

PRESENTACIÓN

Es un gran honor presentar el Volumen 40 de la Revista Tendencias Pedagógicas, una destacada publicación científica editada por el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Desde su lanzamiento en 1994, nuestra revista se ha consolidado como un referente en la difusión de investigaciones y reflexiones en el ámbito pedagógico, fomentando el diálogo y el intercambio de ideas entre profesionales de la educación. A lo largo de los años, hemos trabajado arduamente para crear un espacio que no solo informe, sino que también inspire y enriquezca las prácticas educativas contemporáneas.

Este volumen, titulado Aportaciones Pedagógicas en tiempos de cambio: Desafíos Globales, no solo representa una nueva etapa en nuestra trayectoria, sino que también es un testimonio de la resiliencia y adaptación del ámbito educativo en tiempos desafiantes post COVID. Les invitamos a explorar los diversos artículos que componen esta edición, cada uno de los cuales ofrece valiosas perspectivas y hallazgos sobre la investigación educativa en países como España, Portugal, Brasil, Chile, Colombia y Cuba.

En la sección de artículos, se presentan cinco contribuciones significativas. La primera, del equipo de docentes españoles Ignacio Sánchez Hernández, Karen Pérez Rubio y Macarena Verástegui Martínez, lleva por título “La voz del profesorado español en tiempos de pandemia. Un coro a siete voces”. La segunda, proveniente de Colombia, es una investigación de Joan Tahull Fort, Antonio Boada y Giovanni Cardona Montoya, que reflexiona sobre si “¿Puede la educación virtual en la universidad ser mejor o igual valorada por los alumnos que la presencial? El caso de CEIPA Business School (Colombia)”. También contamos con el trabajo del investigador brasileño José Leonardo Rolim de Lima Severo, titulado “Pesquisas sobre a condição disciplinar da pedagogia no âmbito da pós-graduação brasileira”, y desde Chile, Luz María Yáñez Galleguillos nos presenta una “Revisión sistemática sobre valoraciones de las habilidades docentes en el aula universitaria”. Desde Portugal, el equipo de investigadoras Natalia de Oliveira Ferraz, Maria do Rosario Pinheiro y Anabela Pereira contribuye con el Trabajo “Satisfação com as instalações do alojamento universitário e a influência na autoimagem e no desempenho acadêmico: Um estudo na Universidade de Coimbra”.

En la sección de miscelánea, se presentan tres trabajos que abordan diversos temas. El primero, elaborado por un equipo de docentes de la enseñanza superior en España, compuesto por Laura Farré Riera, Laura Domingo Peñafiel y Núria Simó Gil, se centra en los “Desafíos del impacto educativo y social de los Proyectos ApS en educación secundaria”. Los otros dos trabajos provienen de docentes de universidades brasileñas: uno de Fabricio Valentim da Silva, titulado “Un modelo conceptual de alfabetización emancipadora de adultos: tres pasos metodológicos para analizar los contenidos en libros de texto”, y el otro, del equipo de docentes Evanildo Cardoso de Medeiros Filho, Lucas Souza Silva Saturnino y Marcos James Chaves Bessa, que presenta la “Produção acadêmica dos professores de estágio na licenciatura em educação física”.

Cerraremos este volumen con tres experiencias educativas desarrolladas en Brasil, España y Cuba. La primera, titulada “Micro-learning (micro-series animadas) para la mejora de la formación permanente de los agentes comunitarios de salud en Brasil”, es obra de las investigadoras brasileñas Aline de Azevedo Ferreira Benet y Eunice Almeida da Silva, en

colaboración con el investigador español Joaquín Paredes Labra. José Antonio Molina del Peral, docente en una universidad española, presenta su trabajo sobre los “Efectos de la aplicación de un programa de mindfulness sobre la ansiedad y la atención en alumnado adolescente”, mientras que desde Cuba, concluimos con el trabajo “Estrategia metodológica ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19 (Facultad de Geografía, Universidad de La Habana)”, dirigido por el reconocido docente e investigador Pedro Alvarez Cruz, junto a su equipo, Vivian Oviedo Álvarez y Nancy de las Mercedes Pérez Rodríguez.

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los autores que han contribuido a este volumen. Su dedicación y esfuerzo son fundamentales para el enriquecimiento del campo educativo.

Felicitaciones académicas.

Equipo editorial



La voz del profesorado español en tiempos de pandemia. Un coro a siete voces

Teachers voice from Spain in pandemic time. A choir in seven voices.

Ignacio Sánchez Hernández 

e-mail: nacho@promaestro.org
Fundación Promaestro España

Karen Pérez Rubio 

e-mail: karen@promaestro.org
Fundación Promaestro España

Macarena Verástegui Martínez 

e-mail: macarena.verastegui@gmail.com
Universidad Autónoma de Madrid España

Resumen

La emergencia sociosanitaria originada por la pandemia de Covid-19 situó al profesorado ante un insólito y desafiante escenario, especialmente durante el último trimestre del curso escolar 2019/20, en el que la enseñanza pasó a desarrollarse íntegramente en un entorno online. Sin embargo, son pocos los recursos que se han dedicado a escuchar atentamente lo que el profesorado tiene que decir sobre la situación vivida. Utilizando el método de estudio de casos, el presente artículo recoge las voces y las experiencias de siete docentes con el objetivo de examinar sus necesidades, anhelos y percepciones respecto a su rol, sentido y propósito profesional, y respecto a los procesos y relaciones de pertenencia dentro del cuerpo profesional docente durante aquellos meses. Para ello, se ha utilizado una entrevista en profundidad y un cuestionario, pasado en dos ocasiones, que se han sometido al método de análisis del discurso dentro del marco de una investigación cualitativa. Consideramos que las políticas públicas sobre el profesorado deben ubicar y repensar al docente como un sujeto generador de un conocimiento imprescindible para la comprensión del sistema educativo y, en ese sentido, lo que estas voces singulares nos descubren ha de ser tenido en cuenta a la hora de desarrollar mejoras educativas contextuales y efectivas.

Palabras clave: Docente, Política educacional, Administración de la educación, Enseñanza a distancia, Papel del docente.

Abstract

In the 2019/20 school year, the Covid-19 pandemic positioned teachers in a challenging scenario, when face-to-face classes suddenly switched to an entirely online format. However, few resources and not so much research have been devoted to listening carefully to what teachers have to say about it. Through case study, this article recollects the voices and experiences of seven teachers with the aim of studying their needs, desires, understandings and beliefs regarding their teacher role, their professional purpose and their professional development during that period. With this aim has been used an interview and a questionnaire, which has been answered twice, both have been analysed through discourse analysis method. We defend that public policies should place the teacher as a subject that continuously generates a kind of knowledge which is essential for understanding the education system. So on, what these seven unique voices might reveal to us has to be taken into account when developing any contextual and effective educational system improvement.

Keywords: Teachers, Educational Policy, Educational Administration, Distance Education, Teacher Role.

Recibido / Received: 01-06-2022

Aceptado / Accepted: 28-02-2023

Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Sánchez Hernández, I., Perez Rubio, K. y Verástegui Martínez, M., (2023). La voz del profesorado español en tiempos de pandemia. Un coro a siete voces. *Tendencias Pedagógicas*, 40, pp. 1-14. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.001>

1. Introducción

La pandemia de Covid-19 provocó que las escuelas trasladasen, de un día para otro, toda su actividad al medio digital. En marzo de 2020, el gobierno español decretó el estado de alarma y toda la población fue confinada en sus viviendas durante un período de tiempo que se prolongaría hasta los 100 días. A la fuerza, de la noche a la mañana, las aulas escolares se transformaron en aulas virtuales y la docencia presencial se convirtió en docencia a distancia. El profesorado hizo frente a la eventualidad ignorando cómo se habría de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y desconociendo, como el resto de la ciudadanía, cuánto se alargaría esta situación insólita. En España, el confinamiento supuso que, desde el final del segundo trimestre hasta el final del curso, toda la actividad escolar tuviese lugar exclusivamente en un entorno online.

En muy poco tiempo y de manera loable, se llevaron a cabo diversas investigaciones que trataron de dilucidar cómo la pandemia estaba afectando al sistema educativo (Luengo y Manso, 2020; Fundación COTEC, 2020; Fundación La Caixa, 2020; Trujillo et al., 2020). No obstante, los discursos imperantes sobre qué medidas tomar o cómo debería responder la escuela pusieron escasa atención a la voz singular del profesorado. En la esfera política se suele asumir que este es, simplemente, un agente de información más, y no se integra su perspectiva como la de un agente esencial y activo del cambio educativo. Sabemos que esta tendencia desprofesionaliza y debilita la docencia, al considerarles meros ejecutores de medidas y directrices en un formato top-down, generando a su vez un distanciamiento profundo entre la administración educativa y sus políticas, por un lado, y el profesorado y sus prácticas de aula, por otro (Biesta et al., 2019).

La invisibilización del docente no es ninguna novedad; como sujeto activo y creador de conocimiento educativo aún no es tenido en cuenta en las políticas educativas (Viñao, 2018). Sin embargo, existe evidencia suficiente que respalda la necesidad de contar con un cuerpo profesional fortalecido e investigador, impulsado a través de políticas de desarrollo profesional orientadas hacia:

- i. Una formación continua horizontal que parte de las necesidades educativas de los centros (Day, 2005; Imbernón, 2020);
- ii. culturas profesionales colaborativas de trabajo, donde la reflexión y la observación de la práctica educativa son dinámicas habituales en la jornada laboral (Domingo, 2020; Malpica, 2013);
- iii. espacios para discutir e intercambiar la práctica educativa a nivel intercentros y con otros agentes educativos (Moya y Luengo, 2019; Verástegui, 2019);
- iv. y tiempos para participar en investigaciones educativas (Reis-Jorge et al., 2020; Unión Europea, 2007).

Es importante, por tanto, orientar las políticas y las evidencias educativas hacia el profesorado, hacia su praxis diaria, en la cual se pueden encontrar muchos de los retos, necesidades y fortalezas de nuestro sistema educativo actual. Para ello hay que mirar, escuchar y ofrecer espacios al profesorado para que generen, sistematicen y difundan el conocimiento que son capaces de crear a partir de su práctica educativa (Verástegui y Úbeda, 2022).

Desde estos postulados acudimos al docente en esta investigación. En concreto, recogemos la voz de siete docentes a los que pedimos que recuperasen sus vivencias escolares entre marzo y junio de 2020, con el fin de rescatar sus percepciones sobre las necesidades que se les presentaron, los recursos de los que dispusieron y los retos a los que se enfrentaron.

Nuestra hipótesis es que durante este período una parte del profesorado ha conectado profundamente con el sentido y propósito de la enseñanza y este hecho supone una oportunidad de movilización de los procesos de fortalecimiento y pertenencia que pueden mejorar el sistema educativo (Rupérez, 2014; Úbeda, 2018). Específicamente, analizaremos los efectos narrados y percibidos que el confinamiento tuvo en el rol docente, en su identidad y propósito profesional, y en los procesos de pertenencia que implican al cuerpo profesional.

Si queremos conocer las implicaciones de ese período de infausto recuerdo en el que las escuelas permanecieron cerradas y la educación escolar fue íntegramente una educación online, si queremos aprender algo de todo ello, tenemos que acudir a aquellas y aquellos que enseñan. Pero no porque las maestras y los maestros constituyan un banco de datos más o menos fiable del que extraer información cuando el resto de las fuentes fallan: acudimos al profesorado porque cada docente tiene una voz propia, una visión singular y un conocimiento profundo de las circunstancias en las que se produce el aprendizaje.

2. Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo, utilizándose herramientas y procedimientos del método de estudio de casos. Dada la hipótesis anteriormente citada y con el principal objetivo de recoger adecuadamente la experiencia profesional vivida durante el último trimestre del curso 2019/20, consideramos que este método favorece la comprensión, la exhaustividad y la coherencia a la hora de combinar visiones diversas de un tema específico.

Tal como define Bisquerra (2014), el estudio de casos tiene la finalidad de analizar las particularidades de cada caso y examinar las relaciones entre ellas para formar un todo. Asimismo, tenemos en cuenta el carácter heurístico de esta metodología, ya que busca fortalecer la comprensión del lector sobre el caso, aumentar el conocimiento y confirmar lo que se sabe en cuanto a la temática abordada (Bisquerra, 2014). Con tal objeto se seleccionaron siete casos, que se concretaron en siete docentes, a los que se remuneró por su tiempo y dedicación a la investigación. La selección de estos docentes se hizo atendiendo a estos criterios:

- Etapa educativa. Nos ceñimos a las etapas de educación obligatoria, pues fueron aquellas en las que la actividad hubo de mantenerse de forma prioritaria, seleccionando docentes que impartieran clases en, al menos, Educación Infantil, Educación Primaria y ESO.

- Cargo o puesto de responsabilidad. Se incluyó en la selección a directores (dos), a miembros de equipos directivos (dos) y a tutores de aula sin responsabilidad en los equipos directivos de sus centros (tres), pues estimamos que las diferencias entre sus experiencias podrían resultar productivas para la investigación.

- Titularidad del centro. Por el mismo motivo, se incluyeron dos docentes de la enseñanza privada y de la privada-concertada, para contrastar sus visiones con las de los de la educación pública y que constituyen la mayoría de docentes de la selección.

- Años de experiencia. Seleccionamos para la investigación solo a docentes con, al menos, 5 años de experiencia. Descartamos perfiles de profesorado principiante, enfrentado a dificultades y tensiones muy específicas de los comienzos en la profesión, si bien somos conscientes de que los años de experiencia no son condición única a la hora de hablar de un “profesor experto” (Marcelo, 2009).

- Género. En la selección se incluyó un número equilibrado de hombres (tres) y mujeres (cuatro). No se tuvieron en cuenta en la selección otros criterios tales como especialidad, materia impartida, titulación, edad o localidad. En la siguiente tabla (Tabla 1), empleando seudónimos para preservar su anonimato, se aportan los perfiles completos de los sujetos de esta investigación:

Tabla 1

Perfiles de los sujetos.

<i>Nombre</i>	<i>Edad</i>	<i>Años de experiencia</i>	<i>Cargo</i>	<i>Etapas</i>	<i>Titularidad del centro</i>	<i>Localidad</i>
<i>Layla</i>	42	entre 15 y 30	tutora	Educación Infantil	Pública	Madrid
<i>Encarna</i>	44	entre 15 y 30	directora	Educación Primaria	Pública	Sevilla
<i>Miguel</i>	41	entre 5 y 15	tutor	ESO y Bachillerato	Pública	El Escorial, Madrid
<i>Raúl</i>	37	entre 5 y 15	responsable alumnado (equipo directivo)	ESO y Bachillerato	Privada	Alcobendas, Madrid

<i>Victoria</i>	32	entre 5 y 15	tutora	Educación Primaria	Concertada	Madrid
<i>Eva</i>	45	entre 15 y 30	jefa de estudios	ESO y Bachillerato	Pública	Madrid
<i>Pablo</i>	48	entre 15 y 30	director	ESO y Bachillerato	Pública	San Martín de Valdeiglesias, Madrid

Los instrumentos utilizados para la recogida de información fueron las entrevistas en profundidad y un cuestionario en línea.

Las entrevistas se realizaron en junio de 2020, a través de Zoom. La entrevista más breve alcanzó los 90 minutos y la más extensa no sobrepasó los 120 minutos. Todas se estructuraron en torno a 4 preguntas: ¿En qué condiciones tuviste que afrontar la docencia a distancia?; ¿Cómo has enseñado y cómo han aprendido tus alumnos en el entorno online?; ¿Cómo ha sido la relación con tus alumnos y con sus familias?; ¿Cómo ha evolucionado tu desempeño docente y la coordinación en tu centro? Estas preguntas principales incluían a su vez múltiples preguntas secundarias que, según el desarrollo de cada entrevista, podían omitirse. Además, se animó a todos los entrevistados a que se explicasen y a que refiriesen anécdotas y experiencias que les ayudasen a ilustrar sus respuestas.

El cuestionario, realizado antes de la entrevista mediante Google Forms, contenía 45 preguntas para las que se ofrecían cuatro posibilidades de respuesta, desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. Se incluyeron también varias preguntas de control sobre el perfil del encuestado y algunas preguntas abiertas sobre desarrollo profesional y conocimiento educativo docente. Las preguntas se organizaron en cinco bloques diferenciados: Creencias sobre la enseñanza online; Condiciones del trabajo a distancia; Enseñanza y aprendizaje en el entorno online; Relación con los estudiantes; y Desempeño profesional. El mismo cuestionario se pasó seis meses después de la entrevista para valorar la consistencia de las respuestas obtenidas. A este segundo cuestionario se le añadió un anexo con tres nuevas preguntas referidas al curso 2020/21, sobre la evolución de las clases a distancia y la utilización de las herramientas y los aprendizajes adquiridos durante el confinamiento.

Con respecto a la sistematización de la información y a su análisis, se utilizó el método del análisis del discurso. Este es descrito por Rubio y Varas (1997) como un análisis que requiere la elaboración teórica de la información obtenida, estableciendo relaciones entre las diferentes visiones de los sujetos de estudio respecto a un determinado asunto. Dicho método nos permite analizar en profundidad la historia de cada docente para establecer relaciones en sus discursos en torno a la experiencia vivida durante el confinamiento. Para ello, todas las entrevistas fueron transcritas, categorizadas y analizadas con la ayuda del programa NVivo. Se utilizaron categorías referidas fundamentalmente a la pertenencia, la identidad profesional y el rol docente. Los cuestionarios, cuyos resultados se codificaron en Excel, sirvieron para contrastar, triangular y complementar la información de las entrevistas. Este trabajo permitió establecer comparativas entre docentes y por categorías, comprobar la consistencia de las respuestas e identificar diferencias y similitudes entre los entrevistados.

3. Resultados

3.1 El liderazgo y la actuación del equipo directivo

Todos los sujetos entrevistados refieren que los equipos directivos de sus centros fueron flexibles con las metodologías y que, en general, no impusieron los programas y las herramientas que debían utilizarse en las clases a distancia, con lo que la acción directiva se concentró fundamentalmente en otras tres áreas:

- a) Informar y velar por el cumplimiento de las exigencias marcadas por las administraciones educativas correspondientes.
- b) Establecer un marco general y unas directrices básicas para la evaluación y la calificación del alumnado en el tercer trimestre.

c) Atender a la situación de las familias y gestionar recursos para aquellos estudiantes que los necesiten.

Sin embargo, el margen del profesorado respecto a las herramientas a utilizar se vio estrechado por la falta de medios y por la falta de formación. Los entrevistados cuentan que tanto ellos como la mayoría de sus colegas, con independencia de que el equipo directivo pusiera o no a su disposición medios del centro, trabajaron con sus dispositivos personales. Y, si bien cinco de los siete docentes respondieron en los cuestionarios que sí consideraban tener una formación TIC adecuada para impartir clase a distancia, en las entrevistas en profundidad todos ellos reconocieron la falta de formación de sus compañeros como un problema relevante durante ese período.

Teniendo esto en cuenta, Layla no interpreta la libertad que se les concedió como una muestra de confianza profesional, sino que la entiende como resultado del desconcierto y la confusión de aquellos días, y señala que esa libertad de elección se tradujo en varios inconvenientes a nivel organizativo. Tuvieron que adaptarse rápidamente y “sobre la marcha”, sin recursos ni medios ni guías útiles. Los testimonios de Victoria y de Eva apuntalan esta idea: Victoria refiere que, si bien primero se dejó a la elección de cada tutor la organización de las clases, después se les animó a todos a utilizar la misma plataforma; Eva explica cómo ella misma entendió, tras conversar con un padre, que las distintas formas de trabajar complicaban el día a día de los estudiantes, y que fue a partir de entonces cuando ella, en su papel de jefa de estudios, buscó formas de unificar, coordinar y simplificar la acción docente.

Las maestras y el profesor de aula tienen impresiones similares sobre la falta de liderazgo y los errores en la toma de decisiones por parte de la dirección, pero disculpan su actuación aduciendo la gran carga de trabajo y la excepcionalidad de la situación. Miguel se aleja así de la que, entiende, fue la posición dominante: “muchas veces no nos damos cuenta de la cantidad de marrones [sic] que le pueden llegar a caer a un equipo directivo; por eso me distancié de esas críticas que enseguida se dirigen hacia ellos como si fueran los malos de la peli”. Victoria y Layla hablan de carencias en la dimensión relacional y psico-afectiva, lamentando la falta de cercanía y de apoyo emocional. Victoria cuenta que el contacto con su directora se limitaba a resolver dudas puntuales a través del email y que, exceptuando “algún mensaje de ánimo”, tuvo poca relación con ella; “Una llamada... esperas por lo menos que haya algún tipo de contacto, ya no para ver si estás programando mucho o poco, sino a nivel personal”, comenta Layla.

Por su parte, Raúl, responsable del alumnado de su centro y, como tal, miembro del equipo directivo, se siente orgulloso de haber sido “lo más transparentes posibles”, de haber organizado reuniones de manera habitual y de haber favorecido el acompañamiento y la conciliación. De modo similar, Eva señala que una de las consideraciones que más tuvieron en cuenta a la hora de tomar decisiones fue la de no añadir más estrés a unos compañeros que se sentían ya “muy presionados, agobiados y preocupados”.

Los miembros de equipos directivos reconocen haber dado más prioridad a asegurar la conexión del estudiantado que a tomar e imponer decisiones metodológicas a su claustro. Eva se coordinó con los tutores para analizar la situación de cada estudiante y su equipo directivo reasignó recursos económicos para la compra de dispositivos. Ella misma se encargó del reparto y algunas de las vivencias que recuerda como especialmente angustiosas se refieren, precisamente, a esos trayectos en los que sentía que estaba “haciendo cosas ilegales”. En el instituto de Pablo se organizaron de forma parecida. Los tutores detectaban las necesidades de sus alumnos y las ponían en conocimiento del departamento de orientación y este, a su vez, contactaba con las familias para definir y priorizar los recursos que debían hacerles llegar; en paralelo, él se coordinó con los servicios sociales de su localidad y con una tienda de informática para la preparación y entrega de equipos: “te puedo garantizar que no ha habido ningún chaval de todo el instituto que se haya quedado sin poder atender a las clases virtuales por un tema de medios”.

Los dos directores, Pablo y Encarna, se muestran muy orgullosos y satisfechos con su labor y con la respuesta de sus claustros. Ambos reconocen haber sido flexibles en las herramientas a utilizar, las tareas a enviar y los horarios a seguir, pero se definen como muy exigentes en lo que atañe a otros aspectos. Encarna siente que, sobre todo en los primeros momentos, “no debía permitir que mi claustro no tuviera un punto fijo al que seguir” y por eso optó por dar órdenes claras y firmes sin dejar espacio para el debate. A su juicio y según se desprende de las autoevaluaciones del centro, esto dio seguridad tanto a docentes como a familias y permitió una gestión y organización eficientes, aunque al principio generase cierto rechazo. Ante la situación de incertidumbre, Pablo implantó dos novedades: las microsesiones de formación entre docentes, en las que los más diestros con las herramientas digitales enseñaban a los demás cómo utilizarlas; y las reuniones diarias con su equipo directivo, de las que siempre se levantaba acta. Este director valora especialmente la eficiencia de estas actuaciones, apuntando que las reuniones

online fueron más productivas que las reuniones presenciales habituales.

Estas respuestas son coherentes con las de los cuestionarios, en los que se observa una estrecha relación entre la satisfacción con la labor del equipo directivo y la pertenencia al mismo. Layla y Victoria fueron las únicas que se mostraron en desacuerdo con la afirmación “el trabajo de la dirección a la hora de tomar decisiones ha sido ejemplar”, mientras que Miguel, Raúl y Eva se mostraron de acuerdo y Encarna y Pablo se mostraron totalmente de acuerdo. Todos mantuvieron su valoración en los dos cuestionarios y, significativamente, quienes expresaron una mayor satisfacción con su desempeño profesional fueron nuevamente Encarna y Pablo, los dos directores.

3.2 El papel que la Administración (no) desempeñó

La crítica hacia el papel de la Administración es unánime. Encarna y Pablo critican especialmente la gestión de la comunicación y los plazos manejados. “Nos hemos sentido muy acompañados por el profesorado, por los propios compañeros y muy solas con las administraciones. La Administración se ha portado mal” se queja Encarna. Para Pablo, el profesorado ha ido “por delante de las administraciones en todo momento”, adaptándose sin su ayuda al entorno online, reprogramando el curso y planteando nuevas tareas y objetivos, mientras que “la Administración no ha existido, simplemente no ha existido [...]. Ha empezado a existir en junio, y era ya para pedirnos burocracia y documentación fuera de tono”. La actuación de la inspección educativa también se valora como insuficiente e inadecuada:

Yo he llamado al inspector de educación y el inspector de educación [me ha dicho]: «Mira Encarna, no sé, haz lo que puedas. Pero ten en cuenta que hay que preparar las cosas muy bien para el curso que viene. Haz un proyecto, un proyecto educativo COVID». Pero vamos a ver, si todavía estoy organizando este tercer trimestre, ¿cómo me mandas que organice el curso que viene?

Todos los entrevistados comparten este sentimiento de desconexión al hablar de la Administración. “Te llegas a preguntar si esta gente ha estado alguna vez en un aula”, conviene Victoria, sintiendo, igual que Encarna, que “la burocracia que han querido mantener no procedía. Es que no, no procedía en la situación que estábamos viviendo”. Raúl cree que, a diferencia de lo que ocurrió con la Sanidad, en Educación no se tomaron medidas para “una educación de guerra”, sino que se actuó “como si no pasara nada: que cada uno que se apane como pueda”, y echa en falta una figura pública de referencia: “¿Dónde está nuestro Fernando Simón?”. Eva siente que no ha podido llegar a algunos de sus estudiantes por la falta de apoyo de la Administración, y es todavía más tajante:

Más que sola, me he sentido abandonada [...]. Esa sensación de abandono me entristece mucho y me enfada a partes iguales. La Administración parece desconocer que en nuestras manos hay muchas realidades y hay muchos futuros que pueden verse truncados por cosas como esta y no han estado a la altura de las circunstancias.

En una de las preguntas abiertas del segundo cuestionario, Layla expresaba esa misma frustración: “Pude compartir con algunas compañeras la impotencia de no poder llegar más allá con algunos de los alumnos que se han quedado dentro de la famosa brecha digital por falta de recursos tecnológicos y humanos”.

La cercanía entre entrevistados es igualmente muy elevada cuando se alude a los recursos aportados por la Administración. Todos los que han utilizado una plataforma institucional han referido fallos constantes en su funcionamiento, hasta el punto de que varios tuvieron que buscar alternativas para no ralentizar más la actividad escolar. La única mención a la Administración que no es estrictamente negativa la hace Miguel cuando habla del plan de la Consejería para asegurar la conectividad: “al menos a dos chavales de mi tutoría les ha salvado, porque les dieron una tarjeta SIM. Soporte no les dieron, pero porque dijeron que no necesitaban”.

Pero la impresión general es que no ha sido la Administración la que ha puesto los medios para afrontar el nuevo escenario. Eva cuenta que, a su centro, de más de 1300 estudiantes, les proporcionaron únicamente varias tarjetas de memoria y un par de tablets; el grueso de los equipos fue cedido por los propios docentes y por miembros del AMPA. Pablo vivió una situación muy similar:

La Dirección de Área nos ha dado una tablet y tres tarjetas de datos; eso es todo lo que nos dio, ¡y en Semana Santa! Cuando nosotros las primeras semanas ya estábamos dando tablets a los alumnos. Se han cubierto diciendo que han conseguido 20000 tarjetas SIM, o sea 20000 tarjetas para toda la población educativa de España. Pues tendrían que haber llegado 100000 tarjetas, 200000 tarjetas, 100000 portátiles: eso es lo que tenía que poner la Administración y no lo ha hecho.

3.3 Acompañamiento profesional

Según se desprende de las entrevistas, el acompañamiento entre colegas ha sido intenso y generalizado y se repiten profusamente términos como “colaboración”, “trabajo en equipo”, “compañerismo” y “apoyo” al recordar vivencias con otros docentes. Destaca la percepción de que las ayudas dentro del claustro fueron esenciales y en todos los centros surgieron experiencias de formación entre iguales con resultados muy satisfactorios. Se pueden mencionar de nuevo las microsesiones del instituto de Pablo; o los tutoriales que Victoria grababa para su compañera de curso; o los elogios que Miguel y Raúl dedican a los coordinadores TIC de sus institutos, de los que alaban su eficiencia y diligencia; o la rapidez y naturalidad con la que otros docentes asumieron estas funciones cuando este profesional sí que falló, como ocurrió en el centro de Eva.

No obstante, no hay tanta consistencia en los cuestionarios como cabría esperar. Cuatro docentes expresaron en al menos uno de ellos desacuerdo respecto a haberse sentido “parte de un equipo sólido y unido durante estas circunstancias excepcionales” y las valoraciones sobre sí “La coordinación con mis compañeras/os ha sido sencilla y fluida” fueron también heterogéneas, variando bastante con el tiempo. Es decir, existen matizaciones que realizar, y los testimonios individuales pueden aportarnos más claves.

Layla, por ejemplo, restringe ese acompañamiento a su ciclo de Infantil, apuntando que la comunicación con los profesionales de Primaria fue muy escasa y que echó en falta reuniones o contactos con el resto de sus compañeros de la escuela. Miguel, por su parte, percibe que sí se coordinaron más ágilmente, llegando a más acuerdos, pero alude de manera muy negativa a los grupos de WhatsApp de su claustro: refiere haberlos abandonado, restringiendo sus comunicaciones al email, para mitigar la sensación de “caos” y “confusión” que le provocaban, sobre todo a causa de las desafortunadas y continuas críticas a la labor de dirección que se realizaban en ellos.

Pablo, que también cree que han avanzado hacia un modelo de coordinación más ágil y eficiente, se muestra mucho más satisfecho y “gratamente sorprendido” con el uso de WhatsApp y de otras redes como YouTube. No podemos obviar, lógicamente, la posibilidad de que en su instituto existiesen otros grupos de WhatsApp a los que él no tuviera acceso y con los que podría no estar tan complacido, pero cabe remarcar la conciencia de este director de haberse sentido siempre “muy acompañado por el claustro”.

Fuera de sus propios claustros, el principal apoyo siguió viniendo de colegas de profesión, bien dentro de los círculos de amistades, bien por medio de asociaciones o colectivos, o bien a través de las redes sociales. Miguel, Raúl y Victoria celebran la actividad desplegada en el llamado claustro virtual y afirman haber utilizado recursos y herramientas compartidas a través de Twitter. Pablo, Encarna y Eva definen como muy importante el contacto mantenido con directores y equipos directivos de otros centros. En la localidad de Eva crearon grupos en los que circulaba la información más relevante y en los que se podía encontrar apoyo emocional: “A veces había un poco de terapia, y era como ir a Alcohólicos Anónimos: todos llorando... Pero una vez que se nos ha pasado el lagrimón, se construye”. Para Pablo, este grupo de intercambio y “desahogo” profesional fue la asociación de directores a la que pertenece. Para Encarna, fue el grupo privado de contactos personales que ha acumulado tras años de experiencia. Los tres coinciden en que les ha sido mucho más útil la información compartida en estos grupos que la que les llegaba de la Administración.

Y, no obstante, aún hay espacio para otra matización; la que hace Encarna al hablar de otras escuelas, revelando otros problemas del colectivo:

Lo que escuchas de algunos centros es para morir. El que tengo al lado, por ejemplo, sé que han estado trabajando en el segundo ciclo de una manera completamente distinta a la del tercer ciclo [...]. La coordinación del profesorado hay que mirarla, no puede ser que siempre le estemos echando la culpa a las familias, al contexto, a la Administración.

3.4 Crítica y reconocimiento social

Raúl comparte una visión más crítica del papel del profesorado, sobre todo al hablar del coste que ha podido suponer para el estudiantado el hecho de mantener los colegios cerrados durante meses. Posicionándose en contra de la que identifica como opinión mayoritaria del colectivo, Raúl cree que “si los profesores nos comparásemos a los médicos o a los enfermeros quedaríamos muy mal parados en esa comparación [...]. Los coles teníamos que haber abierto antes, sobre todo para aquellos que más lo necesitaban”.

Se opone a su comentario la reflexión de Pablo: “Ha jugado un poco en contra la idea de cierta gente en la comunidad educativa de que [los/as docentes] no quieren dar clases y que no quieren volver al aula. Y es al revés: estábamos todos trabajando más que nunca”. Pablo piensa que “había un consenso bastante grande” entre sindicatos y asociaciones de directores y cree que fue la Administración la que tomó decisiones tarde y mal, planteando la reapertura en un momento que coincidía con la evaluación final. Por lo demás, defiende la actuación del profesorado haciendo hincapié en el avance y el impulso de las TIC que se ha producido y que tendrá, según él, consecuencias muy positivas.

Todos los demás son igualmente elocuentes en esta defensa. A Miguel le “ha asombrado el nivel de compromiso del profesorado” para organizarse, generar y compartir materiales en una situación de tanta incertidumbre. Victoria no siente que su trabajo se haya valorado socialmente –“Había gente que pensaba que estaba de vacaciones. A ellos les decía «me encantaría que tuvieras una cámara y que vieras cómo estamos trabajando»”– y reclama atención sobre el esfuerzo del cuerpo profesional: “Se tiene que respetar este trabajo, ya sea online o presencial, porque durante este confinamiento también ha habido profesores que han estado sufriendo mucho”. El testimonio de Eva, que tuvo que medicarse con ansiolíticos durante el confinamiento, también evidencia el alto nivel de estrés al que estuvieron sometidos. En su opinión, el suyo es

“un colectivo muy generoso y trabajador. Y si la escuela ahora mismo es lo que es, es gracias a nosotros, no a nadie más. O sea, si ha salido algo bueno de esto es, como siempre, a costa del esfuerzo de los equipos directivos, de los profesores, de los equipos de orientación, de los tutores. No entiendo como la Administración no es capaz de decirnos «oye, qué bien», cuando siempre sacamos las castañas del fuego. Con el mismo sueldo y encima siempre sonriendo”.

Layla remarca que la variedad y diversidad de respuestas y experiencias, tanto positivas como negativas, que se han dado durante la pandemia no se puede explicar únicamente atendiendo a la actuación del profesorado, sino que existen otros factores contextuales que pueden haber sido decisivos; de entre ellos, Layla destaca la diferencia de medios entre la escuela pública y la privada. Y, pese a no sentirse interpelado cuando se habla de reconocer socialmente la labor del profesorado, Raúl sí lamenta que las prioridades educativas sean las que dictan personas ajenas a la profesión: “hay mucha gente que opina sin tener ni idea de lo que realmente ocurre dentro de la escuela”. Según él, en los medios se habla siempre de la evaluación y de los contenidos, temas poco relevantes en un sistema como el nuestro, construido sobre un “currículo en espiral”. Esta percepción de que “el debate no se centra donde debiera”, ahora en palabras de Miguel, y de que los medios tradicionales no fueron un canal adecuado para entender y para reconocer la situación que ellos estaban viviendo, aflora con mayor o menor intensidad en todas las entrevistas.

3.5 Cambios en el rol docente

Layla se conmueve al recordar cómo uno de sus alumnos con necesidades especiales había recreado, junto a su madre, su aula en casa, con cojines y muñecos, intentando reproducir también algunas de las rutinas escolares. Otra de las anécdotas que narra Eva se refiere a un estudiante al que la policía paró cuando iba a hacer la compra, mientras el resto de su familia estaba aislada con Covid-19. Este estudiante la llamó para que lo fuera a buscar y explicase la situación: “Al final haces de todo, haces de ONG, de ayuntamiento, de servicios sociales...”.

Estas dos anécdotas ilustran los principales cambios experimentados en el rol docente: por un lado, los cambios en las estrategias para enseñar a distancia en un escenario de pérdida del contacto físico que muchos vivieron como un “drama”; por otro, los cambios asociados a la responsabilidad sobrevenida respecto a los estudiantes y a sus familias en una situación de especial vulnerabilidad social. Y todo ello en un momento en el que la mediación y el papel de las familias en el aprendizaje de sus hijos pasa, forzosamente, a un primer plano. Resulta de interés acudir en este punto a los cuestionarios:

- Todos los entrevistados se muestran de acuerdo o absolutamente de acuerdo con la afirmación “Han aparecido diferencias de rendimiento entre mis estudiantes relacionadas con el apoyo familiar y el acceso a la tecnología” así como con la de que “La comunicación online con mis estudiantes es más difícil que la comunicación presencial”. No obstante, cuando lo que se considera es si “El aprendizaje online de mis alumnos depende más de sus familias que de mí” las respuestas son más heterogéneas y menos consistentes.
- Todos se muestran de acuerdo o absolutamente de acuerdo con la afirmación “El

seguimiento de los y las estudiantes más vulnerables (ACNEE, ANEAE, problemas sociofamiliares) se ha hecho más difícil en el entorno online”, aunque en el primer cuestionario tres habían expresado desacuerdo. Son también tres docentes (dos de ellos los mismos: Miguel y Encarna) los que modifican su respuesta entre percepciones contrarias al considerar si “El seguimiento de mis estudiantes ha sido sencillo a partir de las herramientas disponibles y las actividades que les he mandado realizar”, pero esta es una afirmación más discutida en ambos cuestionarios, igual que la correlacionada sobre que “La mayoría de mis estudiantes tienen mayores dificultades para el aprendizaje desde casa”.

- Por otra parte, es consistente la consideración de que sus “estudiantes han estado agobiados y emocionalmente vulnerables ante la nueva situación impuesta por la Covid-19”: cinco de ellos expresan y mantienen su acuerdo o su total acuerdo, y solo dos, los directores Pablo y Encarna, manifiestan algún grado de desacuerdo, variando además su respuesta hacia la posición mayoritaria.

En consonancia con ello, Miguel explica en la entrevista que su prioridad era el seguimiento y acompañamiento de sus estudiantes, pero no únicamente a nivel académico. Era importante dedicar un tiempo en las clases a preguntarles cómo se encontraban, cómo estaban sus familias, cómo llevaban lo de no poder salir, etc. Encontró muy difícil, como el resto de docentes de Secundaria, motivarles para que encendiesen sus cámaras y fuesen más activos. De hecho, siente que se convirtió en “una persona un poco histriónica. Me reía cada vez que decían algo medio animado porque es que, si no, no se podía”. Eva utiliza el mismo tono al recordar sus clases online y afirma haber hecho todo lo posible para que encendieran sus cámaras, igual que Raúl, quien defiende la política de su centro de flexibilizar tareas y plazos de entrega para no abrumar ni a los estudiantes ni a sus familias; mientras que Encarna se expresa en términos parecidos al enumerar las consideraciones que guiaron su actuación como directora.

Pablo, que define como una experiencia muy positiva y enriquecedora el haber realizado videoconferencias con los estudiantes, piensa que el “valor diferencial” de la docencia es el trabajo personalizado “y eso lo podemos hacer en online y lo podemos hacer en presencial”. Pero la opinión que mejor sintetiza el sentir general es la de Raúl: “No se puede sustituir la presencialidad. [...] Una finalidad básica de la escuela tiene que ver con convivir y vivir con los demás”.

En cualquier caso, todos expresan en los cuestionarios algún grado de acuerdo con la afirmación de que “La docencia online permite otras posibilidades de aprendizaje interesantes para el alumnado” y todos mencionan en las entrevistas aprendizajes adquiridos que podrían serles útiles en la educación presencial. Victoria, por ejemplo, considera que sería interesante diseñar actividades presenciales con programas como Kahoot o Microsoft Teams, ofrecer tutorías online y grabar vídeos de las clases para estudiantes que no puedan acudir al colegio durante un período prolongado. Pablo menciona esta última posibilidad y también la de seguir utilizando Google Classroom en determinadas circunstancias, como un apoyo específico para alumnado con asignaturas pendientes. Este docente, al comparar los avances de 3 meses de confinamiento con los de los 10 años anteriores, llega incluso a hablar de un cambio de paradigma en lo que respecta a la utilización de herramientas digitales en el aula.

