



## LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN REDES: REFLEXIONES Y PROPOSICIONES

### RESUMEN

Este estudio es parte de la investigación doctoral en educación que reflexiona acerca del trabajo pedagógico ante los cambios educativos emergentes del siglo XXI. El objetivo fue identificar las contribuciones al Trabajo Colaborativo em Redes para re/significaciones a los procesos formativos frente a las realidades sociales contemporáneas. La metodología fue una investigación mixta con paradigma cualitativo en escuelas públicas de Serrolândia, Bahía, Brasil con una muestra de 14 sujetos. De modo general, se concluyó que hay nuevas reflexiones sobre la formación docente para el planeamiento de acciones desde la propia realidad laboral.

**Palabras-clave:** Formación Docente. Trabajo Colaborativo en Redes. Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación.

## THE TEACHING TRAINING AND THE COLLABORATIVE WORK IN NETWORKS: REFLECTIONS AND PROPOSITIONS

### ABSTRACT

This study is part of doctoral research in education that reflects on pedagogical work in the face of educational changes in the 21st century. The objective was to identify the contributions of Collaborative Work in Networks to give new meanings to training processes, considering contemporary social realities. The mixed investigation with qualitative paradigm in school of the Serrolândia, Bahia, Brazil with 14 subjects. In general, concluded that there are new reflections on training with discussions and action planning based on the work reality was observed.

**Keywords:** Teaching Training. Collaborative Works in Networks. Digital Information and Communication Technologies.

## A FORMAÇÃO DOCENTE E O TRABALHO COLABORATIVO EM REDES: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

### RESUMO

Este estudo faz parte da pesquisa doutoral em educação que reflete sobre o trabalho pedagógico diante das mudanças educacionais do século XXI. O objetivo foi identificar as contribuições do Trabalho Colaborativo em Redes para ressignificações aos processos formativos frente às realidades sociais contemporâneas. A metodologia foi uma pesquisa mista com paradigma qualitativo em escolas de Serrolândia, Bahia, Brasil com uma amostra de 14 sujeitos. De modo geral, conclui-se que há reflexões sobre a formação docente para o planejamento de ações a partir da realidade laboral.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Trabalho Colaborativo em Redes. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

### INTRODUCCIÓN

El proceso de Formación Docente (FD), cuando se constituye a partir de las acciones originadas del ambiente laboral, establece la conexión de la dicotomía teoría planteada y práctica desde las necesidades constituidas. De esa manera, este estudio es parte de una



investigación en el área de la educación que reflexiona acerca del trabajo pedagógico ante los cambios educativos emergentes del siglo XXI.

El objetivo fue identificar las contribuciones al Trabajo Colaborativo em Redes Interconectadas y Humanas (TCRIH) para re/significaciones a los procesos formativos frente a los cambios sociales contemporáneos.

Sin embargo, desde una perspectiva general, la FD es creada como si fuera un curso de perfeccionamiento teórico que no condicen con la situación de trabajo desarrollado en el ambiente áulico y fuera del, puesto que son conformados por organismos gubernamentales de educación que están lejos de las escuelas y que tratan los problemas educativos locales como globales.

La homogeneización de las formaciones ofrecidas al profesorado no permite la posibilidad de reflexión y oscurece la imagen de los agentes en los procesos directos de transformación. En aquel tiempo, el TCRIH surge como propuesta de ruptura del proceso mecánico en la formación y permite que, desde las reflexiones acerca de las realidades educativas locales, emerjan las cuestiones y las intervenciones que necesitan de cambios.

Para esta nueva perspectiva acerca de la FD, que por la composición no está lista y dada, es oportuno conocer las características y las estructuras que la sostienen para reflexionar acerca de los cuales cambios son posibles en la labor docente y, consecuentemente, para el éxito en la educación.

La reflexión acerca de la FD no es categorizada según el nivel de importancia de las inversiones necesarias para mejorar la educación. En la coyuntura de las prácticas de enseñanza, una formación adecuada proporciona resultados positivos para el trabajo del profesorado que refleja directamente en el proceso de aprendizaje estudiantil.

Los contextos de formación y autoformación docente nacidos a partir de la reflexión, las experiencias de vida y los laborales, reconocen las potencialidades educativas y pedagógicas desde la realidad local. El escenario que configura las demandas formativas para la PP que es derivada de la reflexión acerca de las necesidades que componen la rutina escolar.

## METODOLOGIA

Basándose en Cabanas (2018), la metodología fue una investigación mixta con paradigma cualitativo y diseño experimental. La muestra fue conformada por 14 actores, siendo el investigador, la secretaria de educación, cinco coordinadores pedagógicos y siete docentes de la Educación Primaria del quinto año de la red de enseñanza de la ciudad de Serrolândia, Bahía, Brasil. Los sujetos tenían, no menos que 25 años de experiencia en la docencia.

A fin mantenerse el sigilo de identidad de las participantes, se adoptaron apodos que representan mujeres del Nordeste brasileño que tuvieron gran representatividad en historia del país.

Para el sondeo de datos, se aplicaron las técnicas entrevista narrativa virtualizada y el *focus group* presencial. Entre los instrumentos se aplicaron el cuestionario y el guión de preguntas. El sondeo de datos se llevó a cabo entre julio y septiembre de 2021.

En encuentros presenciales, los sujetos discutían, reflexionaban y planeaban acciones de experimentación en el aula, volviendo a nuevos encuentros colaborativos para planear nuevas acciones a partir de la reflexión, emergiendo nuevos conceptos y actualizando nuevas ideas previamente instauradas en el inicio de la investigación. En general, se añadió a todo



eso el carácter de la realidad local, de las experiencias de vida y de la unión de las redes humanas y de las máquinas en los procesos formativos.

## FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTINUA

La formación docente establece el enlace entre la educación y el Trabajo Colaborativo (TC), pero para profundizar las discusiones acerca de las enigmáticas realidades, se categoriza lo que compone la idea de formación y explica desde un enfoque más crítico que histórico, a partir de la realidad educativa brasileña en la perspectiva más general.

