

**EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO:  
INNOVACIONES Y RETOS**

***EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INOVAÇÕES E  
DESAFIOS***

***HIGHER EDUCATION AND TEACHERS TRAINING: INNOVATIONS AND  
CHALLENGES***

Andréia Morés<sup>1</sup>

**RESUMEN:** En este artículo se contemplan algunas reflexiones acerca de la educación superior y la formación del profesorado, según fueron realizadas en una investigación relacionada al Observatorio de Educación. Se investigaron las innovaciones presentes en los Cursos de Pedagogía presenciales y a distancia de una universidad comunitaria del estado brasileño de Rio Grande do Sul. La metodología contempló el abordaje cualitativo, tomando como referencia a Bogdan y Biklen (1994), con énfasis en el método Estudio de Caso según los estudios de Yin (2015). Los resultados muestran la relevancia de la Universidad invertir en la formación de docentes, potencializando la innovación, la investigación, la articulación entre la teoría y la práctica, la vivencia en las prácticas y el acercamiento a la realidad educacional y social. Por ende, se destaca la relevancia de una visión institucional destinada a la formación humana, la construcción y la socialización del conocimiento, vinculadas a los principios emancipadores y democráticos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación superior. Curso de pedagogía. Innovación.

**RESUMO:** Este artigo contempla algumas reflexões sobre educação superior e formação de professores, realizadas em uma pesquisa vinculada ao Observatório de Educação. Foram investigadas as inovações presentes nos Cursos de Pedagogia de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. A metodologia contemplou a abordagem qualitativa, referendada por Bogdan e Biklen (1994), com ênfase no método Estudo de Caso, seguindo os estudos de Yin (2015). Os resultados apontam a relevância de a universidade investir na formação de professores, potencializando a inovação, a pesquisa, a articulação teoria e prática, a vivência nos estágios e a aproximação com a realidade educacional e social. Portanto, destaca-se a relevância de uma visão institucional que vise à formação humana, a construção e a socialização do conhecimento, vinculadas aos princípios emancipatórios e democráticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação superior. Curso de pedagogia. Inovação.

**ABSTRACT:** This article considers a few thoughts about higher education and teachers' training carried out in a research connected with the Education Observatory. The

<sup>1</sup> Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – RS – Brasil. Profesora en el Área del Conocimiento de Humanidades, Profesora del Programa de Posgrado en Educación (PPGEdu/UCS). Doctora en Educación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6982-0803>. E-mail: [anmores18@hotmail.com](mailto:anmores18@hotmail.com)

*investigations focused on the innovations present in on-line and distance learning Pedagogy Courses of a community university from Rio Grande do Sul. The methodology contemplated the qualitative approach, supported by Bogdan and Biklen (1994), with emphasis on the Case Study method according with the studies of Yin (2015). Findings point out the relevance of the University investment in the education of teachers by maximizing innovation, research, articulation between theory and practice, internship experience and the approximation with the educational and social reality. Thus, it is highlighted the emphasis of an institutional view aiming at the human education, the construction and socialization of knowledge, in connection with emancipatory and democratic principles.*

**KEYWORDS:** Higher education. Pedagogy program. Innovation.

## Introducción

Este texto contempla estudios y reflexiones referentes a una investigación sobre la formación del profesorado en la universidad realizada por el Observatorio de Educación, con destaque al proceso formativo e investigativo vivenciado junto a la carrera de Profesorado en destaque de una universidad comunitaria, con más de 50 años de experiencia sobre formación del profesorado. Se observan avances con relación a las políticas educacionales, más concretamente en las Directrices Curriculares Nacionales, según la Resolución n.2, de 1º de julio de 2015 (BRASIL, 2015), cuando preconizan que la formación docente debe ser un proceso dinámico y complejo, contemplando la calidad social de la educación y la valorización profesional. Así, se destaca la importancia de estudios e investigaciones que investiguen ese escenario de formación docente.