Layla y Eva, que son las únicas que en los cuestionarios expresaron no haber “tenido los recursos suficientes para abordar esta situación de enseñanza online de manera adecuada”, no se muestran tan optimistas, pero sí se ven en el preludio de un gran cambio. Para la primera, “este parón de la educación presencial ha puesto en evidencia que tenemos graves problemas, por no decir problemones, en cuanto a la parte digital”. La segunda, en clara sintonía, piensa que esta situación “nos ha demostrado que como lo hacemos ahora no funcionan bien las cosas, porque hemos hecho una réplica de lo que hacíamos en clase, pero fuera. Y no funciona. Pues si no funciona fuera, es que tampoco funcionaba dentro”.

Encarna comparte el deseo de que el sistema educativo cambie, aunque quiere superar el debate en torno a la tecnología y a la presencialidad para llevar la discusión hacia preguntas que afectan al desempeño docente, proponiendo un impulso de la autoevaluación dentro del sistema educativo. Miguel profundiza en esta misma idea, reclamando un mayor cuestionamiento de la propia acción docente sobre los contenidos impartidos, las metodologías y la forma de evaluar. Afirma, en términos muy similares a los empleados por Pablo, estar orgulloso del esfuerzo, de las actitudes y de los conocimientos que han permitido afrontar con relativo éxito una situación muy compleja; pero, al igual que Eva, advierte: “Hemos pasado una primera tormenta y ha sido algo heroico por parte de todos [...]. Pero no podemos seguir así: como nos pille una segunda tormenta, y nos pille otra vez así, el barco se hunde”.

3.6 Otros resultados de los cuestionarios

Queremos detenernos en varias consideraciones sobre los resultados de los cuestionarios que aún no han sido mencionadas en el cuerpo del análisis. Las siguientes afirmaciones son las que mayor grado de acuerdo obtuvieron, manteniéndose además muy estables con el paso del tiempo:

- “La enseñanza online conlleva menos carga de trabajo para el docente”. Todos se muestran en al menos uno de los dos cuestionarios totalmente en desacuerdo con esta afirmación y nadie manifiesta nunca estar de acuerdo en ningún grado.
- “He echado de menos la dinámica escolar presencial de los centros educativos”. Nadie expresa ningún grado de desacuerdo, y la mayoría se muestra completamente de acuerdo.
- “La evaluación se convierte en un proceso más complejo y difícil de desarrollar que en la docencia presencial”. Solo un docente, Raúl, expresa desacuerdo, y únicamente en el primer cuestionario; en el segundo, la mayoría se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación. Se dan los mismos resultados, con el mismo cambio en la valoración por parte del mismo profesor, para esta afirmación relacionada: “Tengo la impresión de que me faltaron elementos para evaluar a los alumnos que solo puedo obtener en la enseñanza presencial”.

Los bloques en los que hubo una mayor consistencia entre el primer y segundo cuestionario fueron los de “Desempeño profesional”, en el que un 68% de respuestas se mantuvo, y de “Condiciones de trabajo a distancia”, con un 64% de respuestas iguales. Estos fueron, además, los bloques con mayor heterogeneidad de respuestas y menor coincidencia entre opiniones. Los bloques en los que se produjeron mayores consensos fueron los de “Aprendizaje de los alumnos en el entorno online” y de “Creencias sobre la enseñanza online”. El bloque en el que hubo más cambios en las respuestas es, con diferencia, el de “Relación con los estudiantes”, en el que solo se mantuvo igual el 44%.

La maestra que más valoraciones mantiene entre cuestionarios es Layla, con un 67% de respuestas idénticas. La docente que más valoraciones modifica es Encarna: solo mantiene un 44% de respuestas, y hasta un 36% de sus cambios suponen pasar de estar de acuerdo a estar en desacuerdo, o viceversa. El resto de entrevistados mantiene las mismas respuestas entre un 53% y un 62% de las ocasiones.

Por último, cabe señalar que Eva y Layla son las encuestadas que comparten más valoraciones, con un 49% de respuestas coincidentes de media entre ambos cuestionarios. En el lado contrario, Pablo obtiene precisamente respecto a Eva y a Layla los porcentajes de respuestas coincidentes más bajos, con un 15% y un 18% respectivamente. Lógicamente, el peso de preguntas relacionadas con la tecnología y con el manejo de herramientas digitales es elevado y, por eso, no sorprende esta distancia entre aquellas docentes que admiten haber sufrido más con el cambio y el docente que se posiciona más decididamente a favor del impulso tecnológico en educación.

4. Discusión y conclusiones

La rápida respuesta del profesorado y de los centros educativos ante la emergencia sanitaria permitió salvaguardar la función escolar a pesar de la excepcionalidad y complejidad de la situación (Fundación La Caixa, 2020). Comprender la vivencia del profesorado entre marzo y junio de 2020 ha sido la prioridad de esta investigación: escuchar la voz de aquellos que protagonizaron uno de los cambios más drásticos en la historia de la educación se convierte en un enfoque prioritario de la investigación y política educativa (Úbeda, 2018) si queremos que el conocimiento del profesorado forme parte de la mejora educativa de nuestro sistema (Verástegui y Úbeda, 2022).

Nuestra premisa de partida ha sido la de que muchos docentes conectaron en ese tiempo de manera profunda con el sentido y propósito de la enseñanza. Para probarla, utilizamos categorías de análisis relacionadas con la identidad profesional y el sentido de pertenencia al cuerpo profesional. Emergieron así, en la investigación, elementos referidos a la acción del equipo directivo, al papel desempeñado por la Administración educativa, a la colaboración entre colegas, a la propia acción docente y a los principales anhelos y necesidades detectadas.

Respecto al equipo directivo, debemos señalar la estrecha relación detectada entre la satisfacción con la labor del equipo directivo y la pertenencia y responsabilidad en el mismo. Todos, no obstante, se muestran comprensivos con las limitaciones en su actuación y reconocen que su papel fue fundamental para ofrecer seguridad al claustro, lo que es consecuente con otras investigaciones realizadas en el mismo marco (Fundación La Caixa, 2020) y coherente con la evidencia acumulada sobre su capacidad de dinamizar, apoyar e incentivar al profesorado en dinámicas de desarrollo, aprendizaje y mejora educativa (Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2013).

Por otra parte, existe una notoria insatisfacción respecto a la labor desarrollada por la Administración. Las críticas que aparecen aquí aparecen también en otras investigaciones sobre el mismo período (Hernández-Ortega y Álvarez-Herrer, 2021; Luengo y Manso, 2020). Sin embargo, este descontento parece tener su origen en políticas previas a la pandemia, produciéndose ahora un escenario de fricción mayor (Trujillo et al., 2020). Este aumento de la fricción puede deberse, entre otras, a la escasa uniformidad y sistematicidad de las medidas propuestas por las administraciones autonómicas (COTEC, 2020), lo que ha dificultado enormemente la identificación de las medidas y las tareas a acometer.

Con relación a la colaboración entre docentes, nuestros resultados refuerzan la idea de que la cultura profesional de los centros es un factor esencial para el bienestar del profesorado. Así, puede apuntarse que el trabajo colaborativo y los espacios para reflexionar y compartir tanto la práctica educativa como la experiencia emocional de aquel momento fueron dinámicas que afectaron positivamente al rol profesional (Hernández-Ortega y Álvarez-Herrero, 2021).

Respecto al propósito profesional, el aspecto al que con mayor insistencia se han referido ha sido el del vínculo con sus estudiantes, imprescindible para que se produzca el aprendizaje (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020). En este punto puede inferirse que el paso de la educación presencial a la educación online afectó significativamente al modo en el que las y los docentes entienden la relación con sus estudiantes (Vaillant, Rodríguez-Zidán y Questa-Tortero, 2022).

Si nos centramos en las necesidades y en los anhelos expresados, cabe hablar del desbordamiento emocional que supuso la nueva situación (Vaillant, Rodríguez-Zidán y Questa-Tortero, 2022), con nuevas cargas de trabajo y una reorganización profunda de la actividad escolar (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020), y de la importancia que tuvo el apoyo de otros compañeros y la formación autodidacta de cara a generar recursos para la enseñanza online (Luengo y Manso, 2020).

Debido a la muestra y al carácter cualitativo y subjetivo de la información utilizada, nuestro estudio no aspira a generalizar sus resultados. Lo que sí puede es “encarnar” los hallazgos obtenidos en esas otras investigaciones, complementando ciertos datos y profundizando en sus resultados, dotándoles de un nombre, un cuerpo, una voz: Layla, Encarna, Miguel, Raúl, Victoria, Eva y Pablo. Consideramos que el valor diferencial de nuestra propuesta es precisamente este: acceder a la singularidad del docente desde una mirada como sujeto de investigación y no como objeto de la misma, con el último afán de incidir en los discursos imperantes sobre educación. Se puede obtener así una idea fidedigna del conocimiento y de la experiencia del colectivo como comunidad profesional.

Y todo ello nos lleva a poner nuevamente el foco en una cuestión decisiva: la colaboración de alto impacto entre docentes. Un elemento transversal al análisis que es necesario tener en cuenta a la hora de elaborar políticas educativas sobre el profesorado y la organización escolar (Reimers y Schleicher, 2020; Verástegui y Úbeda, 2022). Es un buen momento para aprender de la respuesta del profesorado ante la pandemia y orientar estas políticas educativas hacia donde ellos reclaman: hacia una formación continua contextualizada y orientada hacia el aula (Rupérez, 2014), que potencie la colaboración, la reflexión y la discusión sistemática y, que permita la transferencia de conocimiento y de la práctica educativa (Verástegui, 2019).

En este sentido, sabemos que aquellos equipos directivos que facilitaron las reuniones entre docentes con el objetivo de compartir la práctica y ofrecer un apoyo emocional y profesional consiguieron aumentar la satisfacción del profesorado durante este período tan complejo (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020). Asimismo, aquellos docentes que tuvieron estas experiencias colaborativas fueron capaces de sortear mejor las dificultades del entorno online, así como gestionar mejor los retos vinculares y emocionales surgidos (Luengo y Manso, 2020). Esta situación ha puesto de manifiesto la necesidad de abrir las aulas con el objetivo de combatir el aislamiento profesional (Luengo y Manso, 2020); facilitar, dentro de la jornada laboral, espacios de colaboración y aprendizaje profesional entre docentes (Reimers y Schleicher, 2020); y potenciar un cuerpo profesional docente fortalecido que trabaje en red (Trujillo et al., 2020) y que tenga el tiempo suficiente para transferir su conocimiento educativo al resto de la comunidad y del sistema educativo (Verástegui, 2019).

Por todo ello, hacemos un llamamiento para que la administración educativa apueste por políticas de desarrollo profesional orientadas a la colaboración docente (Verástegui y Úbeda, 2022). Políticas que ofrezcan la posibilidad real para que el profesorado pueda compartir, observar, sistematizar y difundir su práctica educativa. En definitiva, dinámicas profesionales orientadas a que el sistema en su conjunto aproveche todo el conocimiento educativo disponible en los centros. Una propuesta que tiene en consideración el conocimiento construido por el profesorado en la toma de decisiones políticas sobre educación.

5. Referencias

- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., y Aldridge, D. (2019). Why educational research should not just solve problems but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), 1-4. doi: [10.1002/berj.3509](https://doi.org/10.1002/berj.3509)
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa* (6ªed). La Muralla, S.A.
- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352/2171>
- COTEC, F. (2020). COVID-19 y educación III: la respuesta de las Administraciones. *Análisis de las normativas autonómicas y documentos sobre la planificación del curso, 2020-2021*. Fundación COTEC para la innovación. <https://online.flippingbook.com/view/7475/>
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* (Vol. 101). Narcea Ediciones.
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- EUROPEA, U. (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorar%20la%20calidad%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20profesorado.pdf>
- Frago, A. V. (2018). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 23), pp. 8-11. Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.
- Fundación La Caixa (2020). *Docentes en época de confinamiento ¿Cómo percibieron los docentes el nuevo escenario educativo?* https://educaixa.org/documents/32359/55948/201015_encuesta+covid_cast.pdf/fa4fbee8-29b6-9b3b-28c6-ee7f6be9a603?t=1602771236458
- Hernández-Ortega, J., y Álvarez-Herrero, J.-F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española De Educación Comparada*, 38, 129–150. doi: [10.5944/reec.38.2021.29017](https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017)
- López-Cassà, È. y Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado*. Universitat de Barcelona. GROU. <http://hdl.handle.net/2445/173449>
- Luengo, F., y Manso, J. (Coords.). (2020). *Informe de investigación Covid-19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/691408>
- Malpica, F. (2013). *8 ideas clave: calidad de la práctica educativa; referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje* (Vol. 21). Graó.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20569>
- Muñoz, F. J. C. y Luengo, F. (2019). Capacidad Profesional Docente. Buscando la Escuela de nuestro tiempo. En José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo (Coords.). *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (32), 133. Anaya
- Muñoz, F. I. (2020). La formación permanente del profesorado. algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *crónica. Revista de pedagogía y psicopedagogía.*, (5), 103-112. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/93>
- Reimers, F. M., y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, v. 14, (4). OECD. <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2020/04/framework.pdf>
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., y Olcina-Sempere, G. (2019). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 489–501. doi: [10.15517/revedu.v44i1.39044](https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044)
- Rubio, M. y Varas, J. (1997). El análisis de la realidad en la intervención social, Métodos y técnicas de investigación. Editorial CCS.
- Rupérez, F. L. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial* (Vol. 15). Narcea Ediciones.

- Trujillo Sáez, F. J., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J., y Postigo Fuentes, A. Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. FAD. [doi:10.5281/zenodo-3878844](https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844)
- Úbeda, J. (2018). Del cambio educativo a las mejoras educativas: el protagonismo del conocimiento educativo de los docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 487(3), 76-81.
- Vaillant, D., Rodríguez-Zidán, E., y Questa-Tortero, M. (2022). Pandemic and Teacher's Perceptions About Emergency Remote Teaching: The Uruguayan Case. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. doi.org/10.15359/ree.26-1.4
- Verástegui, M. (2019). El conocimiento educativo de los docentes en la transformación y la mejora educativa. En H. Monarca, J. M. Gorostiaga, y Fco. J. Pericacho (Coords.), *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica* (pp. 171-192). Dykinson. <https://hdl.handle.net/10486/686710>
- Verástegui Martínez, M., y Úbeda, J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: Un modelo teórico de comprensión. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 237-255. [doi: 10.14201/teri.26953](https://doi.org/10.14201/teri.26953)



¿Puede la educación virtual en la universidad ser mejor o igual valorada por los alumnos que la presencial? El Caso de CEIPA Business School (Colombia).

Can virtual education in the university be better or equal valued by the students than the classroom? The case of CEIPA Business School (Colombia).

Joan Tahull Fort 

e-mail: joan.tahull@udl.cat

Universidad de Lleida, España

Antonio Boada 

e-mail: antonio.boada@ceipa.edu.co

CEIPA powered by ASU, Colombia

Giovanny Cardona Montoya 

e-mail: giovanny.cardona@ceipa.edu.co

CEIPA powered by ASU, Colombia

Resumen

El estudio presenta una descripción, análisis y reflexión sobre las posibilidades y fortalezas de la educación virtual y se compara con la presencial. Se presenta el caso de la Institución Universitaria CEIPA Business School durante la pandemia del Covid-19. Para la investigación se ha utilizado bibliografía relevante y datos cuantitativos, principalmente las valoraciones de los alumnos egresados de CEIPA en diferentes periodos (prepandemia y pandemia). También se comparan los resultados educativos de las competencias específicas de CEIPA en sus diferentes modalidades con el promedio nacional en diferentes años. Los estudiantes de CEIPA reconocen la excelencia de la educación recibida en la modalidad presencial y virtual. En numerosos periodos, la educación telemática tiene mejor valoración que la presencial, además, según las Pruebas Saber Pro, las titulaciones de CEIPA de la modalidad virtual tienen en todos los años resultados muy superiores al promedio de las universidades colombianas.

Palabras clave: Universidad; educación virtual; educación presencial; educación post-pandemia; percepción estudiantil post-pandemia Covid-19.

Abstract

The study presents a description, analysis and reflection on the possibilities and strengths of virtual education and is compared with the classroom. The case of CEIPA Business School University during the Covid-19 pandemic is presented. Relevant bibliography and quantitative data have been used for the research, mainly the evaluations of students graduated from CEIPA in different periods (prepandemia and pandemic), the educational outcomes of CEIPA's specific competencies in their different modalities are also compared with the national average in different years. CEIPA students recognize the excellence of the education received in the classroom and virtual modality. In many periods, telematics education has a better value than face-to-face education, in addition, according to the Saber Pro Tests, the CEIPA virtual modality degrees have in all years results much higher than the average of Colombian universities.

Keywords: University; virtual education; face-to-face education; post-pandemic education; post-pandemic student perception; Covid-19.

Recibido / Received: 0/01/2022

Aceptado / Accepted: 26/04/2023

Publicación en línea / Published online: 30/06/2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Tahull Fort, J., Boada, A. y Cardona Montoya, G. (2023). ¿Puede la educación virtual en la universidad ser mejor o igual valorada por los alumnos que la presencial? El Caso de CEIPA Business School (Colombia). . *Tendencias Pedagógicas*, 40, 2023, pp. 15-31. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.002>

Introducción

El 22 de marzo de 2020 el gobierno de Colombia emitió el Decreto 457 mediante el cual se impuso oficialmente el aislamiento obligatorio de todos los ciudadanos en todo el territorio por el avance descontrolado del Coronavirus Covid-19. Una de las primeras consecuencias fue el cierre de los centros educativos y también todas las actividades no esenciales y el confinamiento obligatorio de los ciudadanos a sus hogares. Las universidades también cerraron sus instalaciones y las clases presenciales pasaron a virtuales, con no pocas dificultades e inconvenientes. Muchas universidades colombianas no estaban preparadas para ofrecer una educación de calidad en modalidad virtual. Los diseños curriculares y los docentes estaban preparados sólo para educación presencial. Adicionalmente, muchas de estas instituciones no contaban con la infraestructura tecnológica suficiente y adecuada. Aparecieron noticias en los medios de comunicación y también investigaciones describiendo la compleja, desordenada y desigual transición a una educación totalmente telemática. Tradicionalmente la población tiene estereotipos negativos hacia la educación virtual, considerada de menor calidad y subordinada a la presencial.

En la investigación se presenta un análisis y reflexión de la situación educativa de la universidad CEIPA Business School de Colombia durante la prepandemia y pandemia del Covid-19. Se muestran datos cuantitativos sobre la valoración de los estudiantes en diferentes periodos y también los resultados académicos (en virtual y presencial) respecto la media nacional.

Tradicionalmente la ciudadanía considera la educación presencial con más fortalezas y sus estudiantes obtienen mejores resultados académicos respecto la modalidad virtual; también se piensa que las valoraciones de los alumnos (de formato telemático) son inferiores respecto los entornos presenciales. Además, la opinión pública considera la educación telemática de inferior calidad y los alumnos tienen mayor malestar e incertidumbre. Esta investigación pretende analizar la universidad CEIPA Business School de Colombia con datos sobre valoraciones de los estudiantes y resultados académicos. Quizás estas afirmaciones no sean correctas en todos los casos y no se cumplen en la universidad analizada; quizás la modalidad presencial no sea superior a la virtual. Se muestran algunas características de la metodología pedagógica innovadora de las modalidades (presencial y virtual) de CEIPA. Seguramente compartir en una misma universidad la educación virtual y presencial tiene unas fortalezas, posibilidades y vitalidad que aquellas limitadas solamente a una modalidad. En periodos de crisis tienen más opciones para adaptarse y encontrar soluciones creativas e innovadoras. Quizás CEIPA por tener una metodología pedagógica ampliamente desarrollada en las dos modalidades tuvo pocas dificultades para adaptarse a los cambios acaecidos por la irrupción del Covid-19 y el cierre de las universidades.

1. Marco teórico

La sociedad actual es compleja, dinámica, desordenada y cambiante. En las colectividades se producen constantes situaciones que cuestionan lo establecido y demandan una adaptación y reubicación constante. Las instituciones con referentes permanentes e inmutables pierden competitividad y tienen dificultades de adaptación a los cambios acaecidos. Las instituciones deben tener una identidad y referentes sólidos, aunque también flexibilidad y adecuación a las condiciones sociales y culturales cambiantes (Tahull et al., 2016). La universidad no está al margen de la sociedad, en un compartimento estanco; al contrario, están íntimamente imbricadas y se retroalimentan e influyen constantemente. Según Ortega y Gasset (1994) la universidad debe ser guía y faro de la sociedad; debe dar luz e iluminar donde la mayoría solamente ven oscuridad y sinrazón. En momentos de crisis social, económica, política, educativa... la innovación, la investigación y la docencia deben marcar la senda a seguir por la ciudadanía.

La irrupción del Covid-19 a principios de 2020 en el mundo, también en Colombia, derrumbó algunas seguridades e inercias mantenidas durante años. El confinamiento de los ciudadanos a sus hogares fue obligatorio y se creó una nueva realidad social, económica y educativa nunca conocida (Cabrera, 2020). La educación, también la universidad, tuvieron muchas dificultades de adaptación de una modalidad presencial a virtual. Muchas universidades, también docentes, tuvieron una deficiente, tardía y desorganizada transición a la virtualidad; principalmente por el desconocimiento de las plataformas telemáticas, metodologías creativas e innovadoras y trasladar el modelo pedagógico tradicional presencial al entorno virtual. Según Gamboa et al. (2020) la virtualidad apresurada obligada

por la pandemia visibilizó la falta de preparación de las universidades colombianas para adaptarse a entornos virtuales. Martín et al. (2017) constatan las limitaciones de los profesores universitarios con el manejo de las tecnologías digitales y las plataformas virtuales. En la misma línea, en un estudio del Banco Mundial (2020) sobre el impacto del Covid-19 en Colombia y sus consecuencias en la educación (también universidad), la mayoría de los docentes carecen de la adecuada formación para realizar clases en formato virtual. Con el cierre de las universidades muchos docentes no estaban preparados para enseñar telemáticamente por carecer de las habilidades pedagógicas y digitales adecuadas. Según Valdivieso et al. (2020) muchas universidades colombianas se adaptaron a la virtualidad de forma improvisada y los alumnos padecieron sus consecuencias, con su rendimiento académico y estado emocional. Para Bonilla (2020) los estudiantes y docentes no estaban preparados para las plataformas telemáticas de forma innovadora: autoaprendizaje, trabajo colaborativo, clase inversa, diferentes formas de comunicación, evaluaciones... Valdivieso et al. (2020) analizan una universidad colombiana y constatan que un 57% de sus estudiantes valoraron la virtualidad implementada de forma inadecuada e improvisada; esta deficiente adaptación tuvo consecuencias negativas en su rendimiento académico.

Boada et al. (2020a) reflexionan sobre los principales elementos de la educación del siglo XXI, debería integrar los cambios sociales en los ámbitos tecnológicos, políticos, económicos, sociológicos, culturales, ambientales, jurídicos, éticos... Los educados deberían aprender y consolidar habilidades, conocimientos y valores necesarios para vivir satisfactoriamente en una sociedad compleja y del conocimiento. Según Díaz (2011) las nuevas tecnologías ofrecen nuevas modalidades a los jóvenes de presentación pública, relaciones sociales, aprendizaje, comunicación... Han transformado la sociabilidad, mezclando y viviendo simultáneamente en entornos presenciales y virtuales. Las nuevas tecnologías son utilizadas constantemente por los jóvenes para aprender, comunicarse, interactuar, dialogar, socializarse, disfrutar, mostrarse... Actualmente existe una conexión íntima entre la juventud y las tecnologías digitales. La educación actual debe integrar necesariamente este cambio de paradigma.

Para Boada et al. (2020b) el avance tecnológico obliga a las universidades a reinventarse con metodologías innovadoras y creativas. El currículo debe integrar las características específicas de la sociedad de la información. Las universidades deben impulsar la educación virtual con innovaciones pedagógicas. Según Imbernón et al. (2011) la educación virtual facilita el estudiante sea el principal protagonista de su aprendizaje; desarrollando su responsabilidad, autonomía, trabajo colaborativo... Pacheco y Boada (2018) hacen referencia al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el trabajo colaborativo en las clases virtuales para desarrollar competencias claves de la sociedad del conocimiento. Las tecnologías de la información y comunicación implementadas con metodologías educativas innovadoras (clase invertida, uso del móvil...) permite acercarse a un entorno profesional. La virtualidad es más democrática por ser accesible en todos los lugares (solamente se necesita conexión a Internet), se reducen gastos (desplazamiento, manutención...), facilidad para compaginar con los horarios laborales... Boada (2016) define la educación virtual como "un proceso educativo que brinda instrucción, educación y desarrollo mediante comunicación e intercambio de información electrónica a personas comprometidas en un proceso de aprendizaje en un lugar y tiempo distintos al de formador" (p.59). La educación telemática tiene unas posibilidades y fortalezas cercanas a los entornos profesionales y vitales de los jóvenes.

Tahull et al. (2021) presentan datos de abandono y cambio de estudios universitarios en España en la modalidad presencial y virtual. Según el Ministerio de Educación, en el curso académico 2014-2015, en las universidades españolas presenciales sus alumnos abandonaron la titulación el primer año el 16,7% y cambiaron de estudios el primer año el 8,3%; en las universidades telemáticas abandonaron la titulación el primer año el 43% y cambiaron de estudios el primer año el 7,8%. La deserción y cambio de estudios es mayor en España significativamente en las universidades virtuales. Para Santamaría et al. (2014) los líderes y docentes universitarios deberían conocer a sus alumnos - reflexiones, opiniones y valoraciones-; para poder personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y aplicar mejoras.

El gobierno colombiano ha implementado las pruebas Saber Pro para cuantificar la calidad y comparar las competencias generales y específicas de todos los alumnos egresados. Estas pruebas son relevantes por la magnitud de la muestra (todas las universidades y titulaciones), estandarizadas y repetidas todos los años. CEIPA Business School ofrece planes y programas simultáneamente en la modalidad presencial y virtual, con mínimas diferencias. La enseñanza en CEIPA tiene resultados

muy positivos que pueden ser comprobables y verificables con los resultados de las Pruebas Saber Pro (Boada et al. 2018).

2. Metodología

Para la realización de la investigación se han utilizado datos cuantitativos con las respuestas de los egresados de CEIPA Business School en diferentes años y todas las titulaciones. Todos los alumnos necesariamente deben responder el formulario de valoración sobre la formación, metodología y acompañamiento recibido durante su periodo formativo. La muestra en el periodo 2020-1 (prepandemia) era 1290 alumnos; en 2020-2 (completamente en pandemia) 1137 alumnos y el último periodo 2021-2de 783 alumnos. En las siguientes tablas se muestran las fechas de inicio de las clases de pregrado de 2019 y 2020 y su finalización de los 5 periodos. Los alumnos deben responder máximo dos semanas más tarde después de su finalización:

Tabla 1

Cronología de los Periodos Académicos manejados en CEIPA, Business School

Período - Año	Inicio de clases pregrado (2019)	Finalización actividades académicas pregrado por periodo (2019)	Período - Año	Inicio de clases pregrado (2019)	Finalización actividades académicas pregrado por periodo (2019)	Período - Año
<i>Período 5 - 2019</i>	20 de octubre	12 de diciembre	<i>Período 5 - 2019</i>	20 de octubre	12 de diciembre	<i>Período 5 - 2019</i>
<i>Período 1 - 2020</i>	27 de enero	22 de marzo	<i>Período 1 - 2020</i>	27 de enero	22 de marzo	<i>Período 1 - 2020</i>
<i>Período 2 - 2020</i>	13 de abril	07 de junio	<i>Período 2 - 2020</i>	13 de abril	07 de junio	<i>Período 2 - 2020</i>
<i>Período 3 - 2020</i>	16 de junio	09 de agosto	<i>Período 3 - 2020</i>	16 de junio	09 de agosto	<i>Período 3 - 2020</i>
<i>Período 4 - 2020</i>	18 de agosto	11 de octubre	<i>Período 4 - 2020</i>	18 de agosto	11 de octubre	<i>Período 4 - 2020</i>
<i>Período 5 - 2020</i>	19 de octubre	13 de diciembre	<i>Período 5 - 2020</i>	19 de octubre	13 de diciembre	<i>Período 5 - 2020</i>
<i>Período 1 - 2021</i>	25 de enero	21 de marzo	<i>Período 1 - 2021</i>	25 de enero	21 de marzo	<i>Período 1 - 2021</i>

En la investigación se presentan datos del promedio general de la evaluación de los estudiantes de CEIPA en la modalidad presencial y virtual; también la evaluación de los egresados de CEIPA por las competencias específicas en el periodo 2020-1 (prepandemia) y en 2020-2 (pandemia); además el promedio general de la evaluación de los estudiantes en diferentes modalidades y periodos. Se incluye información cuantitativa de las Pruebas Saber Pro (2021), para comparar la media nacional y las modalidades realizadas en CEIPA. Con esta información se muestra una fotografía de algunos ámbitos relevantes de CEIPA en diferentes años y modalidades respecto el sistema universitario colombiano.

Algunos datos de CEIPA Business School

El Dr. Antonio Mazo Mejía fundó en 1972 el Centro de Investigación y Planeamiento Administrativo, CEIPA (Colombia). En 1993 la institución se transformó en la Fundación Universitaria CEIPA. La universidad tiene dos sedes: la principal está en Medellín (en el municipio de Sabaneta) ; la segunda en Barranquilla, tiene la particularidad de estar ubicada en una zona estratégica de la capital; cerca hay un importante conglomerado empresarial. La comunidad académica está cerca de las corporaciones y puede impregnarse de su entorno y posibilidades.

La universidad ofrece una amplia oferta en titulaciones de Pregrado Administrativas (Administración de Empresas, Administración de Mercadeo, Negocios Internacionales, Administración Financiera, Administración Humana y Contaduría Pública); Máster Ejecutivo (Gestión de Servicios, Gerencia del Talento Humano, Gerencia Financiera, Gerencia de Proyectos y Gerencia Logística) y también una Maestría en Administración-MBA. En Pregrado, en 2021, CEIPA tiene 1557 alumnos en la modalidad presencial y 2109 en virtual; en total 3666 alumnos. En Posgrado, en la modalidad presencial tiene 2184 alumnos y en virtual 242; en total tiene 2426 estudiantes en posgrados. Alvarado et al. (2013), citando datos oficiales, en Colombia sólo el 2,46% de los programas de pregrado y posgrado se ofrecen en la modalidad virtual; en cambio, en CEIPA, todo el portafolio de pregrados y posgrados está en ambas modalidades: presencial y virtual; desde hace más de 15 años. Los estudiantes pueden elegir la modalidad para cursar sus estudios y si lo requieren, pueden cambiar durante su proceso de formación.

Modelo Pedagógico de CEIPA

La enseñanza en CEIPA sigue una metodología constructivista basada en núcleos problemáticos. El objetivo es desarrollar la innovación y creatividad de los estudiantes mediante casos empresariales concretos. CEIPA supera el sistema educativo tradicional, caracterizado por diferentes materias presentadas de forma aislada; en este caso la relación profesor-alumnos es unidireccional, el profesor transmite unos conocimientos y los alumnos son receptores pasivos. En el sistema tradicional, las materias se presentan a los estudiantes de forma estanca, sin buscar conexiones y relaciones entre las disciplinas. El sistema pedagógico de CEIPA es interdisciplinar y transdisciplinar en todas las materias. La realidad educativa y social no se presenta segmentada y parcial; al contrario, es compleja y requiere un abordaje completo y profundo teniendo en cuenta las diferentes perspectivas y el entorno o contexto en el cual se presentan El modelo pedagógico parte de un núcleo problemático. El estudiante durante 8 semanas debe abordar, analizar, comprender y encontrar soluciones a problemas empresariales reales o ficticios, pasados o actuales.

Las evaluaciones se realizan mediante diferentes actividades individuales: exámenes, debates...; también trabajos grupales para encontrar soluciones creativas a retos complejos. Los docentes son orientadores, facilitadores, inspiradores, coordinadores... para que los estudiantes puedan comprender, investigar y encontrar soluciones concretas a los retos planteados. Cada alumno vive una experiencia única en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se planifican actividades grupales y colaborativas, las cuales incentivan el desarrollo de competencias blandas como el trabajo en equipo, y también se fomenta la autonomía y autoaprendizaje del alumno en el proceso educativo. Los recursos digitales son ampliamente utilizados en las dos modalidades: presencial y virtual. Los estudiantes deben ser competentes con las tecnologías de la información y la comunicación para tener mejores posibilidades de encaje y adaptación como futuros profesionales y ciudadanos en una sociedad cambiante y compleja.

Los alumnos de CEIPA pueden elegir cursar su programa profesional o de posgrados, en cualquiera de las dos modalidades, presencial o virtual; siendo en ambos casos el mismo modelo pedagógico. El constructivismo y el carácter interdisciplinar del currículo y su metodología teórico-práctica son inherentes en las dos modalidades. Incluso, todos los docentes de CEIPA se desempeñan con idoneidad en la presencialidad y virtualidad; a la vez los materiales virtuales de aprendizaje -AVA- y los canales digitales de comunicación pueden ser utilizados por todos los estudiantes de manera indistinta.

La principal diferencia en ambas modalidades, en el caso de CEIPA, es que los estudiantes de modalidad virtual eligen una metodología más centrada en el autoaprendizaje, con una mayor comunicación asincrónica con el docente -mensajes, entrega de trabajos, foros, etc.- y una alta carta de interactividad con los materiales del campus LMS. En cambio, los estudiantes de la modalidad presencial valoran más los encuentros recurrentes con el profesor. Por ello, estos últimos, durante la pandemia sustituyeron los encuentros diarios en el aula de clase por sesiones sincrónicas de

comunicación remota a través de plataformas como Zoom.

3. Resultados

En este apartado se presentan datos cuantitativos principalmente y también fragmentos de valoraciones de egresados de la Universidad CEIPA Business School en la modalidad presencial y virtual. En primer lugar, se muestra información sobre el promedio general de evaluación de los estudiantes de CEIPA de todas las titulaciones; seguidamente se presenta el promedio de las respuestas de los estudiantes de la modalidad virtual y presencial. Además, la nota media de CEIPA en todas las titulaciones respecto la media nacional.

En la siguiente tabla se presenta la evaluación de los estudiantes de CEIPA en la modalidad presencial hacia la universidad (el instrumento fue diligenciado por 11.363 estudiantes durante los 7 períodos entre los años 2020 y 2021).

Tabla 2

Evaluación de los estudiantes de CEIPA en la modalidad presencial hacia la universidad

Periodo		1	2	3	4	5
2020-1	0,00%	4,35%	8,05%	31,07%	56,53%	100% (2137)
2020-2	0,00%	4,99%	9,27%	32,63%	53,12%	100% (1845)
2020-3	0,00%	4,25%	9,85%	32,59%	53,31%	100% (1482)
2020-4	0,00%	4,38%	10,83%	31,01%	53,77%	100% (1551)
020-5	0,00%	5,27%	13,22%	31,65%	49,86%	100% (1422)
2021-1	0,07%	4,32%	12,20%	29,94%	53,47%	100% (1483)
2021-2	2,63%	5,06%	12,82%	29,11%	50,38%	100% (1443)
<i>Total</i>	0,34%	4,65%	10,66%	31,19%	53,16%	100% (11.363)

Fuente: CEIPA Business School

Se presenta información sobre la evaluación de los estudiantes egresados en la modalidad presencial. En el periodo 2020-1 (prepandemia) y en el siguiente, en 2020-2 (pandemia). La puntuación mínima es 1, muy deficiente, y 5 es el máximo, excelente. En el último periodo de presencialidad, en 2020-1, ningún alumno valoró con la puntuación más baja; 172 (8,05%) con un 3; 664 (31,07%) con un 4 y 1208 (56,53%) con un 5. Los alumnos mayoritariamente consideraron la formación recibida en CEIPA muy buena y/o excelente. En el periodo 2020-2 (la universidad cerrada por la pandemia), con el traslado de toda la formación al formato virtual, la valoración de los alumnos continúa siendo muy satisfactoria. Valoran la formación recibida con un 4 y mayoritariamente con un 5. En unos momentos complejos, inciertos y cambiantes, los alumnos valoraron excelente la formación recibida. En los periodos siguientes los resultados fueron parecidos.

Así mismo, se hizo una prueba de bondad de ajuste chi-cuadrado para validar la independencia en la evaluación de estudiantes bajo modalidad presencial en los siete períodos analizados. Para lograr esta actividad, se agrupó las evaluaciones de los estudiantes, a fin de garantizar un mínimo de 5 estudiantes por cada selección, de acuerdo con Lind (2020, 484) planteando simultáneamente las siguientes hipótesis:

Ho: No hay asociación entre el período de estudio y la valoración de los alumnos sobre la formación recibida en CEIPA

H1: Si hay asociación entre el período de estudio y la valoración de los alumnos sobre la formación recibida en CEIPA.

Tabla 3

Evaluación de los estudiantes de CEIPA (Versión agrupada) en la modalidad presencial hacia la universidad.

Periodo	1 y 2	3	4 y 5	Total
2020-1	93	172	1872	2137
2020-2	92	171	1582	1845
2020-3	63	146	1273	1482
2020-4	68	168	1315	1551
2020-5	75	188	1159	1422
2021-1	65	181	1237	1483
2021-2	111	185	1147	1443
<i>Total</i>	567	1211	9585	11363

Fuente: Desarrollo de la investigación bajo datos recabados en CEIPA Business School

Bajo esta tabla derivada, se calculó el estadístico chi-cuadrado observado, determinado a través de la expresión:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \left[\frac{(\text{Valor Observado}_i - \text{Valor Esperado}_i)^2}{\text{Valor Esperado}_i} \right] = 1,8976$$

Luego, con un nivel de significancia del 5%, y con unos grados de libertad de $gl = (\# \text{ Filas} - 1)(\# \text{ Columnas} - 1)$, tenemos $gl = (7 - 1)(3 - 1) = (6)(2) = 12$ grados de libertad, se determinó el valor teórico del chi-cuadrado, a fin de poder determinar el nivel de rechazo o no rechazo de la hipótesis nula anteriormente determinada.

$$\chi_{12}^2 = 5,2260$$

Es así como, el chi-cuadrado observado dio un valor menor que el chi-cuadrado teórico ($1,8946 < 5,2260$), determinando que no se evidencian argumentos estadísticos que permitan rechazar la hipótesis nula “Ho” presentada anteriormente, lo que quiere decir que los estudiantes presenciales no cambiaron su forma ni comportamiento de evaluación de los núcleos durante la pandemia del Covid-19.

Es por ello por lo que, en consonancia con el estudio anterior, se replica la evaluación para los estudiantes de CEIPA en la modalidad virtual (el instrumento fue diligenciado por 23.926 estudiantes durante los 7 períodos entre los años 2020 y 2021), encontrando un comportamiento similar al presentado en la presencialidad.

En la Tabla 3 se muestran los resultados reportados por el equipo de tutorización del MFPS. Por

cada ítem, se indica la media (M) y desviación típica (DT).

Tabla 4

Evaluación de los estudiantes de CEIPA en la modalidad virtual hacia la universidad.

Periodo	1	2	3	4	5	Total
2020-1	0,00%	4,11%	9,40%	34,43%	52,07%	100% (3288)
2020-2	0,00%	3,65%	7,38%	30,73%	58,25%	100% (3511)
2020-3	0,00%	3,91%	9,50%	31,84%	54,75%	100% (3200)
2020-4	0,00%	4,39%	11,91%	30,23%	53,47%	100% (3755)
2020-5	0,00%	4,68%	11,66%	29,13%	54,53%	100% (3378)
2021-1	0,00%	3,76%	10,92%	29,22%	56,10%	100% (3508)
021-2	1,72%	2,93%	10,22%	28,19%	56,93%	100% (3306)
<i>Total</i>	0,24%	3,92%	10,16%	30,51%	55,16%	100% (23.926)

Fuente: CEIPA Business School

Se presenta el promedio de la evaluación de los estudiantes en las diferentes titulaciones en la modalidad virtual. Tal como vemos, en la prepandemia y durante la pandemia, los resultados fueron similares. Ningún alumno señala la mínima puntuación, un 1; por el contrario, la mayoría considera la formación recibida muy buena o excelente, 4 o 5. Estas valoraciones se suceden en diferentes periodos. Según estos datos, la pandemia y el cierre de la universidad no tuvieron consecuencias negativas en las valoraciones de los estudiantes. El último periodo con datos, 2021-2, 932 (28,19%) puntúan un 4 y 1882(56,93%) un 5.