*A priori*, la profesión y la acción docentes han sido tratadas predominantemente desde la perspectiva técnica, aunque los espacios escolares y formativos contemporáneos sean caracterizados por la diversidad de ideas, valores y sentidos. Esa discrepancia impone la dificultad de reflexionar sobre los problemas de la PP, incluso de la autorreflexión.

La profesión docente está marcada por distintas designaciones funcionales, que cambiaron a lo largo del tiempo, imponiendo la necesidad de desarrollar muchas funciones y no recibir formación adecuada, lo que culmina en dificultades de realizar las tareas con seguridad. Las multiplicidades de tareas docentes transgreden la función cognitiva, diversificando y ampliando las tomas de decisión que necesitan realizar todo el tiempo. En camino opuesto, los sistemas que deberían ofrecer soporte y formaciones persisten en considerar prioritariamente el perfeccionamiento por contenido, base del currículo tradicional.

Nóvoa (2007) destaca que la FD ignoró, sistemáticamente, el desarrollo personal, no considerando la lógica de la actividad educativa, más allá de las dinámicas propias de la formación. Tampoco es valorada la articulación entre formación y proyectos escolares. Eso no viabiliza el enfoque de la formación en el desarrollo profesional, en la perspectiva dual: lo individual y lo colectivo.

El desplazamiento de la mirada unilateral de formación (colectivo/objetivo) para la omnilateralidad formativa (individual y colectivo) permite cambiar la estructura de trabajos con el profesorado, puesto que son considerados no solo la preparación y la actualización del conocimiento exigido por las normas educativas y curriculares. El carácter individual/subjetivo es igualmente esencial en la formación y está estrictamente a las experiencias de vida y, como ellas, también forman.

Nóvoa (2007) enfatiza que hay cuatro evoluciones (Cuadro 1) integradas en la formación docente para la valoración de la profesión, contemplando lo individual y lo colectivo. Las cuatro evoluciones dan la oportunidad de pensar en la formación desde el lugar de la reflexión y la valoración de las prácticas pedagógicas (PP). Entonces, el TCRIH permite que los docentes desarrollen el autoconocimiento y se vean como seres que producen en la colectividad y reflexionen acerca de la propia formación.



Cuadro 1 - Evoluciones de la formación docente

EVOLUCIONES	FINALIDADES
<b>Descubrimiento del Docente como Persona</b>	Evolucionar para el autoconocimiento a la reflexión ética.
<b>Valoración de la Experiencia y de la Reflexión</b>	Pasar por el esfuerzo de análisis colectivo de las prácticas y la supervisión dialógica.
<b>Inversión en la Escuela y en el Colectivo en la Profesión Docente</b>	Progresar para la organización de ambientes favorables a la formación-innovación para la emergencia de movimientos pedagógicos concebidos como espacios formativos.
<b>Principio del <i>Teacher Research Movement</i></b>	Reforzar la función de la universidad en la FD para prácticas de investigación y escritura compartida por el profesorado.

Fuente: Nóvoa (2007)

Con eso, se deben considerar, en los sistemas formativos, los aspectos personales y colectivos que involucran el concepto de sí, la reflexión, las inversiones estructurales y la creación de la atmósfera investigativa en el escenario escolar en asociación con las universidades y viceversa.

Es en la presencia dinámica del ir-y-venir concebido por la reflexión personal y la dialógica del colectivo y lo individual que la profesión docente gana sentido, por abarcar más elementos en la formación y dar voces a esos elementos. No es algo impuesto desde las autoridades y son simplemente seguido, son contextos continuamente con dialógicas y adaptables.

Tardif y Lessard (2012) subdividieron el trabajo en tres categorías (Cuadro 2). Primeramente, en contexto docente, el Trabajo Material es estrictamente técnico e instrumental. Enseguida, el Trabajo Cognitivo es vislumbrado como el propagador de ideas e interpretaciones de intelectuales, donde las acciones utilizan materiales simbólicos en las PP para favorecer la adquisición de cultura y la construcción de conocimiento.

Mientras, el Trabajo sobre el Otro (psicológicos, terapéuticos y otros) está ubicado en cuestiones complejas sobre las acciones docentes, como las situaciones referentes a la afectividad y a la empatía. Para cada acción pensada, es posible contar con una respuesta subjetiva del otro – positiva o negativa, de aceptación o negación, o complementación – que no está enmarcada en el modelo de *feedback* listo y organizado.

La profesión docente basada en la reflexión sigue por otras líneas. La formación, principalmente, la continua, por entender que el docente ya está en actividad, debe considerar las experiencias y las relaciones interpersonales para, entonces, crear marcos teóricos (Trabajo Cognitivo) y metodológicos (Trabajo Material) que contemplen las necesidades individuales y colectivas.



Cuadro 2 - Categorías del trabajo

TRABAJOS	DESCRIPCIONES
<b>Material</b>	La manipulación del objeto por el trabajador. El objeto, tangible, inanimado, manipulable que recibe la interferencia humana directa y es fácilmente ordenado, corregido, deformado, roto y trabajado. La rutina es sistemáticamente organizada y el objeto responde a la acción del trabajador y no representa ninguna resistencia, una vez que la naturaleza es reactiva y no activa. Esas características corresponden al trabajo industrial que muestran ningún tipo de reciprocidad entre el trabajador y el objeto.
<b>Cognitivo</b>	Las acciones remiten a la interpretación de los símbolos que son intangibles y tienen como acción la administración, manipulación y procesamiento de datos simbólicos. Se considera que estos símbolos son propiedad de los trabajadores intelectuales como científicos, escritores, periodistas, e investigadores.
<b>Sobre el Otro</b>	No se constituye a través de la manipulación de objetos tangibles o presupuestos puramente abstractos, es por la institución de relaciones interpersonales e intersubjetivas. Se organiza entre acciones como instruir, supervisar, servir, ayudar, entretener y cuidar.

Fuente: Tardif y Lessard (2012)

En ese sentido, Delgado Montoya (2004) crea la idea del acercamiento a la ecología educativa y es, desde esa concepción, se comprende la FD en el sentido más significativo, por el formato de los procesos formativos y la adhesión en los procesos como algo real para transponer a las prácticas y vislumbrar una educación de calidad.