Para refrendar la enseñanza superior y la formación del profesorado se tiene por base autores que son referencia nacional e internacional, principalmente Santos (2004), Nóvoa (2017), Freire (1991, 2013) Arroyo (2004), Franco, Libâneo y Pimenta (2011, p. 64), defensores de una formación articulada con los contextos y las experiencias vividas por los estudiantes, en favor de la reflexión, del diálogo y de la investigación e innovación. Para basar la innovación pedagógica y tecnológica se inserta los autores Cunha (2016), Leite (2012), Kenski (2012), Morosini *et al.*, (2016), Pretto y Pinto (2006), que corroboran la comprensión de la innovación como ruptura epistémica vivida en la ciencia moderna y adentran en una visión social, humana y educacional de la innovación pedagógica y tecnológica.

Este artículo abarca estudios y reflexiones sobre la formación del profesorado en la universidad. El proceso metodológico de esta investigación contempla la metodología cualitativa, refrendada por Bogdan y Biklen (1994), con énfasis en el método estudio de caso, conforme Yin (2015). La construcción de los datos abarcó el análisis de documentos

institucionales y los testimonios de los estudiantes de los Cursos de Pedagogía de una universidad comunitaria de Rio Grande do Sul.

### **Educación superior y formación del profesorado**

El tema discutido en este artículo tiene en cuenta contribuir para la formación del profesorado en la universidad, con el fin de fortalecer ese escenario que, a veces, se vuelve rehén de un mercado que preconiza una formación rápida y acelerada. Ese escenario es observado en Brasil cuando se constata el creciente mercado de instituciones mercadológicas con fuerte énfasis en la formación rápida para el mercado laboral.

Santos (2004) enfatiza que, a partir de los años 1980, el neoliberalismo se impuso al modelo global de capitalismo, y la autonomía de la universidad quedó a cargo de la privatización de la enseñanza superior, culminando una crisis en las universidades públicas y universidades privadas sin finalidades lucrativas, reconocidas como universidades comunitarias (BRASIL, 2013)<sup>2</sup>. Por otro lado, en el entendimiento de Santos (2004), hay el crecimiento de la globalización mercantil de la universidad.

En la concepción de Santos, esa visión mercadológica y productivista desvirtúa la universidad y sus objetivos, y, en algunos casos, reduce los investimentos en la formación humanista y cultural. Así, se defiende que la educación debe ocupar lugar de destaque en la universidad y en la sociedad. Una educación direccionada a la humanización, autonomía, democracia y a la emancipación, acorde con los principios de Freire (2013, p. 40):

[...] al exigir la transformación de las universidades, por un lado, la desaparición de la rigidez en las relaciones profesor-alumno; por otro, su inserción en la realidad; al proponer la transformación de la propia realidad para que las universidades se renueven; al rechazar los viejos órdenes e instituciones establecidas, al buscar la afirmación del hombre como sujeto de decisión, todos estos movimientos reflejan el sentido más antropológico que antropocéntrico de nuestro tiempo.<sup>3</sup>

Y Freire (2013) defiende la humanización, la desalienación, la educación como práctica de libertas. Así, se comprende la importancia de la universidad ser un espacio de transformación de la realidad, de creación, de liberación y de formación humana. Eso se

<sup>2</sup> Brasil. Ley n. 12.881/2013. Dispone sobre la definición, cualificación, prerrogativas y finalidades de las Instituciones Comunitarias de la Enseñanza Superior – ICES.

<sup>3</sup> [...] ao exigirem a transformação das universidades, de que resultem, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos esses movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época.

opone a los principios tradicionales de enseñanza que defendían la educación bancaria, el profesor como el detentor del conocimiento, transmisor de un saber listo y acabado, que apreciaba por valores instituidos en la sociedad, defendía el acceso limitado a la enseñanza, direccionado a la clase más favorecida, generando la exclusión social.

En sus estudios, Freire (1991, p. 72) declara: “educación en favor de la emancipación permanente de los seres humanos, considerados como clase o como individuos, [educación que] se pone como un quehacer histórico en consonancia con la también histórica naturaleza humana, incluso, finita, limitada”. Es esta visión de educación que nos inspira al pensar sobre la formación del profesorado en la actualidad.

