

INVESTIGACIONES

Residencia Pedagógica y Aprendizaje-Servicio: diálogos sobre la formación profesional en la Educación Física brasileira¹

Pedagogical Residency Program and Service learning: conversations about Physical Education Teacher Education in Brazil

Karen Lorena Gil Eusse^a, Ana Carolina Capellini Rigoni^b, Felipe Quintão de Almeida^c, Mariana Zuaneti Martins^b

^a Programa de Posgraduación de la UFES.
kalogil@yahoo.es

^b Profesora Adjunta/ UFES.
anacolinarigoni@yahoo.com.br, marianazuaneti@gmail.com

^c Profesor Asociado II/UFES.
fqalmeida@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo objetivó analizar la experiencia del Programa Residencia Pedagógica del Centro de Educación Física y Deportes de la *Universidade Federal do Espírito Santo*. Se trata de una iniciativa gubernamental en el campo de la formación de profesores en Brasil, incluyendo a la Educación Física. En términos metodológicos, el texto se caracteriza como un relato de experiencia. Después de la introducción, el artículo describe con detalles esta experiencia. La última sesión, que es también conclusiva, resalta similitudes entre el Programa Residencia Pedagógica y el Aprendizaje-Servicio.

Palabras clave: residencia pedagógica, aprendizaje-servicio, educación física.

ABSTRACT

This paper aimed to analyze the experience of Pedagogical Residency Program in the Center of Physical Education and Sport at University Federal of Espírito-Santo. It's a government initiative in the field of Teacher Education in Brazil, including Physical Education. After the introduction, the article describes in details that experience. In methodological terms, the article is characterized as experience report. The last section, that is conclusive, highlights similarities between Pedagogical Residency Program and Service Learning.

Key words: Pedagogical Residence, Service Learning, Physical Education.

¹ Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I + D + i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de "Proyectos I + D + i" en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017 –2020. Referencia PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 501100011033. Duración 3 años (2020-2023).

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio es un método pedagógico experiencial que consiste en la aplicación de competencias académicas en contextos de actuación profesional. Además de contribuir a la formación académica y personal de los estudiantes, este método se propone prestar un servicio a la comunidad. De este modo, el Aprendizaje-Servicio “[...] supone una experiencia práctica de acción y reflexión en la que el alumnado aplica contenidos, desarrolla competencias y resuelve problemas reales, dentro de un marco académico, a través de una actividad de servicio a la comunidad que fomenta y promueve la justicia social” (Capella *et al.*, 2020, p. 465). Así, el Aprendizaje-Servicio objetiva “[...] lograr que el alumnado universitario vivencie la realidad como factor clave para obtener experiencias formativas que le ayuden a ser docente” (Giles *et al.*, 2021, p. 228).

En esta vía, Chiva *et al.* (2018), rescatando el análisis de algunas producciones sobre los efectos de este método en la formación profesional, apuntan que el Aprendizaje-Servicio mejora, entre otras condiciones, la motivación hacia el aprendizaje, el respeto por las instituciones académicas, la conciencia y responsabilidad social, las habilidades de comunicación y comprensión de la diferencia, la empatía, el auto-concepto y autoestima, la satisfacción personal, el empoderamiento y pensamiento crítico. En este sentido, el Aprendizaje-Servicio

Implica el diseño de proyectos que deben estar perfectamente planificados y abrirse a la sociedad, creando redes de colaboración con entidades diversas para encontrar la esencia de este tipo de forma de aprender. Sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, dejando para el profesorado el rol de guía, y plantea tareas que van a obligar al alumnado a movilizar capacidades que difícilmente utilizarían en otros ámbitos (Capella *et al.*, 2014, p. 33).

En este protagonismo del alumno en su propia formación y actuación profesional, se emplean, todavía según Capella *et al.* (2014), pedagogías críticas y reflexivas, que se desarrollan en contextos específicos de vulnerabilidad social.

Particularmente para la formación de profesionales de Educación Física, entienden Capella *et al.* (2014 y 2020) que el Aprendizaje-Servicio puede ser bastante adecuado debido, entre otros temas, a la amplitud de contenidos y a la posibilidad del fortalecimiento de la relación entre teoría y práctica. “Aquí podríamos decir que la clave no es ir de la teoría a la práctica, sino al contrario, las necesidades y demandas de la práctica son las que te llevan a la teoría” (Giles *et al.*, 2021, p. 228).

Así mismo, en medio del debate sobre las virtudes de esta metodología para la formación de profesionales del campo, Capella *et al.* (2014) rescatan que es importante diferenciar el Aprendizaje-Servicio de otras actividades presentes en la formación profesional como, por ejemplo, la Práctica Docente, que según ellos, pueden llegar a confundirse por el carácter de practicidad que ambas tienen. A pesar de esta similitud, la principal diferencia es que la Práctica es una asignatura del plan de estudios y el Aprendizaje-Servicio es una metodología de enseñanza/aprendizaje. Quiere decir, que la primera podría cursarse usando los preceptos de la segunda.

El Aprendizaje-Servicio, en los términos expuestos anteriormente, no es un concepto común en la educación superior en Educación Física en Brasil;² sin embargo, existen algunos

² Es posible identificar una perspectiva similar en la denominada metodología activa, que trata de experiencias de enseñanza que se valen, en distintos contextos, de estrategias reales o simuladas que objetivan estimular la resolución de desafíos desde

programas de educación nacional para la iniciación a la docencia, como el *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (Pibid) y la Residencia Pedagógica, que también tienen como base la formación académica en el contexto de actuación profesional, presentando, así, similitudes con la metodología de Aprendizaje-Servicio.