Emulando la prueba de bondad de ajuste chi-cuadrado anterior, se agrupó las evaluaciones de los estudiantes, a fin de garantizar un mínimo de 5 estudiantes por cada selección, de acuerdo con Lind (2020: 484) planteando las mismas hipótesis documentadas anteriormente.

Tabla 5

Evaluación de los estudiantes de CEIPA (Versión agrupada) en la modalidad presencial hacia la universidad

Periodo	1 y 2	3	4 y 5	Total
2020-1	135	309	2844	3288
2020-2	128	259	3124	3511
2020-3	125	304	2771	3200
2020-4	164	445	3126	3735
2020-5	158	394	2826	3378
2021-1	132	383	2993	3508

2021-2	154	338	2814	3306
<i>Total</i>	996	2432	20498	23926

Fuente: Desarrollo de la investigación bajo datos recabados en CEIPA Business School.

Bajo esta tabla derivada, se calculó el estadístico chi-cuadrado observado, determinado a través de la expresión:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \left[\frac{(\text{Valor Observado}_i - \text{Valor Esperado}_i)^2}{\text{Valor Esperado}_i} \right] = 1,8844$$

Luego, con un nivel de significancia del 5%, y con unos grados de libertad de $gl = (\# \text{ Filas} - 1) (\# \text{ Columnas} - 1)$, tenemos $gl = (7 - 1) (3 - 1) = (6)(2) = 12$ grados de libertad, el valor teórico del chi-cuadrado, continuó siendo:

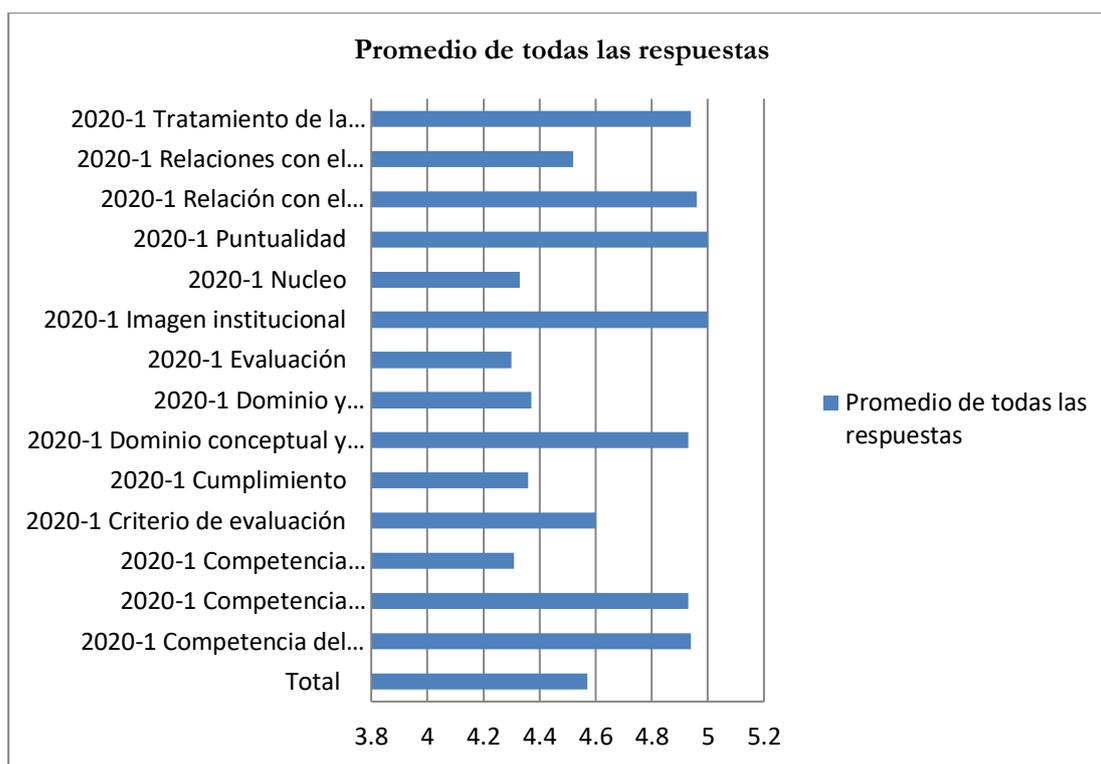
$$\chi_{12}^2 = 5,2260$$

Es así como, al igual que la modalidad presencial, la modalidad virtual no evidencia argumentos estadísticos que permitan rechazar la hipótesis nula “Ho” presentada anteriormente, lo que quiere decir que los estudiantes virtuales no cambiaron su forma ni comportamiento de evaluación de los núcleos durante la pandemia del Covid-19.

En el siguiente gráfico se presenta la valoración de los egresados de CEIPA por competencias:

Gráfico 1

Promedio de la evaluación de los alumnos por competencias en el periodo 2020-1 (prepandemia).



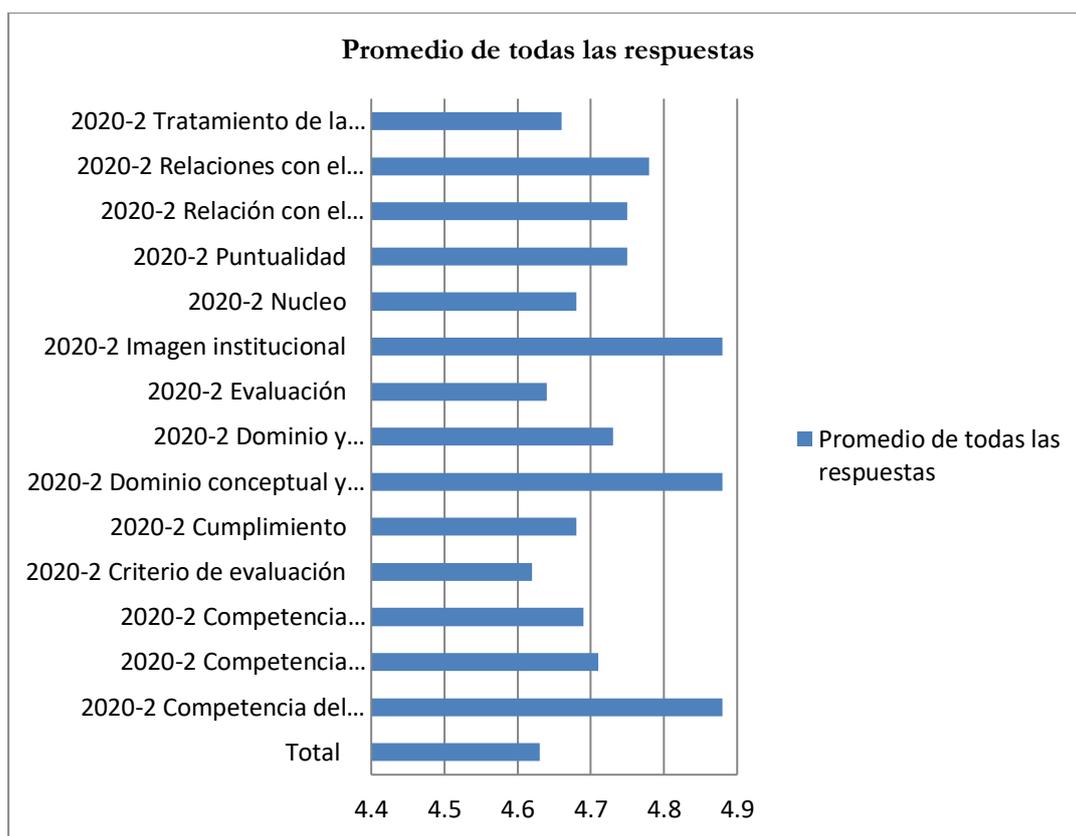
Fuente: CEIPA Business School.

Se muestran las respuestas de los alumnos de CEIPA durante el periodo 2020-1 (prepandemia). La puntuación mínima es 1 y la máxima es 5, excelente. Todas las respuestas supera los 4 puntos, destaca: la puntualidad, la imagen institucional, la competencia pedagógica, las competencias del docente para el manejo de las nuevas tecnologías de la información (Campus Virtual)... En todo caso, señalar la valoración excelente de los estudiantes por la formación recibida. Los alumnos, antes de la pandemia, destacaban de los docentes sus excelentes habilidades digitales, su competencia pedagógica y su dominio y actualización docente.

En el siguiente gráfico se muestra la valoración de los estudiantes de CEIPA por competencias durante el periodo de la pandemia, 2020-2:

Gráfico 2

Promedio de la evaluación de los alumnos por competencias en el periodo 2020-2 (pandemia).



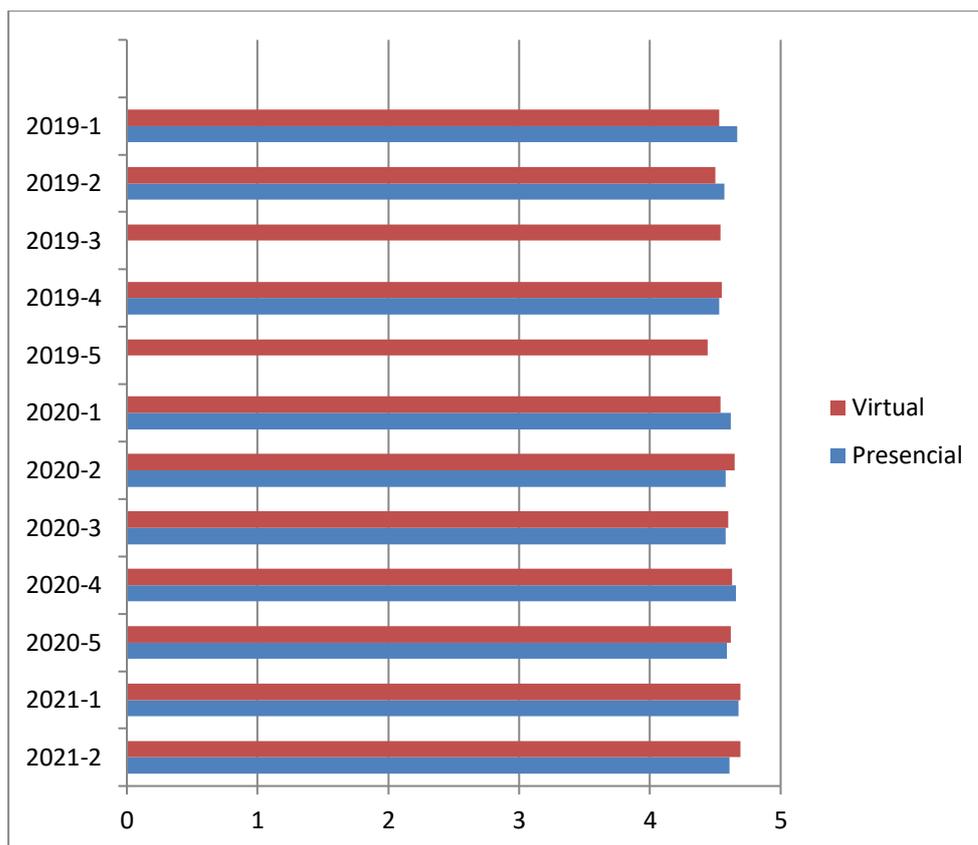
Fuente: CEIPA Business School.

Se muestran las respuestas de los egresados de CEIPA. Los datos son parecidos al periodo anterior, en todos los casos, la puntuación es superior a 4,5. Destaca la imagen institucional, el dominio conceptual y actualización y la competencia del docente para el manejo de las nuevas tecnologías de la información (Campus Virtual). Se comprende la poca incidencia de la pandemia en las valoraciones de los alumnos por las excelentes habilidades de los docentes en el manejo de las tecnologías de la información, la constante actualización de los contenidos y la implementación de metodologías innovadoras y creativas. Según estos datos, la incidencia de la pandemia en la formación de los alumnos de CEIPA no fue significativa. Seguramente los cambios y adaptaciones metodológicas implementadas fueron planificados, organizados y reflexionados; no provocaron la desorientación y rechazo de los alumnos. Además, los docentes tenían previamente a la pandemia elevados conocimientos y habilidades de las tecnologías digitales (Campus virtual), utilización de metodologías educativas innovadoras, constantes adecuaciones curriculares...

En el siguiente gráfico se muestra el promedio general de la evaluación de los estudiantes de CEIPA en diferentes periodos y modalidades:

Gráfico 3

Promedio general evaluación de estudiantes.



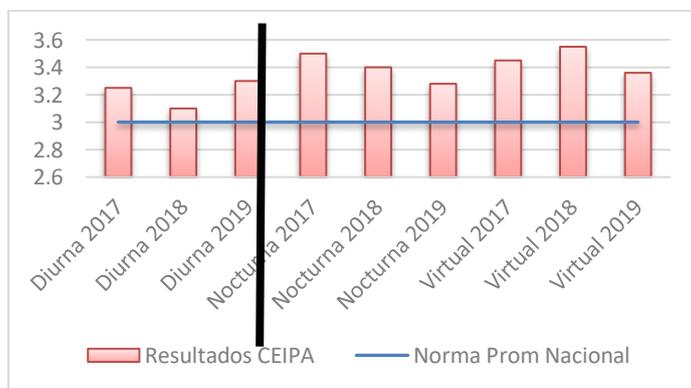
Fuente: CEIPA Business School.

El gráfico resulta relevante para comparar las evaluaciones de los egresados de CEIPA en las dos modalidades. Se presentan resultados del primer periodo de 2019 hasta el segundo de 2021. Las valoraciones de los alumnos son muy altas, en el formato presencial y virtual. La valoración es superior en la modalidad virtual a la presencial, en 2019-4, 2020-2, 2020-3, 2020-5, 2021-1 y 2021-2. La modalidad virtual tiene igual o superior reconocimiento que la presencial. La virtualidad está plenamente integrada en la formación y metodologías educativas de CEIPA. Según estos datos, los alumnos no distinguen entre presencial y virtual; en ambos tiene valoraciones excelentes.

En el siguiente gráfico se presenta información de los resultados académicos de las competencias específicas de CEIPA con el promedio de las universidades colombianas:

Gráfico 4

Pruebas Saber Pro. Competencias específicas. Promedio de los resultados académicos de CEIPA Business School a nivel de quintiles, con el promedio de los quintiles en las universidades colombianas.



Fuente: CEIPA Business School.

Se presentan datos comparativos de la media nacional y las diferentes modalidades ofertadas por

CEIPA (presencial diurno, presencial nocturno y virtual) en las competencias específicas de las titulaciones en el ámbito administrativo. En todos los años la norma colombiana de los quintiles se representa en 3 puntos. Por el contrario, los resultados de CEIPA, en todos los años y en todas las modalidades, está significativamente sobre la media nacional. Resulta significativo comprobar que los resultados más elevados son en la modalidad virtual, concretamente en el año 2018, con 3,55 puntos. No hay diferencias relevantes entre las modalidades: virtual y presencial. Según el año, una modalidad tiene mejores resultados y el siguiente el contrario; en todo caso, las diferencias son pequeñas y poco significativas (siempre superior a la media nacional). Esta información es significativa para comparar los resultados académicos de CEIPA con el promedio nacional en diferentes años y modalidades (Boada y Londoño, 2018) (Boada y Pacheco, 2020a) (Boada, Cardona y Mazo, 2020b).

Seguidamente se plasman las reflexiones de los egresados del periodo de 2020-2 (pandemia). Se realizaron diferentes preguntas abiertas a los alumnos sobre: Comentarios y sugerencias; aspectos positivos del docente; y aspectos a mejorar del docente. Hay múltiples respuestas y se compilan las más significativas y representativas de las ideas generales. En referencia a la pregunta sobre: "comentarios y sugerencias"; responden: "me pareció muy bueno este método de aprendizaje, la profesora nos enseñó muchísimo, siento que aprendí bastante"; "el núcleo llenó todas mis expectativas, un agradecimiento, respeto y admiración con la profe y como olvidar al profe X con su manera de enseñar, nos motiva más en esta universidad, gracias a CEIPA por el apoyo y preocupación por nosotros. SOLO NOS QUEDA DECIR MUCHAS GRACIAS"; "a pesar del cambio repentino dado de una presencial a un método virtual el profe se adaptó muy bien a este y siempre se mostró interesado en compartir sus conocimientos con los alumnos y estuvo siempre atento ante las dudas e inquietudes que se tenían"; "a pesar de las dificultades que tuve al ingreso, la profe fue un apoyo enorme para ponerme al corriente de la materia con mis compañeros, adicionalmente el núcleo fomentó mucho la comunicación y el trabajo en equipo y la búsqueda de componentes necesarios para la investigación"; "a pesar de ser un gran cambio y no estar acostumbradas a las clases netamente virtuales se desarrolló de la mejor manera el núcleo". Las valoraciones y reflexiones de los alumnos son positivas; valoran principalmente la formación y la metodología implementada; de los docentes destacan el apoyo y acompañamiento a los alumnos en un periodo complejo, cambiante e incierto. Muestran satisfacción con la relación profesor-alumno, con los contenidos, metodología y la adaptación de una modalidad presencial a virtual.

La segunda pregunta planteada a los alumnos era: "aspectos positivos del docente". Igualmente había muchas respuestas, se pueden sintetizar: "conocimiento del tema"; "conocimiento y disponibilidad para resolver dudas"; "considero que el profe supera todas las expectativas que un estudiante pueda tener con respecto a un maestro. No hay palabras suficientes para agradecer su apoyo y esfuerzo"; "excelente dinámica de clase y manejo de los estudiantes. Hace que la clase sea muy amena para estar virtual, ojalá pudiese acompañar en futuras materias"; "comparte todo su conocimiento y profundiza en los temas. Además de que es creativa y propone temas de crecimiento tanto profesional como personal"; "este profesor motiva full a estudiar"; "conoce muy bien los temas, su explicación es muy clara y amena. Es puntual, respetuoso y contagia la pasión por la materia y por la profesión". Las respuestas de los alumnos son muy positivas. Destacan el conocimiento de la temática, la proximidad con los alumnos, metodologías educativas innovadoras y creativas...

La tercera cuestión planteada a los alumnos trata: "aspectos por mejorar del docente". Estos responden de la siguiente manera: "Buen direccionamiento y acompañamiento durante todo el módulo"; "es muy buen profesor, solo que los exámenes fueran un poquito menos difíciles"; "nada, es muy completo"; "me pareció en general un núcleo muy interesante y dinámico, el profe estuvo excelente en todos los aspectos posibles, puntualidad en las conferencias, conocimientos, dinamismo en las clases, atento..."; "los alumnos que trabajamos nos cuesta seguir más que los que no trabajan". Las respuestas continúan la tendencia de los apartados anteriores. Los alumnos están satisfechos con la formación recibida de CEIPA. Hay algunos comentarios de las dificultades para compaginar estudios y trabajo. Un alumno hace referencia a la dificultad de los exámenes, "deberían ser un poquito menos difíciles". Las valoraciones de los estudiantes son positivas y solamente algunos destacan cuestiones más epidérmicas y/o personales.

En este apartado se han presentado datos del promedio general de evaluación de los estudiantes de CEIPA en la modalidad presencial y virtual en diferentes periodos (prepandemia y pandemia). Además, los resultados académicos de las competencias específicas de CEIPA con el promedio de las universidades colombianas; y valoraciones y reflexiones de los egresados durante el periodo 2020-

2 (pandemia). CEIPA, con el área de docencia, reciben una alta valoración de los alumnos por la formación y acompañamiento recibido durante su estancia en la universidad en un periodo altamente incierto, cambiante y complejo.

4. Conclusiones

El artículo ha presentado una realidad educativa constatada con las valoraciones de los alumnos y los resultados académicos. Tradicionalmente la educación virtual ha tenido una consideración inferior respecto la presencial. La opinión pública ha valorado la formación universitaria colombiana durante la pandemia de inferior calidad; también los universitarios han criticado y valorado la formación más pobre respecto la prepandemia. En todo caso, no se pueden realizar afirmaciones generales y categóricas. Los alumnos de CEIPA Business School han valorado la educación recibida durante la pandemia de forma muy satisfactoria y parecida respecto etapas anteriores. Las valoraciones de los alumnos de CEIPA, formato presencial y virtual, en diferentes años, apenas hay diferencias; en algunos periodos la virtualidad tiene puntuaciones superiores respecto la presencial. La adaptación a una educación totalmente telemática fue ordenada, tranquila y reflexionada.

En la tabla 1 y 2 se comparan las evaluaciones de estudiantes de CEIPA en la modalidad presencial y virtual. En la primera, en el periodo 2020-1 (prepandemia) contestaron 1390 alumnos, 1208 dieron la máxima puntuación, 5 puntos; 664 valoraron 4 puntos; y 172 consideraron 3 puntos. En el segundo periodo, en 2020-2 (durante la pandemia) contestaron un total de 1137 alumnos; 980 valoraron un 5; 602 dieron un 4; y 171 un 3. Las variaciones en los dos periodos son escasas, teniendo unos excelentes resultados en la formación y el acompañamiento recibido. La segunda tabla analiza la virtualidad, contestaron el cuestionario en el periodo 2020-1: 1712 estudiantes dieron un 5; 1132 un 4; y 309 un 3; durante el 2020-2, en total respondieron 2375 egresados, de los cuales 2045 dieron la máxima puntuación, un 5; 1079 un 4; 259 un 3. Resulta interesante la comparativa de las dos tablas: primero por las elevadas valoraciones de los alumnos; segundo por la escasa diferencia de los resultados en periodo de prepandemia y pandemia; y tercero por la equivalencia de los resultados entre los estudiantes de la educación virtual y presencial. No hay diferencias respecto el tipo de modalidad.

En el gráfico 1 y 2 se presentan datos sobre el promedio de la evaluación de los alumnos de CEIPA por competencias en el periodo 2020-1 (prepandemia) y 2020-2 (pandemia). La puntuación máxima es 5 y la mínima 1. Durante la etapa de prepandemia, en todas las competencias, la nota siempre es superior a 4, llegando algunas cercas del 5, como: puntualidad, núcleo, tratamiento de la evaluación, relación con el estudiante, dominio conceptual y actualización, competencia pedagógica y competencia del docente para el manejo de las nuevas tecnologías de la información (Campus Virtual). Con la irrupción de la pandemia, en el periodo 2020-2, las diferentes competencias evaluadas siguen teniendo una valoración excelente. En todos los casos siempre superior a 4,5, con un máximo de 5. Las competencias más valoradas son la imagen institucional, dominio conceptual y actualización, competencia del docente para el manejo de las nuevas tecnologías de la información (Campus Virtual). Seguramente las valoraciones altamente positivas de los alumnos radican en un dominio excelente de los docentes de los recursos tecnológicos y digitales, un alto dominio conceptual y actualización del currículo con la implementación de metodologías creativas e innovadoras. Los datos demuestran una adaptación a la pandemia de CEIPA (toda la comunidad docente) tranquila, reflexionada y ordenada.

En el gráfico 3 se muestra el promedio general de la evaluación de los estudiantes de CEIPA en diferentes años y modalidades: presencial y virtual. Se presentan datos de diferentes periodos de 2019, 2020 y 2021. Destaca en todos, la elevada valoración de los alumnos, en todos los casos superior a 4,5 de un máximo de 5 puntos. Además, señalar las valoraciones similares en las dos modalidades, en algunos periodos los alumnos valoran mejor la educación presencial y otros la telemática. Los estudiantes no distinguen entre las dos modalidades y las consideran altamente adecuadas para tener una educación de calidad. Resulta también relevante el gráfico 4, con información de las Pruebas Saber Pro. Se muestran los resultados de las competencias específicas de las titulaciones de CEIPA respecto el promedio de las universidades colombianas. Esta información resulta relevante para conocer la calidad educativa de cada universidad en el conjunto de Colombia. En todos los periodos presentados, de 2017 a 2019 (último año con los datos registrados), CEIPA siempre tiene mejores resultados respecto el promedio nacional en las modalidades: presencial y virtual. En 2018 la modalidad virtual obtiene los resultados mejores. Entre las dos modalidades no existen diferencias

significativas en los resultados académicos.

Para ir finalizando, tradicionalmente se ha interpretado diferente la educación presencial y telemática. Siendo considerada la primera de mejor calidad y la segunda subordinada y solamente adecuada para determinados entornos y alumnos. En marzo de 2020, con la extensión de la pandemia del Covid-19 en Colombia, se debieron cerrar las universidades y las instituciones y docentes debieron adaptarse a las nuevas circunstancias. La opinión pública y alumnos criticaron el tránsito de una educación presencial a virtual; se afirmaba que las universidades no tenían los recursos digitales adecuados y los docentes carecían de las habilidades necesarias para manejarlos adecuadamente. La investigación pretende mostrar que la educación virtual puede ser mejor o igual calidad a la presencial, según los resultados académicos y las valoraciones de los alumnos. CEIPA tiene estas fortalezas y la adaptación de la educación durante la pandemia del Covid-19 fue tranquila, reflexionada y ordenada; y los alumnos valoraron la transición con los más altos índices de excelencia. CEIPA puede ser guía y faro de la educación del futuro; por combinar la educación presencial y virtual con la máxima calidad y aprovechar las múltiples fortalezas y posibilidades de ambas modalidades.

5. Referencias

- Alvarado, M. y Calderón, I. (2013). Diagnóstico estadístico y tendencias de la Educación Superior a distancia en Colombia, en Néstor Arboleda y Claudio Rama, *La educación superior a distancia en Colombia: Nueva realidades, Virtual Educa*, pp. 31-46, https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf
- Banco Mundial (2020). Impactos de la crisis del Covid-19, En la educación y respuestas de política en Colombia, <https://ja.cat/gesJo>
- Boada, A. (2016). Potencialidades de la herramienta Sakai en la enseñanza universitaria. Caso de CEIPA, Business School. En *TIC Actualizadas para una nueva docencia universitaria Colombia*, Editorial McGraw-Hil Education, pp. 57-66.
- Boada, A. y Londoño, D. A. (2018). Modelo pedagógico CEIPA. Paridad de desempeño en ciencias básicas: virtual y presencial, En *VII Seminario de Matemática Educativo: Fundamentos de la Matemática Universitaria*, Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito, Bogotá, Universidad del Rosario, 28 de agosto de 2018.
- Boada, A. y Jaramillo, F. (2020). ¿Qué es para usted la educación virtual? Una perspectiva estudiantil. Propuestas para mejorar la enseñanza de las ciencias básicas bajo modalidad virtual. Una aproximación a los usos y opiniones de los estudiantes, en *Aproximación periodística y educacional al fenómeno de las redes sociales*, 335-337, <https://ja.cat/ldILG>
- Boada, A. y Pacheco, J. (2020a). Diálogos emergentes sobre educación virtual: Claves para el empoderamiento en el siglo XXI, Colombia, Sabaneta: Fondo Editorial CEIPA.
- Boada, A., Cardona, G. y Mazo, D. (2020b), Educación virtual vs Educación presencial. Paridad de competencias. Caso CEIPA, Business School con las pruebas Saber Pro de Colombia. <https://ja.cat/AyF2M>
- Bonilla, J. (2020). Las dos caras de la educación en el Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2)89-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2),114-139. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Castañeda-Vázquez, C., Pérez-Cortés, A. J., Valdivia-Moral, P. A., y Zurita-Ortega, f. (2020). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional del futuro profesorado de Educación Física. Análisis en los másteres universitarios de Sevilla, Granada y Jaén (España). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 299-314. DOI: <http://dx.doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p23>

- Pacheco, J. y Boada, A. (2018). El aprendizaje basado en problemas: Nuevos desafíos de la Educación virtual, <https://ja.cat/nEKgo>.
- Díaz, V. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. *Prisma Socia, Revista de Ciencias Sociales*, 6, 1-26, <https://ja.cat/2KDgp>.
- Gamboa, A.; Hernández, C. y Prada, R. (2020). Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del Covid-19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia. *Psicogente*, 24(45), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4156>
- Imbernón, F.; Silva, P. y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, *Revista Científica de Educamunicación*, 36(18), 26-35.
- Lind, D., Marchal, W. y Wathen, S. (2019). Estadística aplicada a los negocios y la economía, (17ª ed.) McGraw Hill Interamericana. ISBN: 978-1-4562-7215-9.
- Londoño, D. y Boada, A. (2019). Modelo pedagógico de enseñanza constructivista CEIPA: Núcleos problemáticos que potencian el desarrollo de competencias en ciencias básica, *4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*: 18-19 December, 2019, 2019, ISBN 978-84-09-19568-8, pp. 549-554, <https://ja.cat/soc4V>
- Martín, M., Hernández, C. y Mendoza, S. (2017) Ambientes de aprendizaje basados en herramientas web para el desarrollo de competencias TIC en la docencia, *Revista Perspectivas*, 2(1), 97-104. DOI: <https://doi.org/10.22463/25909215.1282>
- Molina, F. (2017), Conflicto y colaboración en la organización y gestión universitaria: vida cotidiana y cultural, *International Journal of Organizations*, 19, 7-28. DOI: <https://doi.org/10.17345/rio19.7-28>
- Ortega y Gasset, J. (1994), Obras completas. Alianza Editorial.
- Santamaría, M., San Martín, S. y López, B. (2014), Perfiles de alumnos según el uso deseado de las TIC por el profesorado universitario. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (45), 37-50. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36831300003.pdf>
- Tahull, J., Molina, F. y Montero, I. (2016). Posmodernidad. Elementos sociales vinculados con los jóvenes, *Revista Análisis*, 48(88), 23-39. DOI: <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2016.0088.01>
- Tahull, J., Montero, I. y Vernet, C. (2021). Limitaciones de la orientación educativa hacia el bachillerato y la universidad. ¿Y si la solución fuese la formación profesional?, *Avances en Supervisión Educativa*, (35), 1-30. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.690>
- Valdivieso, M., Burbano, V. y Burbano, A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus y su rendimiento académico. *Revista Espacios*, 41(42), 269-281, DOI: <http://dx.doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p23>



Pesquisas sobre a condição disciplinar da pedagogia no âmbito da pós-graduação brasileira.

Research on the disciplinary condition of pedagogy in the framework of Brazilian postgraduate programs.

José Leonardo Rolim de Lima Severo 

e-mail: jose.leonardo@academico.ufpb.br

Universidade Federal de Paraíba Brasil

Resumo

Este texto focaliza as pesquisas que tratam da condição disciplinar da Pedagogia desenvolvidas no âmbito de cursos de Mestrado e Doutorado em Educação no Brasil, sob o objetivo de caracterizar tendências de conceitualização e suas implicações nos processos de pesquisa e de formação inscritos nesse âmbito. A condição disciplinar corresponde ao grau de sistematização e organicidade de bases teórico-metodológicas que permitem identificar a Pedagogia como campo específico de produção de conhecimento científico. O corpus documental foi constituído por 26 teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil entre os anos de 1989 e 2019. O mapeamento dessa produção acadêmica deu-se mediante busca parametrizada por descritores de conteúdo no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). O aspecto quantitativo de baixa frequência de estudos sobre o campo disciplinar da Pedagogia indica que a Pós-Graduação em Educação no Brasil tem marginalizado o debate sobre os estatutos epistemológicos e metodológicos do conhecimento pedagógico. Quanto aos aspectos qualitativos, a produção acadêmica mapeada exhibe limitações quanto à argumentação epistemológica e às interlocuções com autores/as internacionais que estudam o tema. Em vista disso, aponta-se conclusivamente que, no contexto brasileiro, a Pós-Graduação em Educação não tem se configurado como lócus especializado para aprofundamento da problemática da Pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia. Pós-Graduação. Pesquisa Educacional. Teoria da Educação.

Abstract

This paper focuses on research that study the disciplinary condition of Pedagogy developed within the scope of Master's and Doctoral courses in Education in Brazil, with the objective of characterizing conceptualization trends and their implications in the research and training processes included in this scope. The disciplinary condition corresponds to the degree of systematization and organicity of theoretical-methodological bases that allow us to identify Pedagogy as a specific field for the production of scientific knowledge. The documentary corpus consisted of 26 theses and dissertations defended in Postgraduate Programs in Brazil between 1989 and 2019. The mapping of this academic production took place through a search parameterized by content descriptors in the Bank of Theses and Dissertations of the Coordination Improvement of Higher Education Personnel. The quantitative aspect of low frequency of studies on the disciplinary field of Pedagogy indicates that Postgraduate Studies in Education in Brazil have marginalized the debate on the epistemological and methodological statutes of pedagogical knowledge. As for the qualitative aspects, the academic production mapped shows limitations in terms of epistemological arguments and dialogues with international authors who study the topic. In view of this, it is conclusively pointed out that, in the Brazilian context, the Post-Graduation in Education has not been configured as a specialized locus for deepening the problem of Pedagogy.

Keywords: Pedagogy. Postgraduate studies. Educational Research. Education Theory.

Recibido / Received: 07-05-2022
Aceptado / Accepted: 25-04-2023
Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Rolim de Lima Severo, J. L. (2023). Pesquisas sobre a condição disciplinar da pedagogia no âmbito da pós-graduação brasileira. *Tendencias Pedagógicas, 40*, pp. 32-42. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.003>

1. Introdução

Articulando-se a uma pesquisa com alcance mais amplo voltada ao estudo, em perspectiva comparada, da condição disciplinar da Pedagogia nos contextos acadêmicos da Argentina, do Brasil, da Colômbia e do México, este texto problematiza tendências de produção acadêmica sobre o campo da Pedagogia a partir do exame de teses e dissertações desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros. Tais reflexões foram atenderam ao propósito de identificar o tratamento conferido à condição disciplinar da Pedagogia como campo específico de conhecimentos em pesquisas relativas ao seu estatuto epistêmico. Por condição disciplinar entende-se o grau de sistematização e organicidade de conhecimentos intrínsecos à Pedagogia na definição do seu estatuto em relação a outros campos científicos. O conceito não deve ser tomado como sinônimo de disciplina ou “matéria escolar”, no sentido de componente curricular, embora a Pedagogia possa vir a constituir-se como tal em um determinado currículo. A condição disciplinar, como questão epistemológica, é anterior à delimitação da Pedagogia como componente curricular.

É importante ressaltar que, em que pesem as críticas ao enfoque disciplinar na constituição da ciência e o imperativo epistemológico de superação da fragmentação do conhecimento resultante da lógica formal, o reconhecimento da especificidade da Pedagogia e do seu comprometimento com a transformação das condições de existência humana pressupõe a conformação de uma matriz de temas e referências intrínsecas. Por meio dessa matriz, será possível estruturar processos de formação, de pesquisa e de atuação profissional em educação como movimentos práticos, especialmente quando se constata a intensificação e amplitude de vozes negacionistas e pseudocientíficas que deslegitimam a atividade acadêmica. Nesse sentido, parece ser fundamental o processo de (re)composição do campo disciplinar da Pedagogia no intuito de incrementar possibilidades investigativas e profissionais derivadas de um olhar especializado e socialmente implicado em pautas civilizatórias para o contexto educacional latino-americano.

2. A problemática da Pedagogia no contexto da Pós-Graduação em Educação no Brasil: dilemas da multidisciplinaridade

No Brasil, o termo que predominantemente é utilizado para designar o campo de estudos educacionais especializados é, simplesmente, “Educação”, diferentemente de outros contextos internacionais, como o espanhol, o italiano e o alemão, por exemplo, em que predomina o termo “Pedagogia”. “Educação” é o termo adotado oficialmente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), organismo de fomento à pesquisa, e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Formação de Pessoal em Nível Superior (CAPES), organismo vinculado ao Ministério da Educação que, entre outras atribuições, regula a pós-graduação stricto sensu. A CAPES é responsável pela avaliação de programas existentes e pela autorização para criação de novos. Esses dois organismos concentram, no país, a maior parte das ações regulatórias das políticas e práticas de pesquisa e de formação de pesquisadoras/es, tendo grande influência na produção do discurso institucional sobre os campos de conhecimento.

Especificamente no campo educacional, desde 1978, quando foi criada, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) atua como entidade representativa da comunidade acadêmica vinculada aos programas de pós-graduação na área educacional, os quais são estruturados em duas modalidades: programas acadêmicos, destinados à produção de conhecimento científico que alimenta e amplia o campo conceitual e metodológico da Educação por meio da formação de pesquisadoras/es, e os programas profissionais, regulamentados desde 1995 (Fischer, 2005), cuja responsabilidade se concentra na formação de profissionais que, a partir da pesquisa aplicada, possam desenvolver saberes e habilidades associadas a um determinado campo laboral.

De acordo com o Relatório da Área de Educação da CAPES, estavam em funcionamento no país, em 2019, 184 Programas de Pós-Graduação em Educação, os quais ofertavam 133 cursos de Mestrado Acadêmico, 88 de Doutorado Acadêmico, 48 de Mestrado Profissional e 01 de Doutorado Profissional (Capes, 2019).

Em comparação aos países da América Latina, o Brasil é aquele com uma maior oferta de cursos de pós-graduação em Educação, embora regionalmente discrepante, com predominância do maior número de programas/cursos no eixo sudeste-sul. Uma busca realizada no ano de 2021 em websites institucionais

de Programas de Pós-Graduação (PPG) em Educação no Brasil, identificou que em apenas dois dos 184 Programas a Pedagogia aparece nominalmente sinalizada como campo de conhecimento associado às linhas de pesquisa. Trata-se dos PPG em Educação da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal da Bahia. No primeiro, existe uma linha de pesquisa intitulada “História e Memória da Educação”, que abrange estudos sobre a trajetória histórica da Pedagogia, e, no segundo, há a linha “Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica”, que aponta a realização de pesquisas sobre política, sociedade e indivíduo a partir de leituras da Pedagogia e de outros campos de saber.

Sob a mesma tendência, a ANPED - organizada por 23 Grupos de Trabalho (GT) que congregam pesquisadoras/es no debate de temas que demarcam, ao longo do tempo, territórios acadêmicos especializados - não tem se voltado, de modo particular, a reflexões sobre a Pedagogia como campo específico de conhecimentos, de modo que a produção que se vincula, tangencialmente, a esse aspecto se situa no GT 4, de Didática. Isso configura uma situação minimamente curiosa no caso brasileiro: a discussão sobre a Pedagogia como campo depende da Didática, que é uma de suas disciplinas. Manifesta-se, nesse sentido, uma relação invertida em que a disciplina, como unidade pertencente ao campo, portanto mais especializada, conduz, ainda que de forma residual, a discussão sobre seu campo mais amplo.

Com efeito, os dados sobre as linhas de pesquisa dos PPG e dos GT da ANPED não são determinantes óbvios de que a Pedagogia não tenha lugar na agenda de produção acadêmica especializada, mas sinalizam que, na sua especificidade como campo de conhecimento, o tema é ausente, especialmente pela compreensão de que a Educação consistiria, em si mesma, um outro campo distinto da Pedagogia. O documento de área da CAPES aponta que a Educação é um campo de natureza fortemente interdisciplinar pois “[...] articula diferentes campos de conhecimento em torno de seu objeto” (CAPES, 2019, p. 8). Em que consistiria a Pedagogia, nesse sentido? Em um “objeto” da Educação? Outra vez, nos encontramos diante de uma situação paradoxal: o fenômeno prático, que é a educação, torna-se campo e o campo que historicamente dedica-se ao estudo da educação em sua manifestação processual, a Pedagogia, é subsumido como um tema ou, pior, um apêndice na discussão sobre as finalidades e as mediações no campo educacional, referindo-se tão somente ao caráter metodológico ou instrumental do conhecimento aplicado às práticas.