Es con esa visión que se adentra en los estudios sobre la Pedagogía, como afirma Arroyo (2004, p. 226): “la pedagogía nace cuando se reconoce que esa formación, involucrando la idea de fabricar el mundo humano, hace parte de un proyecto, una tarea intencional, consciente”. Así, se camina en defensa de la Pedagogía como ciencia, ciencia de la educación, articulada con la realidad educacional y social, en defensa de la emancipación de los sujetos, en un movimiento que agrega intencionalidad, emancipación, formación y práctica docente. Según Franco, Libâneo y Pimenta (2011, p. 64), “en esa perspectiva, la Pedagogía se revela como una acción social de transformación y de orientación de la praxis educativa de la sociedad, donde desvela las finalidades político/sociales presentes en el interior de la praxis y reorienta acciones emancipadoras para su transformación”.

Se considera que la formación referente al Curso de Pedagogía debe contemplar los procesos pedagógicos, educativos y sociales, los cuales requieren y movilizan diversos conocimientos, saberes y competencias vinculadas al ejercicio profesional docente. Y en conjunto con las Directrices Nacionales (BRASIL, 2006) se observa que el proceso de formación del egreso del curso de Pedagogía, en la contemporaneidad, desafía los currículos de los cursos a desarrollar estudios y prácticas generadoras de conocimientos y saberes para los contextos pedagógicos y educacionales. Según Nóvoa (2017, p. 1.109), “[...] es necesario pensar la formación del profesorado como una formación profesional universitaria, es decir, como la formación para el ejercicio de una profesión. [...]”. Para ello, ese proceso requiere mayor exigencia y contribución de la innovación para cualificación en los procesos de formación del profesorado.

Los estudios teóricos que basan la innovación refrendada en esta investigación se centran en Leite (2012) Cunha (2016), Morosini (2016), los cuales se direccionan hacia una formación apoyada en concepciones científicas que proponen la ruptura de las visiones teóricas y prácticas vivenciadas en la ciencia moderna. Cunha (2016, p. 87) enfatiza: “[...] la

concepción de innovación como ruptura paradigmática, en el contexto de la educación superior y de la emergencia de cambios en las prácticas tradicionales de enseñar y aprender.” A su vez, Morosini *et al.*, (2016, p. 27), al tratar de los indicadores de calidad de la educación superior en la innovación pedagógica, señalan para las “formas de enseñar-aprender que sobrepasan el modo reproductivo positivista. [...] Superación del individualismo y comprensión de la construcción social del conocimiento”.

Ese sesgo se vincula a los estudios de la innovación pedagógica, y Leite (2012, p. 35) afirma: la innovación “es la ruptura con el conocimiento ‘aprontado’, a-histórico y desvinculado de valoración del mundo de la vida y del trabajo”. En ese movimiento de ruptura con el conocimiento a-histórico, dislocado de los contextos de la vida humana, se defiende el conocimiento como proceso histórico que contribuye para la formación humana y social.

Siguiendo ese pensamiento, Leite (2012, p. 30) afirma: “entiendo que la innovación pedagógica responde al compromiso social de formación del humano docente y del humano alumno”. Así, se considera importante que la formación académica, en especial las prácticas del Cuso de Pedagogía, propicie momentos de estudio, de investigación, de formación y de construcción de nuevos conocimientos y saberes; superación del individualismo y comprensión de la construcción social del conocimiento.

Se adentra también en las innovaciones tecnológicas con base en Leite (2012, p. 30): “de cierto modo, tales innovaciones tienen carácter de innovación tecnológica y se destinan a contribuir para ampliar las alternativas de inserción en los mercados globales. [...] El reto de la universidad, sin embargo, está en poner al lado de la innovación tecnológica, la innovación pedagógica”. Así, se trabaja con ambas las innovaciones – pedagógicas y tecnológicas – insertando sus contribuciones en el proceso de formación.