En el contexto educativo y más específicamente en la FD, el altruismo no es el punto de llegada o el asunto marcado en apuntes como si fuera algo importante apenas simbólicamente, es el punto de partida y de continuidad. La cooperación, la colectividad y la percepción del otro son las herramientas basales para lograr éxito en las experiencias rutinarias de enseñanza individuales y grupales.

Ante todos esos desafíos y toda la complejidad en tratarlos en la formación y la PP, se añade el factor temporal y todas las vicisitudes características de la contemporaneidad. El tiempo actual impone todas las exigencias del hacer y saber docentes, situadas en variedades de tareas y funciones en el espacio de incertidumbres e inestabilidades.

Los docentes buscan por la compensación de las debilidades formativas al mismo tiempo que necesitan desarrollar las funciones habituales. En muchos casos, se observa el avance natural de las TDIC en las distintas acciones sociales, como sostenido por Kenski (2013), pero poseen dificultades severas en emplear las herramientas digitales de manera útil e intuitiva en la práctica. Ellos buscan, cuando consiguen, programas formativos para prepararlos. Sin embargo, encuentran programas técnicos, informáticos e instrumentales propuestos por las organizaciones estructurales y curriculares vigentes.

Las TDIC deben ser consideradas como instrumentos de cooperación de la PP. Reflexionar acerca de las PP desde el TCRIH es abrir camino para que las tecnologías entren en el contexto de acción docente agregando y ayudando en los trabajos en el aula. Los rasgos de composición de las PP en la contemporaneidad no se constituyen de manera previsible y organizada, cada situación que el docente vive, en las aulas y en el cotidiano extraescolar, es determinante para que él busque las herramientas que le ayuden a urdir las acciones y reflexiones.

El tiempo digital compuesto por la cibercultura exige de las personas una distinta relación con las sucesivas acciones. Antes visto como un hecho en una temporalidad ordenada y el desarrollo de lo que se hacía tendría que ser con claridad en un espacio



determinado. Actualmente el tiempo es inconstante e inestable que no se adecua a ninguna perspectiva compartimentada de desarrollo de acciones, dado que es necesario observar las múltiples temporalidades del ciberespacio estructuradas por las TDIC.

La formación y, consecuentemente, la PP, necesitan considerar el hibridismo y la ubicuidad en la enseñanza que es, de un lado, la presencialidad en el tiempo previsto y ordenado. De otro, las temporalidades digitales que se entran en cadenas de acciones no sostenidas en lo tradicional y en modelos cerrados de enseñanza.

Por lo tanto, la posibilidad de estar en el aula presencialmente, al mismo tiempo que extiende las acciones por las redes. Así, Macedo, Guerra y Macedo (2019) hablan de que la temporalidad en la formación está marcada por la heterogeneidad y la interactividad, está basada en las interexperiencias en transformaciones, las formaciones no están distanciadas de las prácticas cotidianas y de las experiencias humanas y colectivas dentro y fuera de la escuela.

Con eso, se comprende las constantes implicaciones multifacéticas impregnadas en los itinerarios de la FD que exigen reflexiones constantes y reevaluaciones frecuentes de las prácticas de enseñanza. La formación participativa debe estar involucrada con las experiencias de vida, el conocimiento cognitivo, técnico y científico, así como, el compromiso de encontrar, colectivamente, los caminos del éxito en las acciones laborales que permitan considerar la complejidad en la PP como uno de los elementos esenciales para la construcción del saber.

El impacto se lleva a cabo cuando el docente no recibió la formación adecuada que lo haya uno capacitado para articular las acciones. La debilidad en la formación que puede venir desde la estructura de la carrera universitaria hasta las formaciones continuas afecta directamente en la oportunidad de reflexionar acerca de algún cambio educativo y de las PP. La formación adecuada permite la reflexión e intervención en el TCRIH.

De acuerdo con los ideales de Gatti (2014), se consideran dos categorías formativas: Formación inicial; y Formación continua. Estos dos bloques formativos son parte del escenario educativo formal. Con todo, se creen aún en otras ramificaciones que se multiplican desde las historias de vida y otras experiencias formativas que, muchas veces, no son consideradas relevantes en los itinerarios de las acciones docentes formales y que acá no se las excluyen o siquiera se disminuyen la importancia.

En Brasil, es polisémico cuando se refiere a FD (inicial y continua). Con eso, Gatti (2014) declara que la ausencia de una política nacional específica de formación que dialogue con las heterogeneidades dificulta la PP consistente. A pesar de los intentos de creación de programas que miran la ampliación de oferta y la preparación docente a través de cursos formativos, la extensión territorial brasileña está marcada por realidades muy distintas y multiformes con relación a las estructuras formativas.

Corroborando con, Tardif y Lessard (2012) describen tres categorías (formación inicial, formación continua e historias de vida), puesto que deberían constituir el diseño de la profesión docente desde la perspectiva macro de la acción pedagógica, y que cada una contribuiría para el desarrollo de la práctica, a fin de lograr resultados positivos en la enseñanza. Asimismo, se identifica en las formaciones (inicial y continua) que estas categorías son fragmentadas, no se complementan, o incluso la predominancia de las dos primeras y la ausencia de la reflexión y percepción sobre/con el otro.

En síntesis, se entiende la formación inicial históricamente marcada por la supervaloración y la institucionalización de los niveles de formación académica del



profesorado, donde, mayoritariamente, llevan en las bases curriculares los modelos disciplinares compartimentados y aislados de las PP reales.

En cualquier tiempo, para Gatti (2014), las concepciones de la formación inicial están lejos de la realidad de la PP, pues, a menudo, fijan el mayor interés en profundizar los conocimientos teóricos y convierten muy poco tiempo en mecanismos que condicionan a la práctica. Es perceptible en este panorama que, aunque los propósitos generales de todos los profesorados sean la preparación para la vida docente, los modelos de esas carreras no siguen los parámetros de los cambios sociales y se basan en la arquitectura formativa de siglos pasados.

A pesar de todo, aún prevalece la hegemonía de valor cuando se habla de formación inicial. Las universidades, y más específicamente las carreras de profesorado, son los responsables totalmente por garantizar la formación considerada adecuada para preparar el profesional a la docencia. Por un lado, se presta más la atención a las discusiones en las carreras acerca de las teorías que basan la formación y, por otro, la realidad escolar, la inmersión y la preparación práctica son puestas en un plan secundario.