A Pedagogia fecunda relações de colaboração interdisciplinar em razão da multidimensionalidade do seu objeto – a educação como práxis social. Porém, as agendas temáticas dos GT da ANPED e a tradição formativo-investigativa dos PPG em Educação evidenciam a dispensa da Pedagogia como campo de conhecimentos em nome da multidisciplinaridade, uma vez que nesses GT e, não raramente, nas linhas de pesquisa dos PPG, se reforça e se atualiza uma cultura de nicho que explica a pouca permeabilidade do conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica na prática educativa em contextos concretos. A ausência da Pedagogia como uma referência para pensar a dimensão praxiológica de um campo investigativo sobre e para a educação, no sentido de vinculação da pesquisa aos desafios que se situam no plano concreto da ação educativa, preocupando-se, portanto, com transformação de sentidos e mediações práticas que se materializam em tal plano, segue justificada pelo argumento da natureza interdisciplinar do campo, embora predomine, nas tradições institucionais, uma cultura multidisciplinar.

Como assinalam Touriñan López e Saez Alonso (2012), a Pedagogia seria, justamente, o campo disciplinar implicado na complexa tarefa de articular a relação entre os conhecimentos produzidos no que tradicionalmente se classifica como Ciências da Educação, a partir da multirreferencialidade que a prática educativa expressa. Compreendemos que, para isso, a Pedagogia constitui o domínio específico de conhecimentos visto que, em uma perspectiva dialética, essa articulação supera a simples justaposição multidisciplinar que traduz uma variedade de conhecimentos disponíveis sobre educação em diferentes disciplinas. O domínio pedagógico é estruturado pela síntese praxiológica (Schmied-Kowarzik, 1983) da qual resulta um conhecimento especializado da, pela e para a relação entre teoria e prática educativa. Isso converte a Pedagogia em uma ciência mediadora ou reconstrutiva que mobiliza pela pesquisa, e não pela mera aplicação, diferentes conhecimentos para produzir aquilo que lhe é particular: o pedagógico como manifestação dialética do pensar e do fazer educativos. Nesse sentido, o argumento interdisciplinar legitima a Pedagogia e não o contrário.

A tradição multidisciplinar, por sua vez, tende a reificar territórios acadêmicos, de modo que as pesquisas e os processos formativos assim orientados, muitas vezes, exibem o distanciamento entre teoria e prática, prejudicando a construção de um campo que tome a educação como objeto de

conhecimentos científicos específicos e intervenções neles respaldadas. É comum que nos deparemos com pesquisas aplicadas da sociologia, filosofia, história, etc., classificadas como educacionais, que por se vincularem fortemente às epistemes e métodos das áreas-matrizes, não resultam na produção do conhecimento pedagógico. Ao assumirmos a necessidade de superar o modelo aplicacionista (e não praxiológico) da relação teoria e prática, identificamos que, mesmo sob o domínio da tradição multidisciplinar, há produções significativas sobre Pedagogia como campo de conhecimento desenvolvida no âmbito da pós-graduação brasileira, como se discute a seguir.

3. O que se escreve sobre Pedagogia na pós-graduação em Educação?

O corpus documental desse estudo resultou de uma busca sistemática no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A busca recuperou pesquisas desenvolvidas no período de 1989 a 2019. Os descritores de busca e as quantidades respectivas das produções recuperadas foram: Pedagogia-título (6.585 registros); Pedagogia/Teoria-título (105 registros); Pedagogia/disciplina-título (89 registros); Pedagogia/campo-título (121 registros); Pedagogia/Ciência-título (184 registros). Após a leitura de títulos, resumos e sumários desse conjunto, constituiu-se um corpus de 26 produções dedicadas ao tema, das quais 10 resultavam de pesquisas de mestrado e 16 de doutorado, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1

Teses e dissertações sobre o campo da Pedagogia no Brasil.

<i>Título</i>	<i>Autor/a</i>	<i>Tipo</i>	<i>Ano</i>	<i>IES</i>
O estado da Pedagogia: repensando a partir da prática	Sueli Mazzilli	Dissertação	1989	UNICAMP
A Pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia	Maria Amélia Santoro Franco	Tese	2001	USP
A racionalidade da pedagogia e perspectiva de construção de uma pedagogia do entendimento intersubjetivo com base na razão comunicativa	Celso José Martinazzo	Tese	2004	UFRGS
Pedagogia e pedagogos escolares	Umberto de Andrade Pinto	Tese	2006	USP
A Pedagogia por meio de Pedagogia: teoria e prática (1954), de Antônio D'Ávila	Thabatha Aline Trevisan	Dissertação	2007	UNESP

As 26 produções selecionadas atenderam ao parâmetro de terem se centrado em discussões sobre o caráter identitário da Pedagogia como campo de conhecimentos. Nesse conjunto, 15 produções se referiam a pesquisas sobre o curso de Pedagogia. Tais pesquisas referenciavam a Pedagogia como campo para problematizar as finalidades formativas e organização curricular dos cursos de Pedagogia. As demais 11 produções enfocavam, propriamente, o estudo do conhecimento pedagógico em uma perspectiva historiográfica e o estudo da atuação profissional de pedagogas/os. Dentre essas, 8 produções delimitaram reflexões sobre o caráter científico da Pedagogia, sendo que 3 se vincularam ao enfoque pós-crítico, 2 ao materialismo histórico-dialético, 2 à teoria crítica de Habermas e 1 à teoria da

complexidade. Quanto ao caráter metodológico, as pesquisas se dividem em: 5 estudos teóricos; 2 estudos historiográficos; 6 estudos curriculares; 3 estudos documentais; e 10 estudos empíricos que também abarcavam etapas de mapeamento bibliográfico ou documental.

Vale ressaltar que os 6.585 trabalhos que trazem a palavra Pedagogia em seu título revelam uma tendência de dispersão léxica e semântica. Aparecendo, principalmente, como uma palavra adjetivada, a palavra Pedagogia se insere em um contexto discursivo de ausência ou negação do seu sentido específico. Sob essa constatação não se está rejeitando o reconhecimento de processos pedagógicos que são plurais e reclamam denominações próprias, mas se assinala que, no âmbito do debate acadêmico, a Pedagogia aparece como uma ideia vaga, escorregadia, quase banal, cujo uso dispensa justificativas conceituais em torno do que lhe difere em relação à educação, à formação humana ou à socialização cultural, termos com os quais se confunde, recorrentemente. Assim, esse quantitativo demonstra que a palavra Pedagogia é acionada como dispositivo de dispersão.

Em geral, é possível observar que o debate sobre o campo disciplinar da Pedagogia tem se atrelado, fundamentalmente, à busca pela compreensão da especificidade do curso de Pedagogia sob a recorrência de tensões históricas acerca de suas finalidades formativas. Evidencia-se a recorrência de autoras/es brasileiras/os mobilizados no tratamento conceitual que confere à Pedagogia reconhecimento de ciência, notadamente José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco e Dermeval Saviani. Por um lado, isso indica a incidência e valorização da produção nacional, mas, por outro, um fluxo limitado de diálogos com autoras/es internacionais que, em diferentes contextos, se dedicam à defesa de teses da Pedagogia como ciência.

O tensionamento acerca da fluidez acadêmica da Pedagogia já se evidencia no trabalho desenvolvido por Mazzilli (1989). A autora constata, a partir da análise do projeto curricular de um curso de Pedagogia, que a transposição linear de outros aportes científicos para o campo pedagógico “[...] solidifica práticas conservadoras” (Mazzilli, 1989, p. 116), desconsiderando a possibilidade de produção de sentido para as práticas a partir do movimento dialético entre reflexão e ação. Por essa razão, as práticas educativas tenderiam a repercutir o tecnicismo mesmo diante do avanço da crítica acadêmica de cunho marxista, se distanciada da práxis das(os) educadoras(es). Resulta interessante a conclusão da autora quando assinala que “os cursos de Pedagogia devem chamar para si a responsabilidade de reconstrução da sua área de conhecimento” (idem, p. 123), aspecto que em muito se faz atual diante do apagamento da Pedagogia como campo e eixo organizador dos próprios cursos, crítica presente nos trabalhos de Franco (2001), Cruz (2008), Severo (2012; 2015), Portelinha (2014), Mascarenhas (2015), Coutinho (2015), Boccia (2016) e Debiasi (2016).

As pesquisas de Franco (2001) e Martinazzo (2004) se apoiam em um trabalho de sistematização conceitual derivado de pesquisa bibliográfica para situarem que a crise da Pedagogia reside no esgotamento da racionalidade moderna. Vinculando-se à Teoria Educacional Crítica, as pesquisas põem em suspeição o sentido de produção e de uso do saber que emana de diferentes racionalidades científicas em Pedagogia, convergindo para a conclusão de que deve se desprender dos pressupostos monológicos e logocêntricos próprios do Positivismo, os quais implicam em uma razão reducionista. Para tanto, sua constituição como ciência se daria a partir do entrecruzamento entre aspectos da hermenêutica e do materialismo histórico-dialético, segundo Franco (2001). Em Martinazzo (2004), o respaldo para a abordagem da finalidade crítico-emancipatória da Pedagogia é a Teoria da Ação Comunicativa. A categoria emancipação é centralizada, ainda, no trabalho de Soares (2010), que analisa a perspectiva de Pedagogia como ciência em Dermeval Saviani, pautando-se em referenciais do próprio autor e em diálogos com referenciais marxistas, de modo particular com a crítica gramsciana de educação.

Inserindo-se também na Teoria Educacional Crítica em articulação com a Teoria Dialógica em Bakhtin, Bortolotto (2007) delinea reflexões que convergem com as conclusões apontadas por Franco (2001) e Martinazzo (2004). Sua pesquisa foi desenvolvida com um grupo de professores/as sob o objetivo de investigar o sentido de ciência no ato pedagógico. Nessa perspectiva, defende que as dimensões ontológica e epistêmica do trabalho científico que perpassa o ato pedagógico não se restringem ao domínio e aplicação e conhecimentos disciplinares instrumentalizados no/pelo currículo. Como processo humano e entre humanos, o ato pedagógico consiste em um fenômeno relacional mediado pela linguagem, a qual situa os sujeitos em diferentes posições diante do conhecimento. O papel da Pedagogia reside na possibilidade de produzir experiências que não se prendam às normatizações herdadas pela forma escolar e sua tradição monofônica. Para a autora, “a questão de

fundamento para o âmbito do ato da Pedagogia é pôr como questão qual a consciência que se tem do terceiro” (Bortolotto, 2007, p. 202). Essa consciência é condição para o reconhecimento das vozes plurais que coexistem na esfera pública e escolar, muitas vezes silenciadas por uma ideia prescritiva de ciência e de currículo.

Deslocando-se da Teoria Educacional Crítica em direção às abordagens pós-críticas compostas a partir do pós-estruturalismo, agrupam-se as pesquisas de Silva (2009), Camozzato (2012), Oliveira (2014) e Andrade (2016). Trata-se de pesquisas que, como elemento em comum, operam com a Pedagogia como ferramenta discursiva que nomeia estratégias de significação daquilo que é ensinável e aprendível em diferentes contextos sociais. Em uma lógica anti-fundacional, esquivam-se da conceituação de Pedagogia como ciência para situá-la em uma rede de significados construídos por/em contextos de proliferação da diferença (Camozzato, 2012). Silva (2009) reconhece o tensionamento instalado no debate sobre as epistemes da Pedagogia referente à sua condição científica, o que desencadeia um movimento permanente de críticas que parecem produzir um ciclo de retroalimentação em torno da questão. Para a autora, “[...] este jogo do eterno-retorno é extremamente potencializador para e na Pedagogia, pois a faz (se) produzir de maneira embaralhada, transversalizada, atravessada e metamorfoseada [...]” (Silva, 2009, p. 225). Essa afirmação combina-se com o que aponta Oliveira, para o qual a Pedagogia não trataria de definições ou estruturas prévias à criação didática e curricular, sendo o movimento de uma prática presentificada que exhibe as possibilidades de ação. Por isso, “o pedagogo a caminho está” (Oliveira, 2014, p. 37).

Destaca-se o esforço de Andrade em perseguir os modos de constituição do conceito de Pedagogias Culturais. Para capturar conceitualmente influências culturais que operam nos processos de subjetivação e no agrupamento dos indivíduos em redes que articulam cultura, política e poder, a autora defende que a Pedagogia “[...] afetada com as transformações da contemporaneidade [...] é ampliada, flexionada e suas adjetivações proliferam, o que possibilita a emergência de outros conceitos” (Andrade, 2016, p. 14). O pressuposto da “pedagogização” do cotidiano possui mérito conceitual, porém, conforme já sublinhado em outras passagens deste texto, a perspectiva da adjetivação da Pedagogia opera em uma direção teoricamente questionável, pois equipara o “pedagógico” ao “educativo” e ao “cultural” sem um exame conceitual sobre as especificidades de cada termo. Assim, vale ressaltar a crítica aqui assumida de que a Pedagogia opera na ordem da sistematização teórico-metodológica do processo de formação humana, mas não se confunde com ele, a ponto de ser transformada em um senso comum educativo.

As produções que focalizam a relação entre campo e curso de Pedagogia demonstram afinidade em seus pressupostos e conclusões. Anteriormente citado, o trabalho de Mazzili (1989) reivindica o lugar da Pedagogia no próprio curso, corroborando com o que Severo (2012; 2015) classifica como eclipse da Pedagogia como disciplina acadêmica e elemento estruturante do curso. Portelinha (2014) destaca que a referência epistemológica à Pedagogia também está ausente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, homologadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006, fragilidade identificada por Cruz (2008), que vê nisso um recuo da teoria como elemento estruturante da formação profissional. Para a autora, a Pedagogia não é a única referência do curso, mas sua finalidade é produzir e articular conhecimentos teórico-práticos sobre o fenômeno educativo. Apesar de reconhecer a Pedagogia nesse espectro mais amplo, a autora demonstra concordância com a tese da docência como base do curso. Essa tese é frontalmente contestada pelas pesquisas de Franco (2001), Pinto (2006), Severo (2012; 2015) e Mascarenhas (2015).

Pinto (2006), Fiorion (2012) e Severo (2015) repercutem o dilema da docência como base formativa da Pedagogia a partir de investigações empíricas com pedagogas/os que atuam em práticas pedagógicas para além do magistério. As/os profissionais sinalizam que suas práticas são estruturadas por uma diversidade de saberes e formas de ação que transcendem a prática docente, aspecto que justifica a defesa feita pelos autores e pela autora de que a docência descaracteriza a Pedagogia e obstrui o reconhecimento de sua complexidade. Contrariamente, Zuchini (2016) discute que a tese da docência como base é um legado da contribuição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para o curso de Pedagogia. Como se pode notar na ampla maioria das pesquisas aqui retratadas, discorda-se que essa tese reflita uma concepção epistemológica de Pedagogia que explicita e preserve sua especificidade como campo científico.

Boccia (2016) e Debiasi (2016) consideram que a tese da docência se tornou dilemática para a compreensão da identidade profissional de pedagogas/os, embora, como apontam Cruz (2008) e

Fernandes (2019), os dissensos sobre o que é a Pedagogia e, em decorrência, sobre a matriz identitária do curso e da/o sua/seu egressa/o, reverberam posições históricas construídas no campo. Cruz (2008) conclui que as mutações do curso, ao longo de sua história, fizeram com que a expressão acadêmica da Pedagogia perdesse força e que, mesmo não sendo consenso para as/os pesquisadas/os que a Pedagogia seja uma ciência, sua condição de campo é um pressuposto para o debate sobre o curso. Para a autora, a relação teoria-prática seria a pedra angular do campo e do curso de Pedagogia. A ausência da Pedagogia no próprio curso é apontada por Fernandes como um “[...] risco real de não sobrevivência do próprio campo teórico-investigativo do conhecimento pedagógico” (2019, p. 129), dado também problematizado por Coutinho (2015) quando do levantamento de produções acadêmicas sobre Pedagogia/pedagogo nas universidades paranaenses entre 2004 e 2014.

Exceto nos estudos referenciados em teorias pós-críticas, cuja abordagem atua no sentido de desconstruir a condição disciplinar/científica da Pedagogia para conceituá-la como um dispositivo cultural associado a diferentes espaços-tempos das experiências inter-subjetivas, as/os autoras/es preocupam-se em justificar o status de cientificidade da Pedagogia como condição para o reconhecimento de sua complexidade. Porém, é possível perceber lacunas na estruturação dos argumentos haja vista a debilidade revelada na ausência de referências sobre a Filosofia da Ciência e a Epistemologia no recurso a conceitos como cientificidade, ciência prática, inter/transdisciplinaridade, como aponta Moreira (2010), e, finalmente, sobre método, aspectos tratados pela Teoria da Educação. Torna-se necessário, então, um exame mais rigoroso das bases epistemológicas da Pedagogia que promova um avanço no debate nacional e no reconhecimento da Teoria da Educação como uma disciplina estruturante da formação em nível de graduação e de pós-graduação.

Finalmente, cabe ressaltar o hiato que se exhibe entre 1989 e 2001, período que marca a publicização das duas primeiras produções acadêmicas localizadas no mapeamento bibliográfico. A hipótese explicativa consiste na hegemonia lograda pelo discurso da docência como base formativa do curso de Pedagogia, o que, de alguma forma, arrefece o debate sobre a Pedagogia, que parece ficar latente academicamente. É só no final da década de 1990 que o tema é “desocultado” e passa a deflagrar questões pautadas pelas pesquisas subsequentes.

4. Considerações finais

No livro “Pedagogia, ciência da educação”, organizado por Pimenta (1998), são retomadas e atualizadas perspectivas que se debruçam em torno do estatuto de cientificidade da Pedagogia. Considera-se que a obra consiste em um marcador de tradição brasileira de teorias da Pedagogia haja vista ter irrompido o silenciamento que perdurou até então e ter pautado diversas pesquisas que, a partir dos anos 2000, referenciam a Pedagogia como Ciência da Educação. No mesmo ano dessa publicação, o livro “Pedagogia e pedagogos para quê?”, de José Carlos Libâneo, também se torna responsável pela retomada histórica do debate sobre a especificidade da Pedagogia; debate esse que desapareceu da cena acadêmica entre as décadas de 1980 e 1990 em função de que a pauta mobilizadora de coletivos representativos do campo educacional se organizava a partir de preocupações mais gerais sobre a formação de professores/as, configurando uma espécie de sociologismo. Diluída nessa pauta mais ampla, a questão da Pedagogia atravessa a década de 1990 com aparecimentos pontuais, dentre os quais, menciona Pimenta (1998), o VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Goiânia, no ano de 1994.

Diante das questões colocadas por autores/as nacionais dedicados a refletir sobre a especificidade epistemológica da Pedagogia, o empreendimento de estudos nessa direção pareceu incomodar segmentos acadêmicos que, por um lado, associavam a ideia de ciência da educação à lógica positivista, e, por outro lado, movimentavam-se no campo da pesquisa e da pós-graduação em educação sem qualquer vinculação com a problemática da relação entre teoria e prática pedagógica. Estavam postos, também, argumentos de que esse debate se situaria em um nível de abstração descolado das urgências e lutas educacionais travadas na realidade social brasileira. Sobre isso, Pimenta menciona que “[...] não raro se advoga que a discussão do seu estatuto de cientificidade [referindo-se à Pedagogia] é diletantismo, perda de tempo ou pura filosofia” (Pimenta, 1998, p. 41). É importante registrar que, antes disso, ao longo da década de 1970 ocupou-se pontualmente do tema Dermeval Saviani, como ele mesmo explica no livro “Pedagogia: história e teoria no Brasil”, de 2008.

A resposta contundente de autores como Pimenta e Libâneo à questão sobre em que consiste a Pedagogia passou a reverberar na produção acadêmica desde então, porém com pouca permeabilidade na esfera da pós-graduação, que tem se organizado muito mais na perspectiva das Ciências da Educação do que se constituído em um lócus de problematização e construção de teorias pedagógicas capazes de fomentar transformações nos processos educativos diante de desafios sociais emergentes. As Ciências da Educação, como paradigma consagrado na dinâmica de organização da pós-graduação em Educação no Brasil, não se configuram pela relação direta com os processos educativos, deixando de se guiar pela dialética entre teoria e prática pedagógica. Ao contrário disso, conforme explica Saviani, “[...] são ciências já constituídas com objeto próprio, externo à educação, e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando [...] aquela parcela que lhe corresponde” (2008, p. 120-121).

O “pedagógico”, por sua vez, exprime o caráter de um conhecimento de, para e a partir dos processos educativos como fenômenos sociais mediados pela ação humana consciente e situada em diferentes contextos. Pensar a educação como objeto científico, portanto, envolve acionar aportes das Ciências Humanas e Sociais que contribuem para a compreensão de dimensões desse fenômeno, porém requer um esforço de superação das teorias “sobre” educação para assumir esse fenômeno como objeto de um campo próprio cuja agenda de pesquisa se baseia em preocupações praxiológicas: conhecer para intervir; intervir para transformar. Esse campo se nomeia Pedagogia, ciência que se ocupa dos significados e modos de ação envolvendo instituições, contextos, sujeitos, saberes e métodos educativos (Pimenta & Severo, 2015).

A incidência do paradigma das Ciências da Educação na pós-graduação em Educação é um fator explicativo da descontinuidade que a Pedagogia experimenta no campo acadêmico brasileiro, a qual se revela na ruptura entre o curso de graduação e a área de pós-graduação correspondente. Um exemplo de continuidade é a relação entre graduação em Psicologia e a pós-graduação em Psicologia. Diante disso, pode-se questionar qual a esfera institucional de estudos especializados/avançados sobre a Pedagogia? Os dados trazidos ao longo do texto demonstram que a pós-graduação em Educação não tem se configurado como esse lugar, fragilizando o debate específico sobre as possibilidades epistemológicas de articular e dinamizar as relações entre teoria e pesquisa pedagógica. As configurações da pesquisa pedagógica devem ser ajustadas de acordo com a necessidade de refletir e agir em contextos de tomada de decisão educativa. Nesse sentido, a pesquisa pedagógica se dirige à prática, guiando-se pelo propósito de produzir esquemas explicativos da ação dos/as educadores, de modo que possa servir como instrumento para uma práxis intencional fundada na racionalidade pedagógica, uma vez que busca desvelar as práticas e nelas intervir de modo crítico-criativo.

Em um contexto histórico marcado pela proliferação de narrativas e experiências educacionais que se arvoram como soluções mágicas para os desafios educativos nas escolas e fora delas, a constituição de um espaço para investigações em Pedagogia se mostra politicamente relevante, uma vez que cabe ao campo pedagógico decantar essas narrativas e explorar seus fundamentos e prospecções, levando em conta seus efeitos na formulação de políticas e na construção das práticas das/os educadoras/es. Para isso, faz-se necessário o aprofundamento de estudos sobre teorias e métodos específicos de investigação pedagógica capazes de adentrar na complexidade dessas experiências como fenômenos práticos, abordando-as criticamente.

5. Referências

- Andrade, P. D. (2016). *Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito*. [Tese]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. [10183/143723/000996566.pdf](https://repositorio.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143723/000996566.pdf)
- Boccia, M. B. (2016). *Pedagogia da pedagogia: o curso e sua identidade*. [Tese programa de Pós-Graduação em Educação], Universidade Nove de Julho. <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1536/2/Margarete%20Bertolo%20Boccia.pdf>
- Bortolotto, N. (2007). *O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social*. [Tese doutorado], Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90474>

- Camozatto, V. (2012). *Da Pedagogia às pedagogias: formas, ênfases e transformações*. [Tese doutorado], Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. [10183/49809/000837866.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufrgs.br/handle/10183/49809/000837866.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2019). Ministério da Educação. *Documento de área – área: 38 – Educação*. Brasília: MEC.
- Coutinho, M. M. M. (2015). *Pedagogia/pedagogo nas produções acadêmicas das Universidades do Paraná de 2000 a 2014: reflexões preliminares*. [Dissertação Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação], Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 88 f. <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3520>
- Cruz, G. B. (2008) *O curso de Pedagogia na visão de pedagogos primordiais*. [Tese doutorado], Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Fernandes, S. R. (2019) *Licenciatura em Pedagogia no Brasil: raízes político-pedagógicas de sua história recente*. [Tese Doutorado], Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, 165 f. <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4341/2/Silvia%20Reis%20Fernandes.pdf>
- Fiorin, B. P. A. (2012). *Trabalho e pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola*. [Dissertação Mestrado em Educação], Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6991?show=full>
- Fischer, T. (2011). Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira De Pós-Graduação*, 2(4). <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2005.v2.74>
- Franco, M. A. R. S. (2001). *A Pedagogia como ciência da educação: entre praxis e epistemologia*. [Tese Doutorado em Educação], Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Libâneo, J. C. (2007). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (Vol. 4). São Paulo: Cortez.
- Martinazzo, C.J. (2004). *A racionalidade da pedagogia e perspectiva de construção de uma pedagogia do entendimento intersubjetivo com base na razão comunicativa*. [Tese Doutorado], Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://hdl.handle.net/10183/4358>
- Mascarenhas, A. D. N. (2015) *Formação de Pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de atuações profissionais*. [Tese Doutorado], Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20817>
- Mazzilli, S. (1989). *O estado da Pedagogia: repensando a partir da prática*. [Dissertação Mestrado], Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e17cd1920762a9e0fcbf76eaa65439cd
- Moreira, L. P. (2010). Pedagogia e ciências sociais: a discussão brasileira em três tempos. *Estudos de Sociologia*, 15(28), pp. 87-106. <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2552>
- Oliveira, M. R. (2014). *Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo*. [Tese Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/94750>
- Pimenta, S. G. (org.). (1998). *Pedagogia, ciência da educação?* 2 ed. Cortez.
- Pimenta, S. G., Pinto, U. D. A., y Severo, J. L. R. D. L. (2020). A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. *Praxis educativa*, 15, e2015528, p. 1-20. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15528.057>
- Pinto, U. A. (2006). *Pedagogia e pedagogos escolares*. [Tese Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1689>
- Portelinha, A. M. S. (2014). *A pedagogia nos cursos de pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais*. [Tese Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://hdl.handle.net/10183/102330>
- Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Schmied-Kowarzik, W. (1988). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Editora Brasiliense. <http://bds.unb.br/handle/123456789/623>
- Severo, J. L. R. L. (2015) *Pedagogia e Educação Não Escolar: crítica epistemológica, formativa e profissional*. [Tese Doutorado]. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Severo, J. L. R. L. (2012) *A significação da Pedagogia: discurso curricular e perspectiva de ensino de professores formadores*. [Dissertação Mestrado], Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa, Paraíba, Brasil. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4667>
- Severo, J. L. R. D. L., y Pimenta, S. G. (2015). A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. *Revista Inter Ação*, 40(3), 477-492. <https://doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>
- Silva, G. M. F. (2009). *Das imagens identitárias da Pedagogia ao ofício de pedagogo: traçados nômades*. [Tese Doutorado], Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251731>
- Soares Celestino, R. (2010). *Pedagogia como ciência, afinal é possível isso? contribuições de Dermeval Saviani para o debate epistemológico*. [Dissertação Mestrado], Universidade Federal do Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3760/1/arquivo141_1.pdf
- Touriñán López, J. M., y Sáez Alonso, R. (2015). *La mirada pedagógica: teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Andavira.
- Zuchini, A. T. F. S. (2016). *O perfil profissional do pedagogo a partir dos documentos da ANFOPE: contribuições para o campo da Pedagogia*. [Dissertação Mestrado], Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://ri.ufmt.br/handle/1/1980>



Revisión sistemática sobre valoraciones de las habilidades docentes en el aula universitaria

Systematic review on assessments of teaching skills in the university classroom

Luz María Yáñez Galleguillos 

e-mail: lmyanez@yahoo.es

Comisión Nacional de Acreditación CNA Chile

Resumen

Durante el último tiempo, las universidades han manifestado una alta preocupación por cómo enseñan los profesionales en la universidad, debido a que en la forma como enseñan dichos profesionales en las instituciones de educación superior, tendrá una repercusión directa en los aprendizajes de los estudiantes. Desde allí surge el objetivo de la presente revisión, referido a analizar las valoraciones sobre las habilidades docentes del aula universitaria. El presente estudio hace una revisión sistemática, bajo el método PRISMA, que incluyó 21 artículos científicos sobre la materia. Los títulos revisados obraron desde el año 2016 hasta el año 2022, buscados en bases de datos Scopus y Scielo. Los resultados apuntan hacia la importancia de las habilidades del aspecto personal, en tanto, disposición del profesorado a establecer relaciones e interacciones humanas en el aula, por sobre los aspectos formales y técnicos de quien enseña. Los aspectos personales de los docentes son los más valorados y en este sentido la ética y su poder transformador en la actuación docente, como también la importancia del impacto de su intervención en otro y su convicción por enseñar o sobre valores esenciales para la docencia, requieren ser observados por las instituciones quienes están más centradas en preparar programas dirigidos a la impartición de técnicas a modo de recetario, más que en desarrollar en el/la docente la valoración por el acto educativo.

Palabras clave: habilidades, docentes, educación superior, universidad, pedagogos/as, enseñanza.

Abstract

In recent times, universities have expressed great concern about how professionals teach at the university, because the way these professionals teach in higher education institutions will have a direct impact on student learning. From there arises the objective of this review, referring to analyzing the assessments of the teaching skills of the university classroom. The present study makes a systematic review, under the PRISMA method, which included 21 scientific articles on the subject. The revised titles worked from the year 2016 to the year 2022, searched in Scopus and Scielo databases. The results point to the importance of personal aspect skills, as teachers' willingness to establish relationships and human interactions in the classroom, over and above the formal and technical aspects of the person who teaches. The personal aspects of teachers are the most valued and in this sense, ethics and its transforming power in teaching performance, as well as the importance of the impact of their intervention on another and their conviction to teach or about essential values for teaching, require be observed by the institutions that are more focused on preparing programs aimed at the teaching of techniques as a recipe book, rather than on developing in the teacher the appreciation for the educational act.

Keywords: skills, teachers, higher education, university, pedagogues, teaching.

Recibido / Received: 13-03-2023

Aceptado / Accepted: 16-06-2023

Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Yáñez, L (2023). Revisión sistemática sobre valoraciones de las habilidades docentes en el aula universitaria. *Tendencias Pedagógicas*, 40, pp. 43-59. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.004>

1. Introducción

La docencia universitaria y las habilidades o competencias del/la profesor/a, se ha convertido en un fenómeno de gran interés en el último tiempo para las instituciones de educación superior, transformando los programas pedagógicos formativos, en un requerimiento inevitable para su institucionalidad, como estrategia para garantizar la calidad de los procesos formativos (Tejeda, 2002).

Considerando la importancia del rol docente del aula universitaria y su profesionalización, las universidades han visto la necesidad de ajustar sus formas de organización y funcionamiento a partir de la fundación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, respondiendo a un proceso de mejora institucional, donde el foco central es el desarrollo profesional para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Vásquez, et al., 2022).

Es así como; los “centros pedagógicos” han proliferado fuertemente a propósito de lo anterior; ofreciendo soporte a la formación del grupo de profesionales no pedagogos/as, como, asimismo, otro tipo de labores como el seguimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan.

En este orden de cosas, se ha procurado al conjunto de profesionales que enseñan en el nivel terciario, una formación generalista y de impronta básica en ámbitos técnicos de la pedagogía, de modo tal, de asegurar un desempeño mínimo en el ámbito técnico-didáctico; basados más bien en elementos de aplicación, formulaciones prescriptivas para enfrentar la docencia y la evaluación; en desmedro de otros tópicos, contextos y prácticas que son, a esta altura, naturalísticos en el ejercicio del rol docente.

Dichas ausencias, son la ética, la humanística, la imprevisibilidad, la diversidad de contextos, la filosofía de enseñar y de aprender, entre otras. (Ramos y Flacón, 2019)

Al respecto, conforme al paradigma imperante en una sociedad de libre mercado, la universidad ha adoptado un modelo de gestión de la calidad, basada en la eficiencia de sus procesos y el control de los productos de calidad. De este paisaje se ha empoderado todo el sector educativo, cautelando que cada uno de sus hitos, mecanismos y dispositivos, aseguren un estándar que le permita ser competitivo en el mercado. (Molina y Letelier, 2020). Así, se explicaría tecnológicamente, el fenómeno de formación en docencia universitaria a profesionales que no son pedagogos/as.

De acuerdo con las propuestas para la Educación Superior del Foro Aequalis ¹ y las Transformaciones Necesarias (2011) plantearon 6 transformaciones que había impacto fuertemente al sistema. A saber:

- a) Masificación: Referida a la expansión del sistema, considerando que el mundo de población estudiantil se duplicó entre los años 1991 y 2004.
- b) Heterogeneización estudiantil: Relacionada con la alta heterogeneidad y diversidad de la población estudiantil en los últimos años, producto del acceso democrático y menos elitista
- c) Credencialización: Concerniente a la relación estrecha entre la universidad y el mundo laboral, cuestión que impulsado a considerar las demandas concretas de este sector.
- d) Diversidad de fuentes de financiamiento: Concebida como una transformación directamente proporcional con el aumento de la demanda del sector público, cuestión que orienta los estados a redistribuir sus presupuestos, muchas veces en detrimento de la educación superior.
- e) Diversificación institucional: Referida a la consecuencia de la expansión del sistema, como la aparición de nuevos tipos de instituciones, la oferta del mundo privado, la multiplicación de ofertas formativas, por citar algunos ejemplos.
- f) Cultura de la responsabilidad pública: Tendencia que ha configurado en varios países el levantamiento y consolidación de sistemas aseguramiento de la calidad, de modo tal se responsabilizarse de su misión formadora.

Lo anteriormente expuesto, presenta el fuerte vínculo con la visión gerencial de la educación, pero al mismo tiempo, otros aspectos que el profesor de aula deberá enfrentar, acudiendo a un conjunto de habilidades que movilizadas, podrán cumplir con la tarea.

De esta manera, aun cuando, el cambio de paradigma sobre el/la nuevo/a profesor/a de educación superior, no puede constituirse sin una reflexión global y crítica sobre el fenómeno, ni menos como una

¹ Fundación AEQUALIS, es un “Foro de Educación Superior, como primer espacio horizontal de reflexión integrado por universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, unidos por el objetivo común de propiciar una mejor educación superior para Chile, contribuyendo al mejoramiento del acceso, calidad, eficiencia y equidad del sistema”. <https://aequalis.cl/quienes-somos/>

sumatoria de innovaciones o aplicaciones técnicas en el aula (Imbernon, 2011). éste se ha convertido en un escenario, complejo de abordar y un problema que amerita la refundación de la labor de enseñante, más allá de los paradigmas de turno y de las implicancias del poder; más bien, centrada en las posibilidades de las sociedades y comunidades que requieren participar de la educación de un pueblo.

Es un hecho cierto que la formación de los profesores universitarios está marcada por el predominio de los contenidos disciplinares, por sobre los pedagógicos y/o didácticos (Fraile, 2019). Lo anterior, puede crear la falsa idea de la innecesaria preparación pedagógica para enfrentar la formación de los futuros/as profesionales de la disciplina en cuestión. La paradoja es entonces, cómo un profesor puede dominar perfectamente los saberes disciplinares, enseñando lo que sabe, pero ciertamente, no disponer de saberes para enseñar lo que sabe y así, no asegurar el aprendizaje profundo con el sentido que requiere el/la futuro/a profesional.

Con todo, la presente revisión sistemática, se acerca al fenómeno para discutir y discernir sobre la pregunta: ¿Qué declara la literatura científica sobre la valoración de habilidades/ competencias docentes en profesionales no pedagogos/as que ejercen el rol docente en la universidad?

El objetivo general del presente trabajo es analizar las valoraciones sobre las habilidades docentes del aula universitaria. Para lo anterior, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- a) Sintetizar los hallazgos presentados en la literatura científica sobre la problemática delimitada.
- b) Analizar críticamente la producción de información a la luz de principales hallazgos.

2. Método

La presente revisión sistemática ha considerado la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) actualizada al año 2020, sustituyendo la del 2009. Dicho instrumento ha colaborado en evidenciar la revisión y las razones de la revisión, lo que se realizó y lo que se encontró como hallazgos. Dado lo anterior, se consideran 27 ítems para el desarrollo confiable del trabajo presentado.

En relación a los criterios de elegibilidad se han considerado códigos de inclusión y exclusión, tal como se lee en la Tabla 1:

Tabla 1

Criterios de Inclusión y Exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Período entre 2016 al 2022	Memorias, actas y congresos, libros y sus capítulos
Artículos científicos	Artículos y publicaciones duplicadas
Bases de datos Scopus y Scielo	WOS y otras bases de datos distintas a las seleccionadas
Artículos con análisis de educación superior	Temáticas sobre intervenciones didácticas
Artículos con análisis de Docentes de pre grado	Temáticas de estudiantes de educación superior
	Otras revisiones sistemáticas
	Nivel educativo distinto al universitario
	Estudios de posgrado

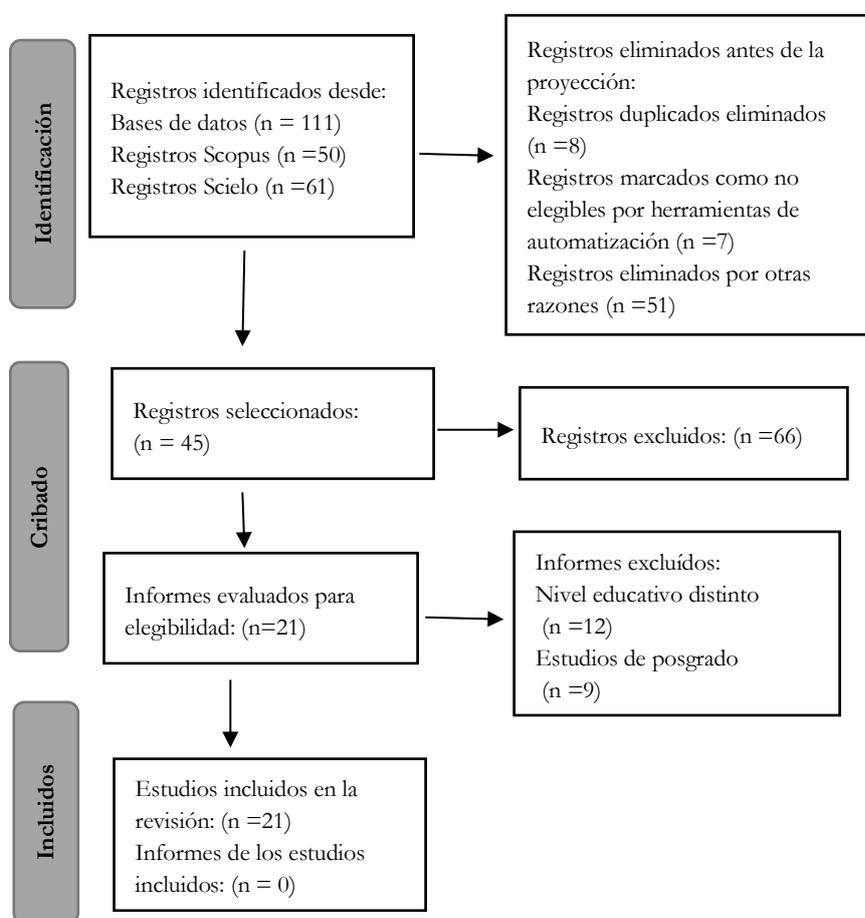
Nota: Esta tabla indica los criterios que fueron utilizados para incluir y excluir los estudios de la revisión sistemática.

En tanto, las fuentes de información para la obtención de evidencias de literatura científica, fueron Scopus y Scielo; de modo tal que la información recogida pudiese ser contrapuesta, pero al mismo tiempo, integrada. Las palabras claves que se utilizaron fueron los semas; “Docencia”, “Programas de formación”, “habilidades” “Universidad”, “Formación docente universitario” y como operadores booleanos AND y OR. Con todo, la

búsqueda quedó definida como (“Universidad” OR “Docente universitario”) AND (“habilidades docentes”).