El Pibid, creado en 2007, es una iniciativa del Ministerio de Educación, por medio de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior* (Capes), que tiene como perspectiva perfeccionar y valorizar la formación de profesores. Actualmente, el programa está instituido como una política pública y tiene su base legal establecida por la Ley n° 9394/1996, Ley n° 12.796/2013 y Decreto n° 7.219/2010. El Pibid se propone ofrecer a los estudiantes de la primera mitad de programas de licenciaturas “una aproximación práctica con el cotidiano de las escuelas públicas de educación básica y con el contexto en el que estas están inseridas” (Capes, s. f. a). Este proyecto promueve esta inserción de los estudiantes de pregrado en la escuela “desde el inicio de su formación académica para que desenvuelva actividades didáctico-pedagógicas sobre orientación de un docente de la licenciatura y de un profesor de la escuela” (Capes, s. f. c).

La Residencia Pedagógica, creada en 2018, es también resultado de una política del Ministerio de Educación por medio de la Capes, que objetiva incentivar la formación práctica de los licenciados en el contexto de las instituciones públicas del país, pero de esta vez, a partir de la segunda mitad del programa académico de pregrado (desde el quinto semestre). “Tiene como premisas básicas el entendimiento de que la formación de profesores en los cursos de licenciatura debe asegurar a sus egresados, habilidades y competencias que le permitan realizar una enseñanza de calidad en las escuelas de educación básica” (Capes, s. f. b). Al mismo tiempo, este programa induce a la reformulación de la Práctica Docente en los programas de licenciatura y promueve la adecuación de los currículos y de las propuestas pedagógicas de estos programas a las orientaciones de la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).³

Además de proponerse contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación de profesores, estos dos programas, que integran la Política Nacional de Formación de Profesores del Ministerio de Educación, objetivan valorizar el magisterio al comprender que los profesores escolares son fundamentales para el proceso de formación de los futuros profesionales; promover la integración entre educación superior y educación básica (universidad-escuela); posibilitar a los estudiantes espacios para la superación de problemas en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el contexto de la educación pública brasileña; proporcionar oportunidades de participación en experiencias metodológicas, tecnológicas y prácticas docentes de carácter innovador e interdisciplinar; evaluar la necesidad de reformulaciones en la formación práctica de los programas universitarios; contribuir a la articulación entre teoría y práctica; entre otros aspectos (Capes, s. f. a; b).⁴

la práctica social, contribuyendo a la formación de un individuo activo, crítico, reflexivo, inteligente y ético, por medio de aprendizajes significativos (Berbel, 2011).

³ La *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017) es un documento de carácter normativo que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales, garantizando un nivel estandarizado en los contenidos académicos para todos los estudiantes de la escolarización básica del país.

⁴ Así como en el caso de la metodología de Aprendizaje-Servicio (Capella *et al.*, 2014), el Pibid y la Residencia Pedagógica no sustituyen las Prácticas Docentes de los programas de formación de profesores de Educación Física. Las Prácticas son asignaturas obligatorias del plan de estudios y los otros dos programas son experiencias de formación complementaria y opcional para los estudiantes.

Tanto el Pibid como la Residencia Pedagógica ofrecen un conjunto de becas a los actores del proceso mediante convocatorias públicas ofertadas por la Capes que acogen los grupos de estudiantes, profesores de escuela y profesores de las instituciones de educación superior.⁵

Describimos, a continuación, una experiencia de Aprendizaje-Servicio a partir del programa de Residencia Pedagógica en Educación Física desarrollado en el *Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo*, en Vitória, Brasil,⁶ para, en la secuencia, concluir con algunos apuntes sobre particularidades de este programa, en diálogo con la metodología del Aprendizaje-Servicio.

2. RESIDENCIA PEDAGÓGICA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE “EN” Y “PARA” LA ESCUELA

El Programa de Residencia Pedagógica, en la *Universidade Federal do Espírito Santo*, se encuentra hoy en su segunda edición. El primer grupo actuó entre los años 2018-2019 y el segundo, entre 2020-2022. La propuesta general del Programa es promover una inmersión en la escuela, para que los estudiantes de licenciatura vivencien la docencia en un contexto favorable a la reflexión, auxilio y colaboración.

De este modo, el licenciado consigue vivenciar de forma autónoma la actuación docente, desde un ambiente propicio para su aprendizaje y construcción como profesor. Esto se debe al hecho de que la inmersión ocurre en la rutina de la escuela, en colaboración con otros colegas del programa de pregrado y la supervisión directa de un profesor tutor de la propia institución escolar. Además, el Programa también posibilita que esta inmersión sea estudiada, reflexionada y problematizada en el ambiente universitario, proporcionando un intercambio entre la universidad, la escuela y los estudiantes en formación.

El segundo grupo del Programa, que se inició en 2020, tuvo su modo de funcionamiento afectado por la llegada de la pandemia del Covid-19, instalada en Brasil, en el inicio del mismo año. El Programa tomó otros rumbos, ya que justamente la inmersión en la escuela (uno de los principales objetivos del Programa) fue impedida por las reglas del aislamiento social. Por esta razón, y ya que el segundo grupo aún estaba actuando, optamos por centrar nuestra descripción y análisis en la primera edición del Programa.

De este modo, para esta edición participaron del Programa seis escuelas-campo⁷ y en cada escuela actuaba, a su vez, un profesor de Educación Física vinculado a esta institución y ocho estudiantes de la Licenciatura. Además, también participaron dos docentes asesoras, profesoras de la Universidad. Para este texto, nos detendremos en las experiencias de una de estas seis escuelas-campo, con el fin de detallar y explorar de forma más profunda el desarrollo de la inmersión escolar. La escuela seleccionada, como todas las que participan

⁵ Las becas tienen un valor aproximado mensual de 77,16USD (R\$400,00) para estudiantes; para los supervisores, profesores de escuelas públicas de educación básica, de 147,57USD (R\$765,00) y para los coordinadores, que son los profesores de educación superior, de 270,06USD (R\$1.400,00) y 289,35USD (R\$1.500,00) dependiendo de su función (Capes, s. f. c).

