relações humanas anexado ao curso Licenciatura plena.
557	O curso foi muito bom fiquei muito contente em ter concluído. Agora desejo fazer uma pós.
558	Ter uma continuação como a pós-graduação.
559	Porque não oferecer pós-graduação para nosso município da mesma forma?
561	Houve uma auto-avaliação do professor como profissional.
563	O curso foi de grande crescimento tanto pessoal quanto profissional. Deve continuar para formar mais educadores mas, passar por uma pequena reformulação.
Cidade:	Mariana
ID	
568	O curso escolheu a dedos seus orientadores pois eles tiveram fundamental importância na nossa vida. Agradecimentos em especial: Rubens, Isis.
570	Antes de participarmos do curso, éramos apenas professores, agora somos educadores em busca de um ensino e de uma qualificação melhor, criando um alicerce para nossas crianças que estão, também, em busca do saber.
571	A elaboração dos fascículos deve melhorar e muito, pois o material deixa muito a desejar. Tive oportunidade de manusear o fascículo do "projeto veredas" e fiquei encantada com a elaboração do material, um bom material, estimula ainda mais a leitura.
572	O curso contribui para abrir novos horizontes para educadores.
576	Foi um curso que me qualificou, me fez ministrar melhor as minhas aulas. Agradeço a Deus, à minha família, aos orientadores acadêmicos, a prefeitura de Mariana e a UFOP.
578	Para mim tudo que houve durante o curso foi ótimo apesar de alguns Seminários cansativos.
579	O curso me favoreceu dando-me a oportunidade de refletir sobre minhas ações perante a uma sociedade que está sempre em transformação.
585	A partir da minha participação no CEAD tive um alargamento na minha atuação enquanto profissional. Pude desfrutar de um saber mais concreto. Abriu meus olhos para o mundo crítico e me possibilitou a ter mais confiança no desempenho do meu trabalho na área da educação. Foi uma válida caminhada esses anos de estudo.
586	O curso foi prazeroso mesmo com algumas dificuldades. Só me ajudou a melhorar a minha prática pedagógica.
590	Melhorar o material didático oferecido pelo curso nas questões de explicação nas atividades. ex: Matemática.
591	Melhorar o material didático, ser mais claro para melhor compreensão.
594	Em continuidade, oferecer uma pós-graduação em uma das disciplinas estudadas.
595	Acredito que a interação do profissional da área, ou seja, o especialista, deveria ser maior. A presença da especialista torna o licenciado mais seguro. É mais enriquecedor ouvi-lo e aprender diretamente com ele.
599	Houve uma grande falta de respeito por parte da coordenação do curso (no início de 2002) para com os alunos, onde fomos chamados até de caloteiros em pleno auditório. Em 2004 houve a eleição para reitoria então até que enfim notavam que existimos devido ao direito de votarmos. Aproveitei então a oportunidade e falei aos coordenadores Mauro e Selma, tudo o que pensava a respeito do curso e não deixei de conversar com X e com o candidato que apoiava. Por que não estudamos o estatuto da criança e do adolescente (eca), as leis das diretrizes e bases (LDB)? Quem sabe assim o curso seria mais interessante.
602	O curso nos fez crescer muito pessoal e profissionalmente. Em todas as disciplinas os conteúdos nos fazem estar sempre em busca de novos conhecimentos por meio de pesquisas. Sempre induzindo a nos preocupar mais com a aprendizagem dos

	alunos, para que formemos alunos críticos e aptos a viver nessa sociedade tão injusta.
603	Livros com erros didáticos.
605	O curso abriu novos caminhos para minha vida pessoal e profissional. O meu "modo" de planejar as aulas, a relação com o aluno, enfim, o dia-a-dia foi de grande valia depois que comecei a fazer o curso. Foi muito proveitoso.
606	Para mim, este curso foi de extrema importância para nossa prática docente. Espero que novas oportunidades possam surgir, para o melhoramento da nossa prática, pois a educação se renova a cada dia.
610	Os seminários deveriam ter mais atividades práticas e a carga horária menor.
636	Não me agradou trabalhar o curso inteiro com fascículo de Mato Grosso; ser obrigado a dar sugestão e não aceitá-la, pois eram sempre coletivas. Foi incoerente, principalmente por valerem ponto; não foram muito eficazes nos Seminários. O importante é que crescemos e vencemos.
646	Mais qualidade e aperfeiçoamento profissional, mais companheirismo e união.
647	O aprendiz tem que estar sempre buscando algo, nunca terá limite para aprender, seremos sempre um renovador de idéias atuais.
651	Para professores que trabalham o dia todo como nós, precisamos sempre de cursos como estes. A partir de agora, necessitamos de cursos de pós-graduação, promovido pelo CEAD, que serão mais adequados para a realidade.
659	Penso que as orientações deveriam ser aplicadas, por orientadores que fossem da área específica. Ex: professores de Matemática orientar aulas de Matemática, pois facilitariam a vida deles e a nossa compreensão dos conteúdos dos fascículos.
665	Desejo que os seminários tenham um horário que possa ser dividido em mais dias e lugar mais apropriado.
668	O curso foi muito bom. Deveria ter outro curso com modalidade à distância para professores de 5a a 8a, para que os formandos do magistério superior possam dar continuidade os estudos.
669	Não devemos parar por aqui, precisamos investir no nosso crescimento pessoal.
670	Valeu a pena passar por toda dificuldade de filhos, horário, cansaço. Só sei que estou feliz!
685	Acho que agora poderia ter uma disciplina para que nós professores pudéssemos escolher para graduar.
694	Muitas das respostas são baseadas de acordo com a atual situação de cada escola e de recursos proporcionados aos professores e alunos.
695	Notei que os fascículos traziam erros de ortografia.
697	Aprendendo com meus erros e melhorando meus acertos, e saber aceitar as individualidades dos outros.
698	Deveria acrescentar ao curso professores especializados em cada área, pois alguns orientadores demonstraram deficiências em determinadas matérias, como é de se esperar. Nenhum indivíduo consegue dominar todos os assuntos por isso é necessário que divida por áreas e disciplinas.
701	Infelizmente o curso superior não trouxe ainda, um benefício, financeiro que esperamos.
719	O curso foi muito bom, apesar de alguns contratempos tais como, o tempo às vezes entre um trabalho e outro. O local do Seminário tem que ser amplo e bem montado para atender um número tão grande de pessoas.
721	Gostaria que os conteúdos relacionados às ciências exatas estudassem formas diversificadas de avaliação e não somente trabalhos e provas.

723	Graças ao curso foi possível conhecer melhor os colegas e ter um maior contato com os mesmos. Consegui crescer, ajudar e ser ajudada. O mais importante é perceber que não podemos parar agora, pois temos muito o que buscar.
	o conhecimento não acaba, ele é constante. O curso foi altamente positivo.
730	Um curso de pós-graduação e mais cursos superiores que possam trazer outras pessoas e nós mesmos.
737	Para mim foi muito significativo e importante, porque tornei-me vice-diretora de uma escola, e para o cargo de vice-diretora, um dos requisitos exigidos era o curso de Licenciatura plena em educação básica.
745	Acredito que o curso foi para todos muito importante, só queria citar que a forma a distância é um método rápido, mas que no final dá certo.
751	Proporcionar pós-graduação aos formandos.
752	Proporcionar pós-graduação aos formandos.

Cargo:	Professor / Estudante
Pólo:	Nova Era II
Cidade:	Timóteo
ID	
1080	O curso foi ótimo, possibilitou o educando refletir sobre sua prática pedagógica, e, o crescimento profissional no processo ensino-aprendizagem.
1081	Acrescentar as disciplinas de Artes e Educação Física.
1087	Sugestões; implantação do conteúdo de artes e educação física. Encontros mensais com especialistas.
1091	Seria muito bom se a pmt(prefeitura municipal de Timóteo) conseguisse levar a UFOP para nosso município para dar oportunidade aos outros e aos nossos filhos.
1098	É de grande relevância a implantação deste curso nos municípios, incrementando as condições dos professores a partir do ensino superior. É fundamental para o sucesso da prática docente a educação continuada. A faculdade de OURO PRETO implantada nos micro municípios de Minas Gerais só tem a promover o crescimento e o desenvolvimento do profissional e do ensino no âmbito nacional. É com grande orgulho e gratidão que faço parte desse projeto tão grandioso.
1101	O curso é ótimo, aumentou o meu conhecimento. Acredito que precisa mais da presença dos professores da UFOP e que os Seminários sejam com maior duração, pois os mesmos enriquecem muito o nosso conhecimento.
1102	O curso é muito bom. Acredito que precisa mais democracia e mais presença dos professores da UFOP nos pólos.
1104	Acrescentar na grade curricular do curso, Artes e Educação Física para o próximo ano.
1110	Só tenho a agradecer pela oportunidade de estudar em uma universidade federal já que eu não teria condições de arcar com as despesas, em outra. Obrigada.
1115	Que os assuntos dos fascículos fossem voltados para a realidade do ensino no nosso Estado e não só do Mato Grosso. Que tivéssemos mais tempo para estudá-los e que os Seminários não fossem em um período tão longo, quando não houvesse necessidade.
1117	Complementar a grade curricular das disciplinas com as de Artes e Educação Física.
1120	O curso estimula a autonomia através da leitura e pesquisa, favorece a integração, a socialização de idéias e trocas de experiências.
1121	O curso em si me proporcionou crescimento pessoal e profissional, porém percebi que muitas vezes a teoria não condizia com a prática principalmente quanto aos "guias do estudante". Tudo deveria ocorrer a seu tempo, isso muitas vezes não aconteceu e muitos trabalhos foram realizados com pressa e muitos não nos proporcionaram a compreensão necessária, devido ao curto tempo que foi destinado.
1124	O tempo reservado para avaliação dado o tamanho da importância é totalmente restrito. Em termos percentuais avalio que o curso foi 90% positivo sobre todos os aspectos.
1125	Os Seminários seriam mais enriquecedores se fosse possível mudar o tempo estipulado por que o dia inteiro se torna cansativo, o último momento deixando a desejar.
1130	Foi ótimo para o crescimento profissional e me incentivou a pesquisar e buscar novos métodos para enriquecimento de minha prática pedagógica.
1134	Reformular alguns seminários, pois foram muitos massacrantes com muitas atividades e pouco aproveitamento. (visita-relatório-exposição de trabalhos).
1137	Professor pesquisador cooperativismo questionador.

1139	Na minha opinião todos os aspectos considerados importantes foram citados acima.
1142	Trabalho com artesanato para a 3ª idade. Aprendi com o curso a importância de fundamentar nossas ações, e faço isso até com bordado, sempre que possível. o curso me levou a crescer por mim e a buscar o melhor.
Cidade:	Sem Peixe
ID	
1152	Ao concluir não posso deixar de dizer o quanto foi importante estar participando desse curso, que é muito bom para nós profissionalmente e para as escolas. Permite viver uma verdadeira experiência de extensão universitária buscando aliar a teoria á prática.
1158	Menos tempo para o seminário.
1159	Carga horária sobrecarregada nos Seminários.
1160	Os Seminários deveriam ser realizados com menos horas para não se tornarem tão cansativos!
1168	Em conhecimento cada licencianda é responsável pela sua busca. A intenção dos conteúdos do curso foi excelente. Ter concluído o curso pela UFOP foi e será um privilégio para minha historia educacional.
Cidade:	Rio Piracicaba
ID	
1169	O curso abriu novos caminhos, novos horizontes.
1178	Foi através do curso que adquiri uma postura crítica para a minha carreira.
1180	Desejo a continuidade deste curso para novas licenciandas e a pós-graduação oferecida pela UFOP.
1188	Ao concluir não posso deixar de dizer o quanto foi importante estar participando desse curso, que é muito bom para nós profissionalmente e para as escolas. Permitiu viver uma verdadeira experiência de extensão universitária buscando aliar a teoria á prática.
1190	Inserir nos próximos cursos material didático mais a nível de 1ª a 4ª série principalmente ao que se refere a Matemática.
Cidade:	São José do Goiabal
ID	
1199	Desejo que continue como estão, porém que os professores atuantes na matéria dêem mais segurança, conforto e tranquilidade ao estudante.

Cargo:	Professor / Estudante
Pólo:	Berilo
Cidade:	Berilo
ID	
757	Todas as disciplinas foram importantes no curso, mas as que mais marcaram foram História e Geografia. Essas duas ciências contribuíram positivamente na nossa prática pedagógica.
758	Diversidade das atividades apresentadas pelos especialistas ao longo do curso, onde cada licenciado exponha seu entendimento usando sua criatividade. Quanto à organização e pontualidade das atividades foi de ótima qualidade.
762	Os fascículos de estudos deviam ser como o do logos II. Pois os fascículos conversam com o educando, dando ênfase aos estudos.
763	Foi de grande importância tanto na vida pessoal como profissional.
768	Bastante significativo, com oportunidade de experiências enriquecedoras.
769	Com o curso pude inovar a minha prática docente, contribuir para o meu crescimento como professor - aluno.
771	A comunicação com o pólo, a comunicação com os orientadores.
772	A partir do momento que iniciei o curso, a minha vida profissional mudou bastante. Agora posso detectar melhor a vida dos meus alunos dentro e fora da sala de aula e vejo a sociedade de tal forma que posso ajudar.
776	O CEAD deveria ampliar o curso, oferecendo uma pós-graduação.
777	O curso ampliou os meus conhecimentos e fez com que eu busque sempre me aprimorar profissionalmente.
779	O curso me ajudou a sentir mais segura, confiante, melhorou minha auto-estima e despertou em mim o desejo de estudar mais e mais.
780	Foi de suma importância, uma vez que contribuiu para o crescimento do conhecimento e do desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula, dando mais confiança para o educador como pessoa e como profissional.
781	Para mim o curso foi de extrema significância, pois tive a oportunidade de aprender e subir um degrau.
783	Que o curso possa dar continuidade para dar condições a mais pessoas de ter uma formação a nível superior.
784	O curso foi muito bom e contribuiu para a prática profissional e individual, só que poderia dar mais ênfase em Língua Portuguesa.
785	Que possamos ter mais contato com os especialistas e que os trabalhos (individuais) sejam passados para os licenciandos com mais tempo, digo trabalhos em grupo. Quero dizer para os próximos cursistas!
789	Como linguagem é uma área que a todo momento estamos usando em nossas vidas, achei que o tempo para o estudo foi curto, deveria ter nos dado mais tempo para o estudo da mesma.
791	O curso foi de grande valor, pois mesmo sendo à distância, os estudos realizados durante o curso foram de suma importância para todos.
793	Que o trabalho em grupo fosse mais conscientizado para que o professor tivesse consciência de um trabalho em grupo. Fosse mais unido.
795	O curso não só contribui para a prática profissional, mais também até em relação ao trabalho em comunidade. Ajudou no conhecimento de outros aspectos como cidadãos.
796	A partir do momento que o curso foi implantado no município a educação teve um grande avanço, pois os professores mudaram a metodologia e começaram a desenvolver a prática pedagógica com mais segurança. Muitas vezes em cursos de capacitação eram passadas só teorias e esqueciam da prática. Esse curso teve tudo, a relação teoria e prática.

797	O curso foi muito importante pois ajudou na interação professor-aluno, comunidade, família. Com ele tive mais suporte para levar atividades diversificadas contextualizadas para sala de aula. Enfim, ajudou muito na minha prática pedagógica e pessoal.
798	Acredito que se a carga horária tivesse sido melhor distribuída, ou seja, se tivesse uma disponibilidade de tempo maior, o aproveitamento do curso teria sido mais satisfatório. Isso devido a dificuldade de conciliar trabalho, família e curso. Mas o curso foi muito interessante e seu objetivo foi atingido.
800	Acho que o curso deve ser complementado dando oportunidade para que possamos trabalhar de 5a a 8a série.
801	Deixou a desejar no sentido de que devia haver maior proximidade do aluno com o especialista.
803	Para mim chegando no final desse curso, foi ótimo aprender muitas coisas boas.
805	No meu ponto de vista avalio o curso como ótimo, pois me senti muito a vontade em fazê-lo, já que esse é o 3º curso que faço a distância. Se tiver que fazer outros escolherei a distância e usarei com orgulho o nome "UFOP".
809	O curso contribuiu bastante para a melhoria da prática docente e aquisição de mais conhecimentos, facilitando assim o trabalho em sala de aula.
810	O laboratório de informática não existe na nossa escola.
811	A distância de onde trabalho para vir às orientações, e mais com meu esforço e meu orientador acadêmico, conseguir vencer. O que almejo é que continue o curso para dar oportunidade a outros.
813	O curso está me proporcionando um ensino de qualidade na sala de aula.
816	Durante o curso foi proveitoso e satisfatório, pois consegui realizar todas as disciplinas com sucesso.
817	Através deste curso os profissionais da educação aprenderam a trabalhar a coletividade.
818	Desenvolveu bastante o trabalho nas escolas, por uma visão do conhecimento global. Enfim, melhorou e muito em tudo.
819	Aumentar os projetos de pesquisa e mais apresentação oral, pois esses são os grandes desafios que enfrentamos na nova modalidade de ensino.
820	A universidade poderia abrir o curso de pós-graduação para os formandos.
821	O curso ajudou muito a levantar a auto-estima do professor de rede municipal, porque eles eram vistos para muitos outros professores estaduais como quem não sabia "o que ensinar".
822	O curso de educação básica, modalidade a distância foi de suma importância para meu crescimento pessoal, profissional e social. O que não concordei foi, nós licenciandos não termos acesso às provas, por exemplo, se fiquei na extra, não fiquei sabendo o que errei e o que preciso melhorar.
824	Espero que a UFOP venha com outros cursos para podermos especializar em outras áreas.
825	O curso proporcionou-me uma nova visão em relação ao mundo e às pessoas e me fez crescer como profissional. Consequentemente trouxe também o crescimento da comunidade da qual estou inserida. No entanto, percebi a necessidade de uma melhor distribuição dos horários para estudo e avaliação.
826	Espero que este curso não pare por aqui, pois trouxe muitas novidades e conhecimentos para a prática pedagógica. E só assim que a educação vai melhorar em nosso país.