En relación a la categorización, la búsqueda inicial en las bases de datos seleccionadas arrojaron 111 documentos que fueron factibles de revisar. Posteriormente, se refinó la búsqueda, considerando los criterios de selección anteriormente citados. La explicación y razón que fundamentan la exclusión son publicaciones de libros, capítulos de libros, actas de congresos, seminarios y otros, parecían contar con poca información sobre la materia. Dicha revisión fue desarrollada por una sola autora, que procedió a la lectura de títulos y resúmenes de todos los artículos, reduciéndose a un total de 45 publicaciones. En seguida, se realizó otro filtro, con el fin de seleccionar sólo los artículos que respondieran mejor a la pregunta de investigación, considerando la exclusión de artículos que referían la problemática de estudiantes, otras revisiones sistemáticas, análisis del post grado, docentes de otros niveles de educación superior y profesores/as docentes o pedagogos/as; lo que redujo la muestra a 21 publicaciones entre bases de Datos Scopus y Scielo.

A continuación, se presenta el flujo del trabajo de revisión, bajo el Método PRISMA:



La información respecto de los artículos seleccionados y analizados, se presentan en la Tabla 2:

Tabla 2

Identificación de los estudios revisados

Año	País	Objetivo	Tipo estudio	Población (muestra)	Recolección de datos	Tipo análisis
-----	------	----------	--------------	---------------------	----------------------	---------------

2016	España	Análisis de la formación docente universitaria a fin de ofrecer un diagnóstico para la mejora de las acciones en marcha	Cuantitativo Exploratorio, descriptivo	5 universidades España	Revisión de la oferta formativa de las universidades españolas para el profesorado universitario	análisis estadístico
2016	Cuba	Valoración de las principales influencias epistemológicas en lo relativo a la profesionalización del docente universitario y develar aquellos desempeños idóneos esenciales que deben poseer en este nivel de educación como expresión de las competencias que deben desarrollar	Reflexión crítica	-----	-----	Valoración de contexto
2019	Chile	Presentar la elaboración del cuestionario de atributos del docente (CAD) y la evaluación de la validez y fiabilidad sus de sus puntuaciones en alumnos 4universitarios de C5hile	Cuantitativo, no experimental y transversal.	595 estudiantes	Instrumento CAD	Análisis factorial exploratorio, y para evaluar su fiabilidad, el alfa de Cronbach
2022	México	Validar una escala para medir el desempeño del docente con las dimensiones del enfoque socioformativo, y el segundo es evaluar la práctica docente con dicha escala, para comprobar el apego hacia la socioformación	Cuantitativo, estudio instrumental y descriptivo.	420 estudiantes	Escala con base al modelo teórico del enfoque socioformativo, ajustándose a cinco dimensiones: Mediación docente, Estrategias didácticas, Educación inclusiva, Evaluación valorativa y Formación integral.	Análisis factorial exploratorio a través del paquete estadístico SPSS (basados en el método de extracción de Componentes Principales y rotación Varimax)

2020	México	Presentar la estrategia metodológica seguida para la obtención de evidencias de validez de la estructura interna del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente (CECD) con base en la opinión de los estudiantes.	la investigación no experimental, de diseño transeccional de la	Cuantitativo, experimental, de diseño transeccional descriptivo	2 universidades mexicanas (n1=511 y n2=503) Estudiantes	Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente (CECD)	análisis factorial confirmatorio como procedimiento analítico
Año	País	Objetivo	Tipo estudio	Población (muestra)	Recolección de datos	Tipo análisis	
2019	Chile	Analizar diversas narrativas que caracterizan el proceso docente del profesor universitario, dentro de la perspectiva teórica de la transposición didáctica.	Cualitativo, exploratorio.	3 universidades regionales chile	Historia de vida	Análisis de contenido	
2019	Argentina	Reconocer la aproximación a los conocimientos y prácticas docentes en torno al conocimiento didáctico-tecnológico del contenido (CDTC) o Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) en aulas universitarias	Cualitativo Estudio de caso colectivo o múltiple	Docentes de carreras humanísticas en una universidad argentina	Estudio de casos	Contenido y de contexto	
2021	Colombia	Reflexionar sobre las concepciones y prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en el marco del modelo educativo pedagógico institucional y resaltar algunos retos asociados a la	Cualitativo, enfoque interpretativo	15 docentes de diferentes programas académicos de una universidad de Colombia.	Entrevista semiestructurada y narrativas didácticas	Análisis de contenido	

		formación pedagógica de éstos.				
2019	Chile	Caracterizar su experiencia en docencia universitaria.	Cuantitativo transversal exploratorio y descriptivo.	13 médicos cirujanos docentes universidad de Antofagasta	Encuesta descriptiva	Análisis estadístico
2019	Colombia	Identificar formas vivas de acción y pensamiento entre docentes de diversas prácticas corporales, escénicas y pedagógicas.	Cualitativo, Enfoque metodológico colaborativo, performativo	3 docentes investigadoras	Laboratorio de creación Ensamble de métodos y herramientas metodológicas con sentido pragmático, estratégico, dialógico y autorreflexivo	Análisis de contenido y contexto
2019	Cuba	Evaluar el impacto del DDU en la actualización de conocimientos, habilidades y valores en los profesores y su contribución al fortalecimiento de los modos de actuación que ellos requieren para transformar la realidad educativa, en las condiciones de la Universidad Cubana actual, partiendo de la premisa de que ellos ejercen una segunda profesión	Cuantitativo, Evaluación de Impacto	Egresados de 8 años del Diplomado de Docencia Universitaria (DDU)	Encuestas de satisfacción	Análisis estadístico

Año	País	Objetivo	Tipo estudio	Población (muestra)	Recolección de datos	Tipo análisis
2020	Costa Rica	Percepción que tienen los docentes de la Escuela de Administración de Negocios (EAN) de la Universidad de Costa Rica, acerca de la ética y la docencia universitaria	Diseño mixto enfoque dominante cualitativa, paradigma sociocrítico	147 académico	Encuesta autoadministrada, llamadas telefónicas y entrevistas cara a cara	Programa R Studio 3.4.3 para la depuración y decodificación de las bases, junto con el programa IBM SPSS Statistics versión 23

2019	Costa Rica	Valorar la escogencia personal de cursar una carrera de formación docente	la	Cuantitativo, estudio longitudinal	3 grupos de estudiantes de Diplomado de Pedagogía 2014 a 2017	Cuestionario	Análisis comparativo
2021	Ecuador	Análisis jurídico sobre la formación ética del profesor de derecho y su incidencia en la docencia universitaria		Cualitativa, con alcance descriptivo	15 profesores de Derecho Universidad Regional Autónoma de los Andes, Quevedo	Documentos Técnicas de entrevista y observación	Métodos de análisis síntesis de contenido
2022	Perú	Describir las concepciones de los docentes universitarios acerca de la formación profesional por competencias en la educación superior.	las	Cualitativo, estudio de caso	2 universidades peruanas.	entrevistas semiestructuradas vía online.	Análisis de contenido
2022	Perú	Analizar las potencialidades del liderazgo científico investigativo de los docentes en la transformación del contexto universitario.	las	Cualitativo, paradigma interpretativo	8 expertos internacionales en educación y desarrollo organizacional	Entrevistas	Análisis de contenido
2022	España	Conocer la perspectiva digital que se plantea en los diferentes marcos de competencias docentes en Educación Superior en España durante las dos primeras décadas del siglo XXI.	la	Marcos competenciales	25 Marcos 2000-2020	Mapa sistemático	Análisis de contenido.
Año	País	Objetivo		Tipo estudio	Población (muestra)	Recolección de datos	Tipo análisis
2022	México	Conocer las implicaciones de la vida en confinamiento para un grupo de docentes universitarios.	las	Cualitativo, enfoque exploratorio	10 docentes jóvenes que trabajan en instituciones públicas y privadas del estado de	Entrevistas semiestructuradas por videoconferencia	Análisis de contenido.

2022	Ecuador	Examinar la efectividad de una estrategia de capacitación ejecutada con los profesores de la Universidad Técnica de Manabí (UTM) en Ecuador sobre sus conocimientos y habilidades de tecnologías Web 2.0, así como su uso en el proceso formativo universitario.	Cuantitativo Intervención Pre y post	Nuevo León en México 374 docentes	Programa capacitación (contenidos de blogs, micro blogs, wikis, redes sociales, videos streaming, y Zoom)	Prueba estadística de Wilcoxon, antes y después de la aplicación de la estrategia
2022	España y México	Analizar la importancia de las competencias docentes para el ejercicio profesional, asignada por una muestra de profesores universitarios, procedentes de México y España, y, además, determinar si existen diferencias en las valoraciones según las características sociodemográficas y académicas.	Cuantitativo, comparativo, descriptivo transversal	1.238 participantes.	Cuestionario de valoración	Análisis estadístico pruebas H de Kruskal-Wallis para k muestras de medidas independientes y U de Mann Whitney
2022	Argentina	Describir y analizar las motivaciones que expone un grupo de profesores y profesoras de materias del campo de las ciencias naturales y la salud de la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina) para explicar sus razones para	Estudio Mixto	51 docentes	Encuesta Entrevistas en profundidad	Estadístico y análisis de contenido

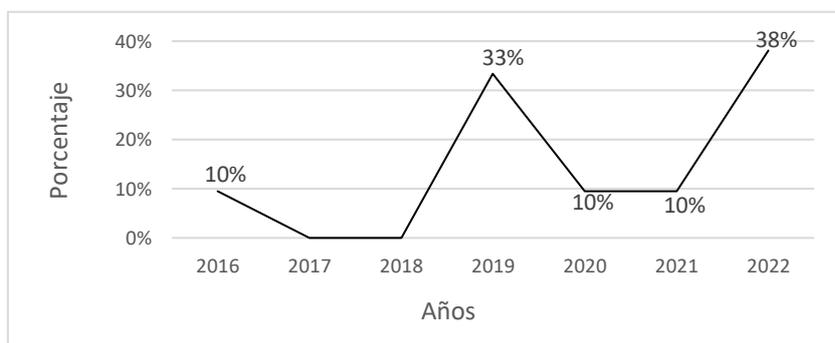
Nota: La tabla indica los antecedentes de los estudios revisados en la presente revisión sistemática.

3. Resultados

Los resultados en torno a la revisión y al modo de análisis bibliométrico, indican que existe una diversidad de estudios que abarcan la problemática delimitada en páginas precedentes y los años de los estudios revisados. En este aspecto, el 38% de los estudios revisados fueron publicados durante el año 2022. Los estudios revisados que correspondían al año 2019 representaron un 33%. Luego, los estudios de los años 2021, 2020 y 2016, representan un 10%, respectivamente. Para los años 2017 y 2018, no se registraron estudios para la problemática, de acuerdo con los criterios de selección. A la luz de lo analizado, se puede confirmar que el 70% de los estudios revisados tienen una vigencia importante en relación a los contenidos expuestos, instancia que da actualidad a la revisión documental. En relación al 30% de los estudios, también incluyen los años 2021 y 2020, igualmente otorgando soporte de oportunidad a la revisión. Al mismo tiempo, se puede observar cómo durante el año 2022, han crecido los estudios sobre la docencia universitaria, respecto de los años anteriores. Sobre los años 2020 y 2021, años pandémicos, hubo escasez de investigación en esta materia, en relación a los criterios de inclusión declarados y caracterizados anteriormente. Lo expuesto, se presenta en la Figura 1:

Figura 1

Año de publicación

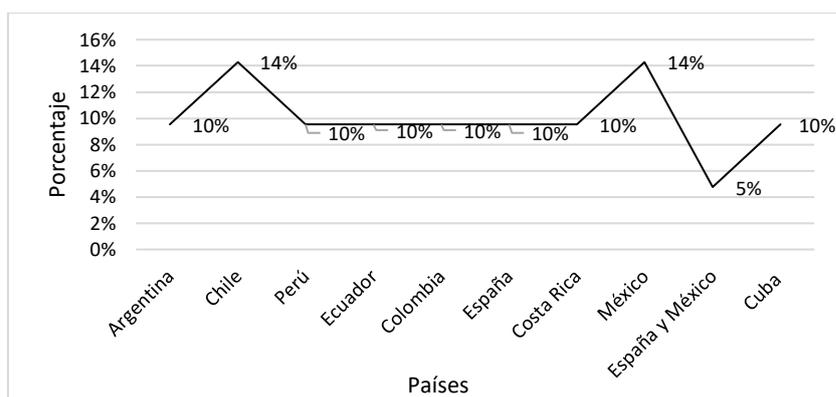


Nota: Esta figura expone los años de publicación respecto de la frecuencia de los estudios revisados.

Por otra parte, los artículos provenían de 9 países, cuya procedencia fueron Chile y México, llegando en su conjunto a un 28% de los títulos. Luego, le siguieron estudios de Argentina, Perú, Ecuador, Colombia, España, Costa Rica, Cuba, con un 10% de presencia respectivamente. Finalmente, se presentó 1 estudio de España- México en conjunto, que representó un 5% de este compilado. En este sentido, su distribución geográfica da cuenta que un 56% de ellos, son títulos Latinoamericanos, un 22% de Centroamérica y en 1% Europa y Norteamérica, respectivamente. Lo descrito, refiere el interés que estos temas tienen en Latinoamérica, cuestión que otorga una visión que conviene ser repasada por los países del norte, de modo tal que se complementen. Los datos analíticos se pueden ver en la Figura 2:

Figura 2

País de origen del estudio

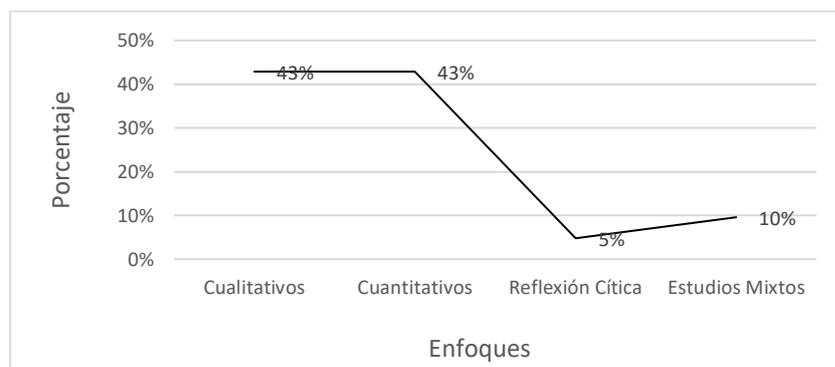


Nota: La figura presenta la distribución porcentual de los estudios revisados por país de origen.

En relación con el enfoque y/o paradigma de los estudios revisados, tuvieron igual presencia en cuanto a estudios cualitativos y cuantitativos, representando juntos un 86% de los títulos. En relación con los estudios Mixtos aparecieron 2 estudios, lo que significó un 10% del total y luego los estudios de Reflexión crítica que representaron un 4%. La cantidad de estudios cuantitativos y cualitativos no resultaron muy diferentes entre uno y otro, más bien; resultaron proporcionales. En este sentido, se podría desmitificar el asunto de la educación y su exclusiva mirada cualitativa, en la que, en el último tiempo, dicho fenómeno se ha visto inmerso y no caer en la extrema relativización y subjetividad en que muchos estudios incurren, cuestión que priva de una extrapolación de resultados mayor a la de los casos estudiados. La presencia de ambos enfoques propende a establecer un nexo dialógico entre ellos, sin necesidad de prescindencia de alguno, en este orden de cosas, la dupla presente, no hace otra cosa más que enriquecer y nutrir los fenómenos estudiados. Aun así, es preciso, revisar la poca presencia de estudios de reflexión crítica y de mixtura en materias que ameritan su trabajo. En la Figura 3, se expone la distribución de los enfoques utilizados en los distintos estudios de la presente revisión:

Figura 3

Enfoques de los estudios



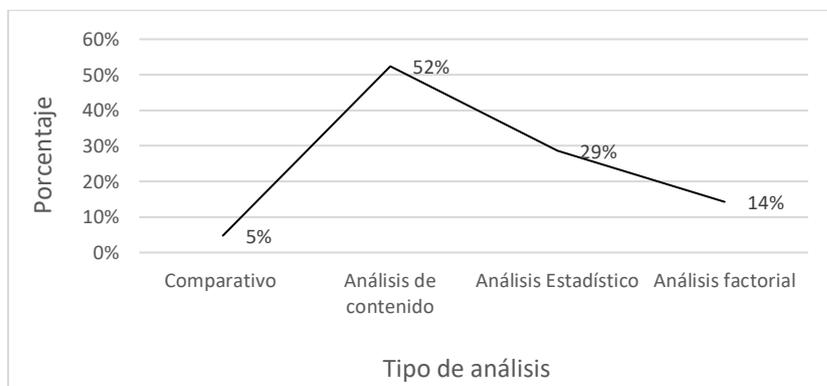
Nota: Esta figura representa la frecuencia de los enfoques utilizados por los estudios revisados.

En relación con el tipo de análisis de la información y datos de los estudios revisados, el análisis de contenido abarca mayor frecuencia que en los estudios restantes, representado en este caso por un 52%. Luego el análisis estadístico con un 29%, los análisis factoriales con 14% y los estudios comparativos un 5%. En su conjunto estos últimos representan un 48% del total. Dichos resultados, permiten advertir coherencia y correspondencia entre los análisis utilizados y enfoques seleccionados, demostrando validez y confiabilidad metodológica. Al igual que en el análisis anterior, se observa una complementariedad. No obstante, lo dicho hasta aquí, es preciso reparar en la leve alza del análisis de

contenido, respecto de los análisis comparativos y estadísticos en general, que podrían relacionarse con la naturaleza del concepto de base, como son las valoraciones, y quizás una vez más con el atributo social y cualitativo de la experiencia áulica. El tipo de análisis y su presencia en el presente trabajo de revisión, se expone en la Figura 4:

Figura 4

Tipo de Análisis



Nota: Esta figura presenta la frecuencia porcentual del análisis de datos e información de los estudios revisados.

En relación al uso conceptual presente en los estudios, en términos de frecuencia de palabras/semas se develó que la mayor presencia fue el concepto Evaluación, Formación, Ética, Aprendizaje y los menos presentes fueron Didáctica, Materia, Inclusión, Práctica por citar algunos. En este sentido, el concepto evaluación es recurrente en todos los estudios y sus valoraciones, puesto que sería un elemento curricular y didáctico muy valorado como importante también, dentro de la docencia en educación superior. Se advierte también en los resultados, que las palabras formación y ética, están bastante presentes en los estudios, es decir su uso es alto. Llama la atención, que el concepto de didáctica es infrecuente dentro de los estudios, lo mismo que la palabra inclusión. Dichos conceptos, son poco frecuentes quizás por tecnicidad etimológica en los sujetos participantes en las muestras, como asimismo, por manejo de redacción de los artículos por parte de los autores/as, quienes han prescindido de ellos por la escasa relevancia que los sujetos estudiados, expusieron. Dichos antecedentes, son necesarios de revisar en investigaciones posteriores. Las palabras mas usadas en los estudios, son representados en la Figura 5:

Figura 5

Frecuencia de conceptos (Nube de palabras)



Nota: La figura expone los conceptos más utilizados en los distintos estudios de la revisión, visualizando de mayor tamaño aquellos que son más frecuentes y pequeños los menos presentes.

4. Discusión y conclusiones

Al abordar, el objetivo de analizar las valoraciones sobre las habilidades docentes del aula universitaria, los estudios revisados sintonizan muy bien con categorías analíticas respecto de la conformación del ser docente, que se exponen como las valoraciones más importantes que hacen los sujetos, al describir las capacidades que todo enseñante debería exponer en el aula universitaria. En la revisión, se lograron distinguir dos categorías en torno a esto; una de ellas la conforman los aspectos personales de quien enseña y la otra, son los aspectos formales del ejercicio docente en el aula universitaria (Ávalos et al., 2019).

Por una parte, los aspectos formales (como categoría de análisis) de quien enseña, es debidamente valorada en todos los estudios. Esto último hace referencia a aquellas características de orden pedagógico y técnico que detenta el/la profesor/a, tales como, la evaluación educativa, procesos de diseño instruccional, mejoramiento e innovación didáctica. En términos de la didáctica misma, los estudios evidenciaron, la necesidad de generar acciones de la vida diaria y cotidiana para enseñar y su uso práctico en el aula por parte de los docentes, es decir, mediante el uso de la ejemplificación, el uso de análisis de casos entre otros, como estrategias de enseñanza, cuestión que permitiría a los estudiantes acercarse favorablemente a problemas reales (Reyes et al., 2020).

Lo anterior, desvela el problema del aprendizaje situado y significativo, elemento que debe persistir en el aula universitaria como cualidad obligada en quien detenta el rol de educar.

En esta misma categoría de los aspectos formales a la hora de enseñar en el aula universitaria, se expuso como hallazgo, el desconocimiento o poca claridad sobre el impacto de la enseñanza, puesto que muchos de los docentes que participaron de los estudios analizados, eran desconocedores del fundamento de la didáctica (Villalobos et al., 2019), es decir, no reconocían ni distinguían la fuerza y proyección de su intervención (didáctica), situación que los llevaría a replicar lo que han visto en otros enseñantes, desde su formación como estudiantes de primaria hasta su paso por la universidad, replicando prácticas, quizás algo obsoletas. Lo anterior, deriva en una reproducción cultural del saber profesional en el aula, independiente de como sea éste, dicho de otro modo, si el profesor enseña conforme a los nuevos requerimientos de los modelos en educación o, perpetúa ciertas prácticas desde cómo el aprendió.

Considerando los hallazgos anteriores y al mismo tiempo, entrelazándolos con otros aciertos de las investigaciones estudiadas, advierten como demanda a las instituciones formadoras de educación superior, requerimientos institucionales para la formación del/la docente universitario/a, (Baute et al., 2019); es decir, una preparación antes de ingresar al aula, situación que sería un condicionante en las políticas de las universidades.

Aun cuando, la condición anterior no es algo nuevo y que, en los últimos años ha sido vista como una buena práctica en las instituciones, persiste en los docentes una baja relevancia en su actividad como docente; sin embargo, éstos pasan igualmente por estos cursos o programas formativos. Al final de la formación docente obligada, indican antagónicamente, que sus procesos de enseñanza han sido mejores que antes de tomar una formación.

Al respecto, queda al descubierto la desinformación y la desvaloración social entre las profesiones y la actividad de profesor, cuestión que amerita un análisis más acabado para restituir en profundidad el valor misional que tiene el rol de enseñante.

En la segunda categoría de análisis de los estudios revisados están los aspectos personales, tal como se expuso anteriormente, reseñado como todos aquellos componentes que representan características en la persona del/la docente o en quien realiza el acto de enseñanza. En este aspecto, el conjunto de atributos de una persona hace que el desempeño sea valorado o no por los sujetos partícipes de los estudios.

Uno de los elementos, que aparece juzgado positivamente es la capacidad de sostener una visión transformadora de la sociedad, es decir, que pretende el cambio desde y para con aquellos que constituyen comunidad; de modo tal, que él en ejercicio de su función permita la diferencia y la diversidad de miradas en el aula, creando de forma crítica aquellas instancias transformadoras, no solo transformando a otros y a su entorno, sino que además a sí mismo.

Además, los estudios consideran dentro de los aspectos personales centrales, al docente como un actor de múltiples interacciones, relacionándose con los estudiantes de manera horizontal y abierta, proporcionando espacios para las relaciones entre pares; como también, manteniendo relación directa con el entorno, circunstancia mediante la cual, podrá establecer el puente entre las demandas externas y

lo que ocurre en el interior del aula de aprendizaje. En el ejercicio de estas labores, emplea la escucha activa permanente, atendiendo cada necesidad individual y colectiva, interiorizándose al mismo tiempo, sobre el actuar del estudiante.

En esta misma categoría, levantada a propósito de la presente revisión, converge la idea de la mediación del/la docente, con mayor valoración a la mediación social, es decir, como agente que construye acompañamientos entre lo que se es y lo que puede llegar a ser una persona, desde lo humano, y con un poco menos de valoración es la mediación desde lo técnico pedagógico. Es en este estado, donde el/la docente, puede exponer las habilidades para relacionarse con sus estudiantes, pero asignándole un valor agregado a ese contacto, como lo es la corporeidad (Castro et al., 2019), quien enseña, utiliza su cuerpo y hace uso de la proxémica como vectores de relaciones.

Un espacio importante, en relación con los hallazgos, es el sitio de la ética (Pupo et al., 2021) en el acto de enseñar. Los resultados indican que la actuación personal como docente debe fundarse sobre ésta y, a mayor especialización técnica en su disciplina, mayor es el compromiso ético que debe asumir el/la docente, a lo menos en el campo jurídico. Esto sin duda, es un asunto que podría hacerse extensivo para el resto de las áreas del conocimiento, como imperativo moral para el ejercicio de la enseñanza.

5. Conclusiones

En definitiva, las valoraciones revisadas en los estudios analizados sobre habilidades de docentes entre los 2016 al 2022, exponen un rumbo pedagógico y más bien técnico-pedagógico, liderado por las instituciones universitarias, más que por quienes asumen el ingreso al aula universitaria. En este sentido, tal como lo indican las propuestas para la Educación Superior del Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias (2011) la instituciones estarían más centradas en el cumplimiento de estándares de calidad que, en hacer efectiva la misión humanizadora de las instituciones sociales, dado que éstas son las promotoras de los programas formativos para profesionales que ingresan a la docencia universitaria. La cultura de la responsabilidad pública, como tendencia ha consolidado los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Por otra parte, y a partir de lo mencionado anteriormente, el/la docente universitario/a, no tiene una alta motivación por aprender lo técnico de la enseñanza y muchos de los estudiantes sujetos de las muestras, demandan la presencia de aspectos de la persona del ser docente, es decir, rasgos humanizantes, entre ellos, valorar la atención que deben prestar a las condiciones personales de los estudiantes, la interacción auténtica entre los sujetos y el rol central de la transformación de la sociedad. Dichas características demandadas y valoradas por los sujetos estudiados han dado señales de la importancia de un nuevo paradigma sobre ser profesor/a; en palabras de Imbernon (2011), no podría darse un cambio si no es con una reflexión profunda y crítica. Es en este sentido que como sociedad se debe actuar con convicción y demostrar estar implicados en la educación de los jóvenes.

Con todo, el hecho de asumir un conjunto de herramientas técnicas, hasta las más tecnológicas y digitales en el ámbito de la docencia en educación superior, enfatiza el prisma práctico con que se ha mirado el acto de enseñar, muchas veces, dejando fuera la naturaleza humanística y filosófica de la transferencia y creación de experiencias de aprendizaje, cuya valoración cada día está siendo evaluada positivamente, tal como arrojan los resultados analizados. Por una parte, las situaciones de aprendizaje deben incluir aspectos técnicos y especializados, desde la didáctica, pero no significa un sine qua non, de tal práctica.

Las valoraciones de las habilidades docentes en el aula universitaria, son necesarias de discutir y articular, en torno a elementos que difieren o asemejan posturas desde lo geográfico, o tal vez, analizar aquellos comportamientos que culturalmente Latinoamérica y Centroamérica tienen para problematizar la Docencia en Educación Superior, así como lo sugiere Cox et al. (2014), respecto de los docentes latinoamericanos quienes perciben como amenaza a su trabajo la llegada de las tecnologías de la información, pensando que los centros educacionales en general, han dejado de ser el espacio de transmisión cultural y de transformación de la sociedad, o como sostiene Brunner (1990) la problemática del mercado académico, que ha conformado una nueva idea del trabajo en tanto a su producción y transmisión del conocimiento.

Prospectivamente, los estudios y análisis de las situaciones didácticas en el aula de educación superior deberán tener mayor relevancia en el conjunto de acciones que emprenden las universidades

para la mejora de sus campos de acción en docencia.

6. Referencias

- Álvarez, C., Becerra, N., Díaz, K., y Torres, A. (2019). Habilidades pedagógicas en docentes cirujanos de la carrera de medicina de la universidad de Antofagasta. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(5), 211-217. <https://doi:10.33588/fem.225.1017>
- Amber, D. y Suárez, I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000300004&lng=es&tlng=es
- Ávalos, O., Pérez, C., Hechenleitner, M. I., Vaccarezza, G. y Toirkens, J. (2020). Cuestionario de atributos del docente: Evidencias de validez y fiabilidad en carreras de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(1), 45-50. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.231.1037>
- Baute, L. M., Navales, M. A., y Suárez, G. (2019). Impacto del diplomado de docencia universitaria en la superación del profesor universitario. una experiencia necesaria. *Conrado*, 109-115. 15 (Supl. 1), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000600109&lng=es&tlng=es
- Barnett, R. (1992) Improving Higher Education: Total Quality Care. En Weert, E. *High Educ Policy*, 6, 60. SRHE, Open University Press <https://doi.org/10.1057/hep.1993.63>
- Brunner (1990) Educación superior en América Latina: cambios y desafíos. *Fondo de cultura económica*. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST-Brunner%20-%20Cap.2.%20Unidad%205.pdf>
- Buils, S., Esteve-Mon, F. M., Sánchez, L. y Arroyo, P. (2022). Analysis of the digital perspective in the frameworks of teaching competencies in higher education in Spain. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 133-152. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32349>
- Castro, J., Ciodaro, M., y Duran, N. (2019). Prácticas de re-existencia. pedagogías corporales en la docencia universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 223-245. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100223&lng=es&tlng=es
- Coc, C., Beca, C., Cerri, M. (2014). Docentes para una educación de calidad en América Latina: Problemas y orientaciones de política. En: Díaz La Torre, J. (Comp.). *Realidades y prospectiva educativa*. Tomo I. México: SNTE. p. 41-92. <https://www.redalyc.org/pdf/298/29849949003.pdf>
- Fraille, F. J. (2019). La formación del profesorado universitario de Historia: avances y dificultades del proceso. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 76-92 <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.76>
- Flores, F. A., y Ortiz, M. C. (2019). El modelo Tpack en la praxis docente en una universidad argentina: Conocimientos y Prácticas docentes en torno al conocimiento Didáctico-Tecnológico del contenido (cdtc) en aulas universitarias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(14), 14-27. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i14.446>
- García, L. H. (2021). Concepciones y prácticas de enseñanza en un grupo de docentes de educación superior: Complejidades didácticas en la apropiación del modelo pedagógico institucional. *Investigación y Desarrollo*, 29(2), 143-168. <https://doi.org/10.14482/INDES.29.2.378>
- Imbernon, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 388-395. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>
- Lozano, E., Gibelli, T. I., y Pintos, J. C. (2022). Motivaciones para iniciar una trayectoria de formación profesional en docencia universitaria. *Perfiles Educativos*, 44(178), 79-94. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.178.60552>
- Machado, E. F. (2016). Formación profesional y desempeños idóneos del docente universitario. *Humanidades Médicas*, 16(1), 1-20. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000100001&lng=es&tlng=es
- Manzanal, A. I., Torres, C. I., Romero, C., y Alcántar, R. C. (2022). Assessment of university teacher competences: Comparative perspective between México and Spain. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(1), 105-121. <https://doi:10.13042/Bordon.2022.89958>
- Martínez, E., Quispe, R. A., Gutiérrez, J. y García, C. E. (2022). Educational management and competencies: Conceptions of university teachers. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 266-280.

- <http://dx.doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.18>
- Miranda, G., y Vargas, M.C. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(1), 196-215. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>
- Molina, G. y Letelier, V. (2020). El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena: la degradación organizacional de la institución educativa. *Atenea (Concepción)*, (522), 171-188. <https://dx.doi.org/10.29393/at522-102sagm20102>
- Pupo, A. R., Díaz, I. J. y Zambrano, M. A. (2021). La formación ética del profesor de derecho y su incidencia en la docencia universitaria. *Conrado*, 172-177. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300172&lng=es&tlng=es
- Ramos, G. y López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Reyes, E. P., Luna, y Caso, J. (2020). Evidencias de validez del cuestionario de evaluación de la competencia docente universitaria. *Perfiles Educativos*, 42(169), 106-122. <https://doi:10.22201/iisue.24486167e.2020.169.58931>
- Rocha, F., y Rincón, E. (2022). University teacher facing academic lockdown: An exploratory analysis. *Texto Livre*, 15 <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38234>
- San Andrés, M., Rodríguez, C., Pazmiño, F., y Mero, M. (2022). Tecnologías Web 2.0 en el proceso de formación universitaria: programa de capacitación para favorecer el conocimiento y habilidades de los docentes. *Formación Universitaria*, 15 (1), 127-134. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100127>
- Tejada, José. (2002a). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, vol 11, N° 2, pp. 30-42 <https://www.redalyc.org/journal/356/35654966008/html/>
- Vargas, M. E., Mollo, M. E., Alemán, A. C. y Deroncele, A. (2022). Research scientific leadership of the teacher for the transformation of the university context. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(99), 1151-1168. <http://doi:10.52080/rvgluz.27.99.19>
- Vásquez, E., Rojas, K., y Altamirano, M. (2022). Perspectiva docente sobre los centros de apoyo a la docencia en universidades chilenas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 237-253. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147013>
- Villalobos, A. A. y Melo, Y. M. (2019). Narrativas docentes como recurso para la comprensión de la transferencia didáctica del profesor universitario. *Formación Universitaria*, 12(1), 121-132. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100121>
- Zavala, M. A., Martínez, J. E., González, I., y Durón, M. F. (2022). Valoración de la docencia universitaria desde el enfoque socioformativo: Propiedades de una escala para su evaluación. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 3-21. <https://doi:10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1209>
- Zeledón, M. d. P. y Aguilar, O. N. (2020). Ética y docencia universitaria. percepciones y nuevos desafíos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1201. <https://doi:10.19083/ridu.2020.1201>



Satisfação com as instalações do alojamento universitário e a influencia na autoimagem e no desempenho académico: Um estudo na Universidade de Coimbra

Satisfaction with university housing facilities and the influence on self-image and academic performance: A study at the University of Coimbra

Natalia de Oliveira Ferraz 

e-mail: ferraz.o.natalia@gmail.com

Universidade de Coimbra Portugal

Maria do Rosario Pinheiro 

e-mail: mrpinheiro@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra Portugal

Anabela Pereira 

e-mail: anabela.pereira@uevora.pt

Universidade de Évora Portugal

Resumo

A entrada na universidade é para muitos estudantes um momento de grande mudança a nível pessoal. A complexidade entorno do processo de desempenho académico requer uma análise de variáveis que vão muito além dos espaços de aula. Assumindo que a montante da conceção desses espaços, se coloca também o possível impacto na satisfação global do estudante com as instalações das residências universitárias assim como, no seu desempenho académico, esta investigação empírica de desenho transversal de carácter quantitativo com recurso a análises descritivas e inferenciais, visa compreender a relação entre a satisfação global que o estudante sente relativamente ao viver na residência universitária (RU), a satisfação que o mesmo sente relativamente às instalações do seu quarto e a sua autoimagem académica. Esta análise envolveu uma amostra de 609 estudantes (55,67% da população total), recolhida exclusivamente em 13 Residências Universitárias (RU) dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC). As escalas (EAIA e ESIQ), aqui utilizadas, integram um Protocolo, mais abrangente, de Avaliação da Qualidade de vida do Estudante Residente (PAQvER). Os resultados revelaram que os estudantes se sentem satisfeitos com “dormir no quarto”, com “Estudar no quarto”, mas insatisfeitos com os circuitos de CFTV ou câmaras de vigilância. Os mesmos estudantes revelaram ver-se como alunos possuidores de objetivos definidos, no entanto com rendimentos académicos mais baixos. As análises correlacionais evidenciaram a existência de uma relação direta e positiva entre a autoimagem que o estudante tem da sua motivação, do seu investimento no curso e a perceção geral do quarto.

Palavras chave: autoimagem académica, residências universitárias, satisfação com as instalações, desempenho académico, ensino superior.

Abstract

Entering university is for many students a time of great change on a personal level. The complexity surrounding the academic performance process requires an analysis of variables that go far beyond classroom spaces. Assuming that upstream of the design of these spaces, there is also the possible impact on the overall satisfaction of the student with the facilities of the university residences as well as, on their academic performance. This

empirical investigation with a transversal design of quantitative characters using descriptive and inferential analysis aims to understand the relationship between the overall satisfaction that the student feels regarding living in the university residence (RU), the satisfaction he feels regarding the facilities in his room and his academic self-image. This analysis involved a sample of 609 students (55.67% of the total population), collected exclusively from 13 University Residences (UR) of the Social Action Services of the University of Coimbra (SASUC). The scales (EAIA and ESIQ), used here, are part of a more comprehensive Protocol for the Quality of Life Assessment of Resident Students (PAQvER). The results revealed that students feel satisfied with “sleeping in the bedroom”, with “Studying in the bedroom”, but dissatisfied with the circuits of surveillance cameras. The same students revealed themselves to see as students with defined goals, however with lower academic income. Correlational analyzes showed the existence of a direct and positive relationship between the self-image that the student has of his motivation, his investment in the course and the general perception of the room.

Keywords: academic self-image, university residences, satisfaction with facilities, academic performance, higher education.

Recibido / Received: 07-05-2022

Aceptado / Accepted: 25-04-2023

Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ferraz, N. O.; Pinheiro, M. R. y Pereira, A. (2023). Satisfação com as instalações do alojamento universitário e a influência na autoimagem e no desempenho académico: Um estudo na Universidade de Coimbra. *Tendências Pedagógicas*, 40, pp. 60-73. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.005>

1. Introdução

A universidade como espaço de aprendizagem tem sido palco de muitas e importantes investigações, porém há um espaço dentro do contexto universitário muito pouco estudado: as residências Universitárias (RU). Entendendo que este espaço ganha especial relevância da vida de muitos universitários, sendo considerado por muitos como seu segundo lar, deve ser também motivo de preocupação por parte de investigadores interessados em compreender a influência dos espaços no comportamento humano.

Segundo Barracho y Dias (2010), o palco funciona simultaneamente como estímulo e limite na medida em que influencia e modifica a própria dinâmica do comportamento do indivíduo.

O aumento do fluxo de jovens estudantes universitários verificado nas zonas urbanas com elevada concentração de estabelecimentos de ensino superior fica a dever-se a um crescimento bastante significativo da frequência universitária (Rodrigues, 2008). Assim tornou-se cada vez mais importante avaliar os alojamentos por várias razões. O fato do alojamento universitário (público e privado) ter vindo a ser alvo de algumas críticas nomeadamente ao nível da exploração imobiliária existente em grandes cidades universitárias tais como Lisboa, Porto e Coimbra trouxe atualidade ao tema assim como urgência de reflexão fundamentada. Deste modo avaliar os alojamentos universitários permite obter informações e “*feedback*” sobre o estado atual dos mesmos, bem como permite obter “*feedforward*” que servirá de base a projetos de alojamentos futuros (Preiser, 1989).

2. O alojamento universitário: satisfação com as instalações

No que diz respeito à habitação universitária uma residência adequada será aquela que estimula um ambiente silencioso de estudo, promove segurança, privacidade, boa camaradagem entre os residentes e permite aos administradores dos serviços de alojamento a capacidade de corresponderem às expectativas e aspirações dos residentes, contribuindo para as suas vidas universitárias de forma positiva e relevante (Hassanain, 2008).

Os alojamentos dos campus universitários assim como as instalações que disponibilizam, são muitas vezes concebidos com o intuito maior de albergar estudantes em residências partilhadas localizadas nas imediações das respetivas Universidades (Amole, 2009). Najib, Yusof e Osman (2011) nomearam estas instalações como “*Student Housing Facilities*” (SHF) nas quais se incluem o quarto, as zonas de lavagem, a dispensa e cozinha, as zonas comuns e de convívio, os serviços de apoio proporcionados por cada uma das residências assim como todos os equipamentos existentes em cada instalação.