⁶ Aunque también existen experiencias con el Pibid desarrolladas en el citado Centro (Pozzati et al. 2018), el enfoque de este artículo es la Residencia Pedagógica.

⁷ Las escuelas-campo son instituciones educativas habilitadas por las respectivas secretarías de educación (u órganos equivalentes) para la participación en el Programa de Residencia Pedagógica. Cuando las escuelas son habilitadas, los profesores que allí trabajan pueden postularse para actuar como preceptores. Los profesores y las escuelas que cumplen con los requisitos de la convocatoria y se clasifican en el proceso de selección son registrados en el Programa.

del Programa, es una institución de carácter público y está ubicada en una región central de la ciudad de Vitória, por lo que recibe estudiantes de diferentes barrios de la ciudad. En el momento de nuestra participación, la escuela tenía en torno de ochocientos estudiantes por turno (matutino y vespertino). La experiencia relatada describe la actuación de una de las series de enseñanza media,⁸ contemplando ocho grupos y sumando, en total, trecientos estudiantes. La escuela contaba con una cancha polideportiva cubierta rodeada por trece salones de clase, un patio grande, sala de profesores, sala de informática y multimedia, biblioteca, sala de educación especial, laboratorio de ciencias, restaurante, cocina, coordinación, secretaria, baños y un cuarto para almacenar los materiales de Educación Física que eran, básicamente, conos, aros, cuerdas y diferentes tipos de balones, aunque con poca cantidad.

En el momento de la experiencia, la profesora preceptora completaba dos años de dar clases en esta escuela, por lo que ya estaba familiarizada con el funcionamiento de la institución y ya había consolidado una rutina de participación y valorización de la asignatura por parte de los estudiantes, tornando el ambiente de enseñanza en esta escuela bastante adecuado para que los alumnos residentes aprendieran a ser profesores. En esta dirección, la profesora y los licenciados organizaron juntos una forma de trabajo bien sistematizada. Todos los documentos normativos escolares, planes de enseñanza y planeaciones de clase eran compartidos vía nube virtual. Se reunían, además, semanalmente y compartían las percepciones, impresiones y planeaban las próximas actividades. Todos estos aspectos fueron fundamentales para que la inmersión en esta institución escolar ocurriera profundamente. Sin embargo, no todas las escuelas del Programa posibilitan esta misma inserción y generan los mismos resultados, por lo que esta experiencia no es generalizable a todo Programa de Residencia Pedagógica de Brasil y, tampoco, de la *Universidade Federal do Espírito Santo*. Este artículo, por lo tanto, representa la descripción de una posibilidad y de algunos efectos de este Programa en la formación de licenciados en Educación Física.

De manera general, las actividades de la Residencia Pedagógica fueron organizadas en tres etapas distintas. En un primer momento realizamos encuentros destinados al estudio y a las reflexiones iniciales sobre Educación Física y la entrada en campo, proyectando la preparación de los estudiantes para la inmersión en la escuela. En esta etapa, seleccionamos algunos textos e invitamos a algunos profesores para debatir la importancia del diagnóstico de la institución (sus espacios, estructuras, materiales, cuerpo pedagógico) y de los alumnos (sus experiencias, habilidades, condiciones sociales y afectivas) como parte fundamental del proceso de intervención pedagógica en la Educación Física escolar. El objetivo para esta etapa era que los residentes reflexionaran, como sugieren Franco y Betti (2018), sobre la necesidad de conocer la realidad escolar y sus actores y, al mismo tiempo, de forma colaborativa con estos últimos, transformarla.

Con base en estas lecturas y reflexiones, los estudiantes dieron inicio a la segunda etapa. En este momento, que es también el más significativo para este texto, los estudiantes comenzaron el proceso de ambientación al espacio escolar. Iniciaron observando y auxiliando a la profesora preceptora de forma sistemática, lo que permitió que pudieran entender el funcionamiento de la escuela y “materializar” el diagnóstico.

⁸ Los alumnos de la escuela se encontraban cursando el primer año de enseñanza media (*ensino médio*). En Brasil, esta etapa de escolarización es organizada en tres años/series (primero, segundo y tercer año/serie). Esta fase de la formación corresponde, generalmente, a estudiantes entre 15 y 18 años de edad.

Posteriormente, aún en esta etapa, los residentes iniciaron la elaboración de las planeaciones. Al mismo tiempo en que planeaban y sistematizaban las clases apoyados por la profesora preceptora, nos reuníamos en la Universidad para dialogar sobre el proceso y provocar reflexiones sobre esta etapa y sobre las sensaciones que la responsabilidad de ser profesor producía. Ya bastante familiarizados con la rutina escolar, con las especificidades de los grupos y con la planeación, en el segundo trimestre de 2019, los residentes iniciaron sus intervenciones pedagógicas.

La tercera y última etapa fue marcada por la sistematización, evaluación del proceso y socialización de las experiencias. En este momento, los estudiantes se dedicaron a producir los relatos de experiencia exigidos por el Programa, pero, también, a compartir los desafíos y aprendizajes durante el proceso, en un relato más detallado y cualitativo.⁹ Esta etapa es fundamental ya que los residentes retoman las experiencias y crean memorias. Como afirma Caparroz (2009) esta historización del trabajo posibilita mirar para lo que hacemos y buscar comprender mejor “el qué, por qué, cómo y para qué de este hacer” (p. 9). Esta dimensión recordatoria no se refiere solamente a lo que hicimos, sino fundamentalmente a lo que somos.