Esta hegemonía excluye otras perspectivas que son concebidas como elementales en el proceso de FD. Todo el aporte de las experiencias vividas por el individuo, incluso antes del ingreso en el grado, compone la manera de ser y de concebir los sentidos del mundo alrededor.

Gatti (2014) considera que las historias de vida abarcan la globalidad y todas las experiencias, tanto por situaciones pasadas como por el presente y futuro. Además de la formación institucionalizada que se presenta en los años universitarios, el futuro docente trae conceptos y percepciones que definirán directamente la forma de actuar y relacionarse.

En ese sentido, en la formación inicial, se deben considerar, más allá de los valores individuales para que sean confrontados y agregados a los principios formativos académicos institucionales; principios estos que deberán estar, en la estructuración, organizados para experimentar con realidades distintas y particulares de los involucrados en la formación.

Basándose en las corrientes gattianas, como un hilo conductor del proceso del TCRH, las historias de vida se incorporan a la producción de las tareas pedagógicas. Los aportes sobre lo que viven y vivieron los docentes desempeñan la importante función de componer las estrategias de trabajo y determinar el perfil de cada profesional involucrado, resultando en el diseño de la propuesta de acción colectiva.

## EL TRABAJO COLABORATIVO EN REDES

En ese contexto, el Trabajo Colaborativo en Redes (TCR) se establece como una perspectiva más que un ambiente áulico y, por eso, se necesita más reflexión y planeamiento. La ayuda mutua establece el vínculo de confianza y la cooperación a partir de las experiencias sociales que facilitan el aprendizaje.

De acuerdo con Muir (2019), la colaboración es establecida en las estructuras de trabajo de las compañías que piensan en una exitosa producción, en la expansión de los productos y en la satisfacción de los clientes. Es una inversión que se adecua a las estructuras sociales y que borra el sentido antiguo de competición en los lugares de trabajo. De esa manera, las demandas sociales y laborales construyen el equilibrio entre la diversidad y la multiformidad de la sociedad, potencializando las capacidades empleadas al trabajar colaborativamente.



Al mismo tiempo, el autor expresa que, la colaboración es una habilidad necesaria en todos los niveles de la industria en constante actualización en el siglo XXI y consecuentemente en el contexto educativo, se traspone la discusión a las PP que aún están dirigidas al mantenimiento de lo individual y que el TC no existe en las estructuraciones y los modelos de acciones de la educación institucionalizada.

Entonces, con el intento de comprender qué es colaboración y cómo se desarrolla en los trabajos educativos, más precisamente en las escuelas, se consideran, por supuesto, las variadas realidades socioculturales, estructurales y formativas, no imponiendo modelos listos que deban ser seguidos sin contestación. La idea de colaboración en la educación es amplia y necesita involucrando el contexto y la realidad local para permitir el acceso y la participación de todos los involucrados.

La concepción de lo que sea colaborativo tiene las ramificaciones interpretativas bajo la luz de los teóricos que defienden el término en los campos de investigación específicos, conduciendo tal nomenclatura a caminos diferenciados de definiciones y, en muchos casos, los investigadores ni siquiera diferencian entre *colaborativo* y *cooperativo*, por ejemplo.

Barros (1994) expuso que la “colaboración está relacionada con la contribución, mientras, la cooperación involucra el trabajo común para alcanzar un objetivo común” (p. 38). La cooperación constituye como un apartado más avanzado de los trabajos grupales. En el TC, hay una colaboración, pero debe haber también interacción de objetivos comunes.

Damiani, Porto y Schlemmer (2009) puntualizan que

[...] cuando trabajan juntos, los miembros del equipo se apoyan, con el propósito de lograr objetivos comunes, negociados por la colectividad, estableciendo relaciones que ayudan a la no jerarquización, liderazgo compartido, confianza mutua y corresponsabilidad por la conducción de las acciones (p. 11).

De ese modo, el TC es eficaz en la medida en que las personas involucradas en la acción tengan la oportunidad y la libertad de elegir, proyectar, producir y reflexionar sobre lo que les causa interés, a partir de la realidad en común experimentada por todos.

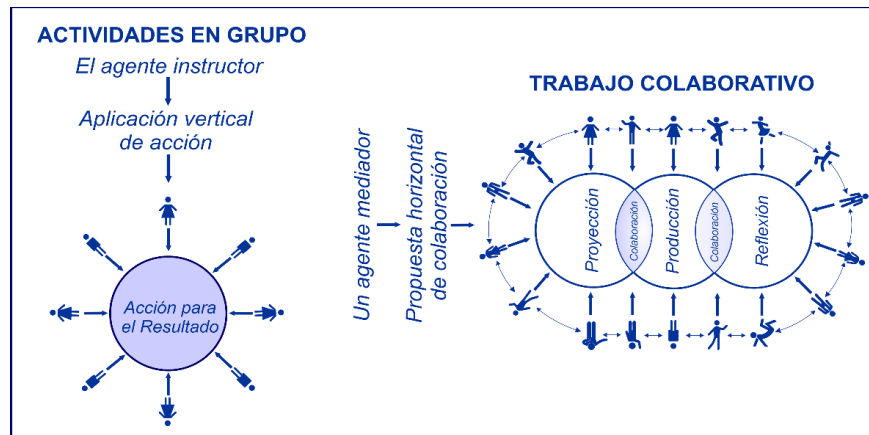
Schlemmer (2009) pone en evidencia que

[...] la cooperación es efectivamente creadora y cuando se desarrolla, las reglas se interiorizan, los individuos colaboran verdaderamente y los líderes solo continúan siendo reconocidos si encarnaran, por el valor personal y el ideal del propio equipo. El trabajo es desarrollado no en función de coerciones externas, sino de intereses intrínsecos recurrentes del objeto del total consentimiento interno. Al mismo tiempo, el equipo es el estimulador y el órgano de control (p. 275).

El poder de creación que nace para el TC se sostiene por las potencialidades individuales que son compartidas colectivamente. Como se pone en evidencia, en la Cuadro 3, la idea de constitución del TC. La utilización del artículo indeterminado “un” sirve para inferir que, inicialmente, la persona responsable por proponer el trabajo sea cualquier miembro involucrado en la propuesta. La horizontalidad en el TC permite que el agente mediador exponga la propuesta y sea, al mismo tiempo, uno de los participantes de la colaboración, en que es posible proponer y colaborar.



