



# Trabajo colaborativo y desarrollador: una experiencia de formación docente online en el período de la pandemia de Covid-19

*Orlando Fernández Aquino*

Universidade de Uberaba – UNIUBE, Brasil

## RESUMEN

El tema ha sido la sistematización de una experiencia en la formación inicial de profesores, por medio de la enseñanza remota durante la pandemia de Covid-19. La misma se desarrolló en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Uberaba (UNIUBE), Brasil. El objetivo ha sido relatar la experiencia desarrollada para construir el conocimiento pedagógico de profesores en formación, a partir de la práctica docente online. El marco teórico se construyó a partir de la teoría del aprendizaje desarrollador y colaborativo, según L. S. Vigotski (1997, 2007) y continuadores. La metodología de trabajo fue la sistematización de experiencias, según diversas fuentes (OEA, 2003; UNESCO, 2016; Jara Holliday 2011, 2018). Los resultados demuestran cómo es posible que los alumnos de la licenciatura en pedagogía adquieran conocimientos didácticos y desarrollen habilidades, a través del trabajo colaborativo online, combinando momentos síncronos y asíncronos por medio de salas virtuales. Las conclusiones destacan la relevancia social y pedagógica del estudio, dadas las posibilidades de la enseñanza remota online para la formación del profesorado, en especial de la formación inicial, en el contexto de la nueva realidad socioeducativa de la postpandemia de Covid-19.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado. Covid-19. Enseñanza remota. Sistematización de experiencias. Aprendizaje desarrollador.

## COLLABORATIVE AND DEVELOPER WORK: AN ONLINE TEACHER TRAINING EXPERIENCE IN THE PERIOD OF THE COVID-19 PANDEMIC

### ABSTRACT

The theme has been the systematization of an experience in the initial training of teachers, through remote teaching during the Covid-19 pandemic. The same was developed in the Bachelor of Pedagogy at the University of Uberaba (UNIUBE), Brazil. The objective has been to report the experience developed to build the pedagogical knowledge of teachers in training, from the online teaching practice. The theoretical framework was built from the theory of developer and collaborative learning, according to L. S. Vigotski (1997, 2007) and followers. The work methodology was the systematization of experiences, according to several fuentes (OAS, 2003; UNESCO, 2016; Jara Holliday 2011, 2018). The results show how it is possible for students of the pedagogy degree to acquire didactic knowledge and develop skills through online collaborative work, combining synchronous and asynchronous moments through virtual

rooms. The conclusions highlight the social and pedagogical relevance of the study, given the possibilities of online remote teaching for teacher training, especially initial training, in the context of the new socio-educational reality of the Covid-19 post-pandemic.

**KEY WORDS:** Teacher training. Covid-19. Remote teaching. Systematization of experiences. Developer learning.

## **TRABALHO COLABORATIVO E DESENVOLVIMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE ONLINE NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19**

### **RESUMO**

O tema abordado foi a sistematização de uma experiência na formação inicial de professores, por meio do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Foi desenvolvido no Bacharelado em Pedagogia da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Brasil. O objetivo foi relatar a experiência desenvolvida para construir o conhecimento pedagógico de professores em formação, a partir da prática de ensino online. O referencial teórico foi construído a partir da teoria do desenvolvedor e da aprendizagem colaborativa, segundo L. S. Vigotski (1997, 2007) e seguidores. A metodologia de trabalho foi a sistematização de experiências, segundo diversas fontes (OEA, 2003; UNESCO, 2016; Jara Holliday (2011, 2018). Os resultados mostram como é possível que os alunos do curso de pedagogia adquiram conhecimentos didáticos e desenvolvam habilidades, por meio do trabalho colaborativo online, combinando momentos síncronos e assíncronos por meio de salas virtuais. As conclusões destacam a relevância social e pedagógica do estudo, dadas as possibilidades do ensino remoto online para a formação de professores, especialmente a formação inicial, no contexto da nova realidade socioeducativa do pós-pandemia Covid-19.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Covid-19. Ensino remoto. Sistematização de experiências. Aprendizagem desenvolvimental

### **1 INTRODUCCIÓN**

La experiencia presentada en este artículo se desarrolló en la Disciplina de Didáctica de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Uberaba, durante los meses de marzo a diciembre de 2020, en pleno desarrollo de la pandemia de Covid-19, la cual fue más grave en Brasil que en otras partes del mundo.

De acuerdo con diversas fuentes (OEA, 20003; COLOMBIA-MIN, 2010; UNESCO, 2016; JARA HOLLIDAY, 2011, 2018) relatar experiencias, poniéndolas al alcance de la comunidad científica, tiene subido valor pedagógico para la ciencia educacional. Dada la coyuntura histórica en que se realiza la presente, esta resulta todavía más interesante, ya que la grave crisis de salud pública y educacional que la pandemia de Covid-19 ocasionó en

Latinoamérica, como en las demás regiones del mundo, llevó a la mayoría de los profesores a realizar un extraordinario esfuerzo creativo para pasar de la enseñanza presencial a la remota, con la incorporación de los recursos de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs). Entre los grandes desafíos estuvieron el rápido aprendizaje de los profesores para el uso de las TICs, su uso didáctico efectivo para crear ambientes virtuales de aprendizaje que fuesen desarrolladores y colaborativos, el aumento de la sensibilidad, de la solidaridad y de la responsabilidad ético-profesional.

Siendo así, el objeto de estudio ha sido la formación inicial de profesores, por medio de la enseñanza remota, en la Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad de Uberaba (UNIUBE), Brasil, durante la pandemia de Covid-19 de 2020. El problema que se responde es el siguiente: ¿Cuáles son algunas de las soluciones pedagógicas encontradas por formadores de profesores en nivel de graduación, para hacer efectiva la enseñanza remota con auxilio de las TICs, en el periodo de la pandemia de Covid-19?

De acuerdo con lo dicho anteriormente, el objetivo ha sido presentar la experiencia implementada para construir el conocimiento pedagógico de alumnos de magisterio, a partir de la práctica docente online, durante el período de la pandemia de Covid-19.