Acorde con Preto y Pinto (2006, p. 22), “las tecnologías, antes comprendidas como simples extensiones de los sentidos del hombre, hoy se comprenden como algo mucho más profundo, que interfiere en el propio sentido de la existencia humana”. Se observa la defensa de las tecnologías para más allá del uso de sus recursos, como potencialidades humanas. Corroborando ese pensamiento, Kenski (2012, p. 22) afirma que las tecnologías: “cuando diseminadas socialmente, alteran las cualificaciones profesionales y el modo como las personas viven cotidianamente, trabajan, se informan y se comunican con otras personas y con todo el mundo”. Es con esa mirada que se visualizan las contribuciones de la innovación tecnológica y pedagógica para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **La construcción metodológica: reflexiones e innovaciones presentes en la formación académica**

La construcción metodológica de esta investigación contempla la metodología cualitativa en educación, basada en Bogdan y Biklen (1994), la cual proporciona una aproximación entre el investigador, el campo de investigación y los sujetos de la investigación.

Con base en el abordaje metodológico cualitativo, se enfatiza el Estudio de Caso que propicia conocer y examinar en profundidad el caso, en su contexto natural, reconociéndose su complejidad. Según Yin (2015, p. 02), “un estudio de caso investiga un fenómeno contemporáneo (el ‘caso’) en su contexto en el mundo real, especialmente cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto pudieren no estar claramente evidentes”.

Así, esta investigación se ha desarrollado junto al Curso de Pedagogía de una universidad comunitaria en la Serra Gaúcha. Los sujetos de la investigación son estudiantes matriculados en asignaturas de prácticas, invitados a participar de modo voluntario.

La construcción de los datos se realizó durante algunos semestres. Ese período extendido fue muy importante, pues permitió alcanzar el mayor número posible de estudiantes. Para mejor comprensión del estudio de caso, se presenta, aquí un breve histórico de la institución y su proyecto de curso y, posteriormente, se incluyen los testimonios de los participantes de la investigación.

La universidad comunitaria estudiada abarca un área de, aproximadamente, 70 municipios, y el Curso de Pedagogía presencial inició en 1960, completando, así, casi seis décadas de experiencia en la formación pedagógica y docente.

La organización curricular presente en el Proyecto Pedagógico del Curso de Profesorado en Pedagogía de una Universidad Comunitaria de Rio Grande do Sul tiene, por principio: el reconocimiento de la institución educacional como organización compleja cuya función es la de promover la educación para y en la ciudadanía; la investigación, el análisis y la aplicación del resultado de investigaciones de interés del área educacional; la participación en la gestión de procesos educativos, en la organización y en el funcionamiento de sistemas e instituciones de enseñanza; la ampliación y la inclusión de las TIC en espacios de formación y actuación profesional, construyendo, así nuevas redes de interacción y aprendizaje (UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA, 2014).

Para el desarrollo de esos principios, el Proyecto Pedagógico del Curso refrenda la metodología basada en las dimensiones constructivas, interaccionistas, sociales, culturales y trascendentes. Esa elección implica una postura que propicia el diálogo desencadenado a partir del respeto a las finalidades del curso, a los intereses y a las necesidades de los estudiantes, estimulando la autonomía de pensamiento y la construcción de aprendizajes significativos.

Retomando el tema tras una breve presentación de la institución, se insertan los testimonios de los estudiantes, los cuales enriquecieron los análisis de este estudio, organizadas a partir de los siguientes orientadores:

### **a) Contribuciones de las prácticas para la formación docente**

Los relatos exponen experiencias vividas durante el curso, permitiendo una nueva mirada sobre la educación y la formación. “Han sido experiencias provechosas, pues aprendemos a todo momento, además de compartir experiencias, logramos poner mucha cosa en práctica”. (Estudiante 35). También destacan profesores que contribuyeron para la formación, proporcionando reflexiones sobre la docencia: “tuve y todavía tengo experiencias bastante significativas en la carrera de Pedagogía. El aprendizaje que las asignaturas proporcionan y, principalmente, la vivencia con muchos profesores fantásticos – que me permitieron seguir creyendo en el grado.” (Estudiante 58). Ese testimonio también señala la aproximación de la teoría con la práctica y las vivencias entre profesores, aproximando las asignaturas, cruzando conocimiento y experiencias fundamentales para la construcción docente. Nóvoa (2009) destaca que la formación docente necesita estar direccionada para la reflexión de las acciones del profesor, reflexión crítica sobre la práctica y de (re)construcción permanente de las acciones pedagógicas.