2.1. APROPIÁNDOSE DE LA RUTINA ESCOLAR

El aspecto más presente en las descripciones de los residentes sobre la escuela fue acerca de la rutina escolar. El vínculo con la realidad de la escuela tuvo inicio en la fase de inmersión y ambientación. En ese momento la propuesta era que los ocho estudiantes frecuentaran la escuela en duplas, cada dupla un día de la semana. Todas las duplas deberían permanecer con la docente durante todo el periodo académico, acompañándola grupo por grupo. O sea, si ese día la carga horaria de la profesora era de planeación, la dupla la acompañaría en esa actividad, al mismo tiempo en que pasaría con ella el periodo de cambio de clases y todos los otros de su rutina diaria en la escuela; como, por ejemplo, desarrollar alguna actividad en la sala de los profesores o en otros lugares. La intención era que los residentes pudieran vivenciar de la forma más real posible el transcurrir de la rutina escolar.

Cuando Nóvoa (2009) afirma que la formación de profesores está muy alejada de la rutina real de la profesión docente y de sus culturas profesionales, el autor está argumentando una defensa a la formación de profesores construida dentro de la profesión. Esto incluye conceder un papel central a los profesores con más experiencia, que pueden ayudar en una adquisición de la cultura profesional que va más allá de la sala de clases. En este sentido, y en comparación con el Aprendizaje-Servicio, la experiencia de la Residencia Pedagógica se diferencia de las Prácticas Docentes que hacen parte de la formación profesional, ya que estas últimas se realizan solo dentro del aula y en los momentos de la clase. Según una de las residentes:

Las Prácticas Docentes obligatorias objetivan posibilitar experiencias docentes. Algunos profesores más interesados logran realmente enseñarnos bastante y ampliar nuestra mirada y comprensión de la escuela. Sin embargo, en general, las experiencias

⁹ Al final del proceso los residentes deben elaborar dos relatos. Uno, exigido por el Programa de Residencia Pedagógica, donde detallan las actividades desarrolladas en cada semestre con sus respectivas cargas horarias y otro, más descriptivo, en el que relatan las experiencias vivenciadas, los desafíos y aprendizajes significativos a lo largo del proceso.

de la Práctica Docente son herméticas, con horarios, funciones y proyectos muy bien definidos – diferente de lo que ocurre de verdad en el contexto escolar. Así, la inmersión propuesta por la Residencia Pedagógica contribuyó bastante a mi formación profesional (Relato de experiencia Residente 1).

Con respecto a las clases de Educación Física, fue importante que los residentes observaran la forma como la profesora fue estableciendo una rutina con los alumnos, la forma como se posicionaba, haciendo uso de su autoridad docente para establecer el dialogo y garantizar la atención y participación de los estudiantes en relación a las demandas propuestas. En este contexto, eran alumnos del primer año, que acababan de ingresar a esta escuela, lo que significa que era un grupo que aún no estaba habituado a la visión de Educación Física y la forma de trabajo de la preceptora. Por esto, al inicio, la profesora necesitaba posicionarse de forma enfática y sin mucha negociación. Esto causaba algunos conflictos con los alumnos e impactaba a los residentes que, en un primer momento, definieron tal postura como “autoritaria”. Sin embargo, en el desarrollo de la intervención, los estudiantes comenzaron a percibir que esta forma de relación hacia parte de la estrategia de la docente para valorizar la disciplina de Educación Física y lograr que los alumnos participaran de las clases prácticas y realizaran las actividades solicitadas.

En el transcurrir del proceso, los residentes percibieron la disposición para la negociación y el dialogo con los alumnos y también notaron que en esta escuela, diferente de otras que habían frecuentado en sus Prácticas Docentes, la participación de los alumnos era prácticamente total. Esto posibilitaba que crearan lazos con los alumnos aunque frecuentaran la escuela solo una vez por semana. Como resultado, el vínculo de los residentes extrapoló las actividades obligatorias del Programa, al sentir el deseo y disposición para participar de otras actividades extracurriculares, como juegos interclases, juegos escolares municipales y proyectos extra clases.

Un buen ejemplo para evidenciar este vínculo con la escuela y con los estudiantes, es que en el último trimestre del año, era uno de los residentes del Programa quien entrenaba al equipo de básquetbol en el periodo extra clase. Del mismo modo, fue quien acompañó al equipo durante los juegos escolares. Otro ejemplo, es el de una de las residentes que también inició un proyecto de danza extracurricular. Ambas actividades compusieron, en el recorrer del Programa, las actividades de los residentes durante la inmersión en la escuela. Estas actividades extracurriculares permitieron que los residentes visualizaran nuevos desafíos en relación al cotidiano escolar, ya que la participación y adherencia de los alumnos era voluntaria y el espacio-tiempo de la actividad era negociado dentro de la propia escuela, lo que ocasionó dificultades en garantizar que sucedieran.

2.2. PLANEANDO LAS CLASES

Después del primer trimestre, los alumnos comenzaron a planear junto a la profesora el contenido del segundo trimestre. Aunque la intervención era realizada en duplas, construyeron las planeaciones de forma colectiva. Durante las clases, los integrantes de la dupla alternaban cada semana quien lideraba las clases y quien las apoyaba. Así mismo, una de las duplas compartía su plan de clases con la dupla que asistía al día siguiente para poder dar secuencia a las actividades. Para que esto fuera posible, además de esta planeación colectiva, los planes de clase eran compartidos entre todos los residentes. Esta forma de

organización fue interesante pues permitió que los estudiantes conocieran y dominaran todo el proceso, aunque fuera solo participando de las clases una vez por semana.