El estudio tiene su fundamentación en la teoría del aprendizaje desarrollador y colaborativo, en la perspectiva del enfoque histórico-cultural, cuyos autores son clásicos de la psicopedagogía (VIGOTSKI, 1997, 2007; LEONTIEV, 1983, 2010; GALPRIN, 2001a, b, c, d; DAVIDOV, 1978, 1988, 1995, 1999; ELKONIN, 2019a, b; REPKIN, 2019a, b).

La metodología general ha sido el relato o sistematización de experiencias, con apoyo en autores de reconocido prestigio internacional en ese ámbito, entre los cuales se encuentran (OEA, 2003; COLOMBIA-MIN, 2010; UNESCO, 2016; JARA, 2011, 2018).

El texto se estructura en **Introducción** y **Desarrollo**. Este último se organiza en los siguientes subtítulos: *Marco teórico, Metodología, Contexto y antecedentes, Participantes, Organización didáctica, Resultados y Balance*. Se incluyen también las **Conclusiones** y la **Bibliografía**. El balance y las conclusiones del trabajo verifican las potencialidades de la enseñanza remota para la formación inicial de profesores, lo cual se puede aplicar también en la formación continuada y en la formación de investigadores en educación, en los cursos de Maestría y Doctorado.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> De hecho, en el momento en que se escribe este artículo, un trabajo similar está siendo realizado en los niveles de Maestría y Doctorado en Educación.

## 2 MARCO TEÓRICO

La experiencia sistematizada en este artículo tuvo como principal fundamento la teoría del aprendizaje desarrollador y colaborativo. Haciendo un movimiento de abstracción y generalización y, en aras de la síntesis, se formulan abajo algunas tesis de esta teoría, con base en la literatura referenciada.

En este enfoque, la teoría del aprendizaje colaborativo y desarrollador tiene sus bases en las contribuciones de la Teoría Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1997, 2007); en la Teoría de la Actividad (LEONTIEV, 1983, 2010); en la Teoría de la Formación de las Acciones Mentales y de los Conceptos (GALPRIN, 2001a, b, c, d) y en la Teoría de la Actividad de Estudio (DAVIDOV, 1978, 1988, 1995, 1999; ELKONIN, 2019a, b; REPKIN, 2019a, b; AQUINO; CUNHA, 2015), entre otros autores de relevantes. Este cuerpo conceptual se constituye como una teoría abierta, en diálogo sistemático con otras de su tipo, y se enriquece ante cada nueva experiencia socioeducativa.

Se considera que, en condiciones adecuadas de vida y educación, el desarrollo del alumno es entendido como autodesarrollo. El desarrollo no se impone de fuera para adentro; sino como autotransformación, como autoeducación. Esto se realiza en condiciones pedagógicas en que los alumnos son desafiados a resolver problemas y tareas de aprendizaje, de forma individual y colectiva. El desarrollo se manifiesta en la aparición de lo nuevo, en las neoformaciones, habilidades, en la formación de los conceptos científicos. Se aspira a que la escuela sea capaz de propiciar la formación del pensamiento teórico en los alumnos. Ella debe lidiar juntamente con los conceptos cotidianos y con los científicos (ellos son una unidad dialéctica). Pero el pensamiento altamente desarrollado es producto de la formación del pensamiento teórico. El pensamiento teórico capta, sintetiza, los nexos esenciales y universales que definen lo que son los objetos, conceptos y procesos de la realidad social y natural. Esos conceptos científicos se convierten en herramientas del pensamiento para la solución de los problemas de la vida práctica, cultural y científica de la sociedad.

La teoría del aprendizaje desarrollador privilegia el desarrollo psíquico, intelectual y emocional (unidad de lo cognitivo-afectivo). Parte de la idea de que el desarrollo de las neoformaciones psicológicas sólo es posible cuando esto ocurre de manera subjetivada; esto es, en la unidad de lo simbólico y lo emocional.

El aprendizaje que conduce al desarrollo es aquel que se realiza en el contexto de la Zona de Desarrollo Próximo (VIGOTSKI, 1997), en la cual los sujetos de más experiencia

(alumnos, profesores, padres) brindan los niveles de ayuda necesarios para el progreso de los menos aventajados, en un ambiente educativo en que todos aprenden, aunque cada uno a su propio ritmo. El aprendizaje que desarrolla es aquel que se orienta hacia el mañana del desarrollo y no hacia el ayer o hacia el hoy. Se sustenta en la tesis de (VIGOTSKI, 1997) de que el buen aprendizaje es el que se adelanta al desarrollo y lo guía. El aprendizaje es la forma universal del desarrollo de los sujetos que aprenden.

Para que el aprendizaje sea desarrollador, el alumno debe formar la actividad de estudio (DAVIDOV, 1995, 1999; REPKIN, 2019a, b). Esta se forma a través del conjunto de acciones y operaciones que se realizan en la solución de las tareas de estudio de las diferentes disciplinas escolares. Es una actividad humana específica como el trabajo, la actividad científica o deportiva, pero tiene su propia concepción y procesos de formación (ELKONIN, 2019b). La actividad de estudio tiene una función formativo-desarrolladora específica, tiene estructura y una dinámica propia entre sus componentes. Ella se distingue del resto de las actividades humanas por su contenido: el estudio. Fuera de la actividad de estudio no es posible poner en práctica el aprendizaje desarrollador y colaborativo. Este tipo de aprendizaje es una superación dialéctica de las concepciones de aprendizaje divulgadas por las teorías positivistas, biologicistas y estructuralistas.

La teoría del aprendizaje desarrollador y colaborativo tiene su foco en el desarrollo integral del sujeto: afectivo, cognitivo, moral, estético, físico. (DAVIDOV, 1978, 1988, 1995, 1999; ELKONIN, 2019a, b; REPKIN, 2019a, b; AQUINO; CUNHA, 2015). El desarrollo de la personalidad del alumno no es aquí sólo prerrequisito; sino también proceso y producto juntamente. La teoría del aprendizaje desarrollador y colaborativo lleva en cuenta los contenidos y métodos de aprendizaje, pero se focaliza en el desarrollo del sujeto. Está probado que, en el proceso de estudio, la personalidad del alumno se va configurando hasta que el alumno emerge como sujeto activo de su propia transformación.