Cidade:	Chapada do Norte
ID	
827	Melhor orientação dos orientadores acadêmicos e mais contato com os especialistas.
831	O curso foi ótimo, pois me trouxe segurança no trabalho no sentido de melhorar ensinar. Ofereceu suporte para sanar muitos problemas de aprendizagem dos alunos por ser um curso de riquíssimos conteúdos.
836	Gostei do curso porque pude rever minha prática pedagógica, minha maneira de ensinar e ver alguns conteúdos que não gostava justamente porque não conhecia.
837	O curso foi ótimo. No começo achei muito difícil mais depois fui ganhando conhecimento e interessando mais a cada disciplina estudada. Ganhei conhecimentos novos e hoje mim sinto segura para passar meus conhecimentos aos meus alunos.
839	Foi ótimo, valeu muito para minha prática docente, de como trabalhar com meus alunos interagindo na sociedade, foi válido na minha vida profissional.
845	Gostaria que a UFOP aproximasse mais de nós, na nossa realidade e nos oferecesse uma pós-graduação.
846	O curso de licenciatura só me fez crescer enquanto profissional. Hoje vejo minha prática pedagógica transformada para bem melhor. Eu ganhei, e meus alunos também. "Obrigada digo eu".
848	Não tem o que comentar, pois a UFOP foi a melhor coisa que existiu m meu município.
849	Continuar a atender outros professores. O curso foi tudo de bom, não vou escrever outras coisas porque do contrário vai demorar e o tempo está pouco.
853	O curso foi uma oportunidade para que os professores pudessem conciliar estudo e trabalho e assim concluir o ensino superior.
854	Tivemos pouco contato com os especialistas de cada disciplina.
855	O curso foi ótimo, me proporcionou momentos maravilhosos, adquirir conhecimentos e inovei a minha prática pedagógica.
856	O curso normal superior a distância contribuiu para que pudéssemos fazê-lo e adquirir conhecimentos, relacionando com a nossa prática pedagógica dentro da sala de aula. Os trabalhos, as pesquisas foram bastante proveitosas por professores-alunos facilitando aprendizagem dos mesmos.
858	O curso me proporcionou ter mais segurança na hora de elaborar planos de aula, projetos e novas formas e posturas de trabalhar dentro da sala de aula.
859	O CEAD ajuda de um modo simples e prático os educadores que ficam distantes das faculdades a se especializarem também. O curso é de forma geral muito bom. Simplificando: temos a universidade dentro de casa.
860	Foi importante na interação e troca de experiências entre educadores.
861	o curso é bom, porém sinto falta de um contato mais interativo entre os especialistas de cada disciplina e o professor/aluno. Também falta no curso mais ligação dos pólos com a faculdade. A participação dos alunos, pelo menos como visita ao campus da universidade é outro fator a ser revisto.
862	O curso amenizou a minha insegurança e aumentou a minha auto-estima.

Cidade	Francisco Badaró
ID	
863	No momento eu acho que estamos enfrentando dificuldades de locomoção até o pólo, diante das estradas, transportes, alimentação. O curso poderia oferecer maior atenção no que diz respeito a essas condições, também poderia dar margem para melhores salários aos professores que estão se atualizando. Isso requer maior remuneração para garantir um profissional satisfeito. Sem estes requisitos, fica difícil para o profissional dar o melhor de si, pois não tem motivação.
864	Sem dúvida o curso nos propiciou um crescimento indiscutível e com isso nos abriu novas perspectivas de crescimento. Tenho certeza que muitos colegas estão já pensando em fazer Especialização ou mesmo a pós-graduação. É de interesse nosso uma vez que já atuamos na área e também porque hoje, o que vale é estudarmos, senão estaremos dando passos para trás. A era moderna nos exige isso.
865	O curso está muito importante para a prática pedagógica de muitos educadores, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento dos alunos, deixando o professor mais confiante.
869	Possibilitou enriquecer minhas experiências com meus alunos e não ficar apenas em sala de aula. Ajudou a aumentar minha autocrítica, em relação ao mundo que me cerca e enxergar possibilidades de mudança do mundo a partir de ações humanas coletivas. Ajudou a me valorizar e a valorizar meus alunos e meu trabalho.
872	O curso me trouxe uma motivação muito grande em sempre buscar melhorar a prática docente, buscando soluções para os problemas que surgem no decorrer do trabalho e lutando para que as nossas escolas sejam escolas inclusivas e não exclusivas.
873	O curso foi de grande valia para mim.
874	Ajudou-me a ser uma pessoa mais criativa e participativa.
875	Ao término do curso me sinto preparada, capacitada para trabalhar com os meus alunos, porque através do curso adquiri novas experiências, enriqueci os meus conhecimentos. Foi de grande valia este curso.
876	O curso foi muito bom, pois com ele pude desenvolver meus trabalhos em sala com mais segurança o curso fez com que descobríssemos coisas novas e através do curso buscamos também o nosso crescimento profissional.
879	O curso em si foi ótimo, a ufop está de parabéns! que tragam outros para o pólo de berilo.
880	Seria de grande valia ter presença dos professores com mais frequência, temos a falta de computador e outros materiais didáticos. Mas com certeza este curso nos proporcionou muitas coisas, que será guardado como todo licenciando. cada dia mais confiante e capaz. espero que não pare aqui e que venham outros cursos.
885	Apesar da distância o curso nos possibilitou um crescimento pessoal e profissional, muito grande, porém acho que o contato direto com o professor deveria ser mais freqüente, facilitando a aprendizagem.
886	É um curso muito bom por ser a distância pois ajuda muito também na vida pessoal, não só na profissional. Aumentou muito mais o meu saber, foi ótimo.
887	O curso foi de grande importância tanto para meu crescimento pessoal quanto profissional.
889	Mais tempo para leitura dos fascículos, trabalhos a serem feitos em pouco tempo, foi ótimo, e deu para inovar meu trabalho como docente. que tivesse uma pós-graduação aos cursistas.

891	Um ponto negativo do curso é que certos orientadores afastaram muito do curso por atestados médicos e quando voltavam estão totalmente desinformada, e o rodízio de orientadores do município.
892	É um curso que nos enriqueceu muito e deveria dar-nos oportunidades de extinguir outros novos cursos, dando continuidade ao mesmo.
893	O curso trouxe muitas mudanças, gostaria de prosseguir com novos cursos.
895	Com o curso adquiri novos conhecimentos e melhorei a minha prática pedagógica. as minhas aulas passaram a ser mais interessantes.
896	Foi dado muita oportunidade aos cursistas de se expor, aprender a falar em público, a solidariedade com o colega. é auto-conhecimento imenso na área educacional.
897	Para mim, foi um sonho que estou realizando, concluir o magistério superior. foi muito difícil mas a fé e a vontade de vencer me ajudou na realização do curso. os aspectos foram: melhor qualificação profissional, melhoria no conhecimento acadêmico.
903	Que os licenciandos possam ter mais contato com os professores especialistas da universidade.
906	Foi de grande valia e seria excelente que permanecesse essa parceria dos municípios em busca de outros cursos, como, por exemplo, pós-graduação.
908	É um curso riquíssimo de extrema importância tanto para o docente quanto ao aluno. Fico muito feliz por ter feito ele e acredito que todos puderam absorver o máximo de conhecimentos, experiências e aprendizagem.
910	O curso para mim foi ótimo melhorei minha auto-estima, e para a minha formação pessoal e profissional.
912	O curso foi muito bom, porém seria melhor se tivéssemos um contato maior com os professores especialistas.
915	O tempo poderia ser mais, digo, melhor distribuído nas atividades, pois houve momentos em que tumultuaram muito os trabalhos e também houve um espaço de tempo sem atividade.
917	O município de Francisco Badaró deverá trazer o curso sobre área infantil para este porque já foi feita a inscrição. Este curso trará melhora na área infantil e isso seria gratificante para nós futuros badaroenses.
920	Para mim o curso é ótimo e contribui bastante para minha prática pedagógica.
926	A grande bagagem profissional que ele ofereceu levando um professor a buscar o novo e a ensinar de uma maneira prática a enriquecedora. desse que o professor seja comprometido.
927	Gostaria que este curso desse margem a continuar com uma especialização pois é um caminho que tanto eu como outras colegas gostaria de ter. Continuar estudando. a educação de qualidade é contínua. Agradeço pela oportunidade, aprendi muito tanto profissional como pessoal, hoje eu me sinto realizada. a você Cida, parabéns! Continue levando sua humildade até as pessoas que precisa de você.
Cidade:	Jenipapo de Minas
ID	
936	Quero parabenizar a universidade pelo curso oferecido e pela contribuição para com o meu crescimento como profissional.
937	Mais organização de um modo geral, por parte de licenciandos, orientadores, secretários de educação.
938	O curso foi gratificante pois era o que restava precisando, para enriquecer os conhecimentos.

940	o fascículo foi elaborado de maneira tradicional, como se o professor tivesse apenas conhecer as matérias. os jogos e brincadeiras foram pouco trabalhados.
941	Organização, seriedade e compromisso extraordinário. Parabéns!
Cidade:	José Gonçalves de Minas
ID	
944	Ao ver os professores do nosso município cursando a licenciatura pela UFOP e apresentando bons resultados na educação, os colegas que não estavam cursando uma faculdade resolveram cursar para melhorar a educação no nosso município. Agradeço de coração a todos os organizadores de ensino a distância pela contribuição na minha formação.
945	Gostaria de agradecer a nossa querida Neide, professores pela maravilhosa qualidade de ensino, que nos estimularam a mudar a nossa estratégia de trabalho, enriquecendo a nossa prática como educador . Foi um grande avanço educativo.
947	O curso foi muito válido para a nossa prática pedagógica, como também nosso dia-a-dia. Contribuiu para a nossa formação profissional, moral e social.
949	Melhorar o tempo, pois é muito curto.
950	O curso facilitou bastante ao desenvolvimento de trabalho docente, oferecendo novas maneiras trabalhar e estimulando o professor na sua prática pedagógica.
952	Foi difícil concluir o curso devido alguns problemas pessoais, mas, valeu apenas, agradeço a deus e a ufop e a equipe.
953	O curso veio como suporte para nós professores. Houve trocas de experiências mostrando-nos como trabalhar de forma prazerosa sem cansar nossos alunos.
954	O curso me deu suporte para que me sentisse segura no desenvolvimento de minha profissão, gostaria de complementar meu curso em uma faculdade com o mesmo porte que a UFOP.
955	Gostaria que acontecesse outros cursos, desse porte, pois esse nos ajudou bastante, foi muito valioso.
957	O tempo não foi suficiente para terminar a ficha.
959	Apesar das dificuldades e distância do pólo, que quando recebia o material de trabalhos o tempo era insuficiente, mais foi muito importante. Aprendemos e tivemos muita experiência. Pena que estamos ao final desse curso. Foi muito proveitoso.
960	Este curso contribuiu bastante para o meu conhecimento pedagógico, cresci como nunca na minha prática docente. Foi um curso ótimo posso afirmar com convicção do que estou dizendo pois fui bem retribuída em questão de ensino e aprendizagem. Foram atividades educativas e que atingiram os meus anseios ou seja, foi de suma importância. Espero que continue esse curso aqui na nossa região.
962	O curso deveria trabalhar mais atividades de 1a a 4a série voltada para a criança dessa série e trabalhar mais na prática.
964	Para mim o curso trouxe sem dúvida uma transformação na minha prática pedagógica, me ensinou a ter uma visão melhor da vida em geral. Vou sentir muita saudade dos belos encontros que tive no decorrer desses 4 anos.
965	Havia pouca presença dos especialistas durante o curso.
967	Dar continuidade ao curso e implantar pós-graduação do mesmo.
968	Foi ótimo, aprendemos muito. Tivemos atividades riquíssimas que ajudaram muito na prática educativa, exceto a matemática. Achei muito científica, não nos auxiliou em nada em nosso trabalho. Foi conteudista demais. A disciplina nos aterrorizou.

Cidade:	Minas Novas
ID	
969	Gostaria que os orientadores fossem mais capacitados para o domínio das disciplinas. Ex. a matemática foi muito complicada.
970	O curso contribuiu muito para minha formação, espero que possa dar continuidade, dando oportunidade a outras pessoas.
972	O curso foi muito bom, nos deu a oportunidade de crescer só que foi muito cansativo, pelo fato de que durou muito. Poderíamos ter concluído um pouco antes por causa do trabalho que exercemos, ficamos um pouco desmotivados.
975	Os fascículos nos ajudaram a crescer como docente, porém pouco nos ensinou a trabalhar com alunos de 1a a 4a série. As disciplinas de matemática, história e geografia trouxeram atividades que eram complicadas de entender. Ciências abordou química e física matéria de 2º grau. Deveria ter nos apresentado fascículos que nos orientasse na sala de aula. O tempo para realização dos trabalhos eram muito curtos.
976	Determinados orientadores acadêmicos por serem da mesma realidade do licenciando (convívio) se acomoda e deixa fluir o profissionalismo e com isso não aceita crítica construtiva no sentido de acrescentar para o curso. o aluno e a si próprio. Falta informatização e laboratório no pólo de Berilo.
977	O curso além de trazer inovações, trouxe também a auto-estima aos licenciandos. A vontade da busca continua por uma sociedade melhor, capaz de aprender lutar por dias melhores, por meio da interação professor/aluno.
979	Foi um ótimo curso, de grande valor educacional em minha prática pedagógica.
981	Como o curso foi muito bom eu desejo que ele continue no pólo para que outros professores que não tenham cursado alguma faculdade tenham a oportunidade, assim como eu tive.
982	Os licenciandos deveriam conhecer mais a parte administrativa da universidade. A coordenação poderia participar com frequência nos municípios que fazem parte do pólo.
983	O curso foi ótimo, mas ficou nos devendo algo mais: algumas especialidades na formação e qualificação.
984	Os conteúdos das disciplinas de linguagem, matemática, e ciências foram um pouco difíceis. Sentimos necessidade de um professor o que o curso à distância não nos proporciona.
985	O curso para mim foi ótimo, aprendi trabalhar com meus alunos e conviver mais com a sociedade enfim adquirir muitos conhecimentos.
986	O que eu gostaria que acrescentassem no curso-mais palestras com os especialistas, porque elas são muito enriquecedoras, porém, muito pouco tempo.
988	Os 4 anos foram muito longos. A colação de grau está longe e nós nos sentimos prejudicados pelas aulas que poderíamos concorrer no estado.
989	Todas as disciplinas foram bastante significativas, pois todas contribuíram para o nosso crescimento.
990	Devem somente continuar com novos projetos buscando ampliar seus espaços municipais.
992	Alguns dos fascículos não foram muito bons devido ter conteúdo que não usamos de 1a a 4a série, matérias que muitas vezes não usamos no nosso dia-a-dia.
994	Gostaria que o curso oferecesse aos licenciando uma carga horária maior de educação artística e implantar educação física no currículo. Ter uma sala de informática (para) à disposição dos licenciandos para suas pesquisas.
998	Oferecer uma educação continuada para os que finalizaram este curso.

1004	O pólo onde acontecia o curso da UFOP não tinha um local com estrutura adequada.
1006	Item b-2: me parece que os cd-room(s) são gerados em programas mais avançados e às vezes o computador utilizado não consegue reproduzi-lo (rodá-lo).
1009	O curso a distância proporcionou aos licenciandos mais responsabilidade devido a maneira de estudar em casa os fascículos, então quem não tinha o hábito e paciência de ler bastante acabou adquirindo sozinho, claro que precisou de muita força de vontade.
1010	Que durante o período do curso, acontecesse aos finais de semana com aulas dos especialistas ou nos períodos de férias.
1014	O curso foi bom devido ter oferecido várias condições de aprender disciplinas: como trabalho em grupo, individuais, pesquisas e outros.
1016	Para mim foi excelente, pois enriqueceu muito a minha prática pedagógica.
1020	o curso foi ótimo, esperamos que cresça mais e mais.
Cidade:	Virgem da Lapa
ID	
1026	Para que o curso ficasse mais atraente seria bom se tivéssemos a oportunidade de ter pelo menos uma aula com o professor dos conteúdos pois seria mais interessante para a aprendizagem e conhecimento.
1027	Gostaria que as avaliações feitas fossem devolvidas a nós(alunos).
1032	O curso foi de valiosa importância para mim, pois há 18 anos atrás desde que me formei no magistério que eu sonhava em fazer uma faculdade, e nunca havia oportunidade, pois as faculdades eram distantes e caras, e as condições não eram suficientes. Por isso quero agradecer a Deus e a equipe que pensou em trazer para nosso vale a UFOP. e quero ressaltar que não vou parar. vou continuar a estudar. o curso nos deu oportunidade, nos atendeu muito bem. As equipes souberam atender nossos problemas e sempre procurou saná-los.
1034	Agradeço a Deus, minha família meus professores e orientadores acadêmicos e diretamente ou indiretamente aqueles que contribuíram para chegar ao final desse curso.
1036	Apresentação orla dos trabalhos realizados.
1038	Agradeço a todo o pessoal da UFOP, pois não tenho condições de pagar uma faculdade. Por meio deste curso a distância, vou melhorar muito mais com a minha prática pedagógica e com meus queridos alunos.
1042	Só tenho que agradecer pelas melhorias que aconteceram comigo após o curso de licenciatura. Vou ser eternamente grata a todos vocês.
1043	As avaliações das disciplinas foram muito exigentes.
1044	Tenho muito que agradecer ao pai do céu e todos que colaboraram para que eu chegasse a essa conquista.
1045	Apesar de ter sido cansativo, foi de muita produtividade onde pude perceber resultados positivos na sala de aula. Valeu!
1047	O curso só não me proporcionou um certificado, mas uma visão de mundo que até então eu não tinha. Me fez sentir mais segura de minha prática docente e me deu a oportunidade de fazer outros cursos. Estou muito grata, já está fazendo falta antes de acabar, foi muito bom estudar de novo, levantou minha auto- estima me fez ver a prática pedagógica de uma outra forma, me transformou. Obrigada.
1054	Adquiri novas experiências que contribuíram muito no meu dia-a-dia como profissional, pois por meio delas obtive vitórias e conseqüentemente cresci como profissional. Pude abordar a importância da mesma sob diversos aspectos pois promoveu em mim O desenvolvimento que constitui o eixo fundamental para aquisição e o aprimoramento da minha capacidade profissional.