En diversos testimonios, los estudiantes reconocen la presencia de innovaciones en la formación docente. Relatan que la clase es construida y movilizada por acciones pedagógicas, en que el alumno participa de la construcción del conocimiento y su saber es valorizado; hay la presencia de las investigaciones y de la búsqueda por materiales de apoyo didáctico, con el fin de que sean más dinámicas y del interés del alumno. “Ya realicé dos prácticas, hubo innovaciones, desde el involucramiento con las investigaciones y búsqueda por materiales de apoyo, para una mirada más pedagógica en la hora de la actuación docente” (Estudiante 46), y, además de eso, “hay la innovación porque fueron experiencias nuevas para mí. Busqué en mi práctica, buscar nuevas formas de trabajar contenidos rutineros, más de formas contextualizadas, significativas y que valoren el alumno”. (Estudiante 46). Hay destaque para

el trabajo pedagógico que contemple la investigación, que valore el alumno y que, además de reflexionar sobre la práctica docente, contribuya mucho para el crecimiento durante las prácticas. Así, reiteran Pimenta (2004), que la práctica sea realizada con y como investigación.

De ese modo, se enfatiza que el conocimiento no es producto acabado, las respuestas únicas y ciertas pierden el sentido, habiendo un distanciamiento del paradigma moderno. Al avanzar, así, hacia la comprensión del conocimiento en movimiento, el conocimiento es siempre pasible de cuestionamientos y problematizaciones, en que las preguntas y dudas deben ser expresadas y valoradas, como relata el estudiante a continuación: “Ya realicé las cuatro prácticas y durante ellas, me doy cuenta que en cada uno fui innovando mis prácticas y primoreando mis ideas, siempre había espacio para nuevos cuestionamientos y problematizaciones”. (Estudiante 85).

En consonancia a ese testimonio, hay relatos colectivos afirmando que, durante los momentos de orientación de práctica en la universidad, se cuenta con el apoyo de los profesores para la comprensión de la realidad educacional y construcción de nuevas prácticas: “Creo que a partir de la práctica podemos ver con otros ojos los ambientes en que ocurre la educación – considero las prácticas muy importantes para la formación completa de un pedagogo.” (Estudiante 58).

Un habla unánime entre los estudiantes es que las prácticas generan retos y, por ello, requiere innovaciones. Esas innovaciones son realizadas durante las prácticas pedagógicas desarrolladas, y durante esas prácticas los alumnos empiezan a sentirse más libres delante la futura actuación profesional: “Es durante ese tiempo de la práctica que se percibe más evidentemente la relación de la teoría estudiada a lo largo del curso con la práctica desarrollada en aula de clase.” (Estudiante 87).

Pimenta (2012), en sus estudios, defiende la aproximación de la relación teoría y práctica, destacando que la teoría investiga la práctica “sobre la cual actúa mediante conocimientos adquiridos. La práctica [...] sería el punto de partida del conocimiento, la base de la teoría y, por efecto de esa, se vuelve práctica orientada conscientemente”. (PIMENTA, 2012, p. 113).

Así teoría y práctica están entrelazadas, una complementa la otra, siendo que la teoría proporciona soporte para la práctica denominada por Pimenta (2012) de “práctica orientada conscientemente”. Como relata un estudiante, “En la pasantía terminas emocionándote con las prácticas y viendo los resultados de toda la teoría que se aprendió durante el curso. En la etapa IV, por ejemplo, noté cambios en las propias acciones de la escuela durante y después de mi



práctica”. (Estudiante 68). Así, se destaca la importancia de una formación que proporcione estudios relacionados a la práctica, aproximando los estudiantes de la realidad estudiada e investigada, propiciando innovaciones que contribuyan para el cotidiano de la educación.

## **b) Innovaciones pedagógicas e innovaciones tecnológicas**

Los deponentes afirman que las innovaciones pedagógicas y tecnológicas facilitan el aprendizaje, favoreciendo la mayor comprensión del curso. También afirman que las innovaciones presentes durante la formación hacen que la clase sea más dinámica, con diferentes interacciones, proporcionando enfoques y experiencias con la práctica.