### **3 METODOLOGÍA: SISTEMATIZACIÓN O RELATO DE EXPERIENCIAS**

La elaboración del presente artículo se ha sustentado en la metodología de la sistematización o relato de experiencias. Las experiencias docentes, cuando son significativas y bien relatadas, contribuyen a la comprensión del conocimiento práctico de los profesores y elevan la calidad de la educación. La participación de los alumnos de magisterio en tales experiencias permite que estos alcancen niveles superiores de competencias, así como su participación social y profesional. Les permite desempeñarse correctamente en la profesión, de

acuerdo con sus condiciones de formación y vida. De la misma manera, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, destaca que: “[...] la socialización, retroalimentación y seguimiento a las experiencias no sólo son estrategias para reconocer y dignificar la labor del docente, sino que permiten un acompañamiento juicioso a la comunidad educativa que está siendo beneficiada”. (COLOMBIA-MIN, 2010, p. 39).

Nóvoa (2003) destaca que la modernidad despojó de sus subjetividades a los actores educativos, ya que les impuso una lógica estructural y un razonamiento como población. Los actores educativos fueron clasificados por categorías: profesores, alumnos, gestores, padres, y estos fueron gestionados como poblaciones. El autor explica que los historiadores de la educación, después de haber considerado el mundo como estructura y representación, ahora necesitan verlo como experiencia, lo que implica una nueva epistemología en el abordaje del tema.

El concepto de experiencia no se refiere sólo a un simple ‘vivir los acontecimientos’, sino que también abarca la forma en que ‘la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivía’ (Sewell, 1990). [...] Hay un fuerte atractivo en una teoría que nos permite elucidar la compleja construcción cultural de las vidas y experiencias de la gente”. (NÓVOA, 2003, apud, OEA, 2003).

Siendo así, valorizar la experiencia no significa un regreso al individualismo. Antes bien, se trata de establecer nuevas relaciones y pertenencias dentro de los espacios sociales, lo cual nos humaniza y nos torna mejores. El concepto de experiencia, visto en la dinámica de lo individual y lo social, implica una redefinición de las identidades, situando a los sujetos en diferentes comunidades de significado. (NÓVOA, 2003, apud, OEA, 2003). Esto significa que la actual ciencia de la educación necesita resignificar los conceptos de sujeto y de experiencia, lo cual debe permitir una comprensión no sólo de la experiencia en sí, sino también de la forma en que esta es presentada por los sujetos que la elaboran. Esto es así, porque la producción de narrativas por los sujetos protagonistas produce textos contrahegemónicos, configura identidades emancipatorias y descoloniza nuestras mentes.

Por su parte, las narrativas son un recurso que permite desarrollar el pensamiento y las posibilidades del hombre que, en el campo pedagógico, ayudan a explicar las prácticas educativas de los educadores. Los relatos de experiencias permiten explicar problemas educativos, fortaleciendo así nuestra capacidad para el debate y para la busca de soluciones teórico-prácticas. Es evidente que las narrativas hacen inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los demás. Ellas son fundamentales para los esfuerzos de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes contextos escolares. (OEA, 2003). Es

importante lo que la OEA (2003) refiere sobre las narrativas como recurso científico de los docentes:

[...] si pudiéramos organizar y compilar el conjunto de relatos de todos los/as docentes, seguramente obtendríamos una historia escolar distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos. Una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad, una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer en términos pedagógicos”. (OEA, 2003, p. 10).

La historia escolar sería otra a la luz de las narrativas docentes, obviamente, porque ellas subvierten la historia oficial y ponen en crisis los llamados modelos *top down*; o sea, aquellos que deciden e imponen las políticas de arriba para abajo, sin la participación de los profesionales del sector. Para los modelos educativos que pregonan la calidad, la eficiencia y el control de las prácticas de los profesores, los relatos de los educadores constituyen dimensiones subjetivas de la realidad que deben ser controladas para imponer la innovación y la mejora de las escuelas. (OEA, 2003). De otra parte, la voz de los docentes que narran sus experiencias, casi siempre en primera persona, es también transferible, comunicable a la comunidad profesional y cargada de subjetividad. El docente-narrador de su experiencia se sitúa como sujeto y objeto de su propia transformación y de la realidad educativa en la que ejerce su función. De ahí la importancia epistemológica de esta manera de hacer ciencia en educación.

Para la UNESCO (2016, p. 12): “La sistematización es un recurso valioso para ‘mirarse a sí mismo’, para ser críticos, para reconocer los avances y seguir aprendiendo. Integra la reflexión sobre la propia experiencia y es una oportunidad para crecer profesionalmente”. Como proceso de reflexión, la sistematización organiza los hechos y resultados de un proyecto, buscando la dinámica de las dimensiones intervinientes en el trabajo realizado por los profesores.

En la visión de la UNESCO (2016), la sistematización permite mejorar los aprendizajes, constatar los cambios que se generan en los docentes y en las escuelas, mejorar y transformar las experiencias mediante el análisis crítico de la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos, así como identificar proyecciones que garantan la sostenibilidad de las políticas y estrategias en diferentes niveles. Ya para el Ministerio de Educación de Colombia (2010), la sistematización de experiencias es:

[...] un proceso permanente de pensamiento y escritura reflexiva sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas [...] una oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados. (COLOMBIA-MIN, 2010, p. 12).

En esta perspectiva, la sistematización de experiencias ayuda a mejorar el conocimiento sobre lo que se hace en las instituciones educativas, a afinar la experiencia y las reflexiones que retroalimentan los mejores resultados, a empoderar a los sujetos que participan en la experiencia y a trascender el contexto extendiendo conocimientos a otros escenarios educativos. AUTOR

Por su parte, Jara Holliday (2018), contribuye con el siguiente concepto sobre la sistematización de experiencias:

La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de curiosidad epistemológica y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. [...] La sistematización de experiencias permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poderla comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo. (JARA HOLLIDAY, 2018, p.55).