No sentido de criar um conceito de Residência Universitária (RU) mais semelhante à casa familiar, as universidades têm incluído nas suas instalações locais de convívio nos quais se possam receber outros estudantes e desenvolver atividades ou mesmo salas de leitura e de estudo equipadas com internet e outras comodidades tecnológicas (Amole, 2005; Bachman, 2007; Martin y Allen, 2009).

A satisfação com as instalações da RU pode ser definida como sendo a “sensação de prazer” que o estudante experimenta sempre que as suas necessidades de alojamento são preenchidas através da existência de instalações de qualidade superior (Najib et al., 2012).

Moore (2000) percebeu que alguns estudantes preferem ficar alojados fora do campus universitário ou em alojamentos privados devido à falta de privacidade, ao excesso de ruído e à partilha de quarto que existe nos alojamentos disponibilizados pela universidade. Ao reportarem o seu trabalho de investigação Khozaei et al. (2010) evidenciaram que as estatísticas relativamente aos arrendamentos dos alojamentos universitários são fortemente influenciadas pela distância às instalações das universidades ou faculdades, pelo tamanho e segurança existentes nos quartos da residência, pela segurança da residência assim como pelas comodidades habitacionais disponibilizadas nas residências.

A maior parte dos estudantes opta por não partilhar os seus quartos, as casas de banho, as cozinhas ou outros espaços comuns, disponibilizando-se para pagar mais por comodidades e serviços tais como melhores localizações, vistas privilegiadas ou melhores conexões de internet (Oke et al., 2017).

No caso da realidade universitária sabemos que as vulnerabilidades tendem, por vezes, a aumentar quando os indivíduos se encontram afastados das suas famílias, a partilhar os seus quartos, a adaptarem-se a novas regras e novos colegas (Castro et al., 2012; Moradian et al., 2012; Pasdar et al., 2003) tendo um importante incremento de alguns sintomas de stress entre os estudantes (Fernandes Procopio y Domingues, 2023).

As RU estão interrelacionadas com as casas das famílias de origem, na medida em que nestas últimas os estudantes possuem o apoio da família (Pais, irmãos, etc.) e na RU lidam com os seus problemas tendo o apoio dos seus colegas de quarto, amigos de RU. Para os estudantes a natureza das responsabilidades muda quando se vive numa residência universitária. O residente passa a ter de tomar conta dele, precisa desenvolver sensibilidade para com os outros residentes e deve aprender a evitar comportamentos que irrite os colegas de residência (Ifitikhar y Human, 2015).

Vários estudos (Hassanain, 2008; Najib et al., 2012; Strange y Banning, 2001) apontam como principais atributos no alojamento universitário boas salas de estudo, segurança e proteção, sentimento de inclusão e envolvimento nas atividades da residência, privacidade e um ambiente que promove o desenvolvimento de sentimentos de amizade entre os residentes.

3. Desempenho académico: a autoimagem do estudante e o alojamento universitário

Os resultados dos estudos em que se analisa o efeito dos alojamentos nas performances dos estudantes têm sido muito variados. Thompson, Samiratedu, y Rafter (1993) examinaram entre os estudantes do primeiro ano, que os que residiam em alojamentos no campus universitário evidenciavam maiores níveis de progresso académico, assim como maiores performances académicas. Agron (1997) reportou nos seus estudos efetuados na América do Norte que estudantes alojados em residências situadas no campus universitário evidenciavam maiores médias, maiores níveis de manutenção de médias elevadas e mais habilidade para estabelecer relações com colegas de curso ou das suas faculdades também alojados no campus universitário.

Os efeitos das relações estabelecidas ao longo da vida entre o indivíduo e os outros, ou entre o indivíduo e ele mesmo, imprimem na sua forma de interagir, no e com o ambiente, um cunho pessoal que emerge da sua autoimagem. O processo de reconhecimento das suas potencialidades, ou apropriação realista da sua autoimagem, permite ao indivíduo entender e antecipar as suas reações, os seus comportamentos assim como, compreender e aceitar melhor o processo de comunicação existente entre si e os outros. A definição de autoimagem passa pelo reconhecimento ou conhecimento, da forma mais real possível, que os indivíduos têm de si, das suas potencialidades, das suas emoções, das suas limitações e motivações, das suas inseguranças ou mesmo dos seus objetivos (Mosquera y Stobäus, 2006, p. 84). Transpondo isto para o contexto universitário, a autoimagem académica, será a identificação real que o estudante faz relativamente às suas potencialidades académicas, às suas motivações para o ensino universitário, aos seus objetivos e inseguranças relativamente ao seu percurso universitário.

A autoimagem é um retrato “interno” construído pela própria pessoa. É uma forma de “organizar informação” real e subjetiva que permite entender e caracterizar o contexto no qual estamos, agir sobre o mesmo e personalizar a sua definição, modificando significados que lhe eram atribuídos por outros (Mosquera, 1983).

A autoimagem, assim como outros aspetos tais como autoestima por exemplo, está presente no processo de construção da identidade do indivíduo. É um aspeto subjetivo, chave, do processo que emerge também da formação universitária e que promove a compreensão do Eu e da forma como os indivíduos a partir das imagens que possuem se correlacionam (Mosquera y Stobäus, 2006; Vasconcelos,

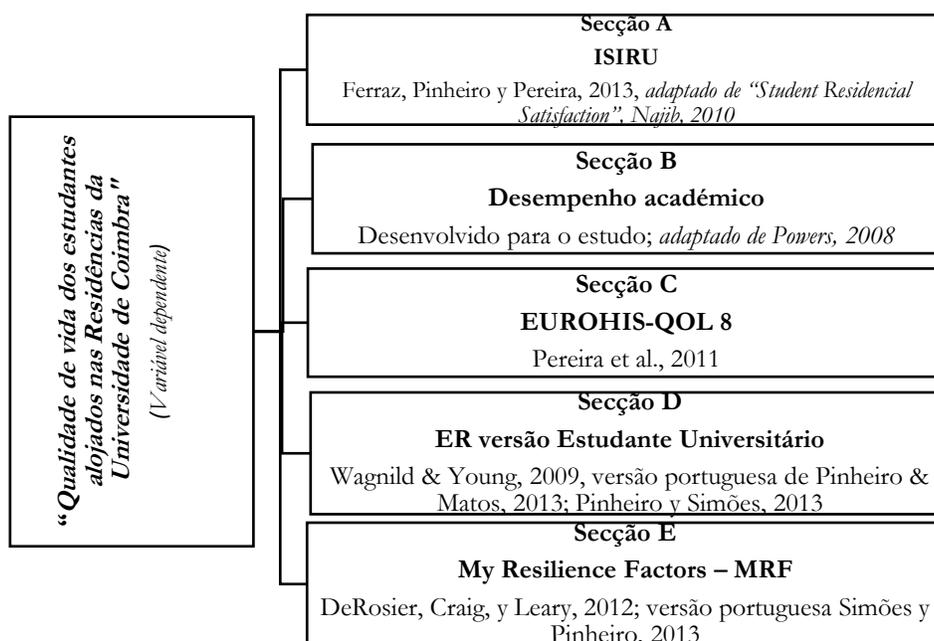
2017). Entretanto convém referir o que consideramos ser identidade e subjetividade. Partilhamos da perspectiva de Woodward (2014) na qual a autora distingue a subjetividade referindo-se a esta como sendo o modo como o indivíduo se compreende a si mesmo, envolvendo os seus sentimentos e pensamentos. Relativamente à identidade, a autora aponta-a como consequência das opções e ações, baseadas na subjetividade acima referida, vivenciadas pelo indivíduo aquando da sua interação social num determinado contexto.

4. Metodologia

A metodologia utilizada nesta investigação empírica, realizada no decorrer do ano de 2018-2019, teve na sua base um desenho transversal de carácter quantitativo com recurso a análises estatísticas descritivas e inferenciais. A recolha de dados foi feita recorrendo a entrega em mãos, numa amostra de conveniência, que envolveu uma amostra de 609 estudantes (55,67% da população total), recolhida exclusivamente em 13 Residências Universitárias (RU) dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC). Foi distribuído um protocolo de Avaliação da Qualidade de vida do Estudante Residente (PAQvER), composto por 5 secções (*cf.* Fig. 1). Cada secção ficou composta por uma ou mais escalas. Os dados, recolhidos em cada escala foram posteriormente submetidos a análises estatísticas com recurso a regressões hierárquicas, avaliações do nível de associação das variáveis, análises correlacionais e a formulação de modelos de equações estruturais. Pretendeu-se, deste modo, descrever e medir com precisão o grau de relação das variáveis que foram submetidas a esta análise (Ramos & Naranjo, 2014; Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012). As escalas, EAIA e ESIQ, aqui utilizadas, mediram respetivamente a autoimagem académica do estudante residente e a satisfação com as instalações do quarto da residência.

Figura 1

Esquema da composição do Protocolo de Avaliação da Qualidade de vida do Estudante Residente (PAQvER)



Este artigo pretende compreender a relação entre a satisfação global que o estudante sente relativamente ao viver na residência universitária (RU), a satisfação que o mesmo sente relativamente às instalações do seu quarto e a sua autoimagem académica. Para tal reportar-nos-emos apenas às análises descritivas e às correlações efetuadas com recurso à ESIQ (F1 e F2), à EAIA e ao Índice de Satisfação Global (ISG).

A **secção A**, correspondente à Escala de Satisfação com as Instalações do Quarto (ESIQ), adaptada de “*Satisfaction Scale with Student Housing facilities*” (Najib, Yusof, y Abidin, 2011), teve por base 19 itens que depois de submetidos a uma análise fatorial exploratória excluíram dois dos itens e originaram duas dimensões (cf. Tabela 1). Uma dimensão denominada de ESIQ-F1 (“aspetos estruturais”) composta por 11 itens e outra denominada de ESIQ-F2 (“aspetos funcionais”) com os restantes 6 itens. Na primeira estão incluídos itens que mediram a satisfação com as características mais estruturais do quarto (Acabamentos e cores dos móveis do quarto; Capacidade do guarda-roupa; Tipo de cama, colchão e travesseiro, etc.) e na segunda dimensão incluímos os itens que mediram a satisfação com as atividades realizadas no quarto (Relaxar e descansar no quarto; Privacidade do quarto; Dormir no quarto; Estudar no Quarto, etc.) (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Escalas do Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias

Instrumento	Nome das escalas	Grupos de áreas de alojamento	Nº de itens
Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias - ISIRU	ESIQ	Quarto	19
	ESIS	Instalações Sanitárias	8
	ESITR	Lavandaria	10
	ESICRD	Cozinha, Refeições e Dispensa	12
	ESISE	Sala de estudo	12
	ESITV	Sala de TV	8
	ESISC	Sala de Convívio	7
	ESIHall	Hall de entrada	7
	ESISA	Serviços de Apoio	12
	ESRCRU	Regras de convivência	8
	Total de itens		103

A **secção B** (Fig.1), correspondente a duas escalas entre as quais a Escala de Autoimagem Académica (EAIA). Esta escala foi desenvolvida para este estudo e permitiu fazer a mensuração de uma variável ordinal (tipo *Likert*) em que cada um dos 6 itens que a constitui possuía 10 níveis de resposta sendo o nível 1 correspondente ao nível mais inferior e o nível 10 ao nível máximo. A EAIA foi submetida a uma primeira análise de componentes principais (ACP) com na qual se validou a sua unifatorialidade.

5. Resultados

Participaram neste estudo **609** estudantes alojados nas 13 RU dos SASUC. A população total residente foi de **1094** estudantes perfazendo uma taxa de penetração na população de 55.67%. A nossa amostra de estudantes ficou constituída por 65,2% (n=395) de residentes do sexo feminino e 34,8% (n= 211) de residentes do sexo masculino e por 67,7% de estudantes de licenciatura (n= 394) e 32.2% de estudantes de mestrado (n= 188).

A reflexão em torno dos resultados da escala **ESIQ** teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib et al. (2011) (≤ 1.49 - Fortemente Insatisfeito; $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito; $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito; ≥ 3.50 - Fortemente Satisfeito).

A análise descritiva dos resultados (Cf. Tabela 2) efetuado item a item permite-nos evidenciar que o item mais pontuado ($M=3.27$; $DP= 0.659$) revelou que os estudantes se encontram satisfeitos com o dormir no quarto da residência. No outro extremo e tendo sido o item menos pontuado ($M=2.07$; $DP= 1.014$) verificámos que os estudantes se encontram insatisfeitos com a qualidade e quantidade de espelhos existentes no quarto da residência. No geral e como podemos observar na tabela 1, dos 17 itens estudados 15 revelam que os estudantes se encontram satisfeitos com os aspetos neles avaliados. Saliente –se ainda que esta escala revelou ser bifatorial em que uma das dimensões analisava a satisfação com os aspetos estruturais do quarto (F1) e a outra com os aspetos funcionais do quarto (F2). Os resultados obtidos para as médias destas duas dimensões revelaram que os estudantes se encontram satisfeitos tanto com os aspetos estruturais do quarto ($M=2.58$; $DP=0.582$) assim como com os aspetos funcionais do mesmo ($M=2.96$; $DP=0.508$). Ainda que a média dos aspetos funcionais do quarto esteja um pouco acima da obtida para os aspetos estruturais do mesmo. No que diz respeito aos itens repare-se que a privacidade do quarto apesar de estra pontuado como satisfeito (cf. Tabela 1) surge no ranking dos itens da ES IQ em 12º lugar. A percepção geral que os estudantes possuem do quarto da residência é pontuada como sendo satisfatória. Este item, colocado na posição 5 do ranking, indicia que o estudante está no geral satisfeito com as instalações do seu quarto na residência (Cf. Tabela 2).

Tabela 2

Ranking e validação das médias dos itens do quarto (n= 312)

Itens do Quarto	Média (DP)	Ranking	Validação
7.5 Qualidade e quantidade de espelhos no quarto	2.07 (1.014)	17º	Insatisfeito
7.4 Móvel para guardar sapatos, pequena vassoura, etc.	2.29 (0.899)	16º	Insatisfeito
11. Acabamentos e cores dos móveis do quarto	2.46 (0.867)	15º	Insatisfeito
10. Decoração do quarto	2.53 (0.867)	14º	Satisfeito
7.7 Adequação da iluminação, ventilação e número de tomadas no quarto	2.61 (0.892)	13º	Satisfeito
6. Privacidade do quarto	2.64 (0.870)	12º	Satisfeito
7. Comodidades oferecidas (Mobiliário, roupas de cama, etc.)	2.65 (0.792)	11º	Satisfeito
7.1 Tipo de cama, colchão e travesseiro	2.71 (0.805)	10º	Satisfeito
5. Receber amigos no quarto	2.71 (0.850)	9º	Satisfeito
7.6 Qualidade e facilidade de uso de portas e janelas no quarto	2.72 (0.846)	8º	Satisfeito

Itens do Quarto	Média (DP)	Ranking	Validação
7.3 Capacidade do guarda-roupa	2.74 (0.857)	7°	Satisfeito
7.2 Tipo de mesa de estudo com prateleira, cadeira, etc.	2.80 (0.737)	6°	Satisfeito
12. Percepção geral do quarto da residência	2,84 (0.653)	5°	Satisfeito
1. Estudar no Quarto	2.92 (0.752)	4°	Satisfeito
4. O número de pessoas que partilham o quarto	3.07 (0.836)	3°	Satisfeito
3. Relaxar e descansar no quarto	3.15 (0.710)	2°	Satisfeito
2. Dormir no quarto	3.27 (0.659)	1°	Satisfeito

O nosso estudo aponta igualmente para uma correlação direta e positiva entre a percepção geral do quarto da RU e a decoração do quarto ($r=.563$, $p<.01$) o mesmo se verificando com os acabamentos e cores dos móveis do quarto ($r=.569$, $p<.01$) (cf. Tabela 3). A percepção geral do quarto tende a correlacionar-se também de forma positiva e direta com as comodidades oferecidas (Mobiliário, roupas de cama, etc.) ($r=.505$, $p<.01$).

As correlações indicadas revelam que o aumento da satisfação com a decoração ou com os acabamentos dos móveis do quarto aumenta, em igual valor, a satisfação com a percepção geral que o estudante tem do seu quarto.

A nossa investigação revelou, ainda, que a percepção geral do quarto evidencia uma relação positiva e forte com os aspetos estruturais do quarto ($r=.740$, $p<.01$) e uma relação positiva e moderada com os aspetos funcionais do mesmo ($r=.367$, $p<.01$) (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Correlações entre a percepção geral do quarto e a ESIQ-F1 e a ESIQ-F2 (n=121)

Escalas	ESIQ-F1	ESIQ-F2	Percepção Geral Quarto
ESIQ-F1	1		
ESIQ-F2	.362**	1	
Percepção Geral Quarto	.740**	.367**	1

* A correlação é significativa no nível 0,05

** A correlação é significativa no nível 0,01

Por outro lado, a reflexão em torno dos resultados da escala EAIA teve em conta a escala de respostas de 10 níveis de resposta sendo o nível 1 ao nível de intensidade inferior e o nível 10 ao nível de intensidade superior. Estes níveis de resposta permitiam ao estudante posicionar-se relativamente à forma como se viam em relação a cada item da EAIA. Apesar da escala no global ter uma pontuação ($M=6.84$; $Dp=1.477$) acima do ponto intermédio (5), a análise descritiva de todos os itens da EAIA permitiu evidenciar que o item mais pontuado ($M=7.64$; $DP=2.064$) refere-se à definição de objetivos por parte dos estudantes. Em relação a este item verificou-se que os estudantes da nossa amostra revelaram ver-se como alunos possuidores de objetivos definidos. No que diz respeito ao item menos

pontuado verificamos que os estudantes da nossa amostra se veem como estudantes com rendimentos mais baixos ($M=6.34$; $DP=1.699$) (cf. Tabela 4).

Tabela 4

Resumo dos itens mais pontuados da EAIA (n=581)

Itens	Média (DP)	Ranking
6.4 Relativamente à motivação vejo-me um aluno com ...	6.91 (2.077)	3°
6.6 Relativamente ao meu investimento no curso vejo-me um aluno com ...	7.26 (1.921)	2°
6.3 Relativamente às bases de preparação para o curso vejo-me um aluno com ...	6.49 (1.937)	4°
6.5 Relativamente à definição de objetivos vejo-me um aluno com ...	7.64 (2.064)	1°
6.2 Relativamente à confiança vejo-me um aluno com ...	6.39 (1.981)	5°
6.1 Relativamente ao rendimento vejo-me um aluno com ...	6.34 (1.699)	6°

O estudo ao qual este artigo se reporta, tinha no seu protocolo um índice de satisfação global (ISG) no qual se avaliava a satisfação que o estudante sentia relativamente a viver na residência. A análise da Tabela 5 revelou que 76% (n=438) dos inquiridos se sentem satisfeitos relativamente a viver nas suas residências. Poderemos ainda verificar na tabela 5 que 86.3% (n=497) dos inquiridos pontuaram abaixo da média ($M=3.02$; $DP= 0.535$) o que pode ser interpretado como a evidência de uma ligeira tendência para a insatisfação por parte dos estudantes (cf. Tabela 5).

Tabela 5

Distribuição da variável “Qual o seu nível de satisfação relativamente a viver na residência?” (ISG)

Variável	N	%	% Acum.	
Qual o seu nível de satisfação relativa mente a viver na residência? (ISG)	Fortemente insatisfeito	9	1,6	1,6
	Insatisfeito	50	8,7	10,3
	Satisfeito	438	76,0	86,3
	Fortemente satisfeito	79	13,7	100,0
	Subtotal	576	100,0	
Não respondeu	33			
Total	609			

Quando se efetuaram correlações (cf. Tabela 6) entre o ISG, as duas dimensões da ESIQ, a perceção do quarto e a EAIA, os resultados apontaram para relações diretas significativas entre o ISG e a ESIQ – F1 ($r= .298$, $p<.01$) e a ESIQ – F2 ($r= .306$, $p<.01$) o mesmo se verificando para a relação entre o ISG e a EAIA ($r= .212$, $p<.05$). Verificou-se uma relação direta significativa e forte entre a perceção Geral do quarto e os aspetos estruturais do mesmo ($r= .737$, $p<.01$) (cf. Tabela 6).

Os resultados permitem verificar que o aumento da satisfação com os aspetos estruturais e funcionais do quarto da residência aumenta a satisfação global com a vivência na residência universitária e a aumenta consequentemente a autoimagem do estudante.

Tabela 6

Correlações entre o ISG, as duas dimensões da ESIQ, a EAIA e a Perceção do quarto (n=118)

Escalas	EAIA	ISG	ESIQ-F1	ESIQ -F2	Perceção do quarto
EAIA	1				
ISG	.212*	1			
ESIQ -F1	-.023	.298**	1		
ESIQ -F2	.048	.306**	.345**	1	
Perceção do quarto	.035	.289**	.737**	.368**	1

**p<.01; * p<.05

Foram igualmente efetuadas correlações entre o ISG e os itens da EAIA de forma a poder entender-se melhor a relação existente. Assim e analisando os resultados, percebemos que os itens relacionados com a confiança ($r = .198$, $p < .05$), com a motivação ($r = .291$, $p < .01$) e o investimento no curso ($r = .190$, $p < .05$) são os únicos que estabelecem uma relação significativa com a satisfação global com a vivência na residência (*cf.* Tabela 7). Apesar das correlações se mostrarem fracas os resultados indiciam que o aumento da satisfação global influencia a motivação, a confiança e o investimento do estudante.

Tabela 7

Correlações entre os itens da EAIA e o ISG (n=120)

Itens do EAIA	r	p
Relativamente ao rendimento vejo-me um aluno com ...	.109	.240
Relativamente à confiança vejo-me um aluno com ...	.198*	.031
Relativamente ás bases de preparação para o curso vejo-me um aluno com ...	.147	.111
Relativamente á motivação vejo-me um aluno com ...	.291**	.001
Relativamente á definição de objetivos vejo-me um aluno com ...	.148	.108
Relativamente ao meu investimento no curso vejo-me um aluno com ...	.190*	.038

**p<.01; * p<.05

Os resultados para a associação entre as varáveis Ciclo de estudos (Licenciatura ou Mestrado), sexo do estudante, a EAIA (Autoimagem académica), as duas dimensões do quarto (ESIQ-F1 e ESIQ-F2) e o ISG, revelaram apenas existir, relativamente á EAIA, diferenças estatisticamente significativas [$t(114) = -2.065$, $p = .041$] entre os estudantes da licenciatura ($M = 6.52$; $DP = 1.52$) e os seus colegas de mestrado ($M = 7.18$; $DP = 1.58$). Os resultados apontaram que estes últimos possuem uma autoimagem académica mais elevada que os seus colegas de licenciatura.

6. Discussão e conclusão

As expectativas e níveis de exigência por parte dos estudantes tendo em conta a oferta privada tem colocado, a nosso ver, alguma pressão nos serviços de ação social das universidades públicas no sentido de reverem sua oferta de alojamento aumentando a qualidade das mesmas tentando aumentar a satisfação dos seus estudantes.

Este estudo revelou que a autoimagem académica se correlaciona com a satisfação global com as instalações de forma direta e positiva. Apesar de ser uma relação fraca, sempre que a satisfação global com as instalações onde vive o estudante tende a aumentar a sua autoimagem académica aumenta também. Os resultados revelaram igualmente que os itens da autoimagem académica que se correlacionam com a satisfação global são a confiança, a motivação e o investimento do estudante com o seu curso. O aumento da satisfação global, com o viver nas residências, tenderá a indiciar uma certa aceitação do viver naquelas instalações assim como uma identificação mais positiva com aquele espaço. Deste processo de construção interna e de organização da informação obtida, pode, de facto, emergir a construção de uma autoimagem mais positiva naquele contexto ou envolvente física (Mosquera, 1983; Mosquera y Stobäus, 2006).

Um dos nossos resultados remete para a evidência de que quanto mais satisfatória for a perceção geral do quarto da RU maior a perceção de qualidade de vida proporcionada pela RU. Este resultado corrobora estudos que apontam no sentido da importância de quartos esteticamente apelativos aumentarem a satisfação dos estudantes com as instalações dos mesmos (Foubert et al., 1998; Kaya y Erkip, 2001; Khozaei et al., 2014), assim como estudos de Fernandes Procopio, et. al. 2022, que reforça a importância de que a universidade seja também um espaço de suporte social ao estudante.

No que diz respeito ao item que pretendia avaliar a satisfação com o “receber amigos no quarto” e apesar dos estudantes do estudo revelarem satisfação foi um item que se situou abaixo do meio do ranking das pontuações. Este item ficou em 9ª posição num total de 14 itens. Tendo em conta alguns estudos (Hassanain, 2008; Kwun, 2021; N. Najib et al., 2012; Strange y Banning, 2001) que apontam como um dos principais atributos espaços na RU que promovam o desenvolvimento de relações de amizade, esta questão de zonas de socialização ecléticas que apesar da sua natureza mais coletiva permitam igualmente alguma privacidade parece-nos uma questão a ter em conta aquando do desenvolvimento quer de novas edificações quer de intervenções nas pré-existentes.

Amole (2009a) aponta a satisfação com as instalações das RU como um indicador na avaliação da qualidade dos alojamentos universitários. Tendo em conta que dos 14 itens que mediram a satisfação com as instalações do quarto das RU apenas 3 revelaram níveis de insatisfação, verificamos que os nossos resultados avaliam os alojamentos disponibilizados pelos SASUC como sendo de qualidade.

Respeitar a individualidade de cada estudante dentro da “casa”, sem detrimento do crescimento coletivo das comunidades académicas diminuindo constrangimentos ou atritos que desenvolvam desgastes desnecessários, pressupõe na realidade criar e projetar espaços ou envolventes físicas que permitam o desenvolvimento de atividades que promovam para além de um suporte social eficaz, uma transição e adaptação aos contextos universitários significativa e edificante (Ferraz, 2010). A universidade assume assim seu importante papel no cuidado com os aspectos socioemocionais dos estudantes (Benito Ambrona et- al, 2022),

O espaço, nesta época de pandemia que atravessámos e continuamos a ter de gerir, veio mostrar a importância que tem no nosso dia a dia ao circunscrever novos modos de estar, ser, viver e sobretudo de conviver. Cabe aos atores envolvidos no processo de criação e desenvolvimento de novos alojamentos universitários, a tarefa de ponderar entre o esteticamente apelativo e o funcional, de modo a que se permita um certo distanciamento físico sem, no entanto, deixar que o estudante, que os usa, perca a proximidade com os seus pares e a possibilidade de viver a sua humanidade em pleno.

“O uso” da casa e neste caso da RU precisa ser (re)pensada ao pormenor. O espaço habitado quando é privado recolhe e acolhe o que temos de mais particular. O espaço público recolhe e acolhe

de uma forma mais ou menos aleatória os vários privados que criam particulares e moldam novos coletivos. Ilumina-se deste modo a importância do pensar estes espaços universitários. Pensamos ser importante estimular o ambiente familiar nas RU de modo a permitir a integração, a satisfação e o desempenho dos residentes, no período em que frequentam a Universidade e se preparam para a vida ativa. E tudo isto pode acontecer da forma mais natural possível de modo a ser acomodado como uma experiência significativa na vida e no desempenho do estudante.

7. Referências Bibliográficas

- Agron, J. (1997). Innovations in residence-life programming. *American School & University*, 69(12), 81–87.
- Amole, D. (2005). Coping strategies for living in student residential facilities in Nigeria. *Environment and Behavior*, 37(2), 201–219. doi: [10.1177/0013916504267642](https://doi.org/10.1177/0013916504267642)
- Amole, D. (2009). Residential satisfaction in students' housing. *Journal of Environmental Psychology*, 29(1), 76–85. [10.1016/j.jenvp.2008.05.006](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.05.006)
- Bachman, D. (2007). Designing Beds for More Sophisticated Heads: A Modern Campus Success Story. *College Planning and Management*, 10(1), 78–80.
- Benito Ambrona, T., Messina Alvarenque, C., Andrés Viloria, C., y Fernandes Procópio, L. (2022). Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emocionario”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 145–157. <http://hdl.handle.net/10486/706984>
- Castro, E., Ponciano, C., Meneghetti, B., y Kreling, M. (2012). Quality of life, self-efficacy and psychological well-being in Brazilian adults with cancer: a longitudinal study. *Psychology*, 3(4), 304–309. [10.4236/psych.2012.34043](https://doi.org/10.4236/psych.2012.34043)
- Ferraz, N. (2010). *Desenvolvimento pessoal e social e a influência da envolvente física* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/7984>
- Fernandes Procópio, L. y Domínguez, I.S., (2023). Síntomas de estresse em contexto das práticas pedagógicas: Estudo comparativo em supervisores de Portugal e Brasil. En García, L.M., Sanchiz, D.C., Meneses, E.L., Martínez, A.J., y Padilla, A. H. M., Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social (pp. 1711-1719). Dykinson. [10.5281/zenodo.10392753](https://doi.org/10.5281/zenodo.10392753).
- Fernandes Procópio, L de Sousa Pereira, A. M., Procópio, M. R., y Ferraz, N. O. (2022). La satisfacción del apoyo social y su importancia en el contexto de las prácticas educativas. *Educação e Fronteiras, Dourados*, 12(1), e023016-e023016. <https://doi.org/10.30612/eduf.v12in.esp.1.17110>
- Foubert, J., Tepper, R., y Morrison, D. (1998). Predictors of student satisfaction in university residence halls. *J.College Univ. Student Hous*, 21, 41-46.
- Hassanain, M. A. (2008). On the performance evaluation of sustainable student housing facilities. *Journal of Facilities Management*, 6(3), 212–225. [10.1108/14725960810885989](https://doi.org/10.1108/14725960810885989)
- Iftikhar, A., y Human, A. A. (2015). A qualitative study investigating the impact of hostel life. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 17(2), 511–515. [10.4172/1522-4821.1000204](https://doi.org/10.4172/1522-4821.1000204)
- Kaya, N., y Erkip, F. (2001). Satisfaction in a dormitory building the effects of floor height on the perception of room size and crowding. *Environment and Behavior*, 3(1), 35-53. doi: [10.1177/00139160121972855](https://doi.org/10.1177/00139160121972855)
- Khozaei, F., Ayub, N., Hassan, A. S., y Khozaei, Z. (2010). The Factors Predicting Students' Satisfaction with University Hostels: Case Study, Universiti Sains Malaysia. *Asian Culture and History*, 2(2), 148-158.

- Khozaei, F., Hassan, A., Kodmany, K., y Aara, Y. (2014). Examination of student housing preferences, their similarities and differences. *Facilities*, 32(11/12), 709–722. [10.1108/F-08-2012-0061](https://doi.org/10.1108/F-08-2012-0061)
- Kwun, D. J. (2021). Consumer Attitude in Student Housing Evaluation : A Case of A Hospitality Satellite Campus. *Journal of Hospitality y Tourism Education*, 00(00), 1–11. [10.1080/10963758.2020.1868307](https://doi.org/10.1080/10963758.2020.1868307)
- Martin, J., y Allen, M. (2009). Students in my backyard: housing at the campus edge and other emerging trends in residential development. *Planning for Higher Education*, January-March, 34–42.
- Moore, J. (2000). Placing Home in Context. *Journal of Environmental Psychology*, 20, 207–217.
- Moradian, S., Eftekhari, A., Nedjat, S., y Saiepour, N. (2012). Social capital among medical Students of Tehran University of Medical Sciences in 2011. *Razı Journal of Medical Sciences*, 19(102), 30–37.
- Mosquera, J. (1983). *Vida Adulta. Personalidade e desenvolvimento* (2nd ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Mosquera, Juan, y Stobäus, C. (2006). Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7(1), 83–88. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1645-00862006000100006&lng=pt&tlng=pt
- Najib, N., Yusof, N., y Osman, Z. (2011). *Measuring Satisfaction with Student Housing Facilities*. 4(1), 52–60. doi:[10.1108/14725961111148108](https://doi.org/10.1108/14725961111148108)
- Najib, N., Yusof, N., y Sani, N. (2012). *The Effects of student physical backgrounds onto satisfaction with student housing facilities*. 62(2011), 64–74. doi:[10.1016/j.sbspro.2012.09.013](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.013)
- Najib, Nurul, Yusof, N., y Abidin, N. (2011). Student residential satisfaction in research universities. *Journal of Facilities Management*, 9(3), 200–212. doi:[10.1108/14725961111148108](https://doi.org/10.1108/14725961111148108)
- Oke, A. E., Aigbavboa, C. O., y Raphiri, M. M. (2017). Students’ satisfaction with hostel accommodations in higher education institutions. *Journal of Engineering, Design and Technology*, 15(5), 652–666. doi:[10.1108/JEDT-04-2017-0036](https://doi.org/10.1108/JEDT-04-2017-0036)
- Pasdar, Y., Eizadi, N., y Safari, R. (2003). Effective Factors on the Quality of Life in Female Students of Kermanshah University of Medical Sciences. *Scientific Journal of Ilam University of Medical Sciences*, 21(6), 33–41. https://www.semanticscholar.org/paper/Effective-Factors-on-The-Quality-of-Life-in-Female-Pasdar-Eizadi/945b67016f016122300e9d4070afbd65305ac166?utm_source=direct_link
- Preiser, W. (1989). Towards a Performance-Based Conceptual Framework for Systematic Poes. In *Building Evaluation* (pp. 1–7). Springer, Boston, MA. doi:[10.1007/978-1-4899-3722-3_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3722-3_1)
- Ramos, S., y Naranjo, E. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Angola: Escolar Editora.
- Rodrigues, W. (2008). *Cidade em Transição* (Tese de Doutoramento). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2604/1/cidade em transição - Walter Rodrigues.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2604/1/cidade%20em%20transi%C3%A7%C3%A3o%20-%20Walter%20Rodrigues.pdf)
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., y Zechmeister, J. (2012). *Research Methods in Psychology* (9th ed.). The McGraw-Hill Companies.
- Strange, C., y Banning, J. (2001). Educating by design: Creating campus learning environments that work. In *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass
- Thompson, J., Samiratedu, V., y Rafter, J. (1993). The effects of on-campus residence on first-time college students. *NASPA Journal*, 31(1), 41–47. doi:[10.1080/00220973.1993.11072336](https://doi.org/10.1080/00220973.1993.11072336)
- Vasconcelos, H. S. (2017). Autoestima, autoimagem e constituição da identidade: um estudo com graduandos de psicologia. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6(3), 195. doi:[10.17267/2317-3394rpd.v6i3.1565](https://doi.org/10.17267/2317-3394rpd.v6i3.1565)
- Woodward, K. (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. Silva, S. Hall, y K. Woodward (Eds.), *Identidade e diferença: a perspetiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Edições vozes.

Yusof, N., Abdullah, S., Zubedy, S., y Najib, N. (2012). Residents' maintenance Preference: the case of public housing in Malaysia. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 62, 508–513. doi:[10.1016/j.sbspro.2012.09.083](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.083)



Desafíos del impacto educativo y social de los Proyectos ApS en educación secundaria

Challenges of the educational and social impact of SL Projects in secondary schools

Laura Farré Riera 

e-mail: laura.farre@uvic.cat

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya España

Laura Domingo Peñafiel 

e-mail: laura.domingo@uvic.cat

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya España

Núria Simó Gil 

e-mail: nuria.simo@uvic.cat

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya España

Resumen

Aprender a participar como ciudadanos activos en la comunidad plantea a la educación secundaria el reto de desempeñar proyectos en los que el alumnado pueda desarrollar hábitos de convivencia democrática dentro y fuera de la escuela. Los Servicios Comunitarios (SC) con metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) son una propuesta pedagógica cuyos objetivos se centran en el compromiso con la comunidad para la transformación social. Este artículo muestra los resultados más relevantes de la investigación El Servicio Comunitario como práctica social innovadora en el mundo local. Análisis y propuestas de mejora realizada durante los años 2016-2018 en un instituto con una trayectoria pedagógica innovadora. La metodología se basa en un estudio de caso único que recoge la experiencia de los estudiantes y de las entidades e instituciones, y parte de un proceso colaborativo con la integración de docentes en el equipo investigador para analizar los proyectos ApS desde dentro y en profundidad. Concretamente, el artículo pretende analizar de manera crítica el impacto educativo y social de los proyectos ApS desde el punto de vista de las entidades e instituciones colaboradoras. Los resultados que se presentan constatan que la participación del alumnado, la coordinación con las entidades e instituciones y el liderazgo distribuido por parte del centro son elementos clave a la hora de desarrollar una participación basada en la confianza, el compromiso y la reciprocidad con las entidades y las instituciones. Cuando dichas condiciones están presentes, los SC cumplen con el sentido educativo y con el compromiso de transformación social.

Palabras clave: democracia, participación juvenil, enseñanza secundaria, comunidad, aprendizaje activo, aprendizaje-servicio.

Abstract

Learning to participate as active citizens in the community challenges secondary education to carry out projects in which students can develop habits of democratic coexistence inside and outside school. Community Services projects (CS) with Service-Learning (SL) methodology are a pedagogical proposal whose objectives focus on community engagement for social transformation. This article shows the most relevant results of the research study Community Service as an innovative social practice in the local world. Analysis and proposals for improvement carried out during the years 2016-2018 in an institute with an innovative pedagogical trajectory. The methodology is based on a single case study that gathers the experience of the students and entities and institutions and starts from a collaborative process with the integration of teachers in the research team to analyse the SL projects from within and in depth. Specifically, the article aims to critically analyse the educational and social impact of SL projects from the point of view of the collaborating entities and institutions. The results presented confirm that student participation, coordination with entities and institutions and distributed leadership are key elements to develop participation based on trust, commitment and reciprocity with entities and institutions. Thus, when these conditions are present, CS projects fulfil the educational sense and the commitment to social transformation.

Keywords: democracy, youth participation, secondary education, communities, activity learning, service-learning.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Farré Riera; L., Domingo Peñafiel L., y Simó Gil, N. (2023). Desafíos del impacto educativo y social de los Proyectos ApS en educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 40, pp. 74-85. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.006>

1. Introducción y estado de la cuestión

Los resultados de este artículo se enmarcan en el proyecto de investigación El Servicio Comunitario como práctica social innovadora en el mundo local. Análisis y Propuestas de Mejora llevado a cabo en un instituto público de secundaria, considerado innovador, entre los años 2016-2018. El propósito principal de la investigación fue analizar el impacto del Servicio Comunitario (SC) en el contexto social y cultural mediante los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), con el fin de proponer mejoras en la creación de redes de compromiso cívico con el territorio. De los objetivos del proyecto destacamos los que han sido claves en los resultados que presentamos en este artículo. Estos son: a) identificar elementos claves de las prácticas escolares democráticas que tienen impacto en el mundo local; b) detectar los diferentes niveles de implicación de los agentes y la creación de redes a nivel comunitario; y c) conocer la perspectiva de los diferentes agentes sobre el SC y las relaciones con el mundo local. Para ello, fue imprescindible incorporar docentes en el equipo investigador, así como dar voz a las personas implicadas, es decir, a estudiantes, entidades e instituciones. De este modo, se analizaron los proyectos de ApS desde la perspectiva de los agentes sociales y del alumnado para explorar las posibilidades y límites existentes que permitan al centro de secundaria mejorar sus prácticas. Desde este marco, el presente artículo plantea los principales desafíos del impacto educativo y social identificados en la investigación sobre el desarrollo de proyectos de ApS y su relación con las entidades e instituciones.

1.1. De la participación democrática en los centros al desarrollo comunitario

En la actualidad muchos centros educativos son conscientes de la necesidad de promover la formación en el pensamiento crítico, la resolución de problemas o el aprendizaje autónomo y colaborativo como herramientas con las que enfrentarse a una sociedad que está perdiendo la capacidad de preservar la cultura democrática y participativa en aras de la libertad individual vinculada a un modelo económico capitalista (Oliveras, 2021; Sánchez-Cuenca, 2014). En este contexto, los centros preocupados por la equidad y la cohesión social desarrollan experiencias comprometidas con la democracia que promueven la participación activa en todos los espacios del centro y la comunidad. De este modo, el alumnado tiene la oportunidad de vivir su condición de ciudadanía democrática (Biesta, Lawy y Kelly, 2009; Edelstein, 2011). Así pues, ciudadanía y participación son claves para entender el concepto de ciudadanía como práctica (Lawy y Biesta, 2006) o activa (Egea, Tey y Prat, 2014; Osler y Starkey, 2006), distanciándonos del de ciudadanía como logro (citizenship-as-achievement) (Lawy y Biesta, 2006), que considera que el alumnado sólo podrá ejercer la ciudadanía en un futuro, tras el aprendizaje realizado en la escuela.