1055	O curso foi muito gratificante e válido para o nosso desenvolvimento pedagógico e pessoal. Ensinou-nos a trabalhar em grupo e ter um pensamento mais coletivo do que individual.
1060	O curso foi muito valioso, me ajudou no dia-a-dia como educadora, a trabalhar em grupos e pesquisa de campo na sala de aula.
1061	O curso foi muito bom para mim pois me ajudou no dia-a-dia como educadora e enriqueceu os meus conhecimentos.
1066	O curso me levou a refletir sobre a minha prática pedagógica, me inserindo melhor e me levando a entender as mudanças por que passam a educação dentro da globalização. Tornei-me uma pessoa mais preparada para continuar buscando formas de novas pesquisas, para meu dia-a-dia.
1067	o curso estimulou o professor para uma outra reflexão sobre a aprendizagem do aluno, visando a melhoria da pedagogia do professor que foi refletida no aluno com sucesso.

Cargo:	Professor / Estudante
Pólo:	Maripá de Minas
Cidade:	Maripá de Minas
ID	
2	O curso deve ter pessoas mais presentes nas aulas dadas por professores, pois alguns não levam a sério, ou seja, não se colocam nas propostas educativas oferecidas pelo curso.
4	O curso foi muito bom, desejo agora me especializar mais, fazer uma pós-graduação, mas as condições de trabalho em meu município não são muito estimuladoras.
7	É muito difícil para eu responder essas questões pois estou fora de sala de aula.
8	O estudo deste último ano, especialmente dos fascículos de matemática deveriam ter sido melhor planejados, pois foram muito corridos, ou seja, teria que ser revista a carga horária para melhor aproveitamento.
9	A presença do especialista é muito importante. Cito como exemplo o especialista de matemática que estive em nossa sala de aula no dia 19 de novembro.
11	As orientações assim como os professores cursistas têm que colocar o conhecimento em prática ou seja, quebrar paradigmas e colocar sempre o conhecimento em ato ou seja, a práxis na prática.
15	Houve pouco contato entre especialistas e licenciados.
17	A estrutura do curso EAD deveria ser repensada em relação a formação de tutores. As vezes falta estímulo à reflexão sobre a prática docente, sobrecarga de trabalhos com pouco tempo para realizá-los. Sabemos que a disciplina de matemática por exemplo, poderia ter sido estudada discutida com mais tempo e reflexão sendo essa disciplina ainda o bicho papão de muitas crianças/ escolas.
19	Pouco tempo de estudo entre um fascículo e o outro e realização das atividades. Dificuldades de interpretação dos orientadores ao passar uma atividade (há variedade de informações). Presença dos professores no pólo pelo menos 3 momentos entre professor da disciplina e docente durante a disciplina. Variar durante o curso, estudos e atividades dos grupos através de sorteio e rodízio (só no final do curso percebi a importância da troca de experiência e convivência do grupo). Em nosso município houve uma divisão entre grupos de amizades/ políticos/discriminatório) (não gosto, não vou fazer com fulano)
24	Além de todos esses aspectos, acima mencionados, o curso trouxe mais segurança e até mesmo a nossa forma de pensar e agir perante vários problemas na sala e fora dela. Mudaram perante o que aprendemos no curso. Assim este curso trouxe-nos uma autonomia maior e um aprendizado sobre nós mesmos, fazendo-nos pensar que devemos querer mais e sempre mais para ampliar a nossa visão e dos nossos alunos.
26	Foi um curso enriquecedor, que fez nós refletirmos mais nossa prática pedagógica aprendemos com lidar com as dificuldades que aparecem em nosso cotidiano.
27	O curso não só nos transformou profissionalmente, mas como cidadãos e interiormente! Obrigada a UFOP por nos oportunizar de crescermos tanto. Se não fosse através deste curso hoje estaríamos estagnadas no tempo e no espaço.

28	O curso é de boa qualidade, mesmo sendo a distância ele tem suas capacitações, fazendo com que sejamos autônomos, mas sempre pesquisadores de novos conhecimentos. Exige-se assim que o aluno estude com firmeza.
31	Todo o desempenho no decorrer desses "quatro anos acadêmicos", nós, educadores adquirimos ferramentas essenciais para a eficácia da qualidade do ensino. Tudo isso se deve a educação à distância, os esforços contínuos, as trocas de experiências, as ótimas orientações acadêmicas e todo o envolvimento em prol da melhoria da educação atual.
Cidade:	Matias Barbosa
ID	
32	O curso foi muito bom, no começo como tudo que é novo, nos trouxe medo. Mas agora o que podemos ver é que não deixou nada a desejar, pelo contrário nos trouxe uma bagagem enriquecedora, tirou a venda dos nossos olhos, nos fazendo buscar informações e enriquecer cada vez mais nosso trabalho. sentirei saudades, principalmente da dedicação da minha orientadora, que merece todo nosso parabéns e carinho.
33	Estou muito orgulhosa por concluir esta faculdade e só consegui graças a oportunidade do convênio entre os municípios e a cooperação dos colegas docentes, sem esquecer das dedicadas orientadoras e o apoio incondicional da minha família. a todos o meu muito obrigado!Valeu!
34	Os trabalhos em grupo contribuíram para uma melhoria no relacionamento entre colegas de trabalho (professores) e para o respeito da individualidade de cada um.
35	A convivência com professores de diversas escolas, transmitindo novas e diferentes experiências de vida escolar.
36	O curso ajudou a me relacionar com outras pessoas que não tinha muito contato. Proporcionou a competência de fazer tudo o que eu achava que não era capaz.
37	O curso me proporcionou avaliar a minha prática diária. Me fez perceber que sou capaz de atingir objetivos que achava difícil para mim.
38	O curso para mim foi excelente, apesar das dificuldades no modulo de português e matemática que foram de nível muito alto. Muito bem organizado o curso. Nos obrigou o tempo todo a sermos participativos e atuantes, exigindo intensa participação.
39	Precisa mudar a forma de avaliação escrita .Somos subordinadas ao constrangimento e a humilhação de portas das salas fechadas antes da avaliação.
Cidade:	Leopoldina
ID	
69	Sobre as avaliações, digo que eram muito ingratas, poderia ser até de consulta ou em duplas, eram muito exigentes.
70	Sinto-me orgulhosa de fazer parte da inovação educacional que é o ensino à distância nos moldes que nos foi apresentado . Esperava mais da parte relacionada a linguagem. Não saberia aqui determinar o que deveria ser mudado, mas pela carência que sentimos de novas idéias para se trabalhar essa disciplina, esperava-se que o conteúdo desse um enfoque mais profundo nas questões que envolvem o dia-a-dia escolar. No mais o curso contribuiu muito para meu crescimento pessoal e profissional.
71	Deveria abranger mais conteúdo e faltou a metodologia de trabalho.
72	Fazer os seminários com duração de no máximo 4 horas. o trabalho com pesquisa enriquece muito mais o aprendizado do aluno.História e Geografia devem ser voltadas para o estado onde o curso está sendo ministrado. Ex: estado de Minas Gerais e não Mato Grosso.
73	Foi enriquecedor, ajudou na interação com colegas, a ser menos inibida. Ajudou-me a ter uma nova postura diante dos meus alunos.

74	O curso foi de grande valor na minha atualização em sala de aula. Aprendi a importância da pesquisa, buscando sempre crescer em conhecimento e fazendo o melhor para o progresso dos alunos.
75	Uma metodologia para melhor compreensão de como se trabalhar em sala de aula. Mais apresentação de trabalho ocorrendo assim troca de experiência. Ensino de psicologia voltado para psicologia escolar.
76	O curso para mim foi muito importante, pois me acrescentou grandes conhecimentos, me garantindo mais confiança no meu trabalho. Assim tive condições de dedicar os meus estudos de acordo com a minha disponibilidade.
	Embora não tenha sido tão fácil conciliar estudos , trabalho e família, agradeço a Deus por tudo.
77	O curso foi de grande expectativa e com ele pude ampliar o meu conhecimento, como docente, como colega e como amiga.Me senti feliz no decorrer do curso, não tive dificuldades. Desejo que os coordenadores consigam nossa pós-graduação pois saberei dedicar-me ao máximo. Obrigada. Feliz Natal.
78	Nada a declarar.
79	É uma pena, que outros professores não possam fazer uma faculdade à distância através da UFOP.
80	Trazer mais atividades práticas para o dia -a -dia dentro dos conteúdos estudados.
81	O curso foi muito bom. Talvez fosse melhor mais tempo disponível para estudo e pesquisa do mesmo.
82	O curso foi muito bom, proporcionou um melhor crescimento como profissional, nos deu oportunidade de grandes amizades.Esperamos que através desse curso possamos conseguir um curso de pós-graduação onde possamos aprimorar nossos conhecimentos cada vez mais. Obrigada por tudo. Feliz Natal e próspero Ano Novo.
83	O curso foi muito bom, tivemos oportunidade de conhecer novas formas de estudo, tivemos momentos estressantes, mas que foram compensados com o aprendizado, as novidades apresentadas, as pesquisas realizadas, o entrosamento dos grupos, estimulando a nossa auto-avaliação. Foram 4 anos de batalha, horas a fio de estudos e pesquisas que agora coroamos com a nossa vitória ao recebermos o nosso tão sonhado diploma.
84	Em relação à disciplina "linguagem" o curso deixou a desejar, precisávamos mais de português (interpretação, concordância) e na disciplina de ciências, o prolongamento em física, principalmente, e em química, foi desnecessário. No mais, o curso foi excelente! Gostaria de uma pós-graduação no mesmo nível.
85	O curso me proporcionou maior desprendimento pedagógico mais firmeza segurança e maior entusiasmo no dia a dia na minha sala de aula. Todos os conteúdos e atividades com nossa prática e experiência deram para adaptarmos muita coisa a realidade das minhas crianças, apesar de ser uma sala multiseriada na zona rural.
86	O curso me fez crescer como pessoa e profissional atuante de uma realidade em que somos sujeitos e construtores de um mundo melhor para todos.
87	Foi muito gratificante esse curso, pois hoje vejo com outros olhos coisas que não compreendia e tinha dificuldade.
88	Deveria ter mais provas de consulta.
89	Com certeza o curso foi muito válido. Só acho que no final tínhamos pouco tempo para dedicar a muitas atividades e ainda estudar para provas que na disciplina de matemática tenha mais trabalhos, que continue sendo a última disciplina a ser estudada, para que não haja desistência.
91	O curso ajudou-me a crescer muito com relação aos meus conhecimentos. Só na matemática que achei um pouco falho pois deveria ter trabalhado mais em grupo com atividades para trocarmos experiências. Deveria ter sido mais dinâmico.

	A história e a geografia devem ter seus conteúdos reformulados de acordo com o nosso estado.
92	Fez com que a auto-estima de cada profissional se elevasse. Pois torna-se orgulho para aquele que um dia sonhou com o tão almejado diploma mesmo que a distância.
93	Acho que as avaliações escritas deveriam ser menos valorizadas.
94	Já devia incluir no curso a pós-graduação a distância.
95	Faltou nesse curso de licenciatura plena para professores de 1ª a 4ª série metodologias de ensino. Penso que os conteúdos dos fascículos serviam mais para o nosso conhecimento enquanto alunos da UFOP, do que para auxiliar, melhorar ou até reavaliar a nossa prática em sala e aula.
96	Foi para nós uma inovação que parecia ser impossível mas que no decorrer do curso fez-nos levar o trabalho a sério.
123	O curso sempre nos desafiou e estimulou a busca da construção do conhecimento e sanar seqüelas existentes devido a maneira errada de passar os conteúdos.
124	O curso poderia ter oferecido aulas presenciais com o especialista. Aprofundamento na psicologia, a formação do cognitivo, como lidar com problemas de ordem psicológica na sala de aula e como não prejudicar o auter-ego da criança, sabendo ainda como estimulá-la em linguagem. Aulas com o especialista no sentido de trabalhar dislalia, a disfazia e a dislexia, as garatujas, o processo da leitura e escrita como complementação da vivência multiseriada que é a realidade. Em sociologia o impacto da sociedade na vivência sub-humana, que muitas vezes a criança é submetida sem consciência onde porque e o que está vivendo. Enfim, estes são alguns aspectos que esperei estudar, mas gostaria ainda, que futuramente o curso abordasse. Mesmo assim, busquei reter o máximo de informação para minha melhor qualificação profissional.
Cidade:	São João Nepomuceno
ID	
132	Contribuiu para a reflexão da prática educacional. Estimula o educador a ser mais dinâmico.
134	Estou terminando esse curso com a motivação de buscar mais conhecimento e com o sentimento de dever cumprido. O curso foi de alta qualidade fez-me ver o mundo com outros olhos.
136	Acredito que o curso obteve sucesso, mas nos momentos de avaliação ou orientação houve falhas de comunicação. Alguns orientadores passavam às licenciadas orientações que divergiam e as informações ficavam confusas. Não digo em questão a orientação no município, mas no pólo. Em cada grupo ou turma avaliada eram passadas informações diferentes.
137	O curso em si foi muito bom. Ficou provado que o curso a distância é muito melhor que o presencial. Foi bem difícil mas trouxe um enriquecimento muito grande para os docentes. Valeu a pena.
139	Foi um curso muito apertado mas de boa qualidade, contribuiu muito para a melhoria do profissional da educação.
148	Apesar de concordar parcialmente em certos aspectos com alguns itens apresentados, o curso fez com que crescesse como profissional. Só tenho a elogiar. Foi muito válido. Fiquei muito satisfeita. Nota 10.
Cidade:	Rio Pomba
ID	
151	Organizar melhor o calendário para avaliação e entrega dos trabalhos, diversificar as formas de avaliação e que os fascículos tragam exemplos de atividades de acordo com o conteúdo.
155	O tempo para desenvolvimento e apresentação de trabalhos com pesquisa de campo (sala de aula) foi muito pouco, pois poderíamos ter explorado mais as aulas de linguagem, ciências e matemática. Na elaboração das avaliações, algumas questões tiveram ambigüidade, outras uma linguagem um pouco complicada. Os seminários poderiam ter sido mais explorados, visitados. O tempo foi curto.
157	Possibilitou um maior intercâmbio entre os professores em busca de uma prática pedagógica mais direcionada a realidade das escolas.
158	O curso foi muito bom apesar das dificuldades encontradas, gostei.

164	O curso foi muito bom me fez crescer muito apesar de todas as dificuldades encontradas.
167	Foi bom, gostei apesar das dificuldades encontradas na longa caminhada.
169	Para mim, despertou mais para a elaboração de aulas mais adequadas para que busque a resposta com o aluno, não é objetivo de plano com resultado pronto.
172	O período de estudo para as avaliações (escritas) deveria ser maior.
Cidade:	Rochedo de Minas
ID	
187	Avaliações de matemática: pouco tempo muita pressão.
189	O curso foi de ótima qualidade, me proporcionando como educadora maiores conhecimentos e na minha vida acadêmica abriu maiores horizontes, para que eu possa ter um futuro mais promissor.
190	As avaliações escritas de matemática foram muito corridas .Não houve muito tempo para nós melhorarmos mais e estudar mais. O curso deveria ter apresentado algumas palestras sobre todas as áreas estudadas, pois muita coisa ficou um pouco vago .Se tivesse tido palestras teríamos sanado algumas dúvidas que tivemos.
Cidade:	Pequeri
ID	
198	Como tudo na vida, é necessário de fato avaliar e repensar, para assim reformular melhorando a cada dia.
Cidade:	Oliveira Fortes
ID	
206	Para futuras ações do curso quando se tratando de município, a orientadora acadêmica deveria ficar somente por conta do curso, pois sinto-a sobrecarregada com o curso e suas outras atividades com o cargo que ocupa.
211	O curso trouxe novas metas de buscar, desafiar, deixando para trás velhos tabus. O curso favoreceu uma interação muito grande não só na parte pedagógica como na parte social. No meu caso posso garantir que ele superou minhas expectativas.
213	Não tenho que comentar, foi um excelente curso. Adorei!
214	Não tenho nada a acrescentar só tenho a agradecer por este maravilhoso curso.Obrigada a todos vocês.
Cidade:	Guaraná
ID	
227	O curso foi de grande valia,pois eu me sinto mais segura e confiante em minha prática.
Cidade:	Santo Antonio Adventureiro
ID	
234	O curso proporcionou o embasamento da prática com a teoria para a melhoria da prática pedagógica. Uma desvantagem foi o curto tempo de estudo para os fascículos.
235	Embasamento da teoria para a prática. O tempo para a realização das atividades poderia ser maior.
237	Como positivo, houve o embasamento da teoria com a prática. Como negativo, pouco tempo.
238	O curso proporciona ao licenciado a fusão de teoria e prática, tornando-o mais seguro profissionalmente e também pessoalmente.O que precisa mudar é o tempo para o estudo dos fascículos.