La profesora tenía un plan de enseñanza donde mencionaba de forma general los contenidos que abordaría y sus unidades didácticas, pero correspondería a los residentes, en diálogo con ella, decidir cómo los especificarían, cuál sería el tiempo que destinarían a cada contenido, con qué complejidad los abordarían y cómo evaluarían. Deberían tomar estas decisiones a partir de los diagnósticos que produjeron en el primer trimestre. Fue la primera vez, a lo largo del proceso de formación, que los estudiantes tuvieron la oportunidad de comprender la relación concreta entre diagnóstico y planeación y, consiguientemente, la importancia del primero para la elaboración del segundo.

Este periodo promovido por la Residencia Pedagógica también fue de particular importancia para el aprendizaje en servicio, porque permitió que los residentes fueran confrontados con los principales cuestionamientos de la planeación pedagógica: selección de contenidos, distribución de los temas, complexificación y evaluación. Este proceso de planeación era organizado por la profesora de la escuela que les resaltaba a los residentes los asuntos de los cuales deberían ocuparse. Sobre este tema, uno de los residentes relata:

Siempre tuvimos una buena relación con la preceptora y teníamos autonomía para planear e intervenir en las clases. Encontramos dificultades en las planeaciones compartidas, pero a lo largo del periodo fueron mejorando. El tamaño de los grupos también fue un factor importante, teníamos que pensar estrategias para dar clases a cuarenta estudiantes, sin desgastarse y con poco material (Relato de experiencia Residente 2).

La selección es el primer aspecto del currículo puesto en práctica en la planeación pedagógica. Esta selección no puede ser aleatoria y, en el caso específico de la Residencia Pedagógica, no podría ser definida a partir de las preferencias de cada residente. Estos deberían negociar sus intereses con los colectivos (todos los residentes de la misma escuela), una vez que compartirían la misma planeación, así como también las decisiones del plan de enseñanza de la profesora. Fue así que, de forma dialogada, los residentes seleccionaron contenidos que ponían en práctica aquellos conocimientos que venían aprendiendo en aquel trimestre del pregrado, que eran los deportes colectivos.

El plan de enseñanza de la profesora establecía trabajar los contenidos de deportes de invasión (dialogando con la competencia deportiva escolar municipal que se realizaba durante el segundo y tercer trimestre del año), las luchas y el atletismo. Los residentes se dedicaron a planear medios de abordar el contenido deportivo de forma diversificada, incluyendo diferentes juegos que enseñaran componentes técnico-tácticos de los deportes, pero también pautando modalidades deportivas no convencionales, como el fútbol americano. En relación a las luchas, los residentes seleccionaron la capoeira como práctica a ser enseñada en el tercer trimestre.

La profesora también solicitó a los residentes que definieran asuntos transversales para tematizarlos junto a las prácticas corporales. Los estudiantes seleccionaron los medios de comunicación, el deporte de rendimiento y el género como temas para problematizar con los alumnos. Los residentes, que ya estaban bastante familiarizados con estas temáticas desde el punto de vista teórico, ya que en el programa de licenciatura están muy presentes, pudieron aprender, en la práctica, como tratarlos pedagógicamente, articulados a los

contenidos principales de las clases. La elección del fútbol americano, por ejemplo, se remitía a un proyecto desarrollado en una asignatura del programa de formación, que adaptaron para la rutina de esta escuela. Además de esto, trabajar de forma más sistemática el básquetbol y la capoeira también atendía a la idea del intercambio de experiencias adquiridas anteriormente, ya que dos residentes tenían bastante conocimiento en estas prácticas. Fue una oportunidad para pensar colectivamente la pedagogización de las mismas y aprender de forma colaborativa en el recorrido real de la docencia.

Algunos asuntos de la rutina escolar, igualmente importantes para la planeación, ya hacían parte de las decisiones que los residentes tomaban. Aunque supervisados por la preceptora, eran ellos quienes, por ejemplo, reflexionaban y decidían si los materiales de la escuela serían suficientes para realizar una práctica. En algunas ocasiones la profesora preceptora, aunque percibiendo, dejaba que los residentes “se equivocaran”, para más tarde, dialogar con ellos sobre como el “saber-hacer” docente se constituye en la experiencia.

La profesora también dejaba a cargo de los residentes adecuar y operacionalizar la estructura de las clases, lo que implicaba preparar los materiales y el espacio, buscar a los alumnos en los salones de clases, usar y después guardar los materiales utilizados y, finalmente, llevar a los alumnos nuevamente a sus salones, y así sucesivamente a lo largo de todas las clases del día. La profesora, además de supervisar, también asesoraba sobre dudas y apoyaba las actividades de los residentes en el caso de que necesitaran ayuda. A este respecto, uno de los estudiantes comenta que “Lograba ver de cerca muchos asuntos estudiados y discutidos en clase. La experiencia con la elaboración de planeaciones, preparar actividades y evaluaciones para grupos reales es muy retardadora y necesaria para conocer la profesión” (Relato de experiencia Residente 3).

En esta etapa, de autonomía en la intervención pedagógica, los residentes percibieron con más nitidez la importancia de la postura más enfática de la profesora al inicio del año y el modo como cerró los acuerdos de participación entre ellos. Esta rutina establecida por la profesora les evitó a los residentes tener que actuar frente a la no participación de los alumnos en la clase (algo muy frecuente en las escuelas brasileiras). Al final del trimestre los residentes ya estaban adaptados a todas estas decisiones y ya no se equivocaban en relación a la elección de materiales, no perdían tiempo en la organización del cambio de grupos en la cancha y lograban materializar en la intervención aquello que habían planeado.

2.3. APRENDIENDO A ACTUAR FRENTE A LA BUROCRACIA DE LA ESCUELA

La Residencia Pedagógica permitió a los estudiantes de licenciatura una experiencia de aprendizaje que trascendió la planeación y la intervención. Uno de los asuntos más significativos fue la inclusión, que la profesora de la escuela fomentó, de los residentes en las actividades más burocráticas de la escuela, pues la intención de la docente era que, de hecho, los estudiantes tuvieran la experiencia real de lo que es ser profesor más allá de las clases.