Cuadro 3 - Actividades grupales y trabajo colaborativo



Fuente: Autor (2022)

Con eso, se comprende que el TC exitoso depende de la Cultura Colaborativa (CC) sólida que sea capaz de asegurar a los deseos y a las necesidades de los participantes. El proceso representado por los círculos, las intersecciones y las interconexiones entre los participantes muestran la conexión de la colaboración con todos los puntos y las personas de este proceso.

Para una mejor comprensión de los tres círculos de la derecha y las intersecciones presentes en la concepción del TC, se recurrió a las ideas de Muir (2019) acerca de la cultura de colaboración. Para eso, el TC está más allá de los encuentros pedagógicos y las reuniones escolares de preparación de clases. Antes de cualquier acción, es necesario establecer la CC.

A través de la colaboración, es posible llevar cualquier persona o cualquier apartado para las extremidades y para el centro de la acción, es una transición intermitente. Otra cuestión que se debe destacar es que el TC no espera 1 o más resultados predeterminados, sino la reflexión que nace justamente de la experiencia del proceso. Como un proceso cíclico, a partir de la reflexión surgen nuevas demandas de proyección y producción que culminan en nuevas reflexiones.

Brown (2000) argumenta que, la glorificación del contenido y la competitividad fueron frustradas para permitir el proceso colaborativo de construcción de competencias y que la motivación intrínseca es una poderosa herramienta que ayuda a los aprendices.

Esas características que fluyen naturalmente a partir de los planeamientos y las acciones colaborativas permiten que la interacción y la interactividad aparezcan sin necesidad de imposición. Así, el TC es articulado por los modos de relación entre hombre y máquina que corroboran el éxito de cualquier tarea grupal.

## REFLEXIONES DE LOS PROCESOS Y LAS EXPERIENCIAS

El modo como se desarrollan las tareas pedagógicas se fundamenta a partir de las creencias, las historias de vida y las instrucciones formales recibidas a lo largo del tiempo. La aplicación de la técnica (Entrevista Narrativa) y el desarrollo de los Encuentros Virtuales



durante proporcionaron la comprensión de como las cosas funcionaban, lo que necesitaba de cambios y cómo se establecían las variaciones en el proceso de la FD.

### Las Entrevistas Narrativas Virtualizadas

A través de las charlas, las expresiones, los silencios y las reflexiones, se observaron cómo las temáticas discutidas impactaron en el habla y los discursos de los participantes. Sin embargo, la construcción de un entorno sin presiones permitió que la comunicación se llevase a cabo de manera natural y libre sin exigencia por una contestación comprendida como la única correcta y/o aceptable.

En el sondeo de datos durante los encuentros, se constató que, de los siete docentes participantes de la investigación, seis tuvieron la formación en Pedagogía a través del Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Primaria (PARFOR). Referente a la trayectoria formativa, se solicitó que enfatizasen los logros, los retos y los niveles de importancia, cinco docentes mencionaron el Programa como un marco para la profesión, permitiéndoles la oportunidad de la mejora de la práctica y la adquisición del título de Bachillerato en Pedagogía.

[...] en 2010 cuando empecé el bachillerato en Pedagogía [...] entré siendo una persona así [...] voy a decir [...] voy a usar un término muy áspero [...] cruda. Y el bachillerato en Pedagogía me ha innovado, mi práctica laboral, la forma de trabajar hum [...] la forma cómo aprendí a tratar con las personas desde el respeto a las diferencias [...]. (Anita).

Así, con la PARFOR en Brasil, se empezaron las inversiones en la FD para los que ya ejercían el trabajo en clases y necesitaban el nivel de bachillerato, como determinado en el Decreto nº 6755/2009. En Serrolândia, se ofreció el bachillerato en Pedagogía con duración de 3 años en asociación con la *Universidade do Estado da Bahia* (UNEB), territorio del Campus Universitario de Jacobina, Bahía, Brasil. En esa modalidad, los docentes permanecían en las propias clases durante el día y estudiaban presencialmente por la noche. De esa manera, el estudio era libre y al final del bachillerato, se hacía la progresión de la carrera automáticamente.

La relación con que los docentes hicieron acerca de la experiencia del bachillerato, como señalado en la cita de Anita, establecía un enlace de concretización de un sueño, de la formación a partir del deseo de ser una mejor docente desde el proceso vivido. Con eso, se subraya que los procesos formativos, cuando considerados como esenciales y experimentados de manera agradable, conducen a la mejora de la práctica y promueven la autorreflexión.

La positiva conexión descrita entre las experiencias formativas y las funciones docentes desencadena el deseo por el aprendizaje significativo en la propia práctica. Ciertamente, la profesión docente es instituida por la voluntad de actualización y experimentación de nuevas realidades y formas de trabajo. En esa perspectiva, el docente comprende la movilidad como característica de acción, el lugar que ocupa y la responsabilidad que lleva.

Como sedimentado por Nóvoa (2007), la FD necesita considerar los aspectos individuales y colectivos, ya que, históricamente, no se valoró el desarrollo personal pertinente a lo profesional. De esa manera, el docente no presenta interés de actualización, pues los elementos que caracterizan la formación no son parte constituyente de lo que es



esencial para las acciones de las tareas pedagógicas y la valoración del profesorado como persona.

Conducente al sentimiento de ser un buen profesional, 8 sujetos hablan de que si, como expuesto por *Clara*.

Me considero, porque siempre estubo en la búsqueda de hacer lo mejor. Siempre hago lo mejor que puedo y busco lo que no sé. Siempre estoy investigando, ¿verdad?, me dedico, lo hago con amor [...] Puede ser mi día libre, pero si es para dedicarme a un trabajo para el siguiente día [...], siempre estoy tratando de dar lo mejor de mí (*Clara*).

Revisitando os axiomas de Tardif y Lessard (2012), la profesionalización docente siempre estubo compuesta por modelos tecnicistas, cognitivistas-computacionales y burocráticos. Esa realidad está lejos de los principios de innovación y promoción de las acciones que se constituyen por la autoevaluación y la evidencia de los trabajos construidos colectivamente.