Cidade:	Senador Cortes
ID	
246	Que nós licenciandas tenhamos um espaço mais apropriado, para desenvolvermos nossos estudos e nossas atividades.
Cidade:	Volta Grande
ID	
258	De um modo geral foi um bom curso, estou satisfeita por ter tido oportunidade de participar dele.
259	O curso contribuiu para que eu melhorasse como pessoa e profissional, abriu novos caminhos em condições de serem trilhados sem medo.
260	Estou imensamente feliz por chegar ao final dessa caminhada tão compensadora. Sou grata e espero que com as condições de aprimoramento eu tenha oportunidade de dar continuidade a outros cursos como: orientação educacional, psicologia, artes e música e outros.
Cidade:	Bicas
ID	
273	Desejo que os professores principalmente o professor da disciplina matemática seja mais claro e comprove o que escreveu a respeito do nosso trabalho valendo 4,0 pontos. Não faço questão do ponto perdido, quero saber qual outro trabalho está igual ao meu, até mesmo o exemplo.
278	Rever os fascículos de matemática e trabalhar mais metodologia no que diz respeito à prática docente.
Cidade:	Argirita
ID	
289	O curso me fez perceber que valeu a pena deixar horas de lazer para melhorar meu lado profissional.
291	O curso de licenciatura está muito focado na dedução. Deveria promover pelo menos uma vez um encontro com um especialista para ele nos orientar em nosso trabalho.
293	Tem certas disciplinas que poderiam ser mais voltadas para o dia-a-dia do professor com aluno.
296	Foi ótimo!!!
Cidade:	Itamarati de Minas
ID	
305	O curso só me fez crescer como pessoa e profissional.
306	Para mim foi ótimo porque aprendi muito.
308	Deveríamos ser respeitadas e ou consultadas antes de haverem as montagens de equipes.
310	Fiquei muito feliz quando estudei cada fascículo e ali aprendi grandezas para minha realização profissional.
322	Gostaria que tivesse reservado em todas as disciplinas atividades metodológicas voltadas mais para a nossa prática docente, o nosso dia-a-dia. Trocas de experiências.
326	Foi muito válido para o crescimento profissional. Estou feliz e me sentindo realizada.
Cidade:	Descoberto
ID	

330	O curso colaborou para o enriquecimento da prática pedagógica e ensino, ofereceu possibilidade a todos os licenciandos de criar o seu próprio horário de estudo, colaborando para o crescimento intelectual de cada um.
339	Foi possível realizar o sonho de muitas pessoas em concluir o curso superior impedido até então por falta de recursos financeiros, e tempo para o estudo presencial.
Cidade:	Dona Eusébia
ID	
344	Não concordo com tantas mudanças quanto foram feitas; principalmente mais no final do curso, o tempo foi ficando cada vez menor e tínhamos que fazer trabalhos e estudar o fascículo para prova ficávamos como quem corre atrás de dois coelhos. Alguns trabalhos foram muito extenso, tornando-o cansativo e sem proveito. Acho que todo curso com certeza sempre nos acrescenta algo.
346	Para mim foi difícil responder certas questões, pois no momento estou fora de sala, mas no geral o curso foi bom.
352	O curso deveria ter promovido mais momentos de troca de experiências entre os professores de diferentes cidades e ser mais voltado à prática docente.
355	Seria interessante se os licenciandos pudessem ter um contato maior com especialistas. Os momentos de avaliação no pólo são muito tensos e essa tensão aumenta muito ao encontrarmos as portas das salas trancadas. Uma mudança a esse respeito merece ser repensada.
357	A trajetória do curso mesmo com seus altos e baixos, me possibilitou aberturas a novos campos do saber.
360	O curso deveria promover mais momentos de trocas de experiências, propondo mais atividades da prática docente.
Cidade:	Coronel Pacheco
ID	
363	O curso foi ótimo acrescentou muito no meu aprendizado. A única crítica é sobre o conteúdo de linguagem. Faltou mais cobrança por se tratar de um conteúdo importantíssimo.
364	O curso foi ótimo, enriqueceu meu aprendizado, só lamento pelo conteúdo de linguagem. Deveria ter sido mais cobrado.
366	Por meio do curso eu me tornei um professor mais crítico; pois ele me levou a questionar a indagar. Para mim foi ótimo.
367	O curso foi muito bom, se tiver que ser mudado em seu conteúdo deve apenas acrescentar novidades.
370	O curso teria que ter uma planilha mais completa, dando mais oportunidade.
374	O curso para mim, atendeu as expectativas.
Cidade:	Goianá
ID	
377	Deveria nos dar o direito de lecionar de 5ª a 8ª série. Deveria ter também um especialista para cada conteúdo.
378	Se a educação fundamental é de 1ª a 8ª série este curso deveria nos dar o direito de lecionar também para 5ª a 8ª série. Quanto a linguagem deveria ser a mais extensa e não matemática, pois o tempo foi muito pouco. Sendo assim, existe um desânimo quanto fazer pós-graduação.
379	O curso em si foi bom só acho que deveriam ter tido mais compreensão quanto à necessidade de afastamento por doenças. Isso não foi respeitado, esqueceram que estavam lidando com seres humanos.
380	Acho que deveria repensar no tempo destinado a disciplina de linguagem.

381	Sendo que o ensino fundamental vai até a 8ª série, porque este curso não nos dá o direito a lecionar até 8ª série?
385	Na minha opinião eu acho que este curso deveria nos dar o direito de lecionar, não só nas 1ªs séries do ensino fundamental, mas, em todo o ensino fundamental (1ª a 8ª série). Sendo que o material e nosso aprendizado nos da base p/ lecionarmos p/ as séries do ensino fundamental. Não seria este o desinteresse de fazermos a pós - graduação?
386	Só tenho que elogiar, pois sou fã da justiça.Foi tudo perfeito, e a boa vontade tenho que agradecer, pois tenho problemas de saúde todas as vezes que faltei as provas (eu e minhas amigas) sempre tivemos um carro disponível. As pessoas que respeitam e ajudam tornam mais fácil o peso e a distância, obrigada. Que Deus ilumine os corações de vocês.
388	Nem todos os licenciados pensam iguais, ou seja muitos não levam o curso a sério como deveria. Outros, pouco participam das atividades em grupo para a realização dos trabalhos. Pessoalmente acho que o material deixou um pouco a desejar mas mesmo assim, posso dizer que tive bom aproveitamento. se não, fosse pelo cansaço teria sido melhor ainda.
389	Sendo o nosso curso um curso de licenciatura em educação básica porque não nos dar a oportunidade de lecionar de 5ª a 8ª série? Deveria ter um especialista em cada conteúdo para tirar nossas dúvidas.
Cidade:	Rio Novo
ID	
395	Aspecto que gostaria de comentar no planejamento de ações futuras é que se enfocasse mais as disciplinas aplicadas no ensino fundamental: linguagem, matemática, ciências, geografia e história.
397	O curso contribuiu muito para atuação do professor em sala.
412	A carga horária do curso deve ser revista uma vez que somos professores e às vezes em dois cargos. As atividades de seminários e outros sempre coincidem com fechamento de bimestres e notas da escola. Elaboração de provas isso dificulta o aproveitamento dos momentos presenciais e as pesquisas para trabalhos.
413	É muito constrangedor participar de trabalhos em grupo quando não se é bem recebido. Isso mostra que muita coisa ainda está como antes que muitas cabeças ainda não foram totalmente abertas.
421	Quanto a avaliação no pólo por se tratar de professoras adultas usavam métodos que não estão coerentes com a metodologia por vocês ensinadas.
422	O curso através da metodologia usada como um dos meios os fascículos instigou o professor cada vez mais a se atualizar, pesquisar, informar, contribuindo para prática docente com aulas prazerosas e participativas.
423	o curso foi de ótimo aproveitamento por mim . Estou muito satisfeita por ter uma faculdade.
Cidade:	Santana do Deserto
ID	
424	Que se tenham mais tempo para realizar os trabalhos propostos, visto que todas trabalham e muito das vezes em 2 turnos e o pouco espaço de tempo impede uma dedicação maior.
425	O curso foi muito gratificante, reclamava às vezes das cobranças mas faz parte para ser organizado.
426	Espero que outros profissionais do município tenham a oportunidade de realizar este curso, pois desenvolve além do esperado a auto confiança na prática pedagógica.

427	O curso foi muito bom para meu crescimento profissional. Pena que algumas disciplinas, como a matemática, foram vistas às pressas, sem muito tempo de dedicação.
428	O curso me proporcionou um avanço na minha profissional principalmente nas apresentações dos trabalhos através de experiências de outros profissionais.
429	Seria interessante, se em algumas disciplinas tivéssemos tido mais tempo entre um trabalho e outro para que pudéssemos nos dedicar mais.
Cidade:	Simão Pereira
ID	
432	Deveria ser revisto em partes, o enfoque dado às avaliações escritas. Pois prega-se a mudança atitudinal em relação a avaliação de nossos alunos, mas, na prática revivem o modelo estruturalista vigente na educação. E se, há problemas com "cola", com certeza há problemas com os processos avaliativos.
434	O curso foi bom, poderia surgir novas modalidades e oportunidades.
435	Pedir uma pós-graduação.
436	Foi um curso que nos proporcionou um crescimento intelectual, cultural e pessoal. Deu-nos a oportunidade de conquistar novas amizades. Incentivou-nos a estar sempre em busca do conhecimento, pois não somos e nem seremos donos da verdade.
437	O curso foi muito renovador e inovador da prática docente. Continuar e oferecer também uma pós-graduação.
1216	O curso foi ótimo. A minha crítica vai para aqueles profissionais que nem assim se abriram para as mudanças e nem tão pouco mudaram sua postura. Para estes profissionais que pararam no tempo fica aqui a tristeza de saber que o futuro da educação no país dependerá de todos e não somente daqueles que acreditam e contribuem para que isto aconteça.

APÊNDICE G – TABULAÇÃO DAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO DOS ORIENTADORES ACADÊMICOS

Cargo:	ORIENTADOR ACADÊMICO
Pólo:	Mariana
Cidade:	Mariana
ID	
2	Mudanças na escolha das bibliografias do pólo; fazendo uma análise comparativa do curso, podemos observar que as licenciandas melhoraram muito seu desempenho na sua criatividade e nas suas práticas pedagógicas.
4	No que diz respeito ao material de uso do licenciando ficou a desejar o acesso ao computador. Muitos licenciandos tiveram inúmeras dificuldades, pois não sabiam usar o computador e necessitavam dele.
5	Em relação aos licenciandos que não tem um desempenho satisfatório, considero falho o processo de "recuperação"(avaliações extraordinárias), pois nem sempre basta orientar novamente o lecionando. Às vezes a causa do fracasso é o instrumento de avaliação, ou a distribuição de pontos, ou a falta de conhecimento prévio do licenciando, ou tudo isso. Se os professores especialistas analisassem algumas provas e/ou trabalhos poderiam estudar novas formas de avaliar, para ficarmos mais coerentes com a EAD.
Cidade:	Ouro Branco
ID	
7	Só tenho a agradecer a oportunidade que tive com o curso. Apreendi muito, conheci muitas pessoas, troquei várias experiências. As falhas que por ventura ocorreram, foram sanadas sem maiores consequências. Sugiro que se dê mais tempo no estudo dos fascículos, e valorize mais os orientadores acadêmicos. Penso que fomos pouco valorizados e muito cobrados.
9	O curso permitiu no seu decorrer que os licenciandos e orientadores refletissem sobre sua prática profissional, incentivando-os a buscar com mais frequência fontes de conhecimentos, a interagir com os colegas de trabalho, a conhecer melhor a comunidade de sua convivência e a querer sair da monotonia da forma de ministrar as aulas. Ampliou o campo de visão em relação a forma de ver, questionar, opinar, mudar, lutar, de se ver como cidadão que faz parte do mundo em que vive e não se ver mais como mero expectador. Pode-se concluir que o curso nos leva a pensar em lutar sempre, vencer se possível e desistir jamais.
10	Como orientadora acadêmica, acho que as orientações com o especialista deveriam ser mais claras, com aulas práticas, com um tempo maior e mais tempo para trabalhar os fascículos. Em matemática o tempo foi pouco para um conteúdo extenso. Também seria importante a valorização do orientador como um elemento importantíssimo dentro da EAD e que fosse incorporado à instituição na qual ele está prestando serviço.
11	Deveria haver maior proximidade da UFOP com o aluno; levar em conta opiniões dos orientadores, principalmente no que diz respeito à avaliação e a estrutura dos encontros presenciais; o orientador acadêmico deveria fazer parte da estrutura organizacional do CEAD/UFOP, afinal de contas, é ele quem dinamiza o processo da EAD.

Cargo:	ORIENTADOR ACADÊMICO
Pólo:	Nova Era II
Cidade:	Timóteo
ID	
12	A ficha de acompanhamento deve ser repensada.
13	A ficha avaliativa deve ser revista; o curso de especialização dos orientadores deve ser e ter um caráter de maior "seriedade"; tempo de realização das atividades; respeito com os orientadores enquanto ser humano, que tem uma vida além da orientação acadêmica e da UFOP e seus especialistas.
14	A ficha avaliativa deve ser repensada e revista. O curso de orientador deve seguir uma ordem de conclusão.
15	A ficha avaliativa deverá ser repensada. O curso de formação dos orientadores deverá ser organizado com mais eficiência.
Cidade:	Rio Piracicaba
ID	
17	Um computador para o município é necessário. O curso de pós para os orientadores foi insuficiente.
Cidade:	São José do Goiabal
ID	
18	O aspecto do curso que desejo comentar é a formação do orientador acadêmico, que não foi concluída por uma grande parte dos orientadores; a questão da biblioteca, que só chegou em nosso município no final do curso. Reindico cópia de (cd-rom) de antropologia, sociologia, psicologia, filosofia.
Cidade:	Santa Maria de Itabira
ID	
19	A ficha de acompanhamento deve ser repensada e revista para facilitar o processo avaliativo.

Cargo:	ORIENTADOR ACADÊMICO
Pólo:	Berilo
Cidade:	Berilo
ID	
22	Foi muito enriquecedor principalmente no conhecimento.
23	Presença do especialista para sanar dúvida do licenciando, caso o orientador não consiga fazê-lo.
Cidade:	Francisco Badaró
ID	
26	<p>A UFOP deve trabalhar no sentido de que o orientador acadêmico que cursou Especialização possa permanecer no ofício de Orientador do início ao fim do curso se o desempenho for satisfatório.</p> <p>Na região do Jequitinhonha os orientadores permaneceram ou não, de acordo com ideologia política, ou seja, os prefeitos dispensaram aqueles que não seguiram sua ideologia deixando assim o curso desfalcado. Resumindo, na eleição municipal, os orientadores que não foram à favor do candidato eleito foram dispensado do ofício por pura perseguição política.</p> <p>Acredito que a UFOP teria que obter para si o controle dessa situação evitando assim desfale no seu corpo de orientadores e problemas na execução do curso.</p>
27	Deveria ser oferecido curso de pós-graduação ou licenciatura para cursistas da UFOP, neste mesmo pólo.

Cidade:	Virgem da Lapa
ID	
30	Prefeituras não apoiaram como deviam, não deram a importância devida ao curso. Dificuldade de comunicação entre o orientador e a UFOP e/ou especialistas nos momentos à distância. Não cumprimento de contrato por parte das prefeituras com os orientadores. Acervo bibliográfico não foi mantido pelas prefeituras-deixaram de receber todo o material bibliográfico e outros por inadimplência.
31	O curso realizou um desejo de vários docentes e com a auto-estima em alta incentivou-lhes a buscar aperfeiçoamento e melhoria no trabalho.

Cargo:	ORIENTADOR ACADÊMICO
Pólo:	Maripá de Minas
Cidade:	Maripá de Minas
ID	
33	Durante o curso quem não se cansou adquiriu novos conhecimentos para a sua prática pedagógica, para a vida, aprendeu a conviver e criou laços de amizade. Valeu UFOP!
Cidade:	Leopoldina
ID	
38	Faltou mais enfoque da parte metodológica e didática do curso. A prática metodológica e didática foi pouco vivenciada.
Cidade:	São João Nepomuceno
ID	
39	Acho que deveria ter mais cobrança do CEAD junto às secretarias municipais, para obtenção de todos os equipamentos exigidos no convênio, como também estipular um salário para o orientador acadêmico.
Cidade:	Rochedo de Minas
ID	
41	Valeu a pena! Considero que as correções das avaliações tiveram momentos confusos pois, alguns orientadores consideravam a mais que outros ou seja, não seguiram rigorosamente os critérios de correção gerando divergências e os critérios de correção às vezes não estavam muito detalhados.
Cidade:	Argirita
ID	
47	Gostaria de parabenizar, por fazer parte e contribuir com o incentivo à educação em nossos municípios. Não deixe esse convênio com as prefeituras parar, pois nossos professores contam com vocês. Eu não tenho palavras para agradecer pois, Deus, vai retribuir "tudo" de bom a todas as pessoas que nos ajudaram. Muito obrigado UFOP.
Cidade:	Descoberto
ID	
50	O curso é ótimo, a sua estrutura organizacional e avaliativa prioriza o aprofundamento acadêmico, fato que estimula o estudo permanente. Em relação à mudança de postura percebe-se ainda um resultado fraco. Compete à escola acompanhar mais de perto a atuação dos professores, principalmente no trabalho junto aos alunos.

APÊNDICE H – PROTOCOLO DE RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS –

EQUIPE DO CEAD

A - Atuação do Orientador Acadêmico:

Auxílio na compreensão dos objetivos e organização administrativa e pedagógica do curso:

"Atuação imprescindível para o tipo de curso tendo em vista a distância entre a UFOP e os municípios." (C7)

"Intermediavam bem a necessidade do professor/estudante para avaliação e intercessão da UPOF e municípios". (C7)

"Grande conquista a preparação dos Orientadores e o fato dele atuar." (C3)

"Orientador não é um facilitador e sim um intermediador, que é mais complexo, pelo grande envolvimento com a tarefa." (C3)

"Do ponto de vista acadêmico funcionou bem, mas administrativamente houve pouco envolvimento, dificuldades locais." (C2)

"Atuam com competência na parte pedagógica mas tem papel restrito na atuação administrativa." (C1)

"Têm clareza dos objetivos." (C1)

"Fundamental importância para intermediar a relação com os alunos." (4)

"A organização administrativa não sei mas na questão pedagógica ajudaram a compreender." (C5)

"Orienta, acompanha o desenvolvimento do guia. Muitas vezes são protetores dos alunos, inibindo a autonomia." (C6)

Tempo dedicado à orientação dos licenciandos nos momentos presenciais:

"Isso depende da disponibilidade que o município oferece para o O.A. fazer essa orientação." (C1)

"Tempo suficiente. Tinham dedicação exclusiva para o curso." (C2)

"Não há reclamação. Sensíveis ao fato. Empenho." (C3)

"Variava em função do tempo disponível do professor para a atividade. Os O.A. ficavam à disposição." (C5)

"Sim. Suficiente. Muitas vezes iam além do tempo que foi estabelecido para a orientação." (C6)

"Alguns dedicaram mais e outros menos tempo. Aqueles que tinham outra função além da orientação não conseguiam conciliar as duas funções." (C7)

Domínio do conteúdo pelo O.A

"Não tem total domínio do conteúdo. Estudam em grupo e ficam mais motivados. Também tiram dúvidas com o Especialista." (C1)

"Conseguiram aprender bem, estudavam muito e até buscavam auxílio com outros profissionais (C2).