Sandía y Montilva (2020) reflexionan en torno al análisis de dimensiones para la ciudadanía que muestran la complejidad formativa en la sociedad actual, como son la dimensión ciudadana, la creativa y colaborativa, así como la de conocimiento y pensamiento crítico. A estas, añaden la de comunicación y compromiso, inteligencia emocional, pensamiento sistémico y, por último, las competencias digitales. Formar desde una perspectiva crítica implica el desarrollo de actitudes y competencias, como las anteriormente descritas, que permitan luchar por el bien colectivo.

Investigaciones previas demuestran que fomentar la participación de las niñas, niños y adolescentes mejora la convivencia, promueve valores democráticos y fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad (Pallarès, 2012; Piñana, 2018). En esta misma línea, Traver-Martí, Moliner y Sales (2019) argumentan que «formar ciudadanos y ciudadanas críticos significa legitimar la función globalizadora de un proyecto educativo a través del diálogo democrático, la participación igualitaria y el compromiso con la transformación social» (p.196). De hecho, en los últimos años son muchos los centros de secundaria que han dinamizado proyectos de ApS como una alternativa en la que los jóvenes participan como ciudadanos activos con la comunidad. Dicho artículo se plantea como una aportación en esta línea

1.2. Experiencias participativas y democráticas con la comunidad: SC a través del ApS

El ApS puede entenderse desde distintas perspectivas: como una filosofía, pedagogía o metodología. Como filosofía se articula como una manera de comprender el crecimiento humano y de explicar la creación de los vínculos sociales con el fin de construir comunidades humanas más justas y solidarias y mejorar la convivencia (Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Lester, Tomkovick, Wells, Flunker y Kickul,

2005; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Tapia, 2010). Entendido como pedagogía, el ApS involucra cuestiones centrales de la reflexión educativa y propone un modo de relación educativa en la que educadores y educandos aprenden juntos de la realidad y se comprometen en su transformación. Asimismo, implica aprendizajes activos, centrados en el sujeto que aprende, y una concepción del conocimiento como bien social (Puig et al., 2007; Tapia, 2006, 2010). Como una metodología, Álvarez, Martínez, González y Buenestado (2017) la caracterizan, basándose en distintos estudios, como proactiva, cooperativa, problematizadora, relacional, reflexiva y transformadora (Martínez-Usarralde, 2014; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015; Pérez y Ochoa, 2017).

A pesar de que los proyectos de ApS son muy numerosos entre los centros educativos de secundaria, Redondo-Corcobado y Fuentes (2019) destacan el escaso número de publicaciones sobre proyectos ApS en dicha etapa. Si bien en los últimos años se han difundido un gran número de experiencias de ApS procedentes de Estados Unidos, América Latina, Reino Unido, del resto de Europa y de países asiáticos (Chui y Leung, 2014; Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo, Mugarra y Ruiz, 2018; Ho y Vivien, 2012), la gran mayoría son experiencias universitarias. Entre ellas se constata diferentes acepciones del término ApS, de las que Tapia (2010) distingue dos tradiciones vinculadas al contexto social en el que se han desarrollado. En el contexto latinoamericano, el concepto ApS solidario se asocia a la acción colectiva por el bien común y a la ciudadanía activa con la intención de responder a alguno de los desafíos que plantea la pobreza y la inequidad del entorno social, mientras que en el contexto anglosajón, el concepto de Service-Learning (SL) se vincula con la acción altruista individual, entendido como un medio para el aprendizaje, a través de la experiencia y del «aprender haciendo» (Rodríguez-Falcon y Yoxall, 2010).

Centrándonos en el contexto de la investigación, en Cataluña el impulsor de la difusión del ApS es el Centro Promotor de Aprendizaje y Servicio (Fundació Bofill, 2019), que define el ApS como un proyecto educativo con utilidad social, combinando procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en una iniciativa articulada en la que los jóvenes aprenden trabajando con necesidades reales del entorno, para mejorarlo. Así, en el presente artículo se entiende el APS como un proyecto educativo que combina intencionalidades pedagógicas con fines solidarios (Furco, 1996; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011; Weiler et al., 2013).

Desde el año 2015 la Generalitat impulsa el SC en Cataluña de acuerdo con el artículo 79.1 e) de la Llei 12/2009, de 10 de juliol d'Educació, dirigido al alumnado de 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con el objetivo de que a lo largo de su trayectoria escolar puedan protagonizar acciones de compromiso cívico, aprender en el ejercicio de la ciudadanía y poner en juego sus conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad. A partir del curso 2019-2020 este servicio a la comunidad se ha convertido en una práctica obligatoria para todos los centros de secundaria catalanes. El marco de referencia son las prácticas de ApS que muchos centros educativos ya estaban desarrollando por iniciativa propia, como el centro investigado.

2. Metodología del estudio

La investigación realizada se ha concretado en un estudio de caso único y parte de un proyecto con un enfoque colaborativo (Christianakis, 2010; Meyer, 2001; Katz y Martín, 1997), con el fin de garantizar la participación de los agentes implicados en el SC, es decir, del alumnado, el profesorado, así como también de las entidades e instituciones. Para dar respuesta a los objetivos de la investigación consideramos necesario integrar en el equipo investigador a dos profesoras que lideran el SC en el instituto. Esta decisión fue clave para analizar las prácticas del centro, desde dentro y en profundidad, a partir de la mirada de los agentes participantes, con el propósito de identificar posibilidades y límites del SC y analizar el impacto social y educativo de los proyectos de ApS.

Trabajar colaborativamente nos ha permitido establecer un marco de análisis compartido para analizar los proyectos existentes de ApS. Por un lado, se han recogido las opiniones y los puntos de vista de jóvenes de dos grupos distintos: a) un primer grupo con 10 estudiantes de 4º de la ESO; y b) un segundo grupo con 4 jóvenes que terminaron la ESO uno o dos años antes del inicio de la investigación. Por otro lado, se ha entrevistado a 8 representantes de entidades e instituciones. Los criterios para la selección de la muestra se han basado en la trayectoria de las entidades e instituciones (con una experiencia mínima de 3 años en el desarrollo de proyectos ApS con el centro de secundaria) y en la heterogeneidad de proyectos, tal y como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1*Ámbitos, SC y entidades/instituciones. Fuente: elaboración propia (2021)*

Ámbito	SC	Entidad / Institución
Apoyo a la escolarización	Apoyo en diversas actividades escolares	Tres escuelas públicas (3-12), dos en un municipio distinto al del instituto (E1 y E2) y una en el mismo municipio (E3) Una escuela infantil (0-3) del mismo municipio (E4)
Ayuda a otras personas	Apoyo a los cursos municipales de deporte	Ayuntamiento del municipio donde se encuentra el instituto (E5)
Intercambio generacional	Alfabetización digital a partir de la realización de actividades	Equipamiento para personas mayores en un municipio distinto al instituto (E6)
Medio ambiente y patrimonio cultural	Recuperación de senderos	Ayuntamiento de un municipio distinto al del instituto (E7)
Solidaridad y cooperación	Creación de material didáctico en inglés para escuelas de Rwanda	ONG local y escuelas de Rwanda (E8)

Los instrumentos de recogida de datos han sido: a) análisis de documentos (memorias e informes del centro y documentación de entidades e instituciones); b) entrevistas a las entidades e instituciones para conocer sus opiniones sobre qué aprendizajes democráticos y de participación ciudadana creen que promueven dichos proyectos; y c) grupos de discusión y dos dinámicas participativas para recoger los puntos de vista del alumnado.

El análisis, desarrollado junto con las profesoras del instituto, ha tenido en cuenta dos dimensiones: el nivel y la calidad de la participación democrática (D1) y la transformación social y mejora de la comunidad (D2), con tres subdimensiones cada una de ellas, tal y como muestra la tabla siguiente:

Tabla 2*Dimensiones y subdimensiones de análisis. Fuente: elaboración propia (2021)*

Dimensiones de análisis			
D1. Nivel y calidad de la participación democrática			
Subdimensiones	Metodología activa educativa (en el centro) y social (en la comunidad)	Grado de implicación de los participantes en las decisiones que afectan al diseño, desarrollo y evaluación del servicio (alumnado y entidades e instituciones)	Rol del alumnado en el ejercicio de la ciudadanía activa, como experiencia educativa
D2. Transformación social y mejora de la comunidad			
Subdimensiones	Reciprocidad entre los agentes: docentes, alumnado y entidades/instituciones	Sostenibilidad de la innovación: trabajo en red entre entidades/instituciones y función social de los agentes locales	Impacto social en la comunidad: cambio y mejora local

El propósito de la investigación ha sido ofrecer resultados que tengan impacto en la realidad estudiada, así como en otras realidades con el fin de mejorar las experiencias de SC. Aunque los resultados de la investigación no son generalizables, el análisis en profundidad de los datos cualitativos garantiza la transferibilidad a otros espacios y proyectos. Dado que el método utilizado para llevar a cabo dicha investigación es el estudio de caso interpretativo desde una perspectiva crítica (Denzin y Lincoln, 2000; Simons, 2011), a continuación, se contextualiza el centro de secundaria analizado.

2.1. Contextualización

El caso investigado ha sido un centro de secundaria catalán, situado en una pequeña población de unos 2.500 habitantes. Este instituto de titularidad pública acoge a más de 300 estudiantes de la ESO de distintos municipios cercanos. Teniendo en cuenta que su proyecto educativo pretende conseguir la mejora de los resultados académicos del alumnado, así como un elevado grado de cohesión social, el instituto ha puesto en marcha diferentes actividades para promover la participación democrática de los jóvenes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre dichas experiencias destacamos los grupos de trabajo cooperativo en todas las materias curriculares, los equipos de apoyo al profesorado o el SC a través de la metodología ApS.

El centro cuenta con una sólida trayectoria de innovación educativa vinculada al aprendizaje democrático y cívico con los proyectos de SC (Simó-Gil, Tort-Bardolet, Barniol y Pietx, 2018). Desde sus inicios se ha convertido en un referente con el impulso de prácticas de ciudadanía activa, responsable y participativa (Puig, 2009). El instituto ha articulado esta experiencia a través de la materia de ciudadanía, en 3º de la ESO, y vincula la participación ciudadana del alumnado con un gran número de entidades e instituciones del mundo local y del ámbito internacional.

Desde el punto de vista organizativo, los proyectos de ApS se desarrollan durante un curso escolar y cuentan con tres fases. En el primer trimestre se lleva a cabo la formación sobre qué es el SC, así como también la elección de la entidad o institución (seleccionando diferentes opciones según orden de preferencia), el grupo de trabajo y la formulación de los objetivos y actividades. En el segundo trimestre los estudiantes realizan el servicio fuera del horario lectivo. Los chicos y chicas deben cubrir un mínimo de 10 horas con la entidad/institución y tras su cumplimiento tienen la oportunidad de transformar esta participación en proyectos de voluntariado más estables en el centro. Finalmente, el tercer trimestre corresponde al proceso de evaluación, en el que los jóvenes deben elaborar una carpeta de aprendizaje digital (portafolio) donde se documenta el proceso de forma escrita. Con este portafolio el alumnado da cuenta, desde el inicio de curso, de la experiencia de aprendizaje vivida en el centro y en la comunidad, y le sirve para estructurar la exposición oral de fin de curso.

La metodología ApS permite vincular tareas sociales con el aprendizaje de contenidos y competencias curriculares, y a su vez ofrece al alumnado mayores oportunidades de interacción entre iguales, intergeneracionales o con organizaciones sociales y municipales. En cada uno de los proyectos de ApS el alumnado realiza un proceso de observación de la realidad local y/o internacional y se formula preguntas como método de análisis para identificar necesidades en las que fundamentar el proyecto. Los estudiantes comparten la responsabilidad del diseño y el desarrollo de la actividad con el profesorado y con los miembros de las entidades e instituciones, por lo que pueden convertirse en promotores y corresponsables del proyecto.

3. Análisis de resultados

3.1. Desafío 1. La capacidad participativa del alumnado en la entidad o institución

Dado que el SC pretende conseguir la finalidad educativa (vinculada a la metodología ApS) y la social (basada en la aportación a la comunidad) y que ambas tengan el mismo recorrido, la investigación ha puesto de relieve la importancia de que las entidades e instituciones sean conocedoras de sus necesidades para ofrecer servicios de mayor calidad. En el momento en que la entidad o institución identifica la necesidad, la calidad de la participación que se propone al alumnado mejora, mientras que en los casos en que las entidades colaboradoras no identifican claramente sus necesidades los alumnos cuentan con experiencias de menor calidad para convertirse en agentes activos, tal y como

afirma una entidad participante: «si ahora me dijeran qué necesidad tenemos en la escuela para que vengan los alumnos del instituto a ayudar, no sabría ni qué decirte» (E3).

El hecho de no conocer qué implica un servicio de ApS condiciona la percepción de las entidades e instituciones sobre el beneficio que obtienen del mismo. Por un lado, hay algunas que se perciben como receptoras de las necesidades del instituto: «lo que nosotros hemos vivido aquí en la escuela es que ellos nos han hecho una petición y nosotros no ofrecemos el servicio, sino que facilitamos que ellos vengan» (E1). Estas entidades o instituciones, pues, consideran que las aportaciones de los jóvenes son limitadas, ya que las actividades que se les encargan no son imprescindibles: «desde el instituto nos dicen que hay tres alumnos interesados en hacer el SC. Vienen y hablamos. Nosotros les decimos el lunes por la tarde hacemos talleres, la tarde del martes huerto, el miércoles lectura y ellos deciden» (E3).

Por otro lado, aquellas que identifican sus necesidades establecen relaciones de mayor reciprocidad porque el beneficio es mutuo entre entidad/institución y centro educativo a raíz de la participación del alumnado. En este segundo caso se establecen relaciones más horizontales e igualitarias en la toma de decisiones, ya que las entidades colaboradoras cuentan con los chicos y chicas para sacar adelante los proyectos.

En consecuencia, el alumnado asume roles de mayor responsabilidad y compromiso cuando tiene claro el resultado a conseguir, como por ejemplo con el sendero recuperado o el dinero recaudado para una organización que trabaja en Rwanda y que colabora con la instalación de tanques de agua. El hecho de que los jóvenes tomen la iniciativa y participen más activamente cuando son conscientes del impacto que tiene el servicio conlleva que, en ocasiones, algunas entidades o instituciones transformen los proyectos de ApS en proyectos de voluntariado para mantener su colaboración.

El alumnado también afirma que si el servicio no está bien definido y sus posibilidades de acción son reducidas los conocimientos y valores aprendidos son menos significativos. Es decir, defienden la importancia de intervenir, por ejemplo, en una ONG que trabaja con países desfavorecidos porque les permite desarrollar competencias sociales y ciudadanas, pero ponen en duda que dichas competencias se alcancen si el servicio consiste en forrar libros en una escuela, aunque estas acciones den respuesta a la necesidad identificada por el centro. No obstante, la adquisición de estas competencias no disminuye el grado de compromiso del alumnado, puesto que, en muchos casos, a pesar de desempeñar un rol subsidiario, muestran un alto nivel de implicación personal con la entidad o la institución y sobre todo con las personas atendidas.

3.2. Desafío 2. La corresponsabilidad entre alumnado y entidades o instituciones

Los resultados muestran que los proyectos de ApS ganan en calidad si el centro educativo vela por la implicación del alumnado en las tres fases del proyecto. Una gran parte de los estudiantes valoran la experiencia de la realización del servicio como formativa y la consideran positiva si han podido realizarla en el lugar que escogieron como primera opción. De hecho, los jóvenes manifiestan la importancia de respetar sus deseos y orientaciones personales ya que opinan que les condiciona en su posterior implicación y compromiso. Esta idea resulta aún más relevante si tenemos en cuenta que estas experiencias son actividades obligatorias en el currículum. Aunque el alumnado valora positivamente los proyectos de ApS que propone el centro, a su vez reconocen que la evaluación condiciona el proceso, por lo que enfatizan la importancia de contar con una variada oferta de proyectos que den respuesta a sus intereses personales.

Todas las instituciones y entidades coinciden en valorar la responsabilidad de los estudiantes en el desempeño del servicio como una actitud imprescindible. Cabe destacar que las entidades colaboradoras entienden la responsabilidad de los jóvenes desde diferentes puntos de vista. Si bien en todos los casos hay coincidencia en la importancia de cumplir los acuerdos, el margen de maniobra en la toma de decisiones varía según la estructura organizativa de la institución o entidad. Asimismo, dicha variabilidad se relaciona con la confianza hacia las actuaciones de los chicos y chicas participantes. La responsabilidad, pues, está sujeta a la percepción de las entidades e instituciones en torno a la concepción de la juventud. Así, hay algunas que consideran la edad del alumnado como un límite para asumir responsabilidades educativas, como afirma la persona responsable del área de las actividades deportivas del municipio: «quizás como limitación es que son muy jóvenes. Cuanto más pequeños desarrollen el hábito de la colaboración mucho mejor, pero son muy pequeños para darles

una responsabilidad sobre otros niños» (E5).

Por el contrario, otras entidades e instituciones como la ONG vinculan la responsabilidad de los jóvenes con su capacidad de participación activa hacia la participación plena como sujetos: «que se cuente con los estudiantes como participantes válidos en temas comunitarios. Muchas veces se descalifica a la juventud diciendo que no se implican. Son egoístas, vagos y no es cierto. Si les das la oportunidad se implican muchísimo. Les ilusiona que la gente cuente con ellos» (E8).

En todos los casos, las personas de las entidades e instituciones que han liderado las acciones del SC han establecido distintas relaciones de diálogo con los estudiantes, siendo más educativas aquellas en las que el ente receptor ha confiado en las aportaciones que los estudiantes han propuesto según el diseño de su plan inicial.

3.3. Desafío 3. El liderazgo distribuido, una cuestión clave en la coordinación

Como se desprende de la web del centro y de los diferentes agentes entrevistados, es el instituto, y en concreto las dos profesoras colaboradoras en el proyecto, quienes lideran y supervisan todo el proceso de selección, contacto, seguimiento y cierre de los proyectos con las entidades e instituciones. El centro ha adoptado un fuerte rol de liderazgo que aporta garantía de continuidad y de calidad a los proyectos, aglutina las necesidades y las canaliza. No obstante, una de las principales tensiones es la necesidad de un liderazgo más compartido con otros docentes del instituto y con las entidades e instituciones participantes. Su existencia mejoraría significativamente la calidad de los proyectos de ApS. A continuación, se presentan los distintos grados de coordinación que el instituto lleva a cabo, de mayor a menor protagonismo del centro, a partir de las evidencias de los agentes participantes:

- a) Relación unidireccional entre el instituto y los entes receptores. Es el centro quien propone la realización del SC y aunque los jóvenes deciden los objetivos y las actividades a desarrollar, algunas de ellas no pueden llevarse a cabo debido a la dinámica de la entidad o institución receptora. Algunos agentes comunitarios reclaman una coordinación real y un proceso más compartido de toma de decisiones: «en las reuniones de Primaria-Secundaria hacemos coordinación sobre lo que hacen ellos allí y lo que hacemos nosotros aquí. Nos comentan, ¿queréis alumnos? ¡Sí! Pero no sé... Echo de menos una coordinación más específica. No hay suficiente información» (E3). Incluso hay entidades e instituciones que viven la coordinación del SC por parte del instituto como una imposición ya que creen que éste no se integra en su plan de trabajo establecido: «si no nos lo dicen con tiempo, no tenemos el espacio. Pero nos lo dicen tan justo que no tenemos tiempo porque ya lo tenemos programado» (E6).
- b) Organización y coordinación bidireccional entre el instituto y las entidades e instituciones. Del trabajo de campo emergen dos ideas principales, la necesidad de establecer acuerdos para definir lo que espera cada agente (instituto, alumnado y entidad o institución), así como la concreción de estos en un posible protocolo compartido para evitar la sensación de invasión de competencias por parte del instituto: «En la escuela hay una maestra de referencia, pero está claro que tiene que haber alguien más desde el instituto ya que muchas veces te sorprenden con alguna salida fuera de tono propia de la edad. Este tipo de cosas, las vamos hablando y para el próximo año dijimos de diseñar un protocolo» (E2).

En este caso el instituto y algunos de los entes receptores, aparte de coordinarse, asumen la responsabilidad educativa de los proyectos ApS de forma compartida, y esto contribuye a la reciprocidad y sostenibilidad del proyecto, como afirma una de las entidades: «y que los alumnos de primaria (...) puedan explicar qué han aprendido, sus sensaciones y que tomen consciencia del hecho de haber tenido jóvenes y lo que han aprendido gracias a ellos o con ellos» (E1).

c) Trabajo en red: rompiendo la radialidad entre el instituto y las entidades e instituciones. Un paso más sería lograr el trabajo en red y transversal entre el instituto y las propias entidades e instituciones entre ellas. Un ejemplo que ya está en marcha y que ha evidenciado la investigación es la de contar con una figura de dinamización y soporte, impulsada por el Ayuntamiento, para facilitar y promover un mayor trabajo colaborativo entre las entidades e instituciones del territorio ya que, aunque reconocen que este existe también afirman que a veces es insuficiente, «y como vamos todos con mucho trabajo nadie se queja... En fin, querría más red, pero sin pasarse» (E3).

3.4. Desafío 4. *Agilizar los procesos administrativos para imaginar otros retos educativos*

Abrirse a la comunidad e incrementar la responsabilidad social exige, en primer lugar, tiempo para consolidar la coordinación entre el centro y las entidades e instituciones porque cada uno de los agentes implicados debe hacer frente a su propia organización y trabajo. La representante municipal del área de deportes así lo argumenta:

«El tema de la responsabilidad social consiste en hacer más y mejor (...). Es fundamental incorporar en estas actividades a la escuela, al centro de mayores, a la fundación que atiende gente con disminución, pero a veces cuesta. No es sólo un problema de recursos, sino de cómo gestionarlos y hacerlo» (E5).

En segundo lugar, es necesario encontrar estrategias y recursos para agilizar el trabajo administrativo ya que este aumenta con la comunicación entre agentes sociales y educativos. Dicho aspecto puede hacer fracasar la iniciativa en aquellas situaciones que las gestiones administrativas entorpecen el trabajo colaborativo entre agentes. Un ejemplo es la reflexión que realizan en el centro de mayores: «a las estudiantes les gustaría hacer algo de informática, pero nos lo dicen tan justo que no tenemos tiempo porque ya lo tenemos programado. Y lo que agobia es todo el papeleo que se tiene que hacer. Con más tiempo podríamos programarlo de otro modo» (E6).

Finalmente, queremos destacar que las situaciones en las que la coordinación es ágil y las entidades e instituciones han encontrado el sentido educativo de la colaboración, los proyectos impulsados generan nuevas relaciones de cohesión. Es el caso de la escuela de educación infantil y primaria cuya directora comenta: «en nuestro centro los de sexto plantearon en una asamblea por qué no podían colaborar ellos con los más pequeños si son los mayores del centro, tal y como lo hacen los del instituto» (E2). Asimismo, también pueden nacer nuevos proyectos educativos, como plantea el representante municipal de la localidad vecina: «podría ser que, por ejemplo, con algunos casos se pueda trabajar con el mismo proyecto con diferentes equipos o en diferentes municipios, sería interesante la coordinación entre ayuntamientos» (E1).

4. **Discusión y conclusiones**

Aprender en contextos comunitarios y más allá de las fronteras simbólicas de los centros de secundaria se convierte en un elemento motivador para el aprendizaje curricular y el desarrollo de competencias sociales y democráticas. Para el alumnado las acciones que desarrollan en los proyectos de ApS (Folgueiras et al. 2018) son percibidas como positivas y con sentido educativo (Pérez y Ochoa, 2017). Tras el análisis realizado, las entidades e instituciones valoran el ApS como un espacio participativo y vivencial en el que los estudiantes se comprometen con la comunidad. De los tres componentes básicos del ApS: reciprocidad, reflexión y participación activa (Tapia, 2006, 2010), los entes receptores reconocen el de la participación activa como el más relevante. Además, con dicha participación y de manera transversal en todos los proyectos de ApS el alumnado desarrolla la colaboración, la comunicación, el compromiso y la inteligencia emocional (Sandía y Montilva, 2020).

Los cuatro desafíos analizados sobre el impacto educativo y social de los proyectos de ApS investigados y su relación con las entidades e instituciones, sin ánimo de generalizar los resultados de un estudio de caso, nos permiten abordar debates transferibles a otros centros y contextos educativos. Estos son:

Los desafíos 1 y 2 muestran que la calidad de la participación aumenta en aquellos proyectos cuyas acciones promueven, en el alumnado, el conocimiento sistémico fundamentado en el pensamiento crítico y la creatividad (Sandía y Montilva, 2020), con el fin de combinar el sentido educativo con el compromiso social. El impacto educativo se asegura desde el mismo momento en que inician el trabajo en grupo hasta que desarrollan el servicio en la entidad o institución, mientras que el impacto social viene condicionado por el tipo de proyectos y de necesidades a cubrir, por lo que en algunos SC es difícil sostener procesos de transformación social.

El desafío 3 muestra que cuánto más compartida es la relación de liderazgo entre los centros y las entidades e instituciones las actividades de ApS son más comprometidas con la transformación social y la mejora del servicio a la comunidad (Aramburuzabala, Cerillo y Tello, 2015; Lin, 2015; Tapia 2010).

Ante el desafío 4, los proyectos ApS son más efectivos en situaciones en las que las

administraciones construyen las condiciones óptimas para un contexto de trabajo y de relación con la comunidad basado en la confianza y reciprocidad, por lo que el profesorado desarrolla procesos de mejora y cambio de mayor calidad si los puede organizar de forma ágil y eficiente (McArthur, 2011).

Por último, podemos afirmar que si bien el impacto formativo y transformador es uno de los rasgos distintivos del ApS (Puig et al., 2011), el mantenimiento del compromiso cívico (Koliba, Campbell y Shapiro, 2006; Lin, 2015) con la comunidad es complejo y no exento de incertidumbres para mantener una participación comprometida con valores cívicos de ciudadanía sostenida en el tiempo. Los desafíos devienen amenazas si los entes receptores no alcanzan a comprender el papel formativo de la implicación social de los jóvenes en los proyectos y los centros no pueden coordinarse desde el punto de vista educativo con las entidades e instituciones. En consecuencia, el compromiso social de los centros tejiendo redes con las entidades e instituciones es clave para expandir la ciudadanía activa (Lawy y Biesta, 2006; Osler y Starkey, 2006) desde los centros hacia la comunidad.

Financiación

Proyecto de investigación financiado por el Departamento de Asuntos y Relaciones Institucionales, Exteriores y Transparencia de la Generalitat de Cataluña (Convocatoria DEMOC. 2016-2018). Expediente: 2016DEMOC00012.

5. Referencias

- Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H., y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. [Service-learning in teacher training in Spanish universities]. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), pp. 199–217. doi: [10.22550/REP75%2D2%2D2017%2D02](https://doi.org/10.22550/REP75%2D2%2D2017%2D02)
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. [Service-learning: a methodological proposal for introducing sustainability curriculum in higher education]. *Revista Profesorado*, 19(1), pp. 78-95. [handle/10481/36101](https://doi.org/handle/10481/36101)
- Biesta, G., Lawy, R. y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), pp. 5–24. doi: [10.1177/1746197908099374](https://doi.org/10.1177/1746197908099374)
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in Teacher Education*, 19(2), pp. 109-125. <https://bit.ly/2OuoS2I>
- Chui, W. H. y Leung, E. W. Y. (2014). Youth in a global world: attitudes towards globalization and global citizenship among university students in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(1), pp. 107-124. doi: [10.1080/02188791.2013.810143](https://doi.org/10.1080/02188791.2013.810143)
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), pp. 127–137. doi: [10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x)
- Egea, A., Tey, A., y Prat, E. (2014). Estudio crítico de la competencia social y ciudadana en España. [Critical study of social and citizen competence in Spain] *Revista Educ@rnos*, 12-13, pp. 11-32. bit.ly/30fYizE
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A., y Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education. Citizenship and Social Justice*, 15(2), pp. 162-180. doi: [10.1177/1746197918803857](https://doi.org/10.1177/1746197918803857)
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, J. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, pp. 159–185. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157)
- Fundació Bofill (2019, septiembre 10). Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Recuperado de bit.ly/2Zw6NaT
- Furco, A. (1996). Service-Learning: a balanced approach to experiential education. In B. Taylor y Corporation for National Service (Eds). *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Washington DC: Corporation for National Service. bit.ly/2ZttuMF
- Ho, S. y Vivien, M. L. (2012). Toward integration of reading and service learning through an

- interdisciplinary program. *Asia Pacific Education Review*, 13 (2), pp. 251-262. eric.ed.gov/?id=EJ969370
- Katz, J. S., y Martin, B. R. (1997). What is research collaboration? *Research Policy*, 26, pp. 1-18. bit.ly/3h3idZk
- Koliba, C. J., Campbell, E. K. y Shapiro, C. (2006). The practice of Service Learning in local school-community contexts. *Educational Policy*, 20(5), pp. 683-717. doi: [10.1177/0895904805284112](https://doi.org/10.1177/0895904805284112)
- Lawy, R. y Biesta, G. (2006). Citizenship-As-Practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), pp. 34-50. www.jstor.org/stable/40214325
- Lester, S. W., Tomkovick, C., Wells, T., Flunker, L., y Kickul, J. (2005). Does service-learning add value? Examining the perspectives of multiple stakeholders. *Academy of Management Learning and Education*, 4(3), pp. 278-294. <https://www.jstor.org/stable/40214325>
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), pp. 35-63. doi: [10.1080/00131911.2013.813440](https://doi.org/10.1080/00131911.2013.813440)
- Martínez-Usarralde, M. J. (2014). Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la cooperación al desarrollo encontró al ApS (aprendizaje servicio). In Centro de Cooperación al Desarrollo (Ed.) Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las universidades al Desarrollo Humano (pp. 135-154). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. <https://bit.ly/3fwZLrR>
- McArthur, J. (2011). Exile, sanctuary and diaspora: mediations between higher education and society. *Teaching Higher Education*, 16, pp. 579-589. doi: [10.1080/13562517.2011.560264](https://doi.org/10.1080/13562517.2011.560264)
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field Methods*, 13(4), pp. 329-352. doi: [10.1177/1525822X0101300402](https://doi.org/10.1177/1525822X0101300402)
- Oliveras, A. (2021). Paraules d'Arcadi. Què hem après del món i com podem actuar? Barcelona: Angle Editorial.
- Osler, A., y Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, pp. 433-466. doi: [10.1080/02671520600942438](https://doi.org/10.1080/02671520600942438)
- Pallarès, M. (2012). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias Pedagógicas*, 19, pp. 189-209. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2008>
- Pérez, L. M., y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. [Service-learning as a strategy to educate in citizenship] *Alteridad*, 12(2), p. 175. doi: [10.17163/alt.v12n2.2017.04](https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04)
- Piñana Martín, E. (2018). Experiencia educativa de aprendizaje-servicio en Educación Primaria: Gota a Gota. *Tendencias Pedagógicas*, 32, pp. 193-201. doi: [10.15366/tp2018.32.014](https://doi.org/10.15366/tp2018.32.014)
- Puig, J. M. (coord.) (2009). Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. [Learning-service and Citizenship Education] *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 45-67. <https://bit.ly/2B1HsvX>
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. (2019). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), pp. 69-82. doi: [10.5209/rced.61836](https://doi.org/10.5209/rced.61836)
- Rodríguez-Falcon, E. y Yoxall, A. (2010). Service learning experiences: a way forward in teaching engineering students? *Engineering Education*, 5(2), pp. 59-68. doi: [10.11120/ened.2010.05020059](https://doi.org/10.11120/ened.2010.05020059)
- Sánchez-Cuenca, I. (2014). La impotencia democrática. Sobre la crisis política en España. Madrid: Ediciones La Catarata.
- Sandia, B., y Montilva, J. (2020). Tecnologías digitales en el Aprendizaje-Servicio para la formación ciudadana del nuevo milenio. [Digital technologies in Service Learning for the formal education of the new millennium citizenship] RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 129-148. doi: [10.5944/ried.23.1.24138](https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24138)

- Santos, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo. Barcelona: Octaedro.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Morata.
- Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A., Barniol, M., y Pietx, T. (2018). Learning democracy in a new secondary school. *Power and Education*, 10(2), pp. 166-180. doi: [10.1177/1757743818756912](https://doi.org/10.1177/1757743818756912)
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del «aprendizaje-servicio»: una perspectiva latinoamericana. [The pedagogical proposal of «service-learning»: a Latin American perspective] Tzhocoen. *Revista Científica Institucional*, 5, pp. 23-43. <https://bit.ly/2DOsZVj>
- Traver-Martí, J. A., Moliner, O., y Sales, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), pp. 195-206. doi: [10.17163/alt.v14n2.2019.04](https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04)
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K. y Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3), pp. 236-248. doi: <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9589-z>



Un modelo conceptual de alfabetización emancipadora de adultos: tres pasos metodológicos para analizar los contenidos en libros de texto

A conceptual model of adult emancipatory literacy: three methodological steps to analyze the contents in textbooks

Fabricio Valentim da Silva 

e-mail: fvalentims@ufam.edu.br

Universidade Federal do Amazonas Brasil

Resumen

Esta investigación se centra en el estudio de la noción de emancipación en libros didácticos de inspiración *freireana* que sirvieron a la alfabetización de adultos en el contexto de la educación postcolonial en el norte de Brasil, entre los años 1960 y 1980. La muestra para la investigación estuvo compuesta por cuatro ejemplares de libros de texto, las Cartillas de Portugués (Alfabetización) *Poronga* (1983) y *O Ribeirinho* (1984). Este estudio se apoya en la metodología del análisis de contenido de libros de texto y en la literatura sobre la Educación a la Ciudadanía, permitieron identificar y analizar los elementos de la alfabetización emancipadora, pues el objetivo central fue construir y evaluar la solidez de un modelo conceptual de alfabetización emancipadora a través de tres pasos metodológicos para analizar los contenidos en libros de texto que son favorables para el desarrollo de dicho tipo de alfabetización. Esta investigación ha permitido identificar y describir las dimensiones ideológicas, cognitivas y ciudadanas de la alfabetización emancipadora en el marco de una perspectiva de modelización conceptual y operacionalizar esas dimensiones en criterios de análisis para la adecuación de los libros de texto. El estudio ha permitido también probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto. Se constató que en la muestra estudiada los tipos del ciudadano orientado a la justicia o de ciudadano participativo forman parte de los criterios que ayudan a definir los contenidos de libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora.

Palabras clave: Educación de adultos, Alfabetización funcional, Aprendizaje de adultos, Libro de texto, Análisis cualitativo.

Abstract

This research focuses on the notion of emancipation in textbooks inspired by the work of Paulo Freire, that were used for adult literacy programs in the context of postcolonial education in the North of Brazil between 1960 and 1980. The research sample was composed of four literacy textbooks used in teaching Portuguese, *Poronga* (1983) and *O Ribeirinho* (1984). This study was based on the methodology of content analysis of textbooks and literature on Citizenship Education, has allowed to identify and analyze the elements of emancipatory literacy, once the main objective was to construct and evaluate the strength of a conceptual model of emancipatory literacy through three methodological steps to analyze the contents in textbooks that are favourable for the development of this type of literacy. This research allowed us to identify and describe the ideological, cognitive and citizen dimensions of emancipatory literacy within the framework of a conceptual modelling perspective and operationalize those dimensions in analysis criteria for the adequacy of textbooks. The study has also allowed us to test and evaluate the consistency of the criteria in the analysis of the emancipating potential of textbooks. In this sense, it was verified that, in the sample studied, the types of citizen justice or citizen participation are part of the primary criteria that help define the contents of the textbooks that favour emancipatory literacy.

Keywords: Adult education, Functional literacy, Adult learning, Textbook, Qualitative analysis.

Recibido / Received: 01-07-2022
Aceptado / Accepted: 26-04-2023
Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Valentim Da Silva, F. (2023). Un modelo conceptual de alfabetización emancipadora de adultos: tres pasos metodológicos para analizar los contenidos en libros de texto. *Tendencias Pedagógicas*, 40, pp. 86-97. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.007>

1. Introducción

Hasta el momento no se han realizado muchos análisis de libros de texto para la alfabetización emancipadora de adultos en la literatura internacional. Sin embargo, existen estudios sobre libros de texto de Estudios Sociales que son muy importantes para este trabajo, porque muestran la “riqueza” de tener los libros de texto como una fuente de investigación imprescindible, puesto que indican muy bien los valores sociales, las ideologías y las ideas dominantes en las sociedades estudiadas. También indican pistas, recomendaciones, caminos teóricos y metodológicos para las investigaciones que tienen a los libros de texto como objeto de estudio (Chu, 2017; Roberts, 2002; Wade, 1993). Vale señalar que, existe una laguna metodológica a nivel internacional sobre el análisis cualitativo de contenido de libros didácticos favorables a la alfabetización emancipadora.

Esta investigación se centra, en lo que respecta a la emancipación, en el material didáctico de inspiración freireana empleado en la alfabetización de adultos desde una perspectiva de la educación popular y de la educación a la ciudadanía en el contexto educativo del mundo postcolonial en el norte del Brasil de los años 80. Asimismo, en este estudio constituyen una fuente de análisis los libros de texto (Holsti, 1969.; Wade, 1993), pues el objetivo central es construir y evaluar la solidez de un modelo conceptual de alfabetización emancipadora a través de tres pasos metodológicos para analizar los contenidos en libros de texto que son favorables para el desarrollo de dicho tipo de alfabetización.

De esa manera, por ‘alfabetización emancipadora’ entendemos un proceso que en su esencia consiste en permitir a los jóvenes y adultos leer la palabra y el mundo en relación con el poder, la identidad, las diferencias y el acceso al conocimiento, las habilidades, las herramientas y los recursos. Este proceso se propone también escribir y reescribir el mundo (Janks, 2013). La alfabetización emancipadora, desde su creación en el trabajo de Freire (1970, 2018), relacionó la alfabetización con una política de auto-empoderamiento y la rigurosidad ética, partiendo prioritariamente de la experiencia cultural del educando (Brandão, 2015; 2017). Así, en esta perspectiva, la alfabetización emancipadora está directamente hilvanada con la perspectiva de la Educación a la Ciudadanía.

En esta investigación, se utilizaron los datos empíricos de una muestra compuesta por los libros de texto de portugués: *Poronga y O Ribeirinho*, elaborados conjuntamente por el grupo de educación popular Centro Ecueménico de Documentación e Información (CEDI) y el Movimiento de Educación de Base (MEB) de Amazonas por petición del Centro de Documentación e Investigación de la Amazonía. En concreto, la muestra se compone de 4 ejemplares de libros de texto: *Poronga* (1983) – 2ª edición/para maestro (monitor/facilitador), *Cuadernos/Cartillas de Portugués (Alfabetización)* – y *O Ribeirinho* (1984) – 4ª edición/para maestro (monitor/facilitador), *Cuadernos/Cartillas de Portugués (Alfabetización)*. Dichos textos se emplearon en la alfabetización de los adultos de la provincia de Amazonas, en la región norte de Brasil, durante los años 1980, desde la perspectiva de la educación popular. Se debe señalar que, la muestra no es aleatoria, ya que se justifica la selección a partir de su valor histórico y del potencial de estos materiales didácticos del pasado para ofrecer datos pertinentes que en la actualidad permitan crear materiales curriculares poderosos, relevantes e inclusivos (Sevier, 2002).