Las innovaciones pedagógicas contribuyen para el cambio epistemológico docente y también para el cambio en las prácticas y metodologías, posibilitando nuevos conocimientos que despierten la curiosidad de los alumnos y el interés en aprender. Eso requiere actualización e innovación por parte de los profesores para que desarrollen un trabajo de calidad. “Pienso que el conocimiento de las innovaciones, tanto tecnológicas como pedagógicas, posibilita una mayor reflexión sobre nuestras prácticas y, consecuentemente, cualificarlas”. (Estudiante 82).

Los profesores que utilizan las innovaciones a su favor producen alumnos activos, críticos y pensadores, los cuales participan de la clase y crean un ambiente favorable para aprendizajes más significativos. En su testimonio, un estudiante afirma: “Las innovaciones contribuyen para cambios históricos que hacen la diferencia y hacen que surjan inquietudes para plantear reflexiones.” (Estudiante 22). Y Leite (2012) complementa:

Hablar de innovación pedagógica supone romper con una tradición. Pero si hablamos de la historicidad del conocimiento, de la memoria, de la territorialidad no necesitamos hacer rupturas epistemológicas, porque el conocimiento es histórico, la tradición/edad está siempre presente en lo nuevo. (LECHE, 2012, p. 8).<sup>4</sup>

Sobre la base de los estudios de Leite (2012), se entiende que las innovaciones valoran y acogen favorablemente la historicidad del conocimiento, la memoria y la territorialidad. En estos casos no hay necesidad de romper, porque hay un movimiento de la tradición con lo nuevo, hay un respeto por la tradición y la construcción del conocimiento como un proceso histórico en el que el sujeto se constituye, se refleja y se renueva.

<sup>4</sup> Falar em inovação pedagógica pressupõe o rompimento com uma tradição. Mas se falamos em historicidade do conhecimento, memória, territorialidade não precisamos fazer rupturas epistemológicas, pois o conhecimento é histórico, a tradição/velho está sempre presente no novo. (LEITE, 2012, p. 8).

En los pronunciamientos de los estudiantes se percibe que las innovaciones pedagógicas y tecnológicas están presentes a lo largo del curso, en un proceso gradual de construcción de conocimiento, y que el curso presenta innovaciones, pues remiten a acciones que exigen creatividad y permiten el uso de nuevas herramientas, volviendo el curso más dinámico. “Muy importante el uso de las tecnologías para los aprendizajes. Ellas se vuelven más atractivas y dinámicas como también accesibles a todos”. (Estudiante 4).

La utilización de las tecnologías permite a los estudiantes conocer y utilizar de esos medios tecnológicos y adquirir nuevas experiencias. “Con relación a las innovaciones tecnológicas, destaco: AVA, diapositivas, videos. Considero muy productivo el uso del AVA, pues es por medio de él que interactuamos con nuestros profesores y colegas”. (Estudiante 43). Las innovaciones tecnológicas, acorde con las entrevistas, congregan también recursos más modernos para auxiliar la interacción y el aprendizaje, por ejemplo, construcciones de blogs, videos, diapositivas, videoconferencias y juegos educativos en línea. “Innovaciones tecnológicas son recursos que pueden y deben ser utilizados para agregar a la práctica pedagógica”. (Estudiante 39). En las prácticas vivenciadas por los deponentes en la universidad, se citan como innovaciones tecnológicas el AVA, con destaque para los recursos del foro y del webfólio. Ambas las innovaciones tecnológicas y pedagógicas contribuyen para calificar la enseñanza y el aprendizaje y, acorde con las hablas de algunos estudiantes, en lo que respecta a las innovaciones tecnológicas, se destacan algunas asignaturas que enseñan a utilizar diferentes herramientas y softwares que se pueden utilizar en aulas de clase, en la universidad y en escuelas.