En este sentido, siempre que la profesora se encontraba en horario de planeación, los Residentes estaban acompañándola, aprendiendo sobre el cotidiano burocrático de la escuela. En esta inmersión completa del oficio del profesor, los residentes eran convocados a todas las actividades de la rutina escolar: realización de diarios de clase, organización de grupos en los sistemas virtuales, construcción del plan de enseñanza para la dirección de la escuela, reserva de espacio y material y su preparación para las clases, participación en las

reuniones del concejo de escuela, entre otras actividades. Por primera vez, los residentes experimentaron la rutina diaria de ser profesor, propósito que no se aprende durante el curso de formación.

Uno de los asuntos que más marcó a los residentes tuvo que ver con el sistema de evaluación de la escuela, que exigía que toda actividad evaluativa ofreciera una opción de recuperación para los alumnos que no obtuvieran la media. Esto generaba, en la percepción de los residentes, una enorme dificultad para componer instrumentos de evaluación formativa. Sin embargo, posiblemente existía aquí una confusión entre evaluación y atribución de notas en la percepción de los estudiantes.

Cuando los residentes vivencian la participación en la escuela de forma fragmentada –como acostumbra a suceder en la Práctica Docente–, algunas situaciones pasan desapercibidas en la formación. En la Residencia Pedagógica los residentes son llevados al mundo profesional, lo que hace que esas situaciones se tornen patentes y traigan más complejidad a ese momento. Tener la oportunidad de percibir esto antes de estar oficialmente vinculados al sistema educativo fue una de las experiencias más significativas en la visión de los residentes.

2.4. DESARTICULACIÓN ENTRE LO QUE APRENDEN EN LA UNIVERSIDAD Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA REAL

Al acompañar todo este proceso, el antiguo problema de articulación entre teoría y práctica viene a tono, denunciando la distancia entre los conocimientos académicos y la práctica real de las escuelas. Tardif (2008, p. 271) ya alertaba que el principal desafío para la formación docente es dar más espacio a los conocimientos prácticos dentro del currículo. Para el autor, en la lógica educativa el conocimiento se sobrepone a la acción (aprender es conocer), pero para él, “aprender es hacer y conocer haciendo”. Esta no es una tarea fácil, pero percibimos que esta articulación es posible y facilitada por programas como el de la Residencia Pedagógica. Según una residente:

El punto fuerte de este Programa es proponer la inmersión del licenciado en el ambiente escolar; el punto genial es hacer esto de manera orientada y acompañada. Al responsabilizarnos por la planeación de los grupos a lo largo del año, comenzamos a tener una real noción del trabajo de la profesora de escuela. Llamada, lista, planeaciones anuales y trimestrales, clases, actividades, materiales didácticos, conflictos entre estudiantes, accidentes durante las clases, notas, corrección de exámenes, segunda llamada, recuperación paralela, reuniones de profesores, concejo de clase, reclamaciones de padres, organización de eventos extra clase, actividades para alumnos especiales, son algunas de las tareas que surgen en el cotidiano. Además de esto, la experiencia como docente se hace en la práctica pedagógica. ¿Cómo aprender a dar clases si no es dando clases? (Relato de experiencia Residente 1).

En las palabras de otro de los residentes:

La Residencia Pedagógica posibilitó la vivencia en la escuela de forma mucho más profunda en relación a la asignatura de Práctica Docente del pregrado en Educación Física. La profesora mostró en todo momento la importancia de relacionar teoría y

práctica, salir de la zona de confort, desafiarse, enfatizar el respeto al otro en todas las clases y formas de actuar en determinadas situaciones (Relato de experiencia Residente 2).

Cuando evaluamos a los residentes a lo largo del proceso, descubrimos un desarrollo significativo en la capacidad de articulación de los saberes adquiridos durante la formación universitaria y el ejercicio de la docencia en la inmersión escolar (Nunes y Fraga, 2006). El ejemplo más contundente fue el modo como pensaban y elaboraban la planeación antes y después del contacto con la escuela. Pudimos percibir esta transformación a partir de los talleres realizados en la universidad. Dentro de todos los talleres, dos encuentros fueron destinados a la planeación: uno al inicio del Programa (en la fase inicial de la inmersión) y otro después de la fase de observación y auxilio a la profesora preceptora.

La propuesta del taller fue que los residentes elaboraran su planeación para después presentarla y explicarla al grupo. No ofrecimos recomendaciones de formato o de ítems que deberían incluir, porque la propuesta era justamente diagnosticar cuales factores los estudiantes consideraban relevantes en la planeación, sin la intervención de las docentes.

En la presentación de los estudiantes, algunos asuntos llamaron la atención: la cantidad excesiva de temas que deseaban trabajar en un único trimestre (capoeira, danza, básquetbol y fútbol femenino), la ausencia de continuidad entre estos y la falta de actividades evaluativas vinculadas al objetivo de la unidad didáctica. En esta ocasión, los residentes fueron estimulados a pensar sobre estos puntos y considerarlos en la elaboración de la planeación para el segundo trimestre. Fueron motivados a reescribir la planeación especificando clase por clase las temáticas, objetivos y vínculos con el proceso evaluativo que se desarrollaría. De modo general, este ejercicio, asociado a la experiencia de inmersión en la escuela, hizo que, para el segundo trimestre, los residentes se enfocaran en dos modalidades deportivas: básquetbol y fútbol americano y en el tercer trimestre, capoeira y atletismo. Como consecuencia, dedicaron más clases a cada contenido y comenzaron a considerar el tema de la evaluación. Fue interesante percibir el contraste entre la primera planeación (que se encontraba muy abstracta en la comprensión de los alumnos) y las siguientes (ya más relacionadas a lo que de hecho irían a desarrollar en la escuela).