Este concepto de Jara Holliday (2018) llama la atención por su profundidad y por apuntar el dedo sobre aspectos esenciales de la sistematización, como son: el ejercicio interpretativo, la reflexión honda, la penetración del pensamiento en las tramas subterráneas de la experiencia y el quehacer docente, los aprendizajes y los conocimientos que en ella se producen, el distanciamiento necesario para la objetivación de la realidad, etc. Significa que la sistematización puede adquirir diferentes formas, pero que su esencia radica en su capacidad para ordenar y reconstruir el proceso vivido, en realizar su interpretación crítica, en extraer aprendizajes y compartirlos con la comunidad profesional.

La sistematización otorga un estatus propio a aquellos que realizan la práctica y a la manera gramsciana los convierte en intelectuales que van más allá del sentido común y logran hacer una elaboración propia evitando la separación objeto/sujeto y a través del camino de subjetivación/objetivación convierte a estos actores en productores de saber, retornando la integralidad humana (teórico-práctica) a sus vidas”. (MEJÍA, s/d. apud. JARA HOLLIDAY, 2018, p.56).

O sea, que la sistematización de experiencias permite el empoderamiento y autodesarrollo de los líderes educacionales que la practican, convirtiéndose en sujetos epistemológicos de su propia práctica y transformación, como parte de la eterna dinámica entre teoría y práctica, entre lo interno y lo externo, entre realidad y abstracción-generalización de esta.

Resumiendo, la sistematización de experiencias considerase un valioso método de trabajo científico porque: en ella se producen conocimientos de la práctica, pero trascendiéndola; se reconstruye la práctica histórica para interpretarla y obtener conocimientos; se valoriza los sujetos de la experiencia; se apropia de los sentidos de la experiencia y no sólo de sus significados; se evalúa resultados a partir de la crítica constructiva; se complementa con la investigación y la producción de nuevos conocimientos. (JARA HOLLIDAY, 2011).

#### 4 CONTEXTO Y ANTECEDENTES

La Universidad de Uberaba (UNIUBE), Brasil (en adelante la Universidad, o la Institución) cuenta con sólida infraestructura de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con ambiente virtual propio y soporte eficiente en esa área. La misma ha conquistado un espacio en Educación a Distancia (EaD), con aproximadamente el 45% de su matrícula en esa modalidad, en más de 30 polos distribuidos por casi todos los estados de Brasil. La Universidad tiene una matrícula aproximada de 30.000 alumnos.

A partir del 16 de marzo de 2020, la Rectoría, los gestores y los profesores con apoyo del personal técnico, pusieron en práctica un plan emergencial para el paso masivo de los cursos presenciales a la modalidad de enseñanza remota, debido a la inminencia de la pandemia de Covid-19. A partir de ese momento se implementaron tutoriales, cursos de entrenamiento online y se editaron e-books, explicando diversas herramientas para la educación online, todo ello para la preparación urgente de los profesores de los cursos presenciales. Se implementó un soporte 24 horas, 7 días a la semana, para atender las dudas de los profesores. También se puso a disposición de los docentes varias bibliotecas digitales, así como libros y guías elaborados para las carreras de EaD. El *Google Meet* fue indicado institucionalmente como la principal plataforma de enseñanza remota, disponibilizado junto con un robusto G-Suite, con todos los recursos para la enseñanza online. Gracias a esto, al empeño de gestores, técnicos y docentes, en aproximadamente dos semanas, la Institución logró pasar el 100 % de sus cursos presenciales a la modalidad remota. La Universidad no paró y terminó su primer semestre, en julio de 2020, enfrentando enormes desafíos, no pocos percances y muchos aprendizajes.

El mayor reto fue probablemente la velocidad con que esos desafíos debieron ser enfrentados, con escaso tiempo para el descanso y la reflexión. Los meses que van de marzo a julio de 2020, fueron un período de rico aprendizaje y transformación profesional para el profesor-narrador de este relato de experiencia. El inesperado impacto de la pandemia de Covid-19 nos llevó a movilizar la responsabilidad, los valores y la sensibilidad.

Una vez enfrentados a la enseñanza remota, emergieron las dificultades normales de la comunicación tecnológica como ruidos, desconexiones, falta de habilidades para manejar los recursos digitales, falta de conexión segura y de teléfonos inteligentes, laptop y tables de muchos alumnos, entre otras dificultades que comenzaban a complejizar el trabajo docente. A eso comenzó a sumarse la situación de desempleo de algunos alumnos y la lucha por la sobrevivencia de la mayoría. Algunos debían trabajar en horario nocturno, por ejemplo, o llegaban tarde a la clase porque estaban en otras ocupaciones. Estas circunstancias hicieron que surgiera también la idea del trabajo asíncrono, juntamente con la manutención del horario síncrono, para solventar estas dificultades. Súmese a eso el estrés colectivo provocado por la pandemia, el frecuente contagio de familiares de los alumnos y sus internaciones, así como el contagio de una alumna de la clase con Covid-19. Como obstáculo al aprendizaje se presentaban las dificultades de los alumnos para comprender y producir textos científicos, resolver tareas de estudio, apropiarse de conceptos científicos de la disciplina y desarrollar habilidades profesionales. ¿Cómo brindarles los niveles de apoyo que necesitaban por medio de la enseñanza remota? ¿Cómo hacer un mejor uso didáctico de las tecnologías digitales para organizar el trabajo colaborativo y desarrollador? ¿Como dar soporte a las necesidades individuales y grupales de aprendizaje y de desarrollo intelectual-profesional? Estas fueron interrogantes que inquietaron al profesor y que lo llevaron a la búsqueda de soluciones pedagógicas online. Por suerte, la vicerrectoría de graduación había creado cursos y formas de soporte que ayudaron a los docentes a superar el impasse de manera rápida. Lo cierto es que, en julio de 2020, encerrado el primer semestre, el profesor de la disciplina de Didáctica de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Uberaba (UNIUBE) tenía clara visión de la metodología de trabajo online que podría emplear con los alumnos del segundo semestre de 2020, resolviendo al menos en su mayoría las dificultades creadas en ese contexto.