"Quando ele é da área fica mais tranquilo, mas não é um professor tradicional, portanto não deve se preocupar com isso. Podem estudar em grupos." (C3)

"Alguns apresentam muita dificuldade de compreensão, na minha área. Outros são bastante envolvidos e dão conta da orientação." (C4)

"Quando a área de formação era a deles ficavam mais a vontade. Aqueles que eram da área de humanas tinham mais dificuldades na área de Ciências (Física e Química). Isso é de esperar. É normal. Mesmo assim os alunos aprenderam." (C5)

"Domínio dentro do possível, do entendimento do guia. Quando a linha é muito teórica têm dificuldade e fazem também interpretação errônea." (C6)

"Este é o ponto mais preocupante. Alguns conseguiram ter domínio ,quando a área de conhecimento era semelhante à sua própria formação, outros não." (C⁷)

Preocupação com o processo ensino/aprendizagem:

"Nem todos tem essa preocupação, mas a maioria dá o retorno ao aluno. Tempo para feedback é pequeno, inicia-se logo outra orientação de disciplina." (C¹)

"Um ponto importante é com a forma de ensinar. Essa foi a maior preocupação." (C²)

"Cada qual tem seu modo pessoal de agir. Estimulam muito para não abandonar o curso diante das dificuldades." (C³)

"Muitos são interessados, especialmente quando dominavam bem o conteúdo." (C⁴)

"Muitos sim. Tinham engajamento com a questão e crença no trabalho." (C⁵)

"Preocupam e dedicam carga horária superior ao tempo estipulado. Ex.casa, hospitais etc." (C⁶)

"Totalmente envolvidos. Quem não dava conta abandonava o curso." (C⁷)

Incentivo ao uso da Biblioteca:

"Incentivavam sim. A biblioteca estava sempre aberta a empréstimo." (C¹)

"Em alguns pólos sim, em outros não. Tempo insuficiente para procurar a biblioteca." (C²)

"Tem aumentado, porque o próprio licenciando não tinha hábito de leitura. Ocorre gradativamente. O próprio O.A se beneficia como leitor." (C³)

"Utilizavam mais no momento dos Seminários Temáticos." (C⁴)

"Muitos livros não foram abertos. Somente os mais acessíveis. Os O.A diziam que incentivavam, mas o licenciando tem dificuldade de leitura e interpretação." (C⁵)

"Incentivavam, mas o aluno fez pouco uso. Faltava hábito de leitura." (C⁶)

"Alguns sim. Em torno de 50% não se envolveram muito. Faltou reconhecer a importância da biblioteca no processo do curso." (C⁷)

Relacionamento com os licenciandos:

"É bem diversificado. Alguns como colegas e outros mais como orientador. Relação de insegurança,cumplicidade por medo." (C¹)

"Muito positivo. Muito carinho e vínculo afetivo, amizade, respeito." (C²)

"Bom. Poucos atritos." (C³)

"Bastante tranqüilo. Muito bom no geral". (C⁴)

"Sim. A relação parecia ser muito boa. Conflitos graves nunca se viu ou ouviu." (C⁵)

"Estável. Muito boa." (C⁶)

"Muito próximo, construtivo, mas difícil em alguns casos. Num período de 4 anos em alguns momentos eles se tornam difíceis dentro de um processo complexo. Pouco compromisso do aluno na relação." (C⁷)

Postura Pedagógica frente às atividades do curso:

"Executam com eficiência aquilo que o Especialista orientou. Não se sentem à vontade para tomar iniciativa; além disso eles são cobrados pelos licenciandos." (C¹)

"Depende do aspecto pessoal de cada um.Alguns se envolvem mais." (C²)

"Especialista fornece as condições (discute a preparação /avaliação).Como em toda atividade o envolvimento é intenso." (C³)

"A postura é adequada,mas poderia ser mais intensificada." (C⁴)

"Sim .Na parte administrativa ,como entrega de notas,documentos,às vezes havia pequenos atrasos,mas nas demais atividades havia compromisso sim." (C⁵)

"Quase sempre restrita à orientação e atividades extras para apoiar os que têm mais dificuldades." (C⁶)

"Postura pedagógica madura na maior parte deles. 90% percebeu a dimensão do trabalho e a seriedade da UFOP." (C⁷)

Orientação na Auto-Avaliação do curso:

O acompanhamento é pequeno. Em alguns casos o retorno é bom. Parece que falta tempo e vontade." (C¹)

"Muito pouco envolvimento. Uma prática que não temos domínio. Falta amadurecimento. Não traduz a realidade." (C²)

"À medida que avança no processo as questões se resolvem. A pessoa que se auto-avalia cresce profissionalmente. A própria desistência não é grande." (C³)

"As atividades eram muito corridas. Muitas coisas os alunos preenchiam, mas porque era cobrado." (C⁵)

"Pouca crítica sobre si próprio e muita cobrança do Especialista." (C⁶)

"Expressaram bem na realidade deles. Deixaram os licenciandos bem à vontade nesses momentos..." (C⁷)

Efetivo envolvimento na organização e desenvolvimento dos Seminários Temáticos e Atividades Práticas:

"O Seminário é um bom momento para o licenciando ver o que aprendeu. É um momento criativo e envolvente." (C¹)

"Se envolveram muito. Dedicaram e entenderam a prática. Evolução ao longo deles." (C²)

"O Seminário traz surpresas. As orientadoras se envolvem." (C³)

"Sim. Muito presentes. Fizeram uma boa orientação." (C⁴)

"Sim. A organização e envolvimento nos trabalhos apresentados era grande por parte de O.A. e licenciandos." (C⁵)

"Seguem a orientação mas as atividades se perdem e não dão prosseguimento, estímulo, para prosseguir nas escolas. Deixa a desejar!" (C⁶)

"Grande envolvimento dos O.A. Sempre davam sugestões para tornar os Seminários seguintes mais participativos e os momentos de avaliação bastante comprometidos." (C⁷)

B- Atuação do Especialista

Como você avalia o tempo disponibilizado para discussão dos fascículos com os Orientadores Acadêmicos?

"O tempo previsto é suficiente mas nem sempre é utilizado corretamente porque os O.A. não estudaram antes e não se envolvem no assunto ou o próprio Especialista também não se envolve muito. Não cumpre o seu papel." (C¹)

"Tempo suficiente. O que é falho é melhor apresentação do Especialista e o plantão que esse Especialista às vezes não cumpre. Como das disciplinas x e y ao longo do Estudo do O.A." (C²)

"Quando o O.A. faz uma leitura prévia bem detalhada é suficiente. Quando não se lê é preciso compensar o tempo!" (C³)

"Em função de especificidades locais seria mais frutífero se houvesse mais tempo." (C⁴)

"Em média sim, mas muitos buscavam a orientação sem fazer a leitura do fascículo." (C⁵)

"Tempo exíguo. Pouco produtivo quando o O.A. não tinha se preparado (leitura e questões para discussão)." (C⁶)

"Todos os Especialistas utilizaram todo o tempo necessário, mas se tivessem mais encontros seria ainda melhor. Atuação excelente." (C⁷)

O tempo previsto para o desenvolvimento das disciplinas, com os licenciandos foi adequado à natureza do curso?

"Depende do conteúdo. Alguns não conseguem acompanhar e isso fica claro no resultado da avaliação. Muitos precisariam de 4 semanas." (C¹)

"Muito corrido. Maior tempo para estudo. Isto auxiliaria a ida à Biblioteca e participar de práticas nas disciplinas, como por exemplo, ir a campo, oficinas de poesias etc." (C²)

Julga que sim. O tempo é suficiente para estudo individual e realização de provas." (C⁴)

"Na minha experiência em torno de 80% dos O.A. conseguia discutir os temas com os Especialistas. A área de Ciências foi mais pesada, com demonstrações e os alunos tinham mais dificuldade. O tempo era insuficiente. Já em Antropologia, Linguagem, Filosofia e História havia melhor aproveitamento no momento da orientação." (C5)

"Filosofia II, o material é mais denso. O tempo não é suficiente." (C6)

"Tempo adequado, mas para os alunos consideravam que era insuficiente. Por outro lado não adianta dar mais tempo se as condições de vida dos cursistas não permitem maior envolvimento no estudo. Mas o tempo era preciso! Rotina necessária." (C7)

Como você avalia as condições de trabalho oferecidas pelo CEAD e pelos pólos para a realização da orientação das disciplinas?

"O CEAD dá uma condição razoável, até boa. Nos pólos o local é pequeno, turmas grandes, dificultando em parte o trabalho do Especialista. Para as práticas deixam a desejar. Não tem lugar para projeção e às vezes o local é barulhento." (C1)

"Suficiente. A estrutura é boa." (C2)

"CEAD muito bom. No município, as condições de trabalho são mais ou menos confortáveis, mas sempre é possível realizar o trabalho!" (C3)

"Boas as condições, oferecendo alimentação e estadia adequadas. Boa administração. Os fascículos mereciam ser complementados." (C4)

"As condições do CEAD, com muitas pessoas dentro de uma mesma sala, causava dispersão. Nos pólos, mesmo quando o local era simples, ou pólos mais distantes, era suficiente para o trabalho." (C5)

"Muito boas. Sem reclamações a respeito." (C6)

"As do CEAD boas, mas nos pólos precárias. Locais inadequados, pouco espaço, sem a mínima infra-estrutura." (C7)

C-Processo Avaliativo: concepção, formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem
Concepção de avaliação do curso:

"Avaliação processual, momentos individuais e coletivos. Todas as atividades são avaliativas no sentido de estimular a aprendizagem do aluno." (C1)

"Processual. Adequada à proposta do curso. Utiliza várias formas e instrumentos avaliativos." (C2)

"Adequada ao tipo de curso, de situação. Evita memorização e provas tradicionais." (C3)

"Metodologia adequada aqueles que já são profissionais. A Matemática deveria se preocupar um pouco mais com a Metodologia." (C4)

"Essa não é uma avaliação tradicional, embora não saiba o nome a dar! Os alunos cresceram durante o processo." (C5)

"Avaliação formativa, durante o processo avaliativo." (C6)

"Avaliação contínua, processual e quantitativa, mas sem perder a dimensão qualitativa do ensino. Contextualizada e diversificada." (C7)

O período de orientação e discussão com o O.A. é suficiente para a realização das atividades avaliativas dos licenciandos?

"Se quisermos um rendimento superior a 60/70% o tempo destinado é insuficiente." (C1)

"Sim. No princípio os O.A. ficam inseguros mas depois acompanham bem. Tudo é muito explícito e claro." (C2)

"É suficiente, porque o O.A. pode cada vez mais entrar em contato com o Especialista." (C3)

"Creio que sim. É suficiente." (C4)

"Tanto O.A. quanto licenciandos diziam que sim. Tudo leva a crer que era bom. Alguns O.A. diziam que em alguns temas era insuficiente." (C5)

"Não, considerando a necessidade de mais leituras extras além das sugeridas, o tempo é exíguo." (C6)

"Na maior parte das vezes não, mas para os alunos com dificuldades de aprendizagem sim e o O.A. tem que ter disponibilidade." (C7)

Na sua opinião os licenciandos sentem dificuldades em serem avaliados?

"Sentem. Têm um histórico de um processo avaliativo tradicional e o curso propõe uma avaliação processual, centrada no processo de aprendizagem. Muitas vezes o trabalho em grupo tem por objetivo mais a socialização do conhecimento e o aluno só vê o fato de ser avaliado e mesmo assim, nessa idade ainda colam." (C1)

"Com certeza. Mesmo sendo processual e múltipla. Sentem mal e vão até para o hospital. Em qualquer fase da vida sentem dificuldade em ser avaliado." (C2)

"A situação de avaliação deixa a pessoa insegura. Medo de escrever, elaborar texto. Lembranças e inseguranças diante do processo avaliativo. Quando a situação é apresentada com clareza, aos poucos ele se acalma." (C3)

"Sim, especialmente em Matemática, mas quando sabem como vão ser avaliados ficam mais tranquilos." (C4)

"Sentiam sim, mas gostavam muito de expor trabalhos, de encontros dos municípios, gostavam das provas que eram aplicadas, nos momentos avaliativos." (C5)

"Muita dificuldade. Quando entram no processo assustam pelo fato de ser aluno da Universidade." (C6)

"Sim, no início principalmente. Ao longo do processo a rotina é mais tranquila. O processo mostra que com o tempo ele dá conta." (C7)

Você atribui as dificuldades dos licenciandos para realização das avaliações, a que?

"Período de estudo insuficiente, à condição psicológica que o aluno traz em relação à avaliação e a dificuldade de entendimento do que a avaliação pede." (C1)

"À tradição (visão arcaica) de avaliação que sempre fez parte da vida das pessoas. É a cobrança pessoal de cada um." (C2)

"Dificuldades pessoais, do próprio tema e até da organização do processo avaliativo pelo Especialista." (C3)

"Dificuldades de conhecimento prévio do processo, dificuldades de conteúdo, dificuldades sócio-econômicas regionais." (C4)

" Falta de compreensão da questão. Falta de critérios claros do Especialista para os O.A. Pode ser falta de estudo e de orientação adequada pelos O.A." (C5)

"Na Filosofia dificuldade de domínio do conteúdo e isso pesa muito na hora da avaliação." (C6)

"Período de estudo insuficiente, decorrente da vida asoberbada de trabalho. A distância do seu local de trabalho do Centro de Apoio, por exemplo, quem trabalha na zona rural." (C7)

Atividades avaliativas propostas durante o curso, que levaram à reflexão da prática pedagógica:

"Desenvolvimento de pesquisas, apresentação oral em grupo com discussões para preparar a exposição. Têm muita dificuldade de escrever. O processo avaliativo do curso é muito bom porque envolve todos os momentos de aprendizagem." (C1)

"Seminários Temáticos, trabalho em grupo são os que com certeza levam à reflexão da prática. A prova em geral é mais voltada para conteúdo." (C2)

"Seminários Temáticos, que tem o momento de pesquisa, apresentação oral de trabalhos." (C3)

"Seminários Temáticos, Exposições públicas de sua produção docente." (C4)

"Trabalho em grupo com apresentação oral." (C5)

"Seminários Temáticos, momento específico ideal para essa reflexão." (C6)

"O próprio processo avaliativo diversificado favoreceu essa reflexão. Isso fez com que o aluno lesse e escrevesse mais. Fazer pensar. Teoria e prática do licenciando sempre sendo checada". (C7)

Atividades avaliativas propostas durante o curso que o licenciando tem mais dificuldade de realizar:

"Prova escrita individual com questões curtas e diretas." (C¹)

"Prova escrita e trabalho individual." (C²)

"Prova escrita. Falta clareza às vezes na avaliação. Quando feita com consulta se sentem mais amparados." (C³)

"Prova escrita". (C⁴)

"Prova escrita. Muitas vezes o desempenho é baixo." (C⁵)

"Avaliação escrita. Avaliação oral (não tem segurança para falar sobre o que fez)." (C⁶)

"Prova escrita individual. Diante do que sabe e sem ajuda de colega." (C⁷)

Atividades avaliativas propostas durante o curso que o licenciando considera mais adequadas à sua prática docente:

"Avaliações escritas ou orais com grupos pequenos, com consultas." (C¹)

"Seminários Temáticos, Apresentação oral dos trabalhos e trabalho em grupo." (C²)

"A produção de texto, a reescrita é um bom momento. Avaliações práticas como por ex. escolha de livro didático." (C³)

"Avaliação em grupo com apresentação oral dos trabalhos." (C⁴)

"Avaliação em grupo com apresentação oral dos trabalhos." (C⁵)

"Em Filosofia, a melhor forma é a avaliação com consulta. Conteúdo aproxima da prática de ensino." (C⁶)

"Processo avaliativo que contemple todos os momentos. Necessidade do licenciando de enfrentar o seu desconforto, porque a variedade de práticas é que garante o avanço da sua prática." (C⁷)

D- Material Didático

1-Fascículos:

O texto é claro e de fácil compreensão:-

"Acho que Sim." (C¹)

"É sim, mas com algumas exceções." (C²)

"Alguns temas foram mais cuidados. Outros merecem uma revisão." (C³)

"Nem sempre. Alguns conteúdos de Matemática mereciam ser tratados de forma diferente." (C⁴)

"No caso de Ciências não é tão fácil e claro de compreender." (C⁵)

"Sim, mas reducionista." (C⁶)

"Material bom, mas necessita de correção gramatical, revisão de conteúdos e da digitação porque comprometem o entendimento do tema. Revisão do ponto de vista gramatical e contextual." (C⁷)

A leitura dos "fascículos" foi suficiente para que os licenciandos entendessem os conteúdos estudados:

"É necessário complementar com outras leituras. O próprio fascículo deveria reforçar isso." (C¹)

"Sim, porque o estudo do fascículo é acompanhado da orientação acadêmica. Orientação e diálogo na relação é fundamental. A discussão com o O.A. é essencial no processo." (C²)

"É o texto base, mas seria necessário uma complementação." (C⁴)

"Em todo o conteúdo não, mas em algumas disciplinas sim, como por ex. Ciências." (C⁵)

"Não. Precisaria de apoio de outros textos." (C⁶)

"Sim, de maneira geral, mas deveriam ser melhor organizados, quanto à disposição e adequação dos conteúdos." (C⁷)

Os conteúdos são de fácil compreensão e úteis para a prática pedagógica do licenciando:

"Nem sempre porque não é uma aplicação direta. Temos conteúdos de aplicação e de formação. Os licenciandos querem mais os de aplicação, uso imediato em sua prática. Isso é usual em alunos de curso a distância como presencial." (C¹)

"Não. Poucos foram adequados. Estavam incompatíveis com a realidade das séries iniciais." (C²)

"No geral não houve assuntos complicados, são todos relevantes. Alguns foram tratados de forma mais adequada." (C⁴)