Métodos y contenidos diferenciados vividos por los estudiantes corresponden a las innovaciones pedagógicas percibidas a lo largo del curso en la universidad. “Cada profesor utiliza su práctica en aula de clase, utilizando método que cree ser más adecuado para su grupo. Lo mismo ocurre en la Universidad, donde pasé por profesores que utilizan dinámicas, apoyo tecnológico, soporte teórico, textos, seminarios, rodas de conversación, etc”. (Estudiante 84). “El laboratorio de Pedagogía es un ejemplo de innovación, pues a partir de él se puede sacar numerosas ideas para poner en práctica”. (Estudiante 58). Se observa la importancia de proporcionar cambio en la postura de los profesores en aula de clase, percibida en la práctica, y también en el apoyo de diferentes espacios y recursos instituciones, siendo citado el Laboratorio de Pedagogía y que el pedagogo de ese espacio agrega mucho a la formación académica. Acorde con Cunha (2016, p. 8), “las innovaciones se materializan por el reconocimiento de formas alternativas de saberes y experiencias, en las que se imbrican

objetividad y subjetividad, sentido común y ciencia, teoría y práctica [...] buscando generar nuevos conocimientos”.

Así, las innovaciones pedagógicas y tecnológicas deben estar articuladas para primorear el proceso de construcción de enseñanza y aprendizaje. Ambas primorean la formación docente y deben propiciar nuevos conocimientos. Se señala que para el fortalecimiento de las innovaciones pedagógicas y tecnológicas es fundamental el apoyo institucional.

### **c) Retos y dificultades en la inserción de las innovaciones pedagógicas y tecnológicas**

Se observa en los testimonios de los estudiantes de la carrera de Pedagogía, la presencia de retos y dificultades en la inserción de las innovaciones pedagógicas y tecnológicas. Así, se destacan algunos puntos críticos citados por ellos que merecen atención por parte de la Institución: “Es un buen curso, pero como en la respuesta uno, siendo falta de más asignaturas prácticas”. (Estudiante 36). “El curso nos da un soporte muy bueno teóricamente, pero, con relación a la práctica, se debe hacer modificaciones”. (Estudiante 47).

Algunos de los testimonios señalan la falta de algunas asignaturas prácticas para que pueda haber mayor aproximación entre teoría y práctica. Nóvoa (2017, p. 1.108) corrobora esa visión, al decir que, hace algunos años crece “[...] un sentimiento de insatisfacción, que resulta de la existencia de una distancia profunda entre nuestras ambiciones teórica y la realidad concreta de las escuelas y de los profesores [...]”, Se está acorde con Nóvoa (2017) y se destaca que ese es un reto por superar por las instituciones formadoras y por las instituciones escolares, de modo a acercar el cotidiano educacional.

Los estudiantes también dicen que aún hay poco uso de las tecnologías por los profesores. “Creo que las principales dificultades de inserción de las innovaciones se refieren a la falta de preparo para la utilización de diferentes tecnologías y en algunos momentos una visión/concepción cerrada de educación”. (Estudiante 80). Eso, en especial, cuando los profesores se limitan a utilizar sólo diapositiva en aula de clase, muchas veces no escuchando las contribuciones de los alumnos, permaneciendo con una postura tradicional. “Creo que todo que es nuevo en un primer momento provoca cierta dificultad. Necesitamos estar siempre nos perfeccionando sobre los temas y sobre las tecnologías, para así poder utilizarlos”. (Estudiante 79). Acorde con Kenski (2012, p. 57), “los profesores no son formados para el uso pedagógico de las tecnologías, sobre todo las TIC. En ese caso, [...] el profesor usa el internet como si fuera solo un gran banco de datos, para que los alumnos realizan ‘búsquedas’.

De ese modo, el profesor necesita adecuarse también a esas innovaciones tecnológicas, entender para qué sirven y cuáles los beneficios que ellas pueden proporcionar, además del modo correcto y más propicio de utilizarlas, contribuyendo para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para algunos estudiantes hubo la dificultad de adaptarse al AVA, herramienta tecnológica que la universidad utiliza. Ya otros ven el AVA como algo positivo y no se importan en adaptarse para utilizarlo: “Muchas veces tuve de adaptarme a las tecnologías como: drives, Skype, fórum, webfólio. (Estudiante 61); “Debido a tener algunas asignaturas semipresenciales, muchos trabajos o la mayoría son realizados a través del uso de máquinas”. (Estudiante 12); “La tecnología y la información andan muy rápido, es muy difícil acompañar todo”. (Estudiante 33). Acorde con Kenski (2012, p. 105), la actividad docente, mediada por las tecnologías, “es una acción compartida. Ya no depende solo de un único profesor, aislado en aula de clase, sino de las interacciones posibles para el desarrollo de la situación de enseñanza.”