Referente a la creencia del TC entre docentes ser efectivo para ayudar en la PP, en la percepción de la docente *Anna*, el TC es comprendido como la idea de ayuda al otro, a través de la empatía y la cordialidad.

[...] yo creo que genera una unión, es uno ayudando al otro. Es uno que tiene empatía por el otro. [...] es el momento de cambios, puesto que no es solo el docente que tiene conocimiento [...]. Ya se fue el tiempo de que el alumno tenía miedo de hablar con el docente porque si él decía que dos más dos eran cinco, incluso teníamos miedo de decir que no. Así que yo pienso que hoy [...] esa práctica de la que hablas es muy importante, que es ayudar al otro, uno teniendo empatía por el otro (*Anna*).

En el discurso de *Anna* se señala la descentralidad del trabajo en el aula basado solamente en la imagen docente, dado que el TC permite que los estén juntos para producir y discutir. Una afirmativa que converge con el habla de *Clara* que cita la *Reserva Técnica*<sup>1</sup> como una estrategia de trabajo que promueve la colaboración.

Es importante cuando trabajamos con Reserva Técnica [...] estamos con el TC [...] y siempre estoy compartiendo las dificultades que tiene aquel alumno con mi colega que hace lo mismo [...] y trabajaremos [...] en la búsqueda por plantear esas dificultades en el colectivo [...] (*Clara*).

Al mismo tiempo, uno de los objetivos del TC sea la mutualidad en el proceso de compartir las realidades productivas entre docentes, la propuesta no se restringe solo a esa idea. Esa concepción está anclada, muchas veces, por la comprensión más general de colaboración que es la de compartir en grupos o pares lo que se piensa o se produce.

Como explicado por Damiani, Porto y Schlemmer (2019), la idea de TC se configura en el sentido más amplio cuando se la comprende a partir de los procesos interaccionales. Más allá del cambio de productos y capacidades, el proceso de interacción que se lleva a cabo durante las experiencias colaborativas conlleva características que condicionan a la reflexión grupal y la autorreflexión.

---

<sup>1</sup> Método en que los docentes son responsables por una o más asignaturas en una clase.



A respecto de alguna experiencia colaborativa en la PP, las contestaciones centraron en la misma idea de colaborar como la simple contribución a un todo, hacer caridad, reflexionar sobre los ambientes escolares como espacios filantrópicos y la filantropía fuera de la escuela o incluso como la creación de ferias y semanas científicas.

“Ya. Por ejemplo, cuando trabajo con un grupo de amigos y por lo tanto necesitan una actividad que pueda contribuir, compartir, así que comparto” (*Clara*).

Obviamente que se distingue la colaboración en esas acciones, pero la constitución del TC está más allá de la realización de algo comparado a una sopa de verduras, en que se tiran los ingredientes en la olla y se espera el resultado a partir de la mezcla del todo, formando la mezcla.

“He hecho TC [...] en la comunidad, en las comunidades menos favorecidas lo hago [...] hago las escuelas [...] escuelas [...] Escuelas Bíblicas, hago actividades con niños, distribuyo gaseosas, enseño, trabajo colaborativamente con la propia comunidad” (*Bárbara*).

Esta afirmación de la docente *Bárbara* mostró una vez más la colaboración comprendida como ayuda al prójimo, a la filantropía y a la enseñanza del adoctrinamiento cristiano a través de grupos de estudios bíblicos y que esta contribución a la comunidad resulta en una colaboración.

Entre las charlas, los silencios y los discursos, se puso en evidencia la preocupación de los entrevistados con el escenario recurrente de la crisis sanitaria mundial y cómo esta realidad impulsó para el cambio de las PP y exteriorizó aún más las necesidades de formaciones. La última pregunta de la entrevista fue referente a relevancia de las TDIC en el aula.

Aunque las discusiones sobre tecnologías educativas ya se destacaran desde el inicio del año 2000, la base de direccionamiento estaba anclada en concepciones mayoritariamente teóricas, una vez que la sociedad vivía el principio de la era digital. Sin embargo, la escuela se sostenía por la estructura tradicional, la falta de recursos o de comprensión de la real necesidad en añadir la tecnología en lo cotidiano escolar o el temor en cambiar las PP centralistas.

De todo modo, el tiempo pandémico estableció el revés teórico-práctico del escenario educativo, en que la práctica del uso de las TDIC se impuso como el camino necesario para dar cuenta de los nuevos contextos y, solo más tarde, empezaron a surgir materiales teóricos para dar soporte a las actividades que ya eran desarrolladas.

Entonces, con relación al pensamiento acerca de la contribución de las TDIC en los procesos formativos docentes, desencadenó en la unánime contestación de que son esenciales en la contemporaneidad, en definitiva, se subrayó la importancia de ofrecer formación específica para ayudar en el desarrollo y el uso de herramientas digitales, tanto en la enseñanza remota como en la presencial.

No puedo vivir hoy sin las TDIC. Hoy, todo el tiempo, en el teléfono, en la computadora [...] Sigo preguntándome si hay persona hoy en día [...] hoy que no valora tanto los recursos tecnológicos, que han sido para mí una de las mejores estrategias de la educación [...] Contribuyen mucho (*Anita*).

De acuerdo con la percepción de los entrevistados, se comprobó que el éxito de la acción docente está conectado con procesos formativos basados en la propia realidad de trabajo. Además, aunque la idea descrita de TCR fuera en la concepción más general, los participantes comprendieron que la formación desde la colaboración contribuye a las buenas prácticas.



Las TDIC en el contexto educativo se convirtieron en el medio constructor y promotor de las redes, permitiendo las interconexiones entre hombres u hombres y máquinas. Se observó la necesidad de añadir las TDIC en los procesos formativos para que los profesionales educativos desarrollen las clases con seguridad e incluso con creatividad.

Como explicitado por Macedo, Guerra y Macedo (2019), el concepto de red transgrede la simple relación entre individuos. Las TDIC subvencionan las redes distributivas (RD), estableciendo tanto las relaciones entre los hombres como estos con todos los aparatos que fortalecen las comunicaciones.