Sobre el tema específico de la evaluación, los residentes terminaron el Programa argumentando no tener aún mucha claridad de cómo trabajarla. A lo largo de los dos trimestres, intentaron estrategias diferentes. En uno de estos, utilizaron más instrumentos evaluativos, distribuidos a lo largo de todo el periodo; en el otro, se valieron de apenas tres actividades de investigación vinculadas a los temas transversales. Cuando fueron cuestionados sobre lo que buscaban evaluar con esas actividades, los residentes no consiguieron elaborar una respuesta objetiva, lo que demuestra que aún hay dificultad para comprender los objetivos de la clase y los resultados esperados por parte de los alumnos. Además de esto, las actividades evaluativas, en general, presentaban alguna desconexión con lo que los estudiantes proponían y enseñaban en sus clases. Como relatan los residentes: “Tuvimos dificultades con la evaluación, que al inicio fue suelta, pero con reuniones mejoramos este aspecto [...] al tener parámetros mejor definidos” (Relato de experiencia Residente 1).

A pesar de todas las actividades y experiencias, el tiempo de duración de la Residencia Pedagógica no fue suficiente para que los residentes comprendieran como evaluar con claridad si los conocimientos tratados en clase estaban siendo apropiados o resignificados por

los estudiantes. Esta situación es también expresión de las dificultades del propio campo de conocimiento de la Educación Física brasileña, que al cuestionar las estrategias vinculadas al rendimiento físico, aún no produce tantos avances en términos de instrumentos y medios evaluativos alternativos. Además de esto, la experiencia de la Residencia Pedagógica también evidencia los desafíos de una formación desconectada de la inmersión escolar, ya que muchas cuestiones pasaron a tener sentido para los residentes solo después de la misma.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Describimos, en este artículo, la experiencia de la Residencia Pedagógica desarrollada en el *Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo*. Se trata de un Programa creado y financiado por una agencia gubernamental (Capes) que está preocupada por garantizar la calidad de la formación superior de profesores, articulándola, de diferentes formas, a la escuela y, por lo tanto, a sus profesionales. Al hacer esto, la Capes concede plena autonomía a los docentes participantes, creando las condiciones de posibilidad para construir prácticas pedagógicas críticas, preocupadas con la justicia social. Más que concebida como metodología pedagógica activa (Ruiz *et al.*, 2016), la Residencia Pedagógica es un Programa formativo de carácter institucional que, en su “ADN”, comparte varios preceptos con el Aprendizaje-Servicio. Entre estos, y como base de lo que relatamos sobre la experiencia en la *Universidade Federal do Espírito-Santo*, la Residencia Pedagógica comprende que, en la formación de profesores, la vivencia en el contexto de la escuela es el mejor escenario posible de aprendizaje para futuros docentes. Es, por lo tanto, una alternativa eficaz para una epistemología formativa basada en la “[...] memorización, la realización de trabajos y el aprendizaje bancario” (Rivera *et al.*, 2021, p. 8), impactando de modo muy positivo a los estudiantes, profesores universitarios, profesores escolares, programas educativos y a la comunidad escolar que participa del Programa.

Otro punto en común entre la Residencia Pedagógica y la metodología del Aprendizaje-Servicio es la forma de pensar la relación entre las teorías formativas y la práctica pedagógica o, si se prefiere, la relación entre la Universidad y la Escuela. Durante mucho tiempo estas instituciones conservaron relaciones distantes. Inclusive, las Universidades, por mucho tiempo, fueron concebidas como lugares donde se **producía** un conocimiento que sería **aplicado** en las escuelas, según la fórmula “unos piensan” (los profesores universitarios) para que otros “reproduzcan” (los profesores de escuela). Este modelo formativo vertical, de “arriba hacia abajo”, hace años ha sido criticado en Brasil por su dificultad de formar profesores mejor capacitados para el ejercicio real de la docencia, de forma que experiencias como la de la Residencia Pedagógica (o el Pibid, mencionado en la introducción del artículo) deben ser comprendidas como iniciativas para lograr conectar las teorías formativas universitarias y el cotidiano, articulando saberes académicos/disciplinarios y los saberes de la docencia, en suma, la teoría y la práctica.

La Residencia Pedagógica es el resultado de una política formativa que entiende que la práctica es productora de un saber, de una epistemología, que solo se aprende, en toda su complejidad, “haciendo”. En el caso de la experiencia desarrollada en la *Universidade Federal do Espírito Santo*, nuestro relato destacó como este “aprender haciendo” fue fundamental para reelaborar la construcción de la planeación de las clases por parte de

los residentes. Observamos como la actuación en el salón de clases llevó a un cambio en la capacidad de los estudiantes de operar con los saberes obtenidos en la formación universitaria y su uso en el contexto de la práctica situada. Por lo tanto, la Residencia Pedagógica es una iniciativa que, como destacaron Ruiz *et al.* (2016), Giles *et al.* (2019), Capella *et al.* (2014 y 2020) en relación al Aprendizaje-Servicio, ofrece a los estudiantes en formación una perspectiva única para el aprendizaje de habilidades prácticas y contenidos que son adquiridos en la formación en Educación Física. Además de esto, posibilita al estudiante desarrollar su capacidad crítica y reflexiva, ya que está sujeto a situaciones, como las relatadas en este artículo, que favorecen otras competencias y habilidades sociales o colaborativas que difícilmente serían utilizadas en otros ámbitos, como la necesidad de construir un diagnóstico considerando una realidad concreta, de aprender a negociar con los colegas de la universidad, de trabajar colectivamente, de establecer consenso en medio de diferentes posiciones, de desarrollar la escucha activa, de sistematizar y socializar ideas, de construir una perspectiva evaluativa, de planear y realizar clases, de sistematizar su propia acción en relatos de experiencia, entre otras acciones del mismo tipo.