Como los autores trabajan en sus investigaciones con la teoría del aprendizaje desarrollador y colaborativo (epígrafe 1), el marco teórico de la experiencia era claro para ellos desde el comienzo. De manera que esta teoría orientó la creación y desarrollo de las actividades de aprendizaje, así como la selección de los recursos digitales que serían necesarios para el trabajo con cada unidad. Eso fue planeado en el cronograma de la disciplina, en la etapa previa al inicio del semestre en que se desarrolló la experiencia. Teoría y metodología resultaban claras; el desafío era implementar la estrategia en la enseñanza remota.

## 5 PARTICIPANTES

La experiencia que se relata a continuación se desarrolló en el segundo semestre de 2020, entre agosto y diciembre de ese año. Fue desarrollada con 30 alumnas del 4. Semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Uberaba (UNIUBE), Brasil, en la modalidad de enseñanza presencial nocturna. A inicio del semestre, el grupo tenía una matrícula de 35 alumnas; la edad media de la mismas era de 23 años; el 95% eran trabajadoras; o sea, que trabajaban en el horario diurno y estudiaban en el nocturno. De la matrícula inicial, 5 alumnas desistieron por diferentes razones, lo que representa el 14,2% de evasión. La disciplina tiene 80 horas lectivas. Se imparte en cuatro horas semanales durante 20 semanas. Dos horas (100') el lunes y dos horas el miércoles en horario nocturno. Uno de los autores condujo la experiencia, mientras que los demás ayudaban en las creación y análisis de las tereas de estudio, recursos y andamiento de la disciplina.

## 6 ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA

Una vez comenzado el segundo semestre, en agosto de 2020, con el mencionado grupo, se implementó una estrategia de enseñanza que, para cada unidad o tema se garantizó: 1) una guía de aprendizaje detallada, con el tema, los objetivos, las actividades a ser realizadas, la literatura y la forma de evaluación; 2) una clase de orientación del estudio de la unidad, incluyendo los medios de aprendizaje, las estrategias y actividades, de tal manera que las alumnas se formaran un claro plan mental de lo que se quería de ellas en ese tema; 3) en media dos clases (100') de discusión teórica de la literatura y/o aulas gravadas que servían como soporte de aprendizaje; 4) se crearon siete salas virtuales, en la forma de *papers* del *Google Drive*, con equipos de no más de cuatro alunas por sala. El enlace de las aulas virtuales era compartido sólo con las alumnas de cada sala. En cada una de ellas se seleccionaron la coordinadora y la relatora y en la mitad del semestre, esas responsabilidades fueron rotadas entre ellas. En cada unidad se garantizó un artículo o capítulo de libro y una clase en vídeo sobre el tema de un profesor de otra importante universidad, de manera que las alumnas tuvieran información en no menos de dos soportes.

Desde la sala principal del *Google Meet*, el profesor podía entrar a cada una de las salas virtuales, revisar el trabajo en construcción, ayudar en la redacción y/o solución de las tareas, escribir las orientaciones para el grupo y prestar diferentes niveles de ayuda, sin resolver la tarea que era propia de las alumnas. Por su vez, estas podían alternar entre la sala principal y

las salas de los equipos. En la sala principal se ofrecían las orientaciones, se aclaraban dudas, se hacían preguntas y se discutían los resultados de las tareas resueltas por cada equipo de trabajo.

Las salas de los equipos permanecían abiertas para el acceso asíncrono de las alunas en cualquier momento. Eso facilitó que las que tenían dificultades para estar en el momento síncrono podían hacerlo en cualquier otro horario. Cada alumna de la sala debía seleccionar un color para sus anotaciones, de manera que al profesor le era fácil saber cuáles eran las contribuciones de cada una en la solución de la tarea de estudio que se estaba realizando y dejar sugerencias por medio de notas.

Esta forma de trabajo colaborativo y desarrollador permitió que, con el apoyo pedagógico del profesor y de las alumnas entre sí se resolvieran importantes tareas de estudio como: a) distintos tipos de resúmenes de capítulos de libro o artículos, b) formulación y derivación gradual de objetivos de enseñanza, c) fundamentar el uso de tal o cual método o estrategia de enseñanza para determinado contenido en la educación primaria, d) planear instrumentos de evaluación del aprendizaje (pruebas, con tema, objetivos, preguntas y clave de revisión y puntuación), e) elaborar el sistema didáctico (planeamiento) de unidades completas de enseñanza, en diferentes materias de la escuela primaria, f) realizar pruebas online con el auxilio de los recursos de *Google Forms*.

## **7 RESULTADOS**

En este apartado situamos apenas dos fragmentos de trabajos colaborativos elaborados por las alumnas participantes. Hemos decido traer la solución de una tarea de estudio<sup>2</sup> de menor complejidad y otra de mayores de exigencias, lo que por comparación permite observar el salto cualitativo en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades alcanzado por las alumnas. Estas actividades se realizaban orientadas a resolver tareas complejas, buscando trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo Vigotski (1997).

A continuación, se presenta un ejemplo de un resumen sobre el concepto de Didáctica

---

<sup>2</sup> En teoría del aprendizaje desarrollador, la tarea de estudio se considera el núcleo de la actividad de estudio. La actividad de estudio es la actividad específica que se forma en la escuela, bajo la dirección científica de profesores bien formados en esta perspectiva. La tarea es la célula de este proceso porque ella contiene todos los nexos y relaciones esenciales que determinan la actividad de estudio en formación. (AQUINO; CUNHA, 2015).

realizado por las alumnas de la sala virtual 1<sup>3</sup>. Como se ha explicado, a inicio de semestre una dificultad generalizada era la comprensión y producción textual. Consciente de eso, el docente debió prestarle tiempo y esfuerzo a este problema por medio de revisiones, discusiones y demostraciones sobre cómo mejorar un texto escrito, ajustado a la norma culta académica. Se estableció la pauta de que todo estudio bien realizado termina necesariamente con la escrita, para lo cual hay que ejercitar y dominar los códigos de esa forma de expresión. Quedó claro que el dominio de la escritura es una habilidad profesional docente que resulta indispensable. Veamos un ejemplo en el Quadro 1.