"São todos importantes para a prática pedagógica, trazem práticas interessantes e atividades importantes em Ciências. Em alguns trechos as abordagens são de difícil compreensão para o estudante." (C⁵)

"Filosofia III sim. Nas demais abordagens filosóficas faltou a relação da disciplina com a prática." (C⁶)

"Sim, para proposta de curso de graduação, para séries iniciais no Ensino Fundamental e considerando que o material é destinados àqueles que são professores, são adequados." (C⁷)

Atividades propostas nos fascículos ajudaram os licenciandos a compreender o conteúdo dos mesmos:

"Todas as atividades foram valiosas e esclareceram o conteúdo. É preciso ter proposta de atividades de consulta a outras obras." (C¹)

"Ajudam sim, mas também algumas sugestões estão inadequadas. Estavam incompatíveis com a realidade das séries iniciais." (C²)

"Sim, mesmo que não tenham sido utilizadas como atividades avaliativas." (C³)

"Sim, mas poderiam ser mais criativas, muitas vezes são repetitivas." (C⁴)

"Nem sempre. Muitas atividades não faziam sentido diante do texto estudado." (C⁵)

"Na minha disciplina não. Quase sempre foram substituídas." (C⁶)

"Ajudaram mas os especialistas precisavam complementar e apresentar exercícios mais decisivos" (C⁷)

As atividades propostas ajudaram o licenciando a relacionar o conteúdo à sua prática pedagógica :

"Algumas sim. Outras são para a compreensão do conteúdo." (C¹)

"As atividades complementares preparadas pelos Especialistas foram mais úteis aos alunos, em relação às dos fascículos. (C²)

"Sim, como por ex. Linguagem, mas não podemos dizer o mesmo de todas as outras disciplinas." (C³)

"O material de Matemática é falho nesse aspecto. Isso prejudicou em parte a avaliação." (C⁴)

"Muitas delas sim. Tiravam o medo de realizar experimentação que o aluno tem. Outras nem eram feitas, pois não tinham sentido para o estudo." (C⁵)

"Foram adequadas aquelas atividades que foram reorientadas pelo Especialista ou mesmo acrescentadas." (C⁶)

"Em Matemática deixa a desejar. Não abriga atividades que possam ser utilizadas pelos alunos dos licenciandos." (C⁷)

Adequação do fascículo quanto ao projeto gráfico:

"É adequado. Tem espaço para o aluno fazer suas anotações. O livro é local de informação e de anotação também." (C¹)

"Sim, adequado." (C²)

"No caso de Linguagem, não foi totalmente adequado, merece reformulação." (C³)

"Poderia ser melhorado. Apresenta erros ..." (C⁴)

"De maneira geral estavam bons nesse aspecto. Algumas ilustrações merecem revisão. Os que foram impressos na UFOP, abaixaram o custo mas perderam em qualidade." (C⁵)

"Sim. Adequado." (C⁶)

"Sim. Muito simples, leve sugestivo e amigável e estimulavam o aluno. Mas como estamos na era das imagens é preciso mais qualidade gráfica. Editoração e design mais primoroso." (C⁷)

2-Bibliografia Complementar:

do fascículo e as indicadas pelo Especialista são de fácil acesso: auxiliou na compreensão do estudo/complementou o tema em estudo)

"As indicações nos fascículos não faziam sentido, pois muitos eram esgotados. Os especialistas indicaram outras fontes, mas muitos não puderam ser lidos, e não foram orientados como consulta. Faltaram indicações que fossem voltadas para o fascículo e a própria prática." (C¹)

"Sim.Muito adequados." (C²)

"Foi adequada." (C³)

"Muito pouco buscada." (C⁴)

"A de Ciências se o aluno lesse aprofundaria o tema, certamente." (C⁵)

"Sim. Teve papel fundamental." (C⁶)

"Sim, foi essencial, mas faltou o material audiovisual (filmes, conferências,CD etc.) (C⁷)

Bibliografia Complementar indicada para estudo foi lida pelos O.A. e licenciandos: Indicados trabalhos que envolvessem pesquisa nesse material, quais disciplinas)

"A procura maior foi a partir de Linguagem. Em fundamentos da Educação isso ocorreu pouco, e em História/Geografia também." (C¹)

"Sim, nas disciplinas que pediram trabalhos que exigiam essa consulta, como Antropologia, Sociologia, Ciências, Matemática." (C²)

"Houve bibliografia complementar em algumas disciplinas mais que em outras. Mas o interessante é que as escolas possuem materiais importantes e que os alunos passaram a procurar, ou seja,outras fontes além das disponibilizadas pelo curso." (C³)

"Não está sendo buscada pelo licenciando e O.A. Só quando o Especialista indica e solicita trabalhos que exigem consulta." (C⁴)

"Em Ciências tinham que ler determinados livros e leram. Outros livros nem foram consultados. Os alunos e O.A. liam quando era exigência do Especialista para a realização de algum trabalho." (C⁵)

"Sim para trabalhos que envolviam a leitura, mas dentro da necessidade desejada." (C⁶)

"Foi lida por uma minoria. Foi incentivada essa leitura mas só era consultada quando havia obrigatoriedade por parte do Especialista." (C⁷)

Examinou o material multimídia (CD_ROM) produzido para o curso. Em quais disciplinas foram consultados.

"Não havia em número suficiente para o pólo. Os municípios não dispõem de meios para esse estudo." (C¹)

"O coordenador local examinou, mas no pólo mesmo não tinha Internet. Não favoreceu também os licenciandos nos municípios. Estamos ainda na era do papel." (C²)

"Alguns tiveram dificuldades de acesso ao material. O bom momento foi a montagem do laboratório no Centro de Apoio, que facilitou essa ação." (C³)

" Não tenho conhecimento se fizeram uso do material." (C⁴)

"Só tem conhecimento do de Antropologia." (C⁵)

"Não foi usado com o aluno (licenciando)." (C⁶)

"Foram utilizados sob o incentivo da coordenadora do pólo. A maior parte não dispunha de computador para os alunos. A coordenação incentivava principalmente para os alunos que ficavam para as avaliações extraordinárias." (C⁷)

III-Prática Pedagógica do licenciando a partir do curso:

1.Tem consciência de seu papel de educador :

"Não tenho contato com o local de trabalho do licenciando. Os O.A que são diretores de escola também dizem que as alunas tem tido bom desempenho na sua ação pedagógica." (C¹)

"Grande diferença entre as alunas que fazem o curso e as que não fazem. A forma de relacionar com seu aluno, com a avaliação é outra. Até criam problemas nas escolas para alterar métodos arcaicos de ensino." (C²)

"Não tenho subsídios para responder, mas o próprio fato de buscar qualificação deve refletir que sim." (C⁴)

"Parece que sim. Nas diversas disciplinas mostravam interesse por melhorar a sua prática." (C⁵)

"Têm. Inserem-se num processo de estudo e mobilizam-se profissionalmente." (C⁶)

"Tem consciência do papel e da responsabilidade do nível de alcance das ações educacionais.

Houve melhoria no preparo para exercer a função de educador." (C⁷)

2.Tem condições objetivas para organização do processo de trabalho:

"Creio que sim." (C¹)

"Sim.Depois do curso estão mais críticas e conscientes." (C²)

"O curso dá essas condições, mas se levam para a sala de aula não sei responder." (C⁴)

"Não sei dizer!" (C⁵)

"Sim, pois já eram professores. Ampliaram o potencial." (C⁶)

"Não totalmente. Melhor do que quando entrou no curso, mas ainda não está pronto.

Alfabetizado em processos educacionais." (C⁷)

3.Têm consciência da importância do uso da biblioteca para atividades de ensino.Usa com frequência:

"Têm consciência mas não consultam com frequência por falta de tempo." (C¹)

"Vão para a Biblioteca da escola para a Internet para preparar suas aulas. Não ficam com um livro didático único. A partir do tema buscam outras fontes. (C²)

"Tem consciência mas o uso é limitado pelas dificuldades locais, de acesso. (C⁴)

"O curso mostrou a importância da leitura e isto era enfatizado por todos os Especialistas. Os O.A. também diziam que incentivavam." (C⁵)

"Tem consciência , mas utilizavam pouco. Não tinham tempo disponível." (C⁶)

"Consciência eles tem. A utilização ainda é tímida, temerosa, quando o perfil de educador é de zona rural". (C⁷)

4.Vê a avaliação como forma de mudar a estratégia de trabalho:

"As alunas comentam que mudaram a sua prática, mas não se sabe em que profundidade." (C¹)

"Sim, mas essa questão é mais tímida no curso pelas dificuldades de mudar a prática avaliativa. Isso se observa também através das monografias orientadas." (C²)

"Creio que não se sente preparado para isso." (C⁴)

"Conseguiram perceber o processo avaliativo sim e tem procurado apresentar propostas interessantes." (C⁵)

"Quando reclamam é porque gostariam de algo mais próximo dele." (C⁶)

"Aprenderam muito em processo de avaliação tendo eles próprios sido avaliados." (C⁷)

5.Realiza avaliações com e sem atribuição de pontos com seus alunos:

"Não sabe dizer!" (C¹)

"Já começaram a fazer atividades práticas com os alunos, mas sem atribuir ponto. Não está claro que as atividades tem caráter avaliativo." (C²)

"Não dá para perceber." (C⁴)

"Não sei dizer!" (C⁵)

"Creio que sim. Perceberam as diversas formas de avaliação." (C⁶)

"Tornaram a avaliação mais qualitativa e dinâmica." (C⁷)

6.Toma decisões a partir dos resultados das avaliações dos alunos:

"Acho que sim. Mas não fazem ainda uma reflexão muito profunda. Está sensibilizada mas a ação ainda é do senso comum." (C¹)

"Não tem tanta consciência disso! Intuitivamente começam a mudar a partir do momento que o aluno dele diz que não aprendeu ou demonstre não ter aprendido." (C²)

"Não é possível responder!" (C⁴)

"Não sei dizer!" (C⁵)

"Não foi possível perceber." (C⁶)

"Não é possível avaliar se ele utilizou. A condição foi dada pelo curso." (C⁷)

7. Registra o rendimento escolar do aluno por meio de notas ou conceitos:

"Não sei dizer!" (C¹)

"Sim. De acordo com o que está definido pela escola. A escola já faz registro tipo ficha de acompanhamento usada no curso. Observam mais o aluno no dia a dia." (C²)

"Não é possível responder!" (C⁴)

"Acredita que faz pelo que a escola define, mas não saberia dizer qual." (C⁵)

"Nota. Diário de classe. O que é definido pela escola." (C⁶)

"Não deu para perceber!" (C⁷)

8. Planeja atividades que estimulem aprender a aprender:

"Ainda não!" (C¹)

"Com o curso acredito que fazem sim. O curso abriu a mente para isso e focou muito o aluno." (C²)

"Eles tem que aprender pela própria modalidade. Autonomia de aprendizagem. É provável que façam com os alunos." (C⁴)

"Não sei dizer se ocorre e como em sala de aula." (C⁵)

"Com certeza despertaram para o processo educativo." (C⁶)

"Em várias disciplinas eles tiveram condição de fazer isso. A própria avaliação permitiu isso, mudando-se de quantitativa para qualitativa." (C⁷)

9. Trabalha em colaboração com outros docente da escola e de outras escolas:

"Com a própria escola sim. Com outras escolas é bem provável que estejam também porque o próprio curso estimula essa troca de experiências." (C¹)

"Tudo leva a crer que sim pelo que dizem sobre os professores de outras escolas, e também provenientes de outros cursos e a troca de material". (C²)

"Acho que sim. A proposta curricular do curso permite isso." (C⁴)

"Sim. Percebi muito pelas atividades de grupo que propiciavam essa oportunidade." (C⁵)

"Mudaram a realidade da escola. Despertaram outros professores da escola que não faziam o curso para se envolver nas atividades." (C⁶)

"Certamente. Algumas diretoras espontaneamente procuravam a coordenação para falar como havia mudado o perfil do professor do curso. Trocavam informações com outros colegas que participavam do Projeto "Veredas." (C⁷)

10. Propõe frequentemente aos alunos que façam auto-avaliação de seu processo de aprendizagem:

"Não sei dizer!" (C¹)

"Não existe muito esse hábito. É uma caixa preta!" (C²)

"Não tenho dados para responder." (C⁴)

"Não sei dizer!" (C⁵)

"Não sei dizer. Talvez sim." (C⁶)

"Creio que não. Somente os professores mais sensíveis e abertos a essa questão." (C⁷)

11. Utiliza laboratório de Informática como recurso didático:

"Fica mais restrito ao pólo. Os municípios tem pouco recurso para tal. Parece que o professor não usa. Fica mais como "vitrine." (C¹)

"Creio que não. Desconheço. Parece-me que a escola não possui." (C²)

"Imagino que não." (C⁴)

"Creio que pouco, mas a comunidade de alguma forma aproveitava desse recurso." (C⁵)

"Creio que não!" (C⁶)

"Os do município pólo sim. Para os outros essa ferramenta é distante. Não há condição tecnológica na região." (C⁷)

IV-Organização do curso

Estrutura organizacional:

1. Permanecer com está:

"Necessita melhor preparação da equipe." (C¹)

"A atual estrutura é excelente, com coordenador de pólo e O.A." (C²)

"À medida que se executa o curso sofre modificações." (C³)

"Deve aprimorar em certos aspectos." (C⁴)

"A estrutura é boa e adequada." (C⁵)

"Merece reformulações especialmente em relação aos Seminários Temáticos, com presença da direção, supervisão e coordenação pedagógica e equipe técnica para filmagem." (C⁶)

"Merece reformulações em alguns aspectos." (C⁷)

2. Ser reformulada em seu conteúdo programático:

"Sim. O estudo de Linguagem deveria preceder às demais disciplinas, especialmente as da área de Fundamentos da Educação. A dificuldade de escrever e fazer relatos por parte dos estudantes é muito grande e o aproveitamento nas disciplinas de Fundamento acaba sendo pequeno." (C¹)

"Os fascículos podem ser melhorados em relação aos conteúdos e atividades." (C²)

"Está adequado para as séries iniciais do Ensino Fundamental." (C³)

"Para mim está muito boa." (C⁵)

"Merece ser reformulada a proposta de Filosofia, pois é muito conteudista." (C⁶)

"Alterações de Unidade didática nas disciplinas. Atualizando alguns temas. Ex. Aspectos Educação Especial e Artes." (C⁷)

3. Ser reformulada em seu enfoque metodológico:

"Creio que esta parte está boa, assim como a parte da avaliação. Se há deficiência foi falta de preparação adequada do Especialista." (C¹)

"Está ótima. Precisa apenas de maior ênfase nas atividades práticas de campo, com o professor/estudante no município, por ex. em História, Geografia e Ciências." (C²)

"Sim. Trabalhar com habilidades que levam o estudante a ler o mundo de forma diferente". (C⁵)

"Sim. Diminuir a ênfase de cunho conteudista." (C⁶)

"Ampliar o contato dos O.A , estudantes e Especialistas presencialmente ou intermediado pelas novas tecnologias (vídeo-conferências, videotecas, CD, DVD etc). Não pode ficar preso só ao material impresso." (C⁷)

4. Ter local adequado no município para as atividades presenciais e a distância:

"Os espaços precisam ser melhorados. É necessário o laboratório de Informática e logo no início do curso. Fazer essa exigência com as prefeituras para iniciar o curso." (C¹)

"O espaço oferecido está de acordo com as condições dos municípios. Para os seminários os espaços poderiam ser melhores, mas os municípios não tem local adequado para isso!." (C²)

"A oferta de espaço está em consonância com a situação própria de cada município." (C³)

"Alguns aspectos devem ser melhorados. Como ex. a existência de um laboratório de Informática que pudesse ser utilizados pelos estudantes." (C⁴)

"Os locais são bons. Mas as regiões mais pobres e com menos recursos poderiam ter suas condições melhoradas." (C⁵)

"Sim. Adequar melhor as escolas, facilitando a acomodação e a locomoção." (C⁶)

"Escolas com salas mais bem aparelhadas e limpas. A localidade tem condições de oferecer melhores instalações nas próprias escolas (limpeza, organização)." (C⁷)

5. Melhor distribuição da carga horária nos momentos presenciais e a distância:

"Na primeira semana do curso é necessário que o estudante tenha um acompanhamento mais individual e mesmo nos primeiros seis meses é preciso um acompanhamento mais sistemático. Confiamos muito no aluno e não sabemos como foi o trabalho dele." (C¹)

"O curso como um todo. Quatro semanas às vezes é insuficiente para o estudo proposto". (C²)

"Creio que está adequado, se comparado com os cursos presenciais." (C³)

"A distância e as condições do pólo podem dificultar o cumprimento das ações do curso." (C⁴)

"Na orientação de algumas disciplinas talvez um tempo maior de orientação seja necessário, além do previsto." (C⁵)

"Maior flexibilidade nessa distribuição da carga horária." (C⁶)

"Aumentar a carga horária das disciplinas de Fundamentos da Educação. Ampliar os encontros presenciais mediatizados pelas tecnologias. Melhor distribuição dos conteúdos das disciplinas da área de Ciências Básicas e Metodologias. Reduzir a carga horária de Matemática e acrescentar a parte de Artes. Desmembrar o estudo de História e Geografia.