Además, la metodología de análisis cualitativo de contenido de los libros de texto inspirada en Bardin (1975; 1977.) fue aplicada en la muestra seleccionada, pues en los libros de texto para la alfabetización existen diferentes unidades temáticas textuales de análisis. Asimismo, en esta investigación para el análisis de datos se utilizó la técnica de análisis cualitativo de contenido temático para clasificar, contrastar y comparar el cuerpo de datos elegido en la muestra de este estudio. Los cuadros de codificación fueron contruidos usando temas y categorías de la literatura anterior, y en ellos destacamos especialmente las categorías de codificación de la alfabetización emancipadora identificadas en la literatura; la estructura de tipos de ciudadanos de Westheimer y Kahne (2004) y la estructura del proceso cognitivo en la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al (2001).

Teniendo en cuenta que el objetivo central de esta investigación, el presente análisis de contenido cualitativo de libros de texto se dividió, entonces, en tres etapas/pasos metodológicos: i) identificación de la estructura del proceso cognitivo en ejemplos de ejercicios con texto de los libros de texto (según la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson et al, 2001); ii) revisión de las categorías de codificación de la alfabetización emancipadora (identidad, empoderamiento y pensamiento crítico) e identificación de tales categorías en ejemplos de indicadores y citas de los libros de texto (Bartlett, 2005; Butler, Suh y Scott, 2015; Freire, 1969;1970; Kahne y Westheimer, 2003; Romão y Gadotti, 2012 ; Scott y Suh, 2015; Stronquist, 2009;2014; Yoon y Sharif, 2015); y iii) reconocimiento de los distintos perfiles de ciudadano en las instrucciones didácticas presentes en el libro del monitor (Westheimer y Kahne, 2004.).

2. Presentación de los resultados

El objetivo central de esta investigación fue construir y evaluar la solidez de un modelo conceptual de alfabetización emancipadora a través de tres pasos metodológicos para analizar los contenidos en libros de texto que son favorables para el desarrollo de dicho tipo de alfabetización. De esta manera, cuando se agrupan los resultados de los cuadros de codificación 1, 2 y 3 de la muestra, es posible identificar algunos hallazgos y algunas tendencias generales. Así, apoyándonos en la literatura consultada ofrecemos a continuación una imagen general de los resultados. En cuanto a la estructura del proceso cognitivo en la taxonomía de Bloom revisada, es importante destacar que la utilización de esta taxonomía permitió la clasificación cognitiva de los ejercicios con texto de la muestra de este estudio según los niveles de pensamiento de orden bajo y de orden superior. Así, esta herramienta didáctica fue de suma importancia para la identificación de los ejercicios con texto que exigen el pensamiento creativo, los cuales son fundamentales en el estímulo del desarrollo del pensamiento crítico del estudiante (Lavere, 2008).

Asimismo, se detectó que, en los materiales didácticos analizados, aproximadamente el 77,8% de los ejercicios con texto entran dentro de la categoría “nivel cognitivo de orden superior de pensamiento”, mientras que apenas el 22,2% de los ejercicios con texto entró en la categoría “nivel cognitivo de orden bajo de pensamiento”. Cabe asimismo recordar que solo los ejercicios con texto identificados cognitivamente con nivel de orden superior pudieron ser analizados a partir del cuadro de codificación 2 (categorías de la alfabetización emancipadora). En relación la codificación de la alfabetización emancipadora según los criterios de identidad, empoderamiento cognitivo y pensamiento crítico, a partir del análisis de los ejercicios con texto clasificados dentro del nivel de pensamiento de orden superior (cuadro de codificación 2), se pudo constatar que las dos muestras analizadas cuentan con ejercicios con texto que favorecen la construcción de la identidad, del empoderamiento cognitivo y del pensamiento crítico y son, por tanto, favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación), teniendo en cuenta el contexto sociohistórico. De manera precisa, se registraron 7 ejercicios con texto que responden a esta clasificación en los materiales Poronga (1983) y 14 en O Ribeirinho (1984)

Asimismo, cabe destacar que el énfasis dado a la distribución de las 3 categorías de la alfabetización emancipadora en los ejercicios con texto analizados en el material didáctico O Ribeirinho (1984) es inverso al orden de prioridad detectado en la distribución de estas 3 categorías de codificación en la muestra de ejercicios del material Poronga (1983). En tal sentido, mientras que en los ejercicios de O Ribeirinho (1984) se detectó una frecuencia porcentual del 46,6% para la categoría “identidad”, del 30,0% para el “pensamiento crítico” y del 23,3% para la categoría “empoderamiento cognitivo”, en la muestra de Poronga (1983), la frecuencia porcentual de la categoría “pensamiento crítico” fue del 43,63%, la de “empoderamiento cognitivo” del 29,09% y la categoría “identidad” del 27,27%. A continuación, se presentan dos tablas con los porcentajes de los materiales didácticos analizados. Vale señalar que esta diferencia en los resultados presentados será discutida en el próximo subapartado.

Tabla 1

Poronga (1983) categorías de la alfabetización emancipadora

<i>Poronga (1983)</i>	Categorías de la alfabetización emancipadora	Porcentaje (%)
	Pensamiento crítico	43,63%
	Empoderamiento cognitivo	29,09%
	Identidad	27,27%

Tabla 2

O Ribeirinho (1984) categorías de la alfabetización emancipadora

<i>O Ribeirinho (1984)</i>	Categorías de la alfabetización emancipadora	Porcentaje (%)
	Identidad	46,6%

Pensamiento crítico	30,0%
Empoderamiento cognitivo	23,3%

La categoría ‘tipos de ciudadano’ se ha analizado a partir del cuadro de codificación 3. En lo que concierne a esta categoría en las 8 instrucciones didácticas para el monitor del libro de texto de Portugués Poronga (1983), prevaleció una perspectiva de alfabetización emancipadora dirigida a la formación de un ciudadano con el perfil casi exclusivamente orientado a la justicia con aproximadamente el 82,14%. En este material, sin embargo, quedaron en un plano secundario la perspectiva de formación del ciudadano participativo con el 14,28% y del ciudadano personalmente responsable con el 3,57%.

Siguiendo el mismo cuadro de codificación, en el caso de las 27 instrucciones didácticas analizadas en el libro de texto de portugués O Ribeirinho, se puede afirmar que prevaleció una perspectiva de alfabetización emancipadora orientada hacia la formación de un ciudadano con un perfil mixto, es decir, con aproximadamente el 49,05% de tipo orientado a la justicia y con el 37,73% de tipo de ciudadano participativo. El perfil del ciudadano personalmente responsable obtuvo apenas el 13,20%. Además, se constató también que la opción del ciudadano orientado a la justicia exclusivamente o junto a la opción de ciudadano participativo forman parte de los criterios primordiales que ayudan a definir los contenidos de libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación), sin perder de vista el contexto sociohistórico. Presentamos a continuación dos tablas con los porcentajes de las dos muestras analizadas en esta categoría.

Tabla 3

Poronga (1983) tipos de ciudadano

<i>Poronga (1983)</i>	Tipos de ciudadano	Porcentaje (%)
	Ciudadano Responsable	3,57%
	Ciudadano Participativo	14,28%
	Ciudadano Orientado para la justicia	82,14%

Tabla 4

O Ribeirinho (1984) tipos de ciudadano

<i>O Ribeirinho (1984)</i>	Tipos de ciudadano	Porcentaje (%)
	Ciudadano Responsable	13,20%
	Ciudadano Participativo	37,73%
	Ciudadano Orientado para la justicia	49,05%

Una vez presentados estos primeros datos, dedicaremos ahora el último apartado de este estudio a la discusión de los resultados, a fin de establecer comparaciones entre los resultados encontrados en la presente investigación y los de otras investigaciones empíricas y teóricas. Este contraste nos ha permitido evaluar cómo este estudio aporta una contribución original al área de investigación de libros de texto de Estudios Sociales.

3. Discusión de los resultados

Los resultados presentados son ricos y llaman la atención, pues los mismos vienen a disminuir la laguna detectada sobre el tema de libros de texto para la alfabetización emancipadora. De esta manera, en este apartado presentaremos la discusión de los resultados para ilustrar mejor la convergencia entre los tres principales temas que encierran nuestros objetivos: libro de texto, alfabetización emancipadora y educación a la ciudadanía. Se debe señalar que los materiales didácticos *Poronga (1983)* y *O Ribeirinho*

(1984) fueron analizados como un elemento de articulación, es decir, como un mediador entre la sociedad civil y la educación a la ciudadanía. Esta perspectiva parte de la propuesta de la alfabetización emancipadora como una “herramienta” para la realización del proceso de la educación a la ciudadanía, en la cual el libro de texto debe partir desde el universo de la vida del educando, para que él pueda comprender el mundo en que vive, hacer la crítica y prepararse para transformar el mundo (acción-reflexión-acción) (Freire, 1987).

3.1 La discusión de los resultados del cuadro de codificación 1

Desde esta perspectiva, vale también destacar que, el objetivo de la investigación de Lavere (2008) fue determinar hasta qué punto los libros didácticos de historia de los Estados Unidos ofrecen o no oportunidades para que los alumnos se involucren y desarrollen habilidades de pensamiento de orden superior. Lavere (2008) pone en evidencia que, en los 13 libros de texto de historia de los Estados Unidos analizados, la mayoría de los ejercicios pedagógicos relacionados con los nativos americanos contenían una serie de problemas. Este análisis detectó un número desproporcionado de ejercicios pedagógicos con preguntas del tipo recall (recuerdo). Por otra parte, señala el autor que los ejercicios con texto contenían pocos elementos de pensamiento de orden superior. Las preguntas de estos ejercicios en los libros didácticos de la high school (entre 16 y 18 años) eran a menudo muy similares a las preguntas de los ejercicios en la middle school (entre 11 y 15 años), y en tal sentido, no exigían un pensamiento con razonamiento más sofisticado o adecuado al nivel cognitivo de desarrollo del estudiante.

En este sentido, Lavere (2008) recomienda que los ejercicios pedagógicos de pensamiento crítico incluyan datos suficientes para permitir que los alumnos participen en actividades de análisis y evaluaciones (los criterios de ‘análisis’ y ‘evaluación’ siguen la taxonomía de Bloom) de situaciones y de contenidos. El autor hace énfasis en la necesidad de añadir más contenidos de alta calidad para ofrecer a los alumnos más oportunidades para involucrarse en un pensamiento de orden superior, es decir, en una reflexión crítica. Asimismo, insiste el autor en la gran importancia de los libros didácticos en el proceso de aprendizaje, pues varios estudios indican claramente que los libros de texto siguen ocupando un lugar crucial en las aulas del área de Estudios Sociales. En los 13 libros de texto examinados por Lavere (2008), el 91% de las casi 700 preguntas eran cuestiones de recuerdo. Según el autor, como se podría esperar, los libros didácticos de la enseñanza elemental tuvieron el mayor porcentaje de cuestiones de nivel inferior: 98%. Sin embargo, todos, con la excepción de 2 libros de texto de la enseñanza media de la muestra de su estudio, contenían cuestiones de nivel inferior a una tasa del 90% o más. Pocas preguntas de estos ejercicios pedagógicos involucran a los alumnos en la investigación histórica. Aquellos que fueron categorizados como pensamiento crítico no atendían a los patrones de este tipo de pensamiento.

De esta manera, teniendo en cuenta, los resultados obtenidos, en la muestra de nuestra investigación, a partir de los criterios del cuadro de codificación 1, se detectó que aproximadamente el 77,8 % de los ejercicios con texto era de nivel cognitivo de orden superior de pensamiento y apenas el 22,2 % de ejercicios con texto era de nivel de orden bajo de pensamiento. De este modo, se puede decir que este resultado es positivo y prácticamente opuesto a los resultados obtenidos por Lavere (2008). Asimismo, se pudo constatar que los ejercicios con texto de la muestra de nuestra investigación que fueron clasificados en los niveles cognitivos de pensamiento de orden superior indican que la existencia de ejercicios pedagógicos de calidad (que involucran el nivel cognitivo de pensamiento de orden superior, Lavere, 2008) pueden ser considerados como definitorios de los contenidos de los libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora, teniendo en cuenta el contexto sociohistórico. Todavía más importante que la idea del nivel cognitivo de pensamiento de orden superior: la emancipación cognitiva implica una autonomía del pensamiento y la capacidad para problematizar, analizar y evaluar las propuestas. En el próximo subapartado será presentada la discusión de los resultados encontrados a partir de la aplicación del cuadro de codificación 2 en la muestra de esta investigación.

3.2 La discusión de los resultados del cuadro de codificación 2

En el proceso de alfabetización emancipadora, los hombres y las mujeres deben ser vistos como los creadores de su propia cultura, de una cultura en la que campesinos y otros trabajadores pueden

transformar su realidad con sus propias manos, con su lengua materna y, en consecuencia, pueden hacer historia en el mundo y con el mundo (Freire, 1969) como verdaderos ciudadanos. Dicho de otro modo, la alfabetización emancipadora crea ciudadanos con derecho a tener deberes y a tener el derecho de experimentar la ciudadanía crítica (Freire, 1993). Por esta razón, los materiales didácticos para la alfabetización emancipadora también deben respetar la cultura oral y las prácticas sociales de los educandos. Es posible decir que Paulo Freire no creó solo un método de alfabetización, él estableció un proyecto integrado de educación emancipadora que comenzaba con un método de alfabetización y podría haber terminado con la propuesta de una universidad popular (Fávero, 2003). El método de alfabetización era solo su primer paso. La unidad de un grupo de educandos, de acuerdo con el “Método Paulo Freire”, no se constituía solo como un “grupo de alumnos” o como un “grupo de alfabetizandos”. Todos los participantes creaban con su presencia la unidad de un círculo de cultura.

En un primer momento, con la ayuda de una persona alfabetizada y debidamente capacitada para ser un facilitador del grupo, los componentes del círculo de cultura eran incentivados a realizar actividades destinadas a obtener un primer conocimiento de su propia comunidad y a elaborar, a partir de una investigación del universo del vocabulario y del universo temático, el propio material con el que a continuación realizarían su aprendizaje. De cierto modo, este procedimiento de ignorar una cartilla (libro de texto) o un material “listo y acabado” y por el contrario convocar a los alfabetizandos a una pequeña “investigación de campo” en su propia comunidad, se constituye como una de las experiencias pioneras de lo que más tarde vino a ser la investigación participante. En un segundo momento, teniendo el “material recolectado”, el equipo del círculo de cultura se involucraba en el trabajo de procesar el material del levantamiento de las palabras generadoras y del universo temático que se constituía como la materia prima de un trabajo colectivo de creación de saberes y de aprendizaje de “leer las palabras y leer el mundo”. Diferentes fichas y pequeños carteles eran elaborados colectivamente con los recursos didácticos locales y con la participación de todas las personas, cuando era posible (Brandão, 2015, p.328)

A continuación, reunidos en un círculo en el que el monitor y todos los educandos estaban unos al lado de los otros, y nunca unos atrás de los otros ni frente a un profesor, se motivaba a todos a participar de un debate libre, incentivados por la presentación de una secuencia de fichas de cultura. Estas fichas eran proyectadas y diseñadas rústicamente, y en ellas aparecían diferentes imágenes simples que introducían la idea de ser personas, lo que dejaba ver que eran ellos mismos los agentes creadores del mundo, de cultura en el que vivían. El trabajo del monitor o del facilitador del grupo era incentivar al máximo la participación de los educandos.

Luego, en nuestro estudio, a través del análisis del contenido de los ejercicios con texto clasificados con nivel de pensamiento de orden superior a partir del cuadro de codificación 2, fue posible constatar que los 7 ejercicios con texto del material Poronga (1983) y los 14 ejercicios con texto de O Ribeirinho (1984) analizados apuntan a que la identidad más el empoderamiento cognitivo y el pensamiento crítico se constituyen como parte de los criterios que definen los contenidos de libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación), teniendo en cuenta el contexto sociohistórico.

Al mismo tiempo, vale recordar que en nuestro estudio el empoderamiento es entendido como el conjunto de sentimientos, conocimientos y habilidades que producen la posibilidad de que los adultos participen continuamente de forma activa en su entorno social y que puedan generar cambios en el sistema político (Desjardins, 2015; Stromquist, 2015). Así, el pensamiento crítico implica educar o enseñar al adulto a ser capaz de escribir su propia vida, a aprender a decir su palabra, en fin, a ser sujeto (Trombeta, 2015). En otras palabras, la persona crítica es aquella que está habilitada para buscar la justicia, la emancipación y el cambio de la estructura social de su realidad injusta (Burbules y Berk, 1999).

Se debe señalar, asimismo, que se constató que el énfasis dado en la distribución de las 3 categorías de la alfabetización emancipadora en los ejercicios con texto analizados en el material didáctico O Ribeirinho (1984) es inverso al orden de prioridad detectado en la distribución de estas 3 categorías de codificación en la muestra de ejercicios del material Poronga (1983). Mientras que en los ejercicios de O Ribeirinho (1984) se detectó una frecuencia porcentual del 46,6 % para la categoría “identidad”, del 30,0 % para la de “pensamiento crítico” y del 23,3 % para la categoría de “empoderamiento cognitivo”, en la muestra de Poronga (1983), la frecuencia porcentual de la categoría “pensamiento crítico” es del 43,63 %, la de “empoderamiento cognitivo” del 29,09 % y la categoría “identidad” del 27,27 %.

Además, teniendo en cuenta los resultados encontrados es importante señalar que el énfasis dado en la distribución de las 3 categorías de codificación de la alfabetización emancipadora en los ejercicios pedagógicos con texto de la muestra analizada en el material didáctico O Ribeirinho es inverso al orden de prioridad que fue identificado en los ejercicios de texto del libro de Portugués Poronga. La estructura del tipo de ciudadano encontrada en la muestra de nuestra investigación es diferente en cada libro de texto, pues, como ya mencionamos, el tipo de ciudadano mayoritariamente anhelado por el material Poronga es el de tipo orientado a la justicia, mientras que en O Ribeirinho se detectó un perfil mixto (simultáneo) de la estructura de tipos de ciudadano participativo y orientado a la justicia. En el próximo subapartado esta relación directa aquí establecida será mejor elucidada. Sin embargo, las posibles causas de este resultado pueden tener relación con los tipos de ciudadano detectado en la muestra. Asimismo, se realizará la discusión de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuadro de codificación 3 en el muestreo de esta investigación

3.3 La discusión de los resultados del cuadro de codificación 3

En Como dijo Scott y Suh (2015) exploraron los estándares de aprendizaje de la provincia de Virginia y los libros de texto civiles (de Educación para la ciudadanía) del gobierno de los Estados Unidos en Virginia con el fin de describir la ciudadanía que quedaba reflejada en el contenido de estos textos. Este estudio prestó atención específica al currículo explícito-implícito que afecta el desarrollo activo, democrático e identitario del alumnado marginado socialmente. Los estudios anteriores al de Scott y Suh (2015) no investigan la relación entre los estándares estatales y los libros didácticos. Estos estudios tampoco ofrecen una mirada crítica que examine las disposiciones más relevantes para los estudiantes marginados.

De manera concreta, si los ciudadanos participativos están organizando una campaña alimentaria y los ciudadanos personalmente responsables están donando alimentos, los ciudadanos orientados a la justicia están preguntándose por qué las personas tienen hambre y están actuando sobre lo que descubren. Aunque los educadores de ciudadanos orientados a la justicia hacen mayor énfasis en aspectos políticos que los educadores de ciudadanos personalmente responsables o que los educadores de ciudadanos participativos, el foco sobre el cambio y la justicia sociales no implica un énfasis particular en las perspectivas políticas, las conclusiones o las prioridades. Estos educadores trabajan principalmente para involucrar a los estudiantes en el análisis y la discusión relacionadas con los aspectos social, político y económico y con las estructuras. Desde esta perspectiva de ciudadanía orientada a la justicia, los alumnos deben desarrollar la capacidad de comunicarse y aprender con aquellos que tienen perspectivas diferentes (Westheimer y Kahne, 2004).

En cuanto a los resultados de nuestra investigación, debemos mencionar que los datos obtenidos mediante la aplicación del cuadro de codificación 3 en las 8 instrucciones didácticas para el monitor del libro de texto de portugués del muestreo analizado son bien distintos a los resultados expuestos de Scott y Suh (2015). Asimismo, la única relación detectada con los resultados de Scott y Suh (2015) es que la identificación del tipo de ciudadano también es un elemento esencial en el análisis cualitativo de contenido de los libros de texto de la muestra analizada por estos investigadores. En tal sentido, cabe destacar que en el material didáctico Poronga (1983) prevaleció una perspectiva de alfabetización emancipadora orientada a la formación de un ciudadano con el perfil casi exclusivamente orientado hacia la justicia con aproximadamente el 82,14 %. En un plano secundario se registró la perspectiva de formar al ciudadano dentro de la matriz teórica de tipo de ciudadano participativo con el 14,28 % y de tipo ciudadano personalmente responsable con el 3,57%.

Siguiendo el mismo cuadro de codificación, en el caso de las 27 instrucciones didácticas analizadas en el libro de texto de portugués O Ribeirinho, se puede afirmar que prevaleció una perspectiva de alfabetización emancipadora orientada hacia la formación de un ciudadano con un perfil mixto, con aproximadamente el 49,05% de tipo orientado a la justicia y con el 37,73% de tipo de ciudadano participativo. El perfil del ciudadano personalmente responsable obtuvo apenas el 13,20%. En estos datos se puede constatar, entonces, que la opción del ciudadano orientado a la justicia exclusivamente o junto a la opción de ciudadano participativo forman parte de los criterios primordiales del libro de texto de portugués O Ribeirinho, y en tal sentido, este libro ayuda a definir los contenidos favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación), sin perder de vista el contexto sociohistórico. Aunque los resultados obtenidos en el análisis de los dos libros de texto no coincidieron exactamente entre ellos, sin embargo, se puede afirmar que esos hallazgos son muy

distintos de la conclusión hecha por Scott y Suh (2015), pues los tipos de valores transmitidos para los estudiantes en los libros analizados en esta investigación dan evidencia del interés en la formación de un ciudadano de perfil crítico.

Ante este importante tema de elección del tipo de ciudadano, se debe determinar qué intereses políticos e ideológicos están incorporados en las concepciones variadas de ciudadanía. En primer lugar, los programas escolares que esperan desarrollar ciudadanos personalmente responsables pueden no ser eficaces para aumentar la participación en asuntos civiles locales y nacionales. Este ciudadano puede contribuir con su tiempo, su dinero o ambos con las causas sociales de las instituciones de caridad. Según los autores, muchos de aquellos que defienden el servicio comunitario enfatizan esa visión individualista de la buena ciudadanía. Consecuentemente, los programas que buscan desarrollar ciudadanos personalmente responsables desean construir carácter y responsabilidad personal, enfatizando la honestidad, la integridad, la autodisciplina y el trabajo arduo (Westheimer y Kahne, 2004).

Sin embargo, en realidad, algunas concepciones de ciudadanía personalmente responsable pueden minar los esfuerzos para desarrollar ciudadanos participativos y orientados a la justicia. Vale notar otra vez que, en el caso de nuestra investigación, el ciudadano personalmente responsable fue el tipo de ciudadano que menos prevaleció en los libros de texto analizados (aproximadamente el 3,57 % en el material Poronga y el 13,20 % en O Ribeirinho). Como se ha dicho ya, el tipo de ciudadano detectado en nuestro análisis de contenido cualitativo del material Poronga (1983) es el de tipo orientado a la justicia, mientras que en O Ribeirinho (1984) se constató un perfil mixto, es decir, simultáneo entre la estructura de tipos de ciudadano participativo con el orientado a la justicia.

Aunque, según Westheimer y Kahne (2004), la mayoría de los programas actuales son de ciudadanía personalmente responsable, es posible educar a la ciudadanía para la democracia. Aquellos que proyectan y enseñan esos currículos y aquellos que estudian su impacto deben ser conscientes de las diferentes – y a veces conflictivas – visiones de ciudadanía y de sus implicaciones políticas. La democracia no es autosuficiente. Los alumnos deben ser enseñados a participar en nuestra democracia y los diferentes programas tienen objetivos diferentes. Y no se debe olvidar que, como ya se dijo en el apartado 2.3, la elección de un determinado programa requiere cuidado, pues las elecciones hechas tienen consecuencias en el tipo de sociedad que, en última instancia, se ayuda a crear.

Como se desprende de la descripción sobre la estructura tipo de ciudadano, cada visión de ciudadanía refleja un conjunto distinto de fundamentos teóricos y de objetivos curriculares. Estas visiones no son acumulativas. Los programas que promueven la justicia de los ciudadanos no están necesariamente orientados a promover la responsabilidad personal y la ciudadanía participativa. Sin embargo, al proponer esta clasificación, los autores no quieren afirmar que un programa dado no pueda simultáneamente trabajar varias de estas agendas.

Por ejemplo, aunque un currículo concebido principalmente para promover al ciudadano personalmente responsable por lo general va a parecer completamente diferente al que se concentra principalmente en el desarrollo de las capacidades y compromisos para la ciudadanía participativa, es posible emplear ese mismo currículo para ambos objetivos. Si bien es cierto que puede ocurrir la superposición, los autores creen que llamar la atención sobre la distinción entre estas visiones de ciudadanía es importante, puesto que esta distinción invita a analizar el valor de los objetivos y supuestos subyacentes que impulsan los diferentes programas educativos y que apuntan a promover la enseñanza de la ciudadanía democrática (Westheimer y Kahne, 2004).

En el caso del estudio de Westheimer y Kahne (2004), el análisis demuestra la importancia de distinguir entre programas que enfatizan la ciudadanía participativa y aquellos que enfatizan la búsqueda de la justicia. Aunque cada programa ha sido eficaz en el logro de sus objetivos, los datos cualitativos y cuantitativos relativos a estos programas han demostrado diferencias importantes en el impacto de cada programa. El estudio indica que los programas que defienden la participación no necesariamente desarrollan las habilidades de los alumnos para analizar y criticar las causas de los problemas sociales y viceversa.

Aunque los programas comprometidos con los propósitos democráticos de la educación pueden exaltar el valor de la vinculación de prioridades relacionadas con la participación y la justicia, el estudio de Westheimer y Kahne (2004) indica que ese resultado no está garantizado. Si los objetivos de ambos programas –el de participación ciudadana y el de desarrollo de las habilidades de los estudiantes para analizar y criticar las causas de los problemas sociales– son prioridades, aquellos que

planean e implementan el currículo deben prestar atención explícita a estos objetivos.

Así, si los investigadores se preguntan sobre responsabilidad personal – y si las discusiones sobre responsabilidad personal están desconectadas del análisis del contexto social, económico y político, se puede estar reforzando una noción conservadora y a menudo individualista de ciudadanía. Sin embargo, este es el foco de muchos programas y de sus evaluaciones asociadas. Si la ciudadanía también requiere participación colectiva y análisis crítico de las estructuras sociales, entonces otras lentes también son necesarias (Westheimer y Kahne, 2004). Claramente, hay que destacar el significado político de diferentes opciones curriculares debe ser hecho con cuidado. Estas opciones pueden ayudar a aclarar lo que está en juego, pero plantearlas también puede conducir a impasses disfuncionales y profundizar las diferencias.

Teniendo en cuenta el muestreo del material Ribeirinho (1984), podremos ejemplificar también el caso del análisis hecho en nuestra investigación, pues prevaleció una perspectiva de alfabetización emancipadora orientada hacia la formación de un ciudadano con un perfil mixto, es decir, con aproximadamente el 49,05 % de tipo orientado para la justicia y con el 37,73 % de tipo de ciudadano participativo. Además, este resultado también ayuda a aclarar mejor el hecho de que el énfasis dado en la distribución de las 3 categorías de codificación de la alfabetización emancipadora en los ejercicios pedagógicos con texto de la muestra analizada en el material didáctico O Ribeirinho es inverso el orden de prioridad identificado en los ejercicios del libro de texto de Portugués Poronga. Es decir, las posibles causas de este resultado pueden tener correlación con el tipo de ciudadano detectado en el muestreo de nuestra investigación.

Además, es importante destacar que el grado de la democracia alcanzado es directamente proporcional al nivel de preparación que fue ofrecido a los ciudadanos durante su proceso de educación a la ciudadanía. Es decir, para la formación de ciudadanos críticos, activos y democráticos se debe destacar que los estudiantes deben recibir en su formación ciudadana buenas dosis de representaciones sociales diversas y auténticas. En esta formación ciudadana crítica y activa deben prevalecer en el proceso de participación política de los estudiantes los valores cívicos que promueven la tolerancia, el respeto y la responsabilidad social (Scott y Suh, 2015).

Asimismo, desde esta perspectiva teórico-crítica, la visión del ciudadano orientado a la justicia comparte con la visión del ciudadano participativo un énfasis en el trabajo colectivo relacionado con la vida y con los asuntos de la comunidad. Sin embargo, estos programas orientados hacen énfasis en la preparación de un alumno capaz de mejorar la sociedad a partir de un análisis crítico en el plano de las injusticias sociales. Estos programas son menos propensos a enfatizar la necesidad de caridad y voluntariado como fines en sí mismos y son más propensos a enseñar sobre movimientos sociales y sobre cambios sistémicos (Westheimer y Kahne, 2004). De esta manera, se constató también en los análisis de contenido de los materiales didácticos Poronga y O Ribeirinho que la opción por el tipo de ciudadano orientado para la justicia exclusivamente o en conjunto con el tipo de ciudadano participativo forma parte de los criterios que ayudan a definir los contenidos de libros de texto favorables a una alfabetización emancipadora (o que promueven la emancipación), teniendo en cuenta el contexto sociohistórico.

4. Conclusión

En primer lugar, esta investigación ha permitido identificar y describir las dimensiones ideológicas, cognitivas y ciudadanas de la alfabetización emancipadora en el marco de una perspectiva de modelización conceptual y operacionalizar esas dimensiones en criterios de análisis para la adecuación de los libros de texto. En segundo lugar, el estudio ha permitido probar y evaluar la consistencia de los criterios en el análisis del potencial emancipador de los libros de texto. Y en tercer lugar, la investigación también ha permitido evaluar los criterios que moldearon la estructura y el contenido del libro de texto favorable a la alfabetización emancipadora, ya que fue la laguna detectada por el estudio.

Asimismo, dejamos abierta la invitación para que otros investigadores del área sigan los pasos metodológicos que elaboramos y utilizamos para el presente análisis con el fin de que los mismos sean probados en otros contextos y perfeccionados, si fuera el caso.

5. Referencias

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Bardin, L. (1975). Le texte et l'image. *Communication et langages*, 1(26), 98-112. [10.3406/colan.1975.4211](https://doi.org/10.3406/colan.1975.4211)
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, DL: Edições 70.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364. [10.1086/430261](https://doi.org/10.1086/430261)
- Brandão, C. R. (2015). Círculo de Cultura. En D. R. Streck., E. Redin., y J. J. Zitkoski (coords.), *Paulo Freire* (2.ed. 328-330). CEAAL.
- Brandão, C. R. (2017). A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. *Horizontes Antropológicos*, 23(49), 377-407. [10.1590/S0104-71832017000300014](https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014)
- Burbules, N., y Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. Popkewitz., y L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (45-65). Routledge.
- Butler, B.M., Suh, Y., y Scott, W. (2015). Knowledge Transmission Versus Social Transformation: A Critical Analysis of Purpose in Elementary Social Studies Methods Textbooks. *Theory y Research in Social Education*, 43(1), 102- 134. [10.1080/00933104.2014.999850](https://doi.org/10.1080/00933104.2014.999850)
- Chu, Y. (2017). Twenty Years of Social Studies Textbook Content Analysis: Still “Decidedly Disappointing”? *The Social Studies*, 108(6), 229-241. [10.1080/00377996.2017.1360240](https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1360240)
- Desjardins, R. (2015). Education and Social Transformation. *European Journal of Education*, 50(3), 239-244. [10.1111/ejed.12140](https://doi.org/10.1111/ejed.12140)
- Fávero, O. (2003). A história da alfabetização de adultos em questão. *TV Escola, Brasília, DF*.
- Freire, P. (1970). Cultural action for freedom. *Harvard educational review*, 40(2), 205-225.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. Cortez.
- Holsti, O. R. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities. *Reading, MA: Addison-Wesley (content analysis)*.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research1. *Education inquiry*, 4(2), 225-242. [10.3402/edui.v4i2.22071](https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071)
- Kahne, J., y Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 34-66. [10.1177/00317217030850010](https://doi.org/10.1177/00317217030850010)
- Lavere, D. B. (2010). The Quality of Pedagogical Exercises in U.S. History Textbooks. *The Social Studies*, 99(1), 3-8. [10.3200/TSSS.99.1.3-8](https://doi.org/10.3200/TSSS.99.1.3-8)
- Roberts, SL (2014). Una revisión de los análisis de contenido de libros de texto de estudios sociales desde 2002. *Social Studies Research and Practice* , vol. 9, n.º 3, págs. 51-65. [10.1108/SSRP-03-2014-B0004](https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2014-B0004)
- Romão, J. E. (2012). Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes.
- Scott, W., y Suh, Y. (2015). Standardizing the Essential Knowledge, Skills, and Attitudes for Democratic Life: A Content Analysis of Virginia Standards of Learning and Social Studies Textbooks. *The Social Studies*, 106(3), 92-103. [10.1080/00377996.2015.1005282](https://doi.org/10.1080/00377996.2015.1005282)
- Sevier, B. R. (2002). The Creation and Content of an Early “Multicultural” Social Studies Textbook: Learning from People of Denver. *Theory y Research in Social Education*, 30(1), 116-141. [10.1080/00933104.2002.10473181](https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473181)
- Stromquist, N. P. (2009). Literacy and empowerment: *A contribution to the debate. Background study commissioned in the framework of the United Nations Literacy Decade*, 12.
- Stromquist, N. P. (2014). Freire, literacy and emancipatory gender learning. *International Review of Education*, 60(4), 545-558, [10.1007/s11159-014-9424-2](https://doi.org/10.1007/s11159-014-9424-2)
- Stromquist, N. P. (2015). Gender structure and women’s agency: Toward greater theoretical understanding of education for transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 59-75. [10.1080/02601370.2014.991524](https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991524)
- Trombeta, S. (2015). Mito. En D. R. Streck., E. Redin., y J. J. Zitkoski (Coords.), *Diccionario Paulo Freire*, 2.ed. (pp. 337-339). CEAAL.
- Wade, R. C. (1993). Content analysis of social studies textbooks: A review of ten years of research. *Theory y Research in Social Education*, 21(3), 232-256. [10.1080/00933104.1993.10505703](https://doi.org/10.1080/00933104.1993.10505703)
- Westheimer, J. L., y Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical

goals. *Political Science and Politics*, 37(02), 241-247. [10.1017/S1049096504004160](https://doi.org/10.1017/S1049096504004160)
Yoon, B., y Sharif, R. (2015). Future directions for critical literacy practice. In Yoon, B y Sharif, R (Eds.), *Critical Literacy Practice* (189-192). Springer. [10.1007/978-981-287-567-9_13](https://doi.org/10.1007/978-981-287-567-9_13).



Produção acadêmica dos professores de estágio na licenciatura em educação física.

Academic Production of Internship Teachers in the Degree in Physical Education.

Evanildo Cardoso de Medeiros Filho 

e-mail: antonio.evanildo@uece.br

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

Lucas Souza Silva Saturnino 

e-mail: lucassouza.silva@aluno.uece.br

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

Marcos James Chaves Bessa 

e-mail: marcosjames@unicatolicaquixada.edu.br

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Resumo

O estágio é caracterizado como ato educativo, sendo desenvolvido nos ambientes reais de trabalho e supervisionado por profissionais experientes, visando à preparação do estudante para o trabalho docente. Nessa direção, partimos da seguinte questão norteadora: Como estão organizados os componentes curriculares de Estágio, e qual o envolvimento dos professores orientadores de Estágio em produções acadêmicas, sobretudo, relacionadas ao Estágio obrigatório na formação inicial de professores? Dessa forma, o estudo teve como objetivo compreender a organização do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e identificar as produções acadêmicas dos professores orientadores que estão à frente deste componente curricular do curso de licenciatura em Educação Física de dois campi de uma universidade pública cearense. Para isso, adotamos um estudo do tipo documental com enfoque misto. Analisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos e o Currículo Lattes de 19 professores atuantes em pelo menos um componente curricular de Estágio. Por intermédio da leitura e análise do PPC, passamos a conhecer melhor a concepção de Estágio, operacionalização e distribuição deste componente curricular ao longo do curso. Entretanto, colocamos em relevo a necessidade de um PPC específico para cada curso, uma vez que estão localizados em municípios distintos e que possuem suas características peculiares, tanto de mercado de trabalho quanto sociocultural. Evidenciamos que as atividades de produções bibliográficas e engajamento profissional-acadêmico fazem parte do cotidiano desses professores, no entanto, ainda é baixo o envolvimento em atividades que problematizam o Estágio como discussão principal.

Palavras-chave: Docência universitária. Licenciatura. Estágio Curricular. Formação de professores.

Abstract

The Internship is characterized as an educational act, being developed in real work environments and professional supervision, for the preparation of the student for work. In this direction, we start from the following guiding question: How are the curricular components of Internship organized, and what is the involvement of Internship supervisor teachers in academic productions, especially related to the mandatory Internship in the initial training of teachers? That way, the study aimed to understand the organization of the mandatory Supervised Curriculum Internship and to identify the academic productions of the guiding professor who are in charge of this curricular component of the degree course in Physical Education in two campuses of a public university in Ceará. For this, we adopted a documental-type study with a mixed focus. We analyzed the Pedagogical Course Project (PPC) of the courses and the Lattes Curriculum of 19 teachers working in at least one curricular component of Internship. Through the reading and analysis of the PPC, we got to know better the Internship concept, operationalization and distribution of this curricular component throughout the course. However, we emphasize the need for a specific PPC for each course, since they are located in different municipalities and have their own peculiar characteristics, both in terms of the labor market and sociocultural aspects. We evidence that the activities of bibliographic Productions and professional-academic engagement are part of the daily lives of the se teachers, however, the involvement in activities that problematize the Internship as the main discussion is still low.

Keywords: University teaching. Graduation. Curricular stage. Teacher Training.

Recibido / Received: 07-05-2022

Aceptado / Accepted: 25-04-2023

Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Medeiros Filho, A. E. C., Saturnino, L. S. S. y Bessa, M, J. C.B. (2023). Produção acadêmica dos professores de estágio na licenciatura em educação física. *Tendências Pedagógicas*, 40, pp. 98-111. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.008>

1. Introdução

Este estudo teve como objetivo compreender a organização do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e identificar as produções acadêmicas dos professores orientadores que estão à frente desse componente curricular do curso de licenciatura em Educação Física de dois campi de uma universidade pública cearense. Nessa direção, partimos da seguinte questão norteadora: Como estão organizados os componentes curriculares de Estágio, e qual o envolvimento dos professores orientadores de Estágio em produções acadêmicas, sobretudo, relacionadas ao Estágio obrigatório na formação inicial de professores? Como aporte teórico-metodológico recorreremos aos escritos de Franco (2009), Piconez (2012), Zabalza (2014), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) e Pimenta e Lima (2017), devido a tais autores conceberem o componente curricular de Estágio como ato educativo indispensável para a formação inicial de professores autônomos, críticos e criativos.

Com base na Lei nº 11.788 (2008), o Estágio é caracterizado como ato educativo, sendo desenvolvido nos ambientes reais de trabalho e supervisionado por profissionais experientes, visando à preparação do estudante para o trabalho docente. Assim sendo, o Estágio enquanto componente curricular também integra o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos cursos de formação de professores de Educação Física, correspondendo a “20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real [...]” (Resolução nº 6, 2018, p. 4).

A Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNC-Formação) também retrata a importância em formar professores que atendam as competências profissionais pertinentes ao trabalho docente, as quais são divididas em conhecimento, prática e engajamento profissional. Neste sentido, a BNC-Formação compreende o Estágio como sendo um componente indispensável para o desenvolvimento