#### **Quadro 1:** Resumen de contenido realizada por una alumna

Vale ressaltar ainda, qual a concepção de uma outra ciência que está englobada na Pedagogia, a Didática. A qual analisa quais as maneiras, condições e os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, essa foca na relação dos docentes com seus discentes ao mediar conhecimentos. Para mais, ela seleciona conteúdos e métodos com base nos objetivos de ensino e possui uma ligação com as metodologias específicas de matérias, as quais são responsáveis por determinar os conteúdos e métodos de cada matéria específica (matemática, português, história). Diante de todos os fatos citados é inegável que há uma relação muito grande e imprescindível desses termos, já que um da base, explicações, esclarecimentos sobre o outro. Outrossim, é que um investiga sobre os processos determinantes do outro, por exemplo, a Pedagogia investiga a Educação e a Didática, as quais fundamentam a Pedagogia. Tudo isso pensando em um único objetivo transmitir conhecimentos aos sujeitos que compõe a sociedade. (Fontes: Libâneo, José Carlos. Didática. 28ª. Ed. 2003 Aula em vídeo: Ser professor hoje, Prof. Celso Antunes, 2010).

**Fuente:** Elaboración del autor.

Este fragmento evidencia como las alumnas fueron capaces de integrar información de dos fuentes distintas, en diferentes soportes, para obtener un resumen del concepto de Didáctica, con excelente coherencia y cohesión textual. Es evidente que las alumnas se superaron y que desarrollaron importantes competencias profesionales y comunicativas en este aspecto. Una de las exigencias docentes para alcanzar este y otros objetivos fue que cada grupo debía presentar sus resultados para toda la clase, una vez terminados. Eso generó una competencia sana entre las alumnas, haciendo que cada sala se reservara sus resultados hasta el momento de presentarlos en plenaria. Este resultado, como el que sigue, muestra la eficacia del trabajo colaborativo y desarrollador online, conforme la teoría del aprendizaje que nos sirve de fundamento, ya explicada en el subtítulo 1, y la metodología aplicada en la realización de la experiencia, expuesta en el subtítulo 2.

---

<sup>3</sup> En los ejemplos citados en este subtítulo y en el subsecuente, por razones de preservación de las identidades, se omiten los nombres de las alumnas. La redacción de las alumnas ha sido retocada para la preservación de la lengua culta académica, sin cambiar las ideas de las autoras.

Seguidamente se presenta un fragmento de planeamiento de una unidad de enseñanza, elaborado por las alumnas de la sala virtual 3. La tarea de aprendizaje más compleja que se realizó en esta experiencia fue el planeamiento del sistema didáctico de una unidad o tema de estudio de una disciplina de la escuela primaria, por parte de las alumnas. Se dio libertad para que cada sala o grupo escogiera la materia de su preferencia. Unas trabajaron con Matemática, otras con Ciencias Naturales, otras con Lengua Portuguesa, Artes, etc. La tarea era un gran desafío porque ella integraba casi todo el conocimiento teórico-práctico aprendido durante el semestre. Como las unidades pueden tener muchas horas/clases, cada grupo elaboró en media una subunidad de entre tres y cuatro clases de 50'. Para la realización de este trabajo se dedicaron tres clases de 100', con apoyo del profesor por salas, incentivando la discusión y la colaboración entre las alumnas. Era necesario conceptualizar las categorías como tema, objetivos, contenidos, métodos, evaluación y su elaboración práctica, lo que llevaba a la movilización de no pocas competencias profesionales e intelectuales. Por razones de espacio, el siguiente ejemplo muestra apenas una clase de un sistema didáctico mayor.

**Quadro 2:** Fragmento del planeamiento de una unidad de enseñanza

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>			
<b>Escola:</b> Caminhos do saber <b>Componente/Eixo:</b> Geografia/ O sujeito e seu lugar no mundo <b>Série:</b> 2º ano do Ensino Fundamental <b>Data(s):</b> 20/03/2021 <b>Professor (a)s:</b> [omite-se o nome das alunas para preservar a sua identidade].			
<b>DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS GERAIS</b>			
<b>Título da unidade:</b> Os meios de transporte <b>Objetivo geral:</b> Comparar diferentes meios de transporte, indicando o seu papel na conexão entre lugares, assim como discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável. <b>Método principal:</b> Elaboração conjunta, demonstrativo e trabalho em grupos. <b>Avaliação:</b> Prova escrita de perguntas objetivas e dissertativas.			
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Desenvolvimento metodológico.</b>
-Reconhecer os tipos de meios de transporte e suas características.	- Características dos meios de transporte.	50'	<u>Introdução (10')</u> -A professora irá explicar para os alunos o tema e apresentar qual o objetivo da aula. -Iniciar a aula com um bate-papo perguntando, como fazem para chegar até a escola? Se usam algum tipo de veículo? -Apresentar um vídeo sobre a evolução dos meios de transporte. -Em seguida realizar e discutir as respostas das seguintes perguntas: O que são os meios de transporte? Para que eles servem? O que significa transportar?