V- Impacto do curso na rede escolar:

1. A proposta do curso de Licenciatura constitui um avanço educativo para a Rede Municipal de ensino dos municípios:

"Sim. Grande avanço. Talvez a única oportunidade que as professoras tiveram para melhorar profissionalmente durante todos esses anos." (C¹)

"Com certeza. Grande contribuição educacional da UFOP para a região." (C²)

"Com certeza. Mudanças até em relação àqueles professores da escola que não frequentavam o curso. Por ex. mudança na linguagem oral." (C³)

"Sim. Foi um grande avanço." (C⁴)

"Sim. Impacto político para as prefeituras e para os professores/estudantes." (C⁵)

"Sim. Com certeza. O curso em si motivou bastante a escola." (C⁶)

"Avanço incalculável. No pólo que coordeno nunca houve e não se sabe se haverá outra oportunidade tão importante quanto essa, pela relevância do processo ensino /aprendizagem estabelecido e pelo valor simbólico no trabalho do professor. Ele se fortalece como professor do ponto de vista social e político." (C⁷)

2. Os profissionais da escola estão satisfeitos com a proposta do curso:

"Estão e dão total apoio. Os trabalhos em grupo tiraram as pessoas do comodismo. As pessoas que estavam cansadas, revitalizaram." (C¹)

"Sim. A escola ficou satisfeita. Os que criticam na verdade são por inveja, ciúme. Nem todas tem um mesmo desempenho." (C²)

"Sim. As próprias monografias realizadas pelos O.A. discutiram essa questão escolar." (C³)

"Sim. É uma oportunidade impar para o professor e ele procura aproveitar da melhor maneira que podem." (C⁴)

"Sim, muito. Houve até solicitação das escolas de continuidade desse curso." (C⁵)

"Sim. Com certeza." (C⁶)

"Sim. Muito satisfeitas, percebido pela própria formatura. Agradecidas e fortalecidas profissionalmente pela oportunidade que tiveram." (C⁷)

3. Condições de trabalho do professor melhoraram com a implantação do Curso :

"Não sei responder!" (C¹)

"Alguns municípios conseguiram espaço físico e melhoria salarial. Estão mais capazes para conseguir avanços desejados." (C²)

"Acredito que sim." (C⁴)

"Sim. Houve melhoria das instalações, laboratório, biblioteca." (C⁵)

"Creio que não. Parece-me que continuavam as mesmas em relação ao município." (C⁶)

"Melhorou sim. Junto com o curso a administração faz as mudanças a partir da atuação do professor." (C⁷)

4. Trabalho coletivo intensificado na escola com a implantação do Curso de Licenciatura:

"Sim. A proposta foi assumida pelas escolas, com os professores incentivando os demais, que passaram a procurar também a biblioteca do curso. Até mesmo professores de outras escolas." (C¹)

"Não saberia dizer!" (C²)

"Sim, pela própria forma como trabalharam e puderam por em prática." (C⁴)

"Propiciou a formação de vínculo de trabalho entre os professores." (C⁵)

"Melhorou a noção de equipe, de coletividade. Ex. A supervisora pedagógica passou a entender o papel do professor e ele próprio sentiu essa mudança de atitude. Houve mobilização na escola." (C⁶)

"Certamente. Os professores estavam organizados de forma muito provinciana. O trabalho do curso fez com que eles se reunissem em torno de um objetivo comum e deixassem de lado os problemas entre eles. A força coletiva em torno de um objetivo comum." (C⁷)

5. Qualidade do ensino na escola melhorou com a atuação do professor participante do curso:

"Bastante. Deu valorização profissional ao professor. Eles estão mais atuantes e participativos." (C¹)

"Acho que sim. São cabeças pensantes. Incomodaram aquelas professoras e diretores de escola mais tradicionais e resistentes à mudança." (C²)

"Acredito que sim a partir do momento que buscam qualificação profissional." (C⁴)

"Parece que sim, pelo que ouvi do Secretário de Educação local." (C⁵)

"Melhorou a atuação em sala de aula. Equívocos, conceitos errôneos foram bem esclarecidos, facilitando a condução pedagógica do processo." (C⁶)

"Sim. O processo de alfabetização em Educação Básica foi reflexo da melhoria do trabalho docente. Ele é melhor leitor e escritor." (C⁷)

6. O Curso estimulou o docente a buscar a sua atualização contínua:

"Sim. Eles estão mais interessados nessa busca pela continuidade do estudo." (C¹)

"Creio que sim. Não querem parar mais de estudar. Reconhecem que o professor precisa sempre se atualizar!" (C²)

"Sim. É um resultado positivo nessa busca de qualificação, já que adquiriram mais autonomia no trabalho." (C⁴)

"Essa é a expectativa de grande parte dos estudantes, daqueles que continuarão na ativa. Já os que vão se aposentar não tem essa preocupação." (C⁵)

"A grande preocupação dos estudantes é dar continuidade aos estudos e contam com o CEAD para apresentar novas ofertas." (C⁶)

"Sim. Eles próprios dão informações sobre os novos cursos que querem fazer, preferencialmente na área de informática." (C⁷)

VI- Comentários sobre aspectos do curso não contemplados na entrevista ou que desejam aprofundar:

"Se comparado ao curso presencial, esse modalidade de curso, pelo envolvimento de diversas localidades e oportunidades de trabalhos coletivos entre outras escolas e vários municípios, proporciona interação cultural e social com o outro." (C¹)

"A responsabilidade da Universidade é grande e os professores não podem ser abandonados. É necessário continuar investir na formação continuada. Apoiar outros cursos de Especialização, Mestrado etc. Não só estimular, mas *oferecer cursos*. Os municípios precisam de buscar agências de fomento com a Universidade." (C²)

"Gostaria de destacar a importância social do curso para o professorado da região." (C⁴)

"Para mim a experiência foi excelente por poder trabalhar com essa modalidade. Deveria resultar em trabalhos acadêmicos para todos nós na UFOP." (C⁵)

"O processo é enriquecedor pela visão do todo que traz. Os alunos se envolveram mesmo cientes de que não haveria mais recursos financeiros. É momento de repensar o ensino!!!" (C⁶)

"Nós enquanto equipe precisamos nos apropriar do conhecimento. Devemos refletir sobre isso. Fazer publicações, edição de textos etc." (C⁷)

APÊNDICE I – TABELAS E GRÁFICOS DO CRUZAMENTO DE DADOS
PROFESSORES/ESTUDANTES E ORIENTADORES ACADÊMICOS

TABELA 100

Sexo

	Feminino	Masculino	Branco/Nulo
Prof / Est	95,0%	3,2%	1,8%
Orientadores	83,3%	13,0%	3,7%

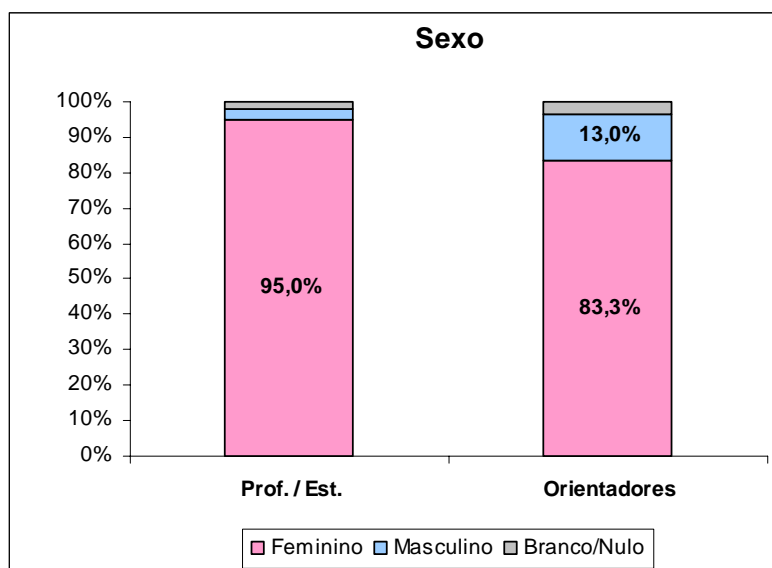


GRÁFICO 1 – Sexo

TABELA 101

Faixa etária

	20 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	acima de 60 anos	Branco /Nulo
Prof / Est	16,0%	44,6%	32,6%	5,2%	0,2%	1,5%
Orientadores	13,0%	42,6%	38,9%	5,6%	0,0%	0,0%

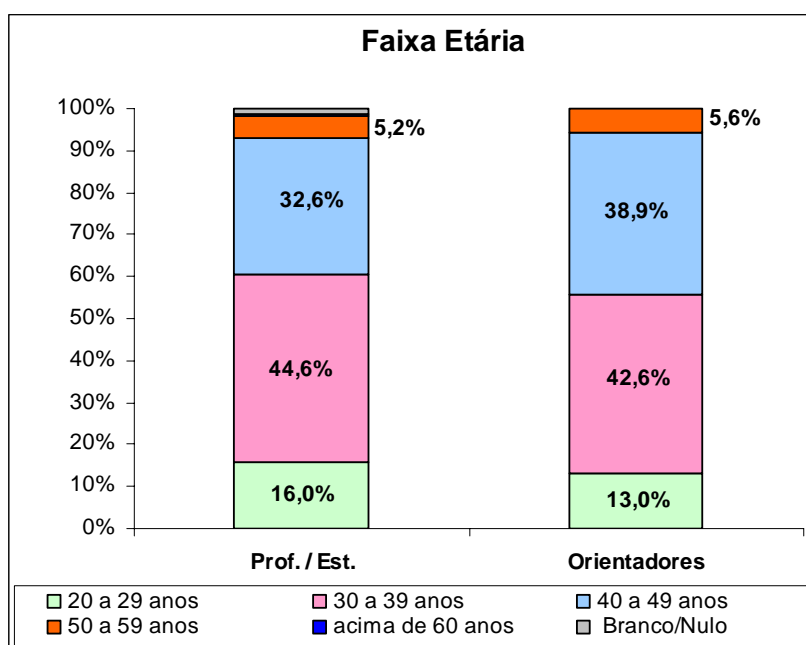


GRÁFICO 2 – Faixa etária

TABELA 102

Estado civil

	Solteiro	Casado	Desquitado	Divorciado	Branco/Nulo
Prof / Est	23,0%	67,0%	3,3%	3,8%	3,0%
Orientadores	29,6%	59,3%	0,0%	9,3%	1,9%

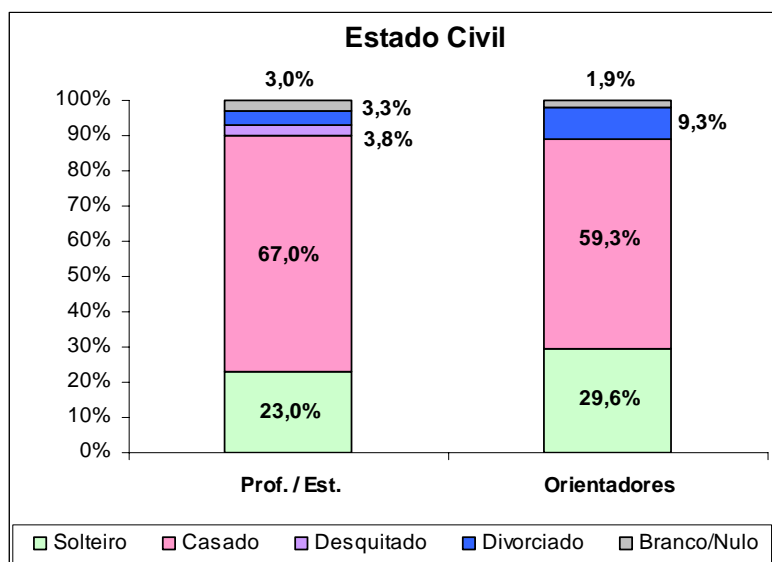


GRÁFICO 3 – Estado civil

TABELA 103
Domínio do conteúdo

	Ótimo	Bom	Regular	Fraco	Branco/Nulo
Prof / Est	34,7%	59,7%	4,2%	0,7%	0,8%
Orientadores	18,5%	74,1%	5,6%	0,0%	1,9%

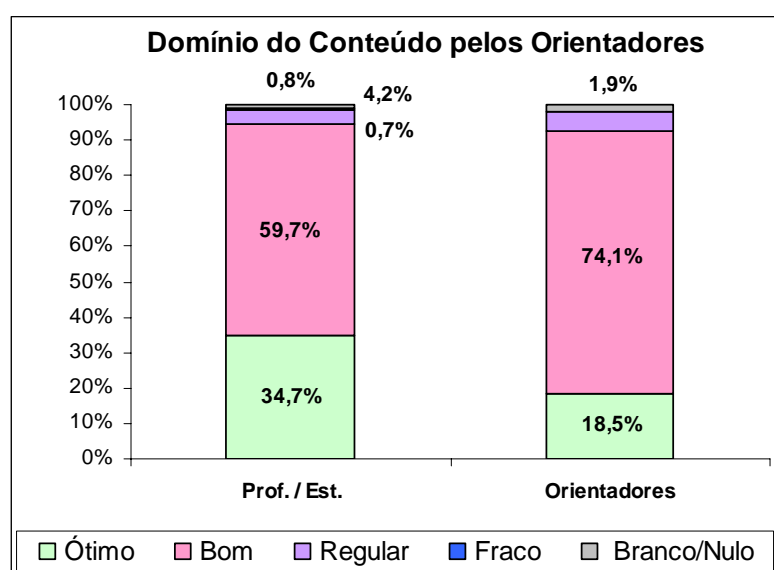


GRÁFICO 4 – Domínio do conteúdo pelos orientadores

TABELA 104
Processo avaliativo

	Antropologia		Sociologia		Psicologia		Filosofia		Linguagem		Ciências		História/Geografia		Matemática	
	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or
Sim	79,3%	83,3%	79,8%	79,6%	81,1%	66,7%	76,7%	83,3%	66,4%	79,6%	68,0%	53,7%	65,8%	77,8%	48,5%	44,4%
Não	0,5%	0,0%	0,3%	1,9%	0,5%	7,4%	0,8%	1,9%	1,3%	3,7%	1,2%	1,9%	0,7%	0,0%	4,0%	0,0%
Em Parte	18,8%	7,4%	18,1%	9,3%	16,4%	14,8%	20,3%	7,4%	30,4%	11,1%	28,9%	42,6%	31,5%	22,2%	45,9%	53,7%
Branco/Nulo	1,4%	9,3%	1,8%	9,3%	2,0%	11,1%	2,1%	7,4%	1,9%	5,6%	2,0%	1,9%	2,0%	0,0%	1,6%	1,9%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

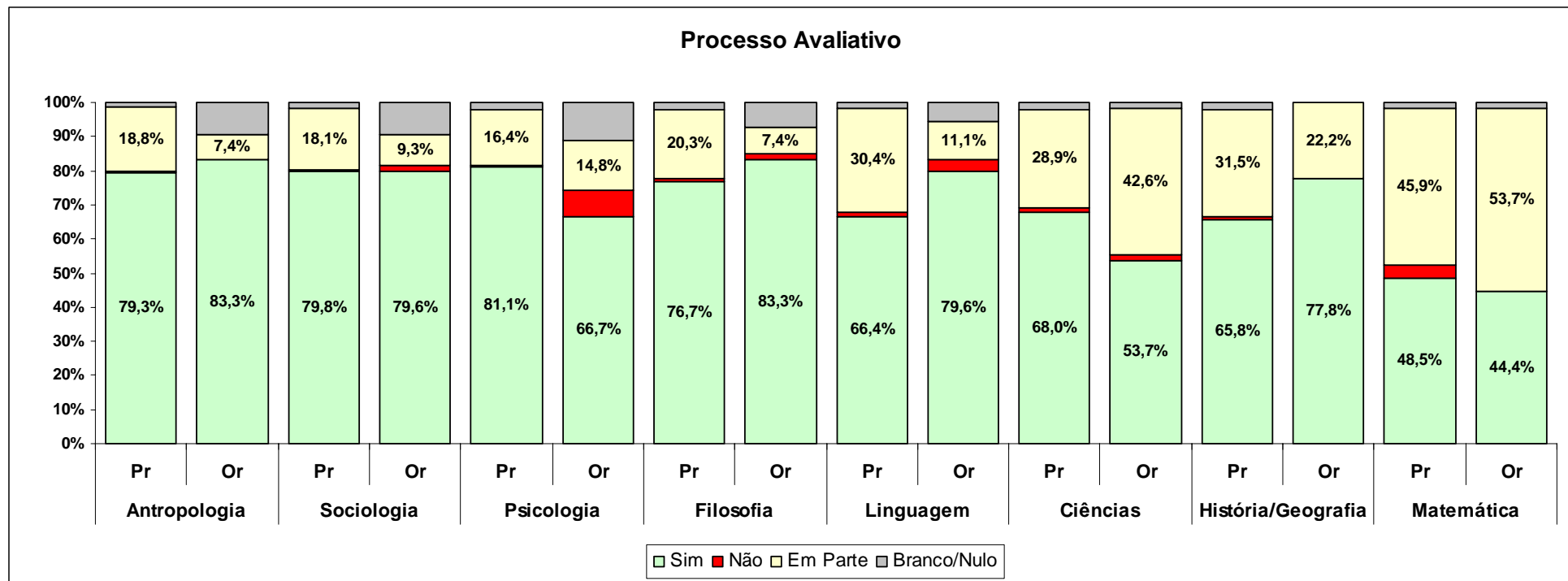


GRÁFICO 5 – Processo avaliativo

TABELA 105
Atividades avaliativas X reflexão da prática pedagógica

	A	B	C	D	E	F	G	H
Prof / Est	13,7%	72,5%	53,9%	65,1%	15,0%	51,4%	27,8%	2,1%
Orientadores	20,4%	55,6%	68,5%	66,7%	27,8%	55,6%	16,7%	1,9%