En relación a la actuación docente, y no muy diferente de lo que presupone el Aprendizaje-Servicio, percibimos como los profesores de la escuela que participaron en el Programa de Residencia Pedagógica se convirtieron en facilitadores, mediadores o guías del proceso educativo de los alumnos en formación. Ejercieron la función de “[...] catalizador para que la simbiosis entre escuela y universidad funcione” (Rivera *et al.*, 2021, p. 8) con el objetivo de “[...] preparar al estudiante para abordar situaciones sociales y éticas en su futura profesión” (Capella *et al.*, 2014, p. 35) con la perspectiva de la formación de ciudadanos críticos y responsables de su entorno social, preparados para solucionar problemas reales vinculados al cotidiano escolar y, al mismo tiempo, contribuir para transformar la sociedad en dirección a la justicia social.

En este contexto, tanto en la Residencia Pedagógica como en el Aprendizaje-Servicio, los alumnos actúan de manera protagonista y activa en el proceso de su aprendizaje, vivenciando de forma autónoma el contexto de la profesión (Capella *et al.*, 2014; Ruiz *et al.*, 2016). Como descrito en nuestro relato, los Residentes participan vivamente en los diferentes momentos que envuelven el trabajo docente, como la planeación, la definición de los contenidos y del tipo de problematización a tratar, en la preparación del ambiente y de los materiales, en el control de los alumnos, en la ejecución de la clase, en la definición de la perspectiva evaluativa, en la conducción de actividades extracurriculares, en suma, los estudiantes pudieron conocer y vivenciar, como el profesor, la rutina establecida en la cultura escolar en la que estaban inmersos. Estas son experiencias difíciles de obtener sin adentrarse en el ambiente escolar.

El Programa de Residencia Pedagógica configura, así, una legítima comunidad de aprendizaje, oportunidad en la que los profesores universitarios pueden aprender de los conocimientos circunscritos en el cotidiano de la escuela y de la epistemología que esta produce, los estudiantes universitarios se benefician “[...] de poder trabajar en contextos reales, aprendiendo desde la búsqueda de soluciones a problemas cotidianos que se encontrarán en su futuro desarrollo profesional” (Rivera *et al.*, 2015, p. 141). En relación a los profesores de las escuelas, además de tener la oportunidad de crecer como ciudadanos y (re)establecer un contacto con los saberes académicos, pueden reflexionar sobre la propia práctica, perfeccionándola, con la colaboración de alumnos y profesores universitarios, en direcciones democráticas.

Partiendo de esta contextualización, consideramos que iniciativas como Pibid y Residencia Pedagógica son experiencias de Aprendizaje-Servicio, aunque el concepto propiamente dicho no sea utilizado en los dos programas pedagógicos. Tales iniciativas, por lo tanto, son expresión de políticas públicas que demuestran la responsabilidad social de la Universidad en promover transformaciones en el plano educativo, especialmente en las prácticas escolares. Dicho de otro modo, son propuestas que conectan la Universidad, por medio de sus estudiantes y profesores/investigadores, a los grupos sociales, en este caso representados por las escuelas básicas y, más precisamente, por los profesores que aceptan participar del proyecto. Los primeros tendrán la oportunidad de aprender competencias instrumentales y transversales en contextos reales; los segundos actúan como mediadores de cambios e innovaciones y los terceros podrán participar desde su experiencia en la Institución Escolar, en un proceso de mutuo fortalecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berbel, N. A. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, 32(1), 25-40. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25
- BNCC. (2017). *Base nacional comum curricular*. Ministério da Educação. Terceira Versão. Brasília, MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- Caparróz, F. E. (2009). *Elaboração de memória profissional I*. Universidade Federal do Espírito Santo, Pró-licenciatura em Educação Física modalidade EAD.
- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts*, 116, 33-43. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)
- Capella, C., Salvador, C., Chiva, O. y Ruiz, P. J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos*, 37, 465-472. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/70713>
- Capes. (s. f. a). Pibid. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>
- Capes. (s. f. b). Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>
- Capes. (s. f. c). Formação de Professores da Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/perguntas-frequentes/formacao-de-professores-da-educacao-basica>
- Chiva, O., Pallarés, M. y Gil, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52164>.
- Franco, M. y Betti, M. (2018). Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. Franco, M. A. y Pimenta, S. G. *Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Giles, F. J., Rivera, E. y Trigueros, C. (2021). Gestión de Aula del alumnado universitario en una propuesta de Aprendizaje Servicio en Educación Física en Comunidades de Aprendizaje. *Retos*, (39), 224-230. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/78547>
- Giles, F. J. Trigueros, C. y Rivera, E. (2019). Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico. *Publicaciones*, 49(4), 69-87. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/11729/11431>

- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf
- Nunes, R. y Fraga, A. (2006). “Alinhamento astral”: o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. *Pensar a Prática*, 9(2), 297-311. <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/176/162>
- Pozzatti, M., Silva, A. y Mello, A. (2018). *PIBID: Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física*. Appris.
- Rivera, E., Trigueiros, C. y Giles, F. J. (2021). Reencantar para aprender: emociones y aprendizaje-servicio. *Tandén: didáctica de la educación física*, (71), 7-12.
- Rivera, E. García, J. y López, M. L. (2015). El aprendizaje y servicio solidario en el ámbito de la educación infantil: estado de la cuestión. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 136-161. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/575/591>
- Ruiz, P. J., Chiva, O. y Rivera, E. (2016). ‘Aprendizaje-servicio’ en los grados universitarios de educación física: ejercicio físico con personas mayores. *Ágora para la educación física y el deporte*, 18(3), 244-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5838031>
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