		<p><u>Desenvolvimento (30')</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora irá projetar imagens de diferentes tipos de meios de transporte.</li> <li>-Questionar o que está acontecendo nas imagens: como as pessoas estão se locomovendo?</li> <li>-Quais os pontos positivos e negativos de cada maneira de se locomover?</li> <li>-Fazer uma tabela no quadro com as impressões destacadas pelas crianças.</li> <li>- A professora irá separar a turma em pequenos grupos e irão criar um cartaz, classificando os meios de transporte, como por exemplo, os que têm rodas e os que não têm, os que voam e os que não voam, os que são abertos e os que são fechados.</li> </ul> <p><u>Encerramento (10')</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir para que cada grupo exponha para a sala os resultados de seu trabalho.</li> <li>-A professora irá pedir que os alunos façam uma pesquisa sobre os impactos que os meios de transporte causam no meio ambiente e trazer respostas na próxima aula.</li> </ul>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fuente:** Elaboración del autor.

Este ejemplo de planeamiento de la enseñanza demuestra como las alumnas aprendieron a planear sus clases con todos los componentes didácticos de rigor. Como se sabe, para los profesores en formación aprender a planear la enseñanza de manera científica es fundamental. Este ejemplo muestra la capacidad de elaboración alcanzada por las alumnas y la aplicación del conocimiento didáctico a tan importante función de la docencia, todo realizado por medio de salas virtuales en la enseñanza remota. Esto significa que si bien es verdad que la enseñanza remota no resuelve todos los problemas de comunicación, afectividad y contacto interpersonal necesarios para el pleno desarrollo de la personalidad, al menos es una alternativa viable para solucionar grandes desafíos de aprendizaje en tiempos de desastres sociales como pueden ser las pandemias, guerras, catástrofes naturales, etc.

## **8 BALANCE DE LA EXPERIENCIA**

En una experiencia de trabajo colaborativo online como la que presentamos, es importante comenzar por las evaluaciones de las alumnas. Al participar de manera activa y consciente en los trabajos realizados, estas fueron sujetos y objetos de su propia transformación, por lo que sus opiniones se consideran tan relevantes como las del propio docente que la

condujo.

Al finalizar el semestre, se solicitó a las alumnas que voluntariamente escribieran testimonios individuales sobre el trabajo realizado durante el semestre. De las 30 alunas participantes, 24 enviaron sus declaraciones, o sea, el 80% del grupo. Por razones de espacio citaremos aquí sólo dos de ellas.

**Quadro 3:** Valoraciones de alumnas participantes en la experiencia

<b>Testimonios de las alumnas</b>
<p><b>Alumna A:</b> “O ensino remoto veio de repente. A forma como trabalhamos na disciplina de Didática com o Prof. Orlando não só mudou o nosso entendimento da nova situação de aprendizagem; nos ajudou a termos mais cuidado na compreensão dos textos, a ter mais ceio na hora de estudar e resumir, nos fez ser mais responsáveis com os conteúdos da disciplina e com a solução das tarefas de estudo. O trabalho colaborativo online nos fez ser mais responsáveis com os horários, pois nos depararmos com uma forma nova de condução das aulas, mais flexível e dinâmica que na modalidade presencial. [...] Com as atividades organizadas nas salas de aulas virtuais eu aprendi muita coisa. Aprendi teoria didática, métodos e meios de ensino, a elaborar instrumentos de avaliação escolar, a elaborar objetivos e sequenciar conteúdos escolares, a fazer planos de aula de unidades completas, com todos os requerimentos didáticos. O trabalho colaborativo por meio do ensino remoto nos facilitou esse aprendizado, superando as dificuldades impostas pela pandemia de Covid-19. A didática é um uma disciplina muito importante para a formação dos pedagogos, ela é uma ferramenta teórica e prática indispensável para a profissão. Nesta disciplina convivemos com a tecnologia 4.0 de forma prazerosa. Esta tecnologia não apenas nos ajudou nos estudos, senão que impediu que fôramos ao fracasso neste ano escolar. Com o seu auxílio estudamos normalmente e nos proporcionamos união entre alunos e professores, num ano muito delicado”.</p>
<p><b>Alumna B:</b> “Na disciplina de Didática organizou-se o trabalho colaborativo por meio de salas virtuais. Esta forma de preparação do trabalho docente foi fundamental para a aprendizagem significativa dos conteúdos. O trabalho conjunto em pequenos grupos e o diálogo aberto com o professor, permitiram aprofundar na teoria e na prática, principalmente enquanto as tarefas de organização e pesquisa do grupo. Além disso, a comunicação com o professor da disciplina foi indispensável, já que houve abertura para o diálogo e a cooperação, permitindo que as alunas tirássemos as nossas dúvidas e que construíssemos as nossas habilidades intelectuais acerca da profissão. Foi muito gratificante aprender o conteúdo de didática na teoria e na prática, mesmo que de forma online”.</p>

**Fuente:** Elaboración del autor.

La alumna A, a inicio del semestre fue dignosticada de bajo rendimiento académico, con dificultades de comprensión de los textos científicos y no pocas para la construcción textual. El testimonio de esta alumna llama la atención por su clara comprensión de lo sucedido durante la pandemia de Covid-19. Demuestra que aprendió a redactar correctamente y que su pensamiento se desarrolló visiblemente. Ella descubrió las potencialidades de los recursos tecnológicos para su formación como pedagoga. Al mismo tiempo nos evidencia que cuando el profesor formador usa estos recursos digitales, los futuros profesores incorporan la tecnología

a su quehacer pedagógico; o sea, que integran naturalmente a su saber pedagógico las funcionalidades didácticas de las TICs.

La alumna B es de alto rendimiento, trabaja como profesora de inglés para niños pequeños. Tiene habilidades para el uso de las tecnologías digitales y en no pocas veces auxiliaba al profesor y a sus colegas. Su testimonio muestra asertividad en la comunicación, desarrollo intelectual y su compromiso con el trabajo docente por medio de la enseñanza remota. No menos importante resulta su clara consciencia de la relevancia de las tecnologías para el desarrollo de la función docente en el período postpandemia. Consideramos que los testimonios de las alumnas son representativos del balance positivo que puede hacerse de esta sistematización de experiencia.