De ese modo, todas las partes involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, interactuando juntas, en sintonía, haciendo cruzamientos y relaciones con las prácticas cotidianas de los sujetos involucrados en tal debate, harán que las descubiertas y los aprendizajes, citados por la autora, sean de calidad y constantes durante el cotidiano del aula de clase. Así, se señala que las dificultades y retos citados por los estudiantes deben servir de reflexión para la superación, para el cambio, con el fin de contribuir para las innovaciones.

### **Consideraciones finales**

Entrando en el camino conclusivo de esta investigación, se señala su importancia para proporcionar momentos de reflexión, estudios y análisis del Curso de Pedagogía de una universidad comunitaria, además de generar un espacio para que los estudiantes se expresen, dejando en él sus testimonios y aportes. Los resultados señalan la pertinencia de que la Universidad invierta en una educación que potencie las innovaciones a fin de proporcionar condiciones para que los estudiantes construyan nuevos conocimientos y experiencias durante su educación, estableciendo relaciones con la realidad educativa presente en el desempeño cotidiano de la pedagogía.

El análisis de los datos dio visibilidad al proceso de formación, en el que el intercambio de experiencias entre los estudiantes, más la experiencia con los profesores, proporcionó un crecimiento personal y profesional a lo largo del curso. El enfoque de lo nuevo, de la teoría, de la práctica, de la investigación, dio libertad para cuestionar,

problematizar y reflexionar críticamente, amplificando el conocimiento y el saber. En esta esfera están presentes innovaciones pedagógicas relacionadas con la metodología y los procesos didácticos de la clase, que fortalecieron el diálogo, la investigación, la dinámica y los seminarios que superaron las clases expositivas. Además de las innovaciones pedagógicas, están las innovaciones tecnológicas que hicieron posible la interacción de las tecnologías, confirmando el aprendizaje, con énfasis en los recursos de AVA - foro y webfólio, videos, data show, entre otras herramientas y software. Ambas innovaciones han contribuido a calificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, también han surgido retos y dificultades que han guiado las trayectorias de los alumnos del Curso de Pedagogía, destacando algunas dificultades: interacciones tecnológicas de los alumnos con AVA; distancia didáctica y pedagógica de algunos profesores que todavía mantienen una didáctica tradicional, con clases poco innovadoras.

Por lo tanto, se concluye que la universidad comunitaria y el Curso de Pedagogía investigados, posibilitan la aproximación entre los estudios teóricos y las experiencias prácticas, teniendo experiencias de investigación, desarrollo de innovaciones pedagógicas y tecnológicas que contribuyen cualitativamente a los procesos de formación académica. Sin embargo, para superar los desafíos y dificultades encontrados, es importante fortalecer el enfoque de los estudiantes con interacciones pedagógicas y tecnológicas, articuladas con las demandas educativas y sociales; fortalecer el proceso de actualización y formación de los profesores que trabajan en el curso; y una visión institucional orientada a la socialización del conocimiento, la formación humana, incorporada a los principios democráticos y emancipadores.

## REFERENCIAS

ARROYO, M. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Porto Editora. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/576737/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-16-05-2006>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES,

disciplina o termo de parceria e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 nov. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm). Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1 de julho de 2015. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Ano 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. ISSN: 2317-0093. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/index>. Acesso em: 15 jan. 2019.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEITE, D. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012.

MOROSINI, M. C. *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 31 jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216402>

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 jan. 2019.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf). Acesso em: 05 mar. 2019.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2012.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA. Pró-Reitoria Acadêmica. **Projeto Pedagógico** - Curso de licenciatura em pedagogia. Rio Grande do Sul, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

### **Cómo referenciar este artículo**

MORÉS, Andréia. Educación superior y formación del profesorado: innovaciones y retos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1408-1421, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.13084>

**Enviado el:** 19/08/2019

**Revisiones requeridas:** 20/10/2019

**Aprovado el:** 29/11/2020

**Publicado el:** 20/02/2020