En síntesis, las Entrevistas Narrativas permitieron el mayor enfoque de las TDIC para el contexto de trabajo. De esa manera, esa técnica contribuyó para el desarrollo de los encuentros presenciales.

### Los Encuentros Presenciales

En el contexto formativo, en muchos casos, se expone la exigencia del dominio del uso de herramientas tecnológicas como si el docente tuviera la responsabilidad técnica para desarrollar trabajos pedagógicos con alto nivel de conocimiento informático. De esa manera, sin una experiencia formativa amplia, el profesional cree que necesita una extensa capacidad para resolver situaciones acerca de los contenidos digitales y un amplio dominio para utilizar cualquier tecnología en la clase.

A pesar de no quedar explícita la estrategia y la temática del trabajo en el primer plano, por el hecho de haber *notebook* sobre la mesa de cada actor, la idea de que serían trabajadas cuestiones relacionadas al uso de herramientas tecnológicas se presentaba como evidente. Y, antes de que se explanara sobre los procesos de trabajo, se escuchaban frases en baja voz, subrayando las dificultades en utilizar la computadora con el propósito pedagógico y que, por eso, todo sería difícil.

En aquel momento, se notó el silencio proveniente de la sorpresa, puesto que, aunque los actores afirmaron que conocían el sentido de colaboración en la PP, estaban delante de una realidad desafiante que no estaba anclada en la percepción de colaborar en sentido de ayudar, sino en el sentido de estar entrelazado.

A propósito, se rompió con los modelos estándares que se sostenían en el diseño de formación, ya que no se caracterizaba como una capacitación, pues no era tan solo un proceso de aprender para utilizar alguna herramienta. Tampoco como un taller formativo listo, visto que no había un guion listo y cerrado.

La posibilidad de creación de una ruta reflexiva hecha por el actor elucidó la valoración de los participantes como agentes transformadores de la propia práctica. El concepto sobre formación cambió por la oportunidad de discernir, primeramente, de modo individual y, posteriormente, en el colectivo, en formas de cuestiones-problema las situaciones que necesitaban, de alguna manera, una intervención.

A partir de la socialización de las cuestiones-problema individuales, se eligieron colectivamente las cuatro principales que estaban conectadas directa e indirectamente con las TDIC. Se constató con esa elección la urgencia de formación en tecnologías educativas subrayada desde los discursos de las Entrevistas Narrativas I. Para los entrevistados, la formación en el área tecnológica se presentó con más prioridad al revés de otras temáticas, ya que, en el contexto pandémico, el uso de las TDIC ya no eran un recurso más, sino una esencialidad.



Griego (2012) apunta que la formación debe conectar los aspectos humanos basados en las cinco dimensiones: Epistemológica; Axiológica; Ética; Estética; y Ontológica. De ese modo, una FD sólida se configura más allá de la simple transmisión del contenido, considerando los factores que componen la esencia humana.

Las cuestiones-problema conectadas a las TD permitieron que los actores eligiesen el TCRIH en el eje de la formación docente (FD). Empero, los participantes tuvieron la libertad de elegir otros ejes que surgieron a partir de otras cuestiones-problema como el aprendizaje y la estructura física. Justificaron que una FD consistente sostiene la buena práctica y garantiza el éxito en los más diversificados procesos educativos.

El proceso inicial de elegir el eje para la formación concedió a los actores la oportunidad de protagonizar el propio destino de trabajo. Las etapas siguientes intensificaron la idea del protagonismo y la conducción a la colaboración. Desde el ejercicio de la escucha, se observaron las opiniones y las percepciones colectivas que, muchas veces, no son elucidadas en la práctica cotidiana en la escuela.

Al principio, se evidenció la autonomía desde los momentos iniciales por la posibilidad de elegir cuál sería el tema y cómo desarrollaría el proceso de la FD. Los actores subrayaron que, todavía, no tuvieron momentos para reflexionar sobre la formación, tampoco de construir el itinerario formativo. Señalaron también que, como realidad práctica, recibieron cursos de capacitación cerrados, organizados por instituciones educativas superiores y que no condijeron con la necesidad educativa local, o los momentos de encuentros entre docentes y coordinadores siempre estuvieron sostenidos por la resolución de problemas pedagógicos.

Ese escenario relatado por los actores demuestra el contexto de la FD marcado por las capacitaciones que no tienen relación con la práctica y la colegialidad artificial, como afirmado por Macedo, Guerra y Macedo (2019), sirviendo simplemente para responder a las burocracias educativas que no condicen con cualquier intervención que garantice una mejora en la PP y, consecuentemente, en el aprendizaje.

Al final del Primer Encuentro Presencial los actores establecieron objetivos colectivos e individuales que ayudarían con el desarrollo de las tareas del TCRIH a lo largo de un mes. Motivados intrínsecamente, todos los participantes comprendieron las rutas que serían seguidas y ejecutadas. Con la construcción de la propuesta del TC, observó el entrelazamiento de todos de una manera natural y participativa, de modo que se notaba el deseo por el desarrollo de la práctica.

*Ese Primer Encuentro Presencial correspondió/atendió a mis expectativas con relación a la propuesta del TCR, con el enfoque sobre el trabajo en red distributiva, que me parece interactiva y pertinente a esa nueva era digital, en la cual estamos viviendo. De ese modo, pienso que es todo muy relevante para mi trabajo docente (Bárbara).*

El deseo por el desarrollo del TCRIH promovió la Cultura Colaborativa (CC), presentada por Macedo, Guerra y Macedo (2019). A través de la interacción, la CC establece nuevas posibilidades de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, organizados desde las actividades grupales y colaborativas.

La expansión acerca de lo que sería el TC en el contexto de la docencia permitió que el plan de acción fuera construido de modo participativo y coherente con la realidad práctica de los actores. Se observó que el miedo y la tensión, característicos en el inicio del encuentro,



por el contrario, se transformaron en curiosidad y deseo en comprender mejor cómo las acciones serían ejecutadas.

Así, el propósito inicial del investigador de expandir el concepto de colaboración más allá de una ayuda bilateral fue alcanzada. Sin embargo, la ejecución de las acciones, la profundización acerca del uso de los recursos digitales, las ideas y los discursos de los participantes se llevaron a cabo de manera convergente a lo que fuera explicado sobre el TC en el inicio del Primer Encuentro Presencial.