## **9 CONCLUSIONES**

Nos parece significativo destacar que esta experiencia fue posible gracias al amplio apoyo institucional y tecnológico de la Universidad de Uberaba (UNIUBE), institución que de forma diligente y segura implementó el paso masivo de los cursos presenciales a la modalidad remota, sin escatimar esfuerzos de apoyo tecnológico y de preparación del profesorado para asumir el cambio. En segundo lugar, el compromiso y esfuerzo profesional de los docentes para asimilar los cambios, dominar la tecnología y pasar a una nueva organización de la enseñanza en tiempo récord. En tercer lugar, la crisis descrita provocó un aguzamiento de la sensibilidad de profesores y alumnos, creció la solidaridad, la comprensión del otro, la flexibilidad del trabajo docente en la nueva realidad. Esa flexibilidad abarcó desde el abandono de los viejos moldes de la presencialidad, con respecto a la presencia en clases, las exigencias extremas en la evaluación, hasta la combinación de los momentos síncronos con los asíncronos de la enseñanza. Es una realidad que, en este caso, dadas las condiciones materiales mínimas, alumnos y profesores propiciamos una reestructuración de la docencia en un nuevo contexto, con medios hasta entonces alternativos. Es una de las grandes lecciones que nos quedan de esta experiencia.

La experiencia desarrollada en la disciplina de Didáctica de la Licenciatura en Pedagogía (Universidad de Uberaba - Brasil) ha permitido verificar que la organización de la docencia, por medio de salas virtuales en la enseñanza remota, permite que los alumnos realicen trabajo colaborativo y desarrollador en la solución de complejas tareas de estudio, siempre apoyados por el profesor y con la flexibilidad de combinar los momentos síncronos con los asíncronos del aprendizaje. Los resultados de los alumnos son evidencias científicas de esto.

Como se explica en la fundamentación teórica y metodológica (1; 2), la experiencia muestra que en este tipo de trabajo los alumnos se empoderan, se convierten en sujetos de su autotransformación, se auto desarrollan y se apropian de los métodos de trabajo online del profesor, lo que se supone tenga impacto en su futuro desempeño profesional.

La sistematización de la experiencia comprueba que la enseñanza remota ofrece al docente un número alto de herramientas informáticas para la organización de su trabajo, aunque difícilmente un profesor puede dominarlas todas, lo que tampoco es necesario. O sea que, con dominar las que mejor se adaptan a sus necesidades y método de trabajo, sería suficiente para motivar a los alumnos y lograr que estos trabajen de forma cooperativa y desarrolladora en la solución de los problemas de aprendizaje.

Al mismo tiempo, la experiencia desarrolla una línea argumental y de resultados académicos que contribuyen al incremento del conocimiento científico educacional en la nueva realidad educativa con que nos deparamos. El estudio tiene relevancia social y pedagógica porque muestra las posibilidades de la enseñanza remota online para la formación del profesorado en las universidades, en especial en la formación inicial, de cara a la nueva realidad social y educacional con que el mundo se depara en el contexto de la postpandemia de Covid-19.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, O. F.; CUNHA, N. M. A tarefa de estudo: ciência e criatividade do professor. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 125 - 152, jan. /jun. 2015.

COLOMBIA-MIN (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL). *Orientaciones para autores de experiencias y establecimientos educativos*. Proyecto: Las rutas del saber hacer: Experiencias Significativas que transforman la vida escolar. Guías no.37. Buenos Aires: Panamericana Formas e Impresos S.A, 2010.

DAVIDOV, V. V. Acerca do conceito de educação desenvolvimental. *Педагогика* (Pedagogia). №1, 1995. Tradução do Russo de Ermelinda Prestes.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. *Revista Escola Inicial*, n.7, 1999. Tradução do Russo de Ermelinda Prestes.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V., AMORIM, P. A. P., CARDOSO, C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo*:

contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b, p. 159-168.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V., AMORIM, P. A. P., CARDOSO, C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 141-147.*

GALPERIN, P. Ya. Acerca del lenguaje interno. In: *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Luis Quintanar Rojas (Compilador). 2ª. Reimp. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001d, p.57-65.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. In: *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Luis Quintanar Rojas (Compilador). 2ª. Reimp. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001a, p. 27-39.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Luis Quintanar Rojas (Compilador). 2ª. Reimp. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001c, p.45-56.

GALPERIN, P. Ya. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y de los conceptos. In: *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Luis Quintanar Rojas (Compilador). 2a. Reimp. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001b, p.41-44.

JARA HOLLIDAY, O. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018. 258 pp.

JARA HOLLIDAY, O. *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. 2011. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: Disponible en: <https://www.kaidara.org/recursos/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/> Acceso em: 20 dez. 2020.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 2010, p. 59-83.

OEA. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD]. *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1. Proyecto: “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2003.

REPkin, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V., AMORIM, P. A. P., CARDOSO, C. G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b, p. 365-406.*

REPkin, V., V. A formação da atividade de estudo nos estudantes. In: *Teoria da atividade de*

*estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V Repkin* – Livro I. Serie Ensino desenvolvimental 10. Roberto Valdés Puentes et al. (Orgs). Curitiba, PR, Brasil, 2019a, p. 353-363.

UNESCO. Oficina de Lima. *Sistematización de experiencias educativas innovadoras*. Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”. Lima: CARTOLAN E.I.R.L, 1916.

VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: *Obras Escogidas*. Tomo II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1934/1997.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1930/2007.

## **SOBRE O AUTOR**

*Orlando Fernández Aquino* é professor - pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” de Villa Clara, Cuba (homologado pela Universidade de São Paulo - USP - como Doutor em Educação). Pós-doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). É bolsista do Programa Pesquisador Mineiro (PPM). Coordena o Capítulo Brasil da REED/Rede (Internacional) de Estudos sobre Educação. Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd). É um dos Coordenadores da Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática da EDUFU. Lidera o GEPIDE / Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação, cadastrado no CNPq.

E-mail: [ofaquino@gmail.com](mailto:ofaquino@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3784-8908>

*Recebido em 1 de novembro de 2022.  
Aprovado em 20 de dezembro de 2022.  
Publicado em 08 de março de 2023.*