Atividades Avaliativas X Reflexão da prática pedagógica

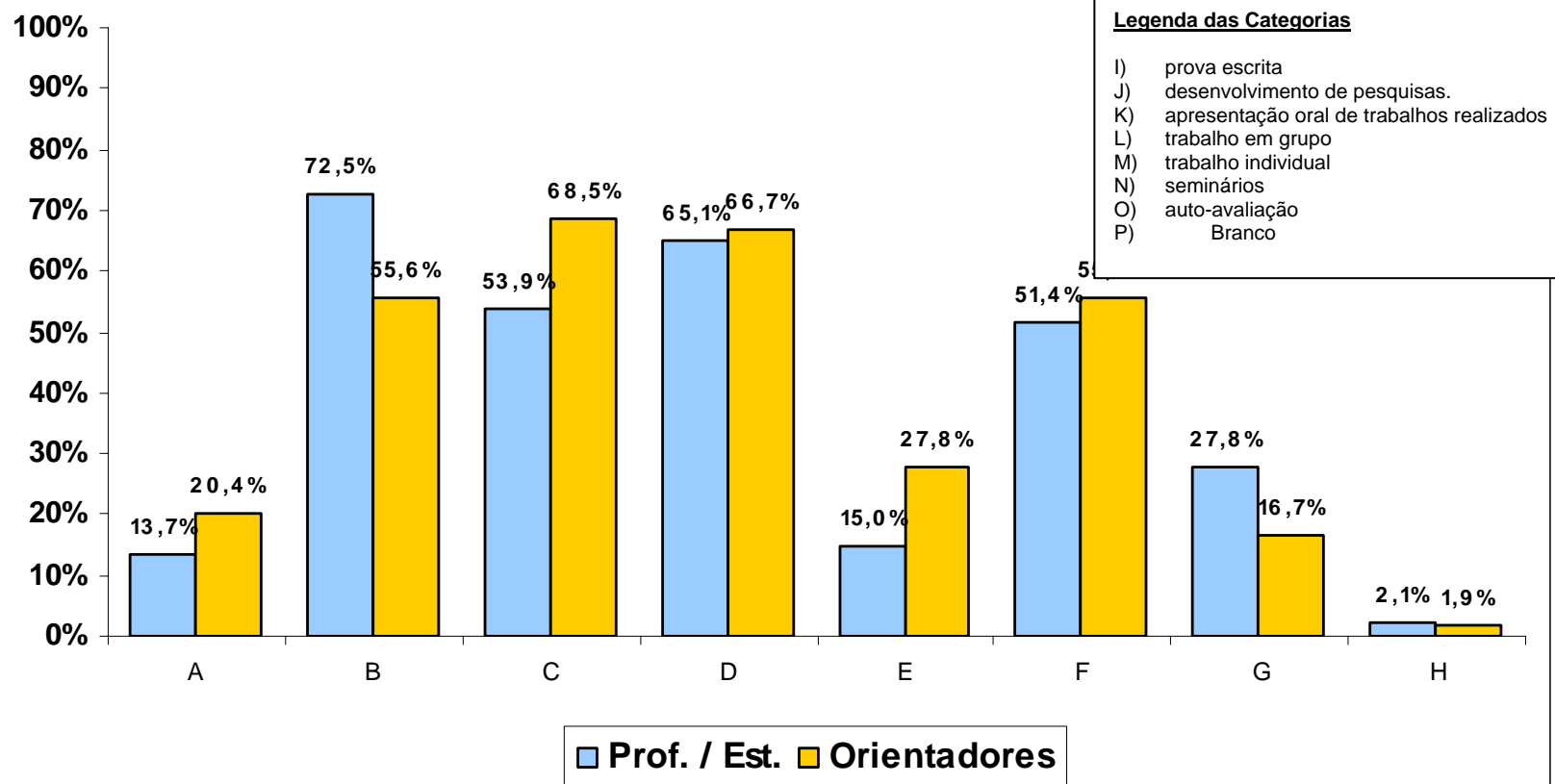
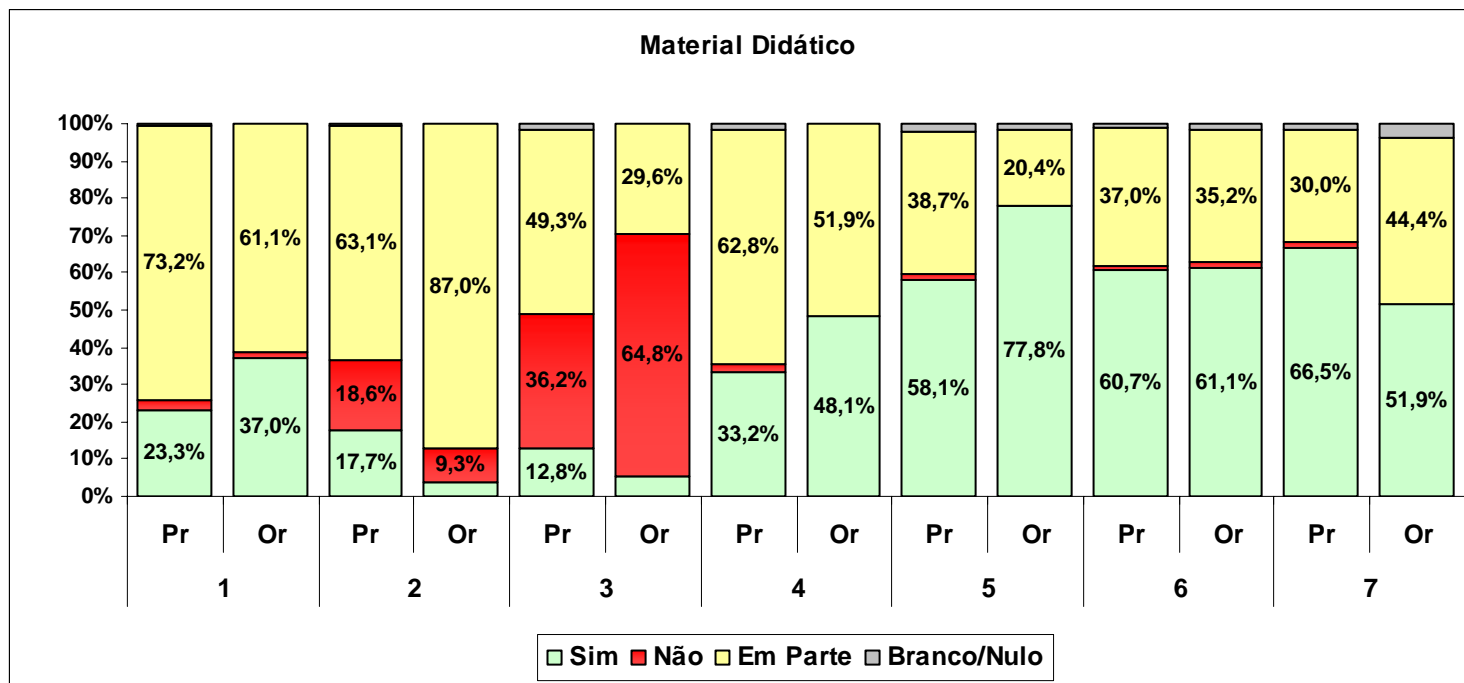


GRÁFICO 6 – Atividades avaliativas x reflexão da prática pedagógica

TABELA 106
Material didático

Categoria	1		2		3		4		5		6		7	
	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or
Sim	23,3%	37,0%	17,7%	3,7%	12,8%	5,6%	33,2%	48,1%	58,1%	77,8%	60,7%	61,1%	66,5%	51,9%
Não	2,8%	1,9%	18,6%	9,3%	36,2%	64,8%	2,5%	0,0%	1,3%	0,0%	1,1%	1,9%	1,9%	0,0%
Em Parte	73,2%	61,1%	63,1%	87,0%	49,3%	29,6%	62,8%	51,9%	38,7%	20,4%	37,0%	35,2%	30,0%	44,4%
Branco/Nulo	0,7%	0,0%	0,6%	0,0%	1,7%	0,0%	1,5%	0,0%	1,9%	1,9%	1,3%	1,9%	1,6%	3,7%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Legenda das Categorias:

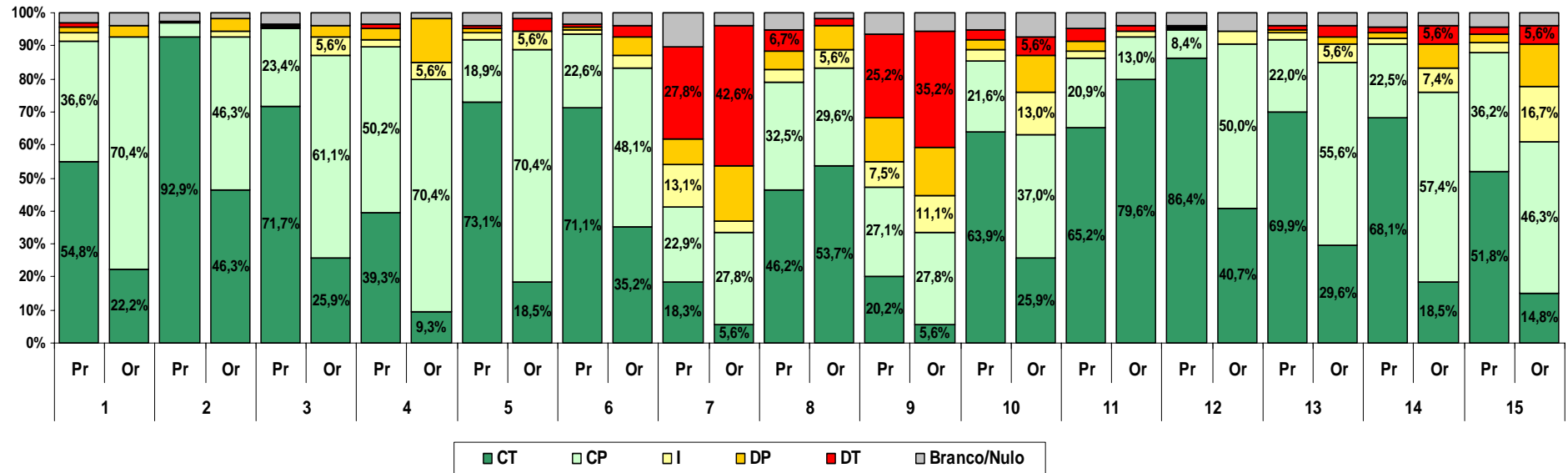
- 1: o texto é claro e de fácil compreensão
- 2: a leitura dos "fascículos" foi suficiente para entendimento dos conteúdos estudados
- 3: o texto é muito técnico e de difícil compreensão tendo-se que recorrer várias vezes ao dicionário:
- 4: os conteúdos dos fascículos são de fácil compreensão e úteis para a minha prática pedagógica:
- 5: as atividades propostas nos fascículos ajudaram-me a compreender o conteúdo dos mesmos:
- 6: as atividades propostas ajudaram-me a relacionar o conteúdo à prática pedagógica:
- 7: quanto ao projeto gráfico(apresentação do texto,tamanho e tipo de letras, ilustrações, margens,espaços,encadernação ,etc.) o texto é adequado

GRÁFICO 7 – Material didático

TABELA107
Prática pedagógica do curso

	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15	
	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or
CT	54,8	22,2	92,9	46,3	71,7	25,9	39,3	9,3	73,1	18,5	71,1	35,2	18,3	5,6	46,2	53,7	20,2	5,6	63,9	25,9	65,2	79,6	86,4	40,7	69,9	29,6	68,1	18,5	51,8	14,8
CP	36,6	70,4	4,1	46,3	23,4	61,1	50,2	70,4	18,9	70,4	22,6	48,1	22,9	27,8	32,5	29,6	27,1	27,8	21,6	37,0	20,9	13,0	8,4	50,0	22,0	55,6	22,5	57,4	36,2	46,3
I	2,8	0,0	0,1	1,9	0,8	5,6	2,4	5,6	2,0	5,6	1,1	3,7	13,1	3,7	4,3	5,6	7,5	11,1	3,3	13,0	2,1	1,9	0,5	3,7	2,0	5,6	1,8	7,4	3,0	16,7
DP	1,5	3,7	0,2	3,7	0,3	3,7	3,5	13,0	1,2	0,0	0,8	5,6	7,5	16,7	5,2	7,4	13,4	14,8	3,1	11,1	3,1	0,0	0,5	0,0	1,0	1,9	1,7	7,4	2,4	13,0
DT	1,5	0,0	0,1	0,0	0,2	0,0	0,9	0,0	1,0	3,7	0,9	3,7	27,8	42,6	6,7	1,9	25,2	35,2	2,9	5,6	4,1	1,9	0,5	0,0	1,4	3,7	1,6	5,6	2,5	5,6
Branco / Nulo	3,0	3,7	2,7	1,9	3,5	3,7	3,6	1,9	3,8	1,9	3,5	3,7	10,4	3,7	5,0	1,9	6,6	5,6	5,2	7,4	4,5	3,7	3,8	5,6	3,7	3,7	4,2	3,7	4,1	3,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Prática Pedagógica do Curso



Legenda das Categorias

1. Trabalha junto com colegas em projetos interdisciplinares
2. Tem consciência de seu papel de educador
3. Tem condições objetivas para organização do processo de trabalho
4. Utiliza com frequência a biblioteca para atividades de ensino
5. Toma decisões a partir dos resultados das avaliações dos alunos
6. Utiliza espaços fora da sala de aula para atividades educativas de ensino
7. Utiliza laboratório de Informática como recurso didático

8. Realiza avaliações e atribui pontuação
9. Realiza avaliações e não atribui pontuação
10. Preenche fichas descritivas como resultado da avaliação dos avanços e dificuldades do aluno
11. Registra o rendimento escolar do aluno por meio de notas ou conceitos
12. Planeja atividades que estimulem aprender a aprender
13. Trabalha em colaboração com outros docentes da escola e de outras escolas
14. O resultado da avaliação obriga a mudar a estratégia de trabalho
15. Propõe frequentemente aos alunos que façam auto-avaliação de seu processo de aprendizagem

GRÁFICO 8 – Prática pedagógica do curso

TABELA 108
Organização do curso

	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11	
	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or	Pr	Or
CT	22,5	20,4	31,7	22,2	22,7	20,4	55,2	51,9	51,2	40,7	89,2	92,6	68,2	50,0	73,2	63,0	61,6	38,9	74,7	72,2	87,5	70,4
CP	54,7	64,8	46,5	51,9	51,3	48,1	22,5	14,8	28,0	24,1	8,8	3,7	27,4	37,0	22,1	27,8	32,4	50,0	22,3	20,4	10,2	22,2
I	5,0	0,0	5,5	1,9	6,6	3,7	4,5	1,9	4,3	3,7	0,3	0,0	1,0	3,7	0,5	1,9	2,1	1,9	0,9	0,0	0,3	0,0
DP	10,7	7,4	6,2	16,7	7,7	14,8	5,3	7,4	6,1	14,8	0,3	0,0	1,1	0,0	1,2	3,7	1,7	5,6	0,7	3,7	0,6	1,9
DT	5,5	3,7	7,3	1,9	8,1	7,4	10,6	18,5	8,4	11,1	0,2	0,0	0,6	0,0	1,7	0,0	1,1	0,0	0,3	0,0	0,1	0,0
Branco /Nulo	1,7	3,7	2,8	5,6	3,5	5,6	1,8	5,6	2,0	5,6	1,2	3,7	1,8	9,3	1,2	3,7	1,1	3,7	1,1	3,7	1,2	5,6
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

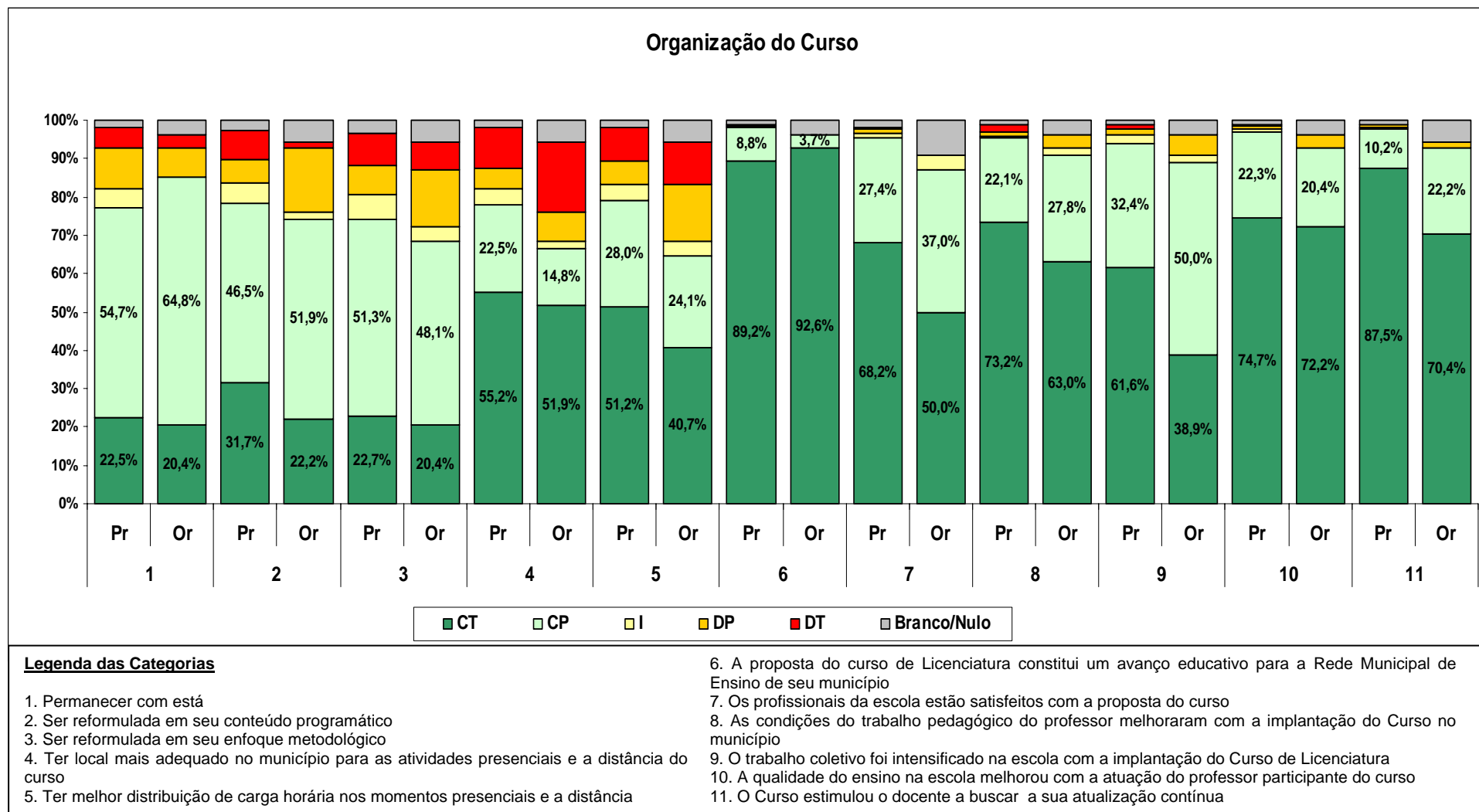


GRÁFICO 9 – Organização do curso