Además, colectivamente, la elección de la temática a ser trabajada (Aniversario de Serrolândia), conectada a las cuestiones-problema elaboradas previamente, permitieron a los actores la inmersión en la propuesta. Por supuesto que muchas estrategias cambiaron desde la elaboración del plan hasta la ejecución, pero se subrayaron los procesos de producción colaborativa, el entusiasmo con las ideas de innovación y la sensibilidad en la búsqueda por la formación tecnológica-pedagógica.

En el Segundo Encuentro Presencial, se constituyó como un momento de reflexión y evaluación acerca de dos ejes principales: Experiencia del TCRIH; y Experiencia de la ejecución del plan de acción. Además, la comunidad de habla, en que se observó el derecho de voz de todos los actores, sirvió como un momento de reflexión colectiva acerca de los mismos puntos tratados en la Entrevista Narrativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

La composición de las redes por los humanos y las máquinas establece un entrelazamiento distinto a lo que es comúnmente observado. Hay dos posibilidades para la construcción de redes, la primera se constituye a partir de las relaciones entre los hombres y las máquinas. Ya, la segunda se establece desde la relación entre los hombres para que nazca la comunicación, en que se puede o no utilizar las conexiones digitales.

Uno de los propósitos del TCRIH fue el de integrar el hombre a la máquina como actores del sistema productivo, formando componentes estructurales de la propia red. De esa manera, el actor-hombre no solamente dominaría el uso básico de los recursos tecnológicos, sino también integraría el actor-máquina como extensiones esenciales de las acciones, constituyendo un *corpus* de red compleja.

No obstante, se observó en los procesos investigativos que la falta de conocimiento informático básico de los participantes desencadenó la dificultad de integración del actor-hombre con los mecanismos constituyentes de los actores-máquina. El investigador tuvo que reevaluar las acciones planeadas, suministrando explicaciones y experimentos adicionales acerca de los conceptos informáticos, para continuar con el TCRIH más adelante.

A pesar de todo, se constató la contribución del TCRIH a la reflexión referente a la práctica pedagógica, principalmente en el contexto pandémico, generando algunos cambios de pensamiento y actitud de los actores: Actualización profesional continua; Formación en tecnologías educativas; Mirada sistémica acerca de la autoformación en la FD; y TC como elemento para creación de nuevas prácticas.

Al principio, la actualización profesional determina el nivel de interés y responsabilidad que el docente o coordinador pedagógico tiene en la búsqueda por los cambios que mejorarán el trabajo educativo. Potencialmente al involucramiento en las estrategias que conduzcan a la actualización continua, no solamente cuantitativamente, se expanden las posibilidades de lograr éxito.



En las entrevistas y en los encuentros presenciales y virtuales, los discursos de los actores estaban anclados en la necesidad de la formación en tecnologías educativas. No obstante, hubo inversiones en las capacitaciones docentes para el uso de herramientas tecnológicas lo largo del tiempo, ellos subrayaron que todas las experiencias fueron caracterizadas desde la concepción instrumental de aprendizaje, restringiendo las acciones a la mera capacidad de saber cómo funcionaba un recurso determinado, sin cualquier relación directa con los propósitos educativos.

Además, tras la comprensión del sentido de colaboración, los actores señalaron que el TC ayuda en la creación de nuevas prácticas, puesto que la promoción de la colectividad más allá de la colegialidad artificial, agregando las capacidades individuales a las grupales, de modo natural. De esa manera, el TCRH contribuyó para que los actores re/significasen los caminos de la práctica a partir de las reflexiones y las experiencias colaborativas. Los cambios analizados condujeron a la aproximación de la realidad laboral con el escenario social contemporáneo, pues los procesos formativos fueron reflexionados, producidos, ejecutados y evaluados por los propios participantes, considerando las opiniones y capacidades de todos.

Por fin, el TCRH permitió la aproximación entre el hombre y la máquina, entre la necesidad y la práctica, entre la escucha y la acción, desde una perspectiva útil y aplicable al escenario de las clases de cada actor. Con eso, se subraya la importancia de establecer el enlace de la intervención y la realidad laboral, a partir de la creación de redes y el proceso de escucha sensible de todos los involucrados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, L. A. *Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa*. 1994. 208 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1994.

BROWN, Douglas. Intrinsic motivation in the classroom. In: BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. Longman, 2000.

CABANAS, Ana. *Investigación sin misterios: el camino para la tesis exitosa*. 1. ed. Laborde, 2018.

DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. Apresentação. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. (Org.). *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. Liber, 2009. p. 7-15.

DELGADO MONTOYA, W. Un acercamiento a una perspectiva ecológica en la educación. *Revista Electrónica Educare*, v. 5, p. 9-23, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.15359/ree.2004-5.1>.

GATTI, Bernadet. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos de Avaliação Educacional*, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GRIEGO, M. R. Prólogo. In: PÉREZ, María A.; GÓMEZ, Humberto M.; CASTAÑEDA, Candelario D. (Org.). *Educación y filosofía*. Eón, 2012. p. 7-13.



KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Papirus, 2013.

MACEDO, R. S.; GUERRA, D.; MACEDO, T. R. Redes e formação: argumentos e experiências multirreferenciais. *Observatório*, v. 5, n. 1, p. 110-133, 2019.

MUIR, T. *The collaborative classroom: teaching students how to work together now and for the rest of their lives*. Dave Burgess, 2019.

NÓVOA, A. António Nóvoa – os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. *Educação em Questão*, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007.

SCHLEMMER, E. Colaboração e cooperação na educação online: da formação à ação pedagógica em rede utilizando a tecnologia do metaverso. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. (Org.). *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. Liber, 2009. p. 266-281.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. ed. Trad. J. B. Kreuch. Vozes, 2012.

*Submetido em novembro de 2024*

*Aprovado em janeiro de 2025*

#### **Informações do(a)s autor(a)(es)**

*Nome dos autores:* Rodrigo dos Reis Nunes

*E-mail:* rrrnunes@uneb.br

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-7518-3847>

*Curriculum Lattes:* <https://lattes.cnpq.br/4284770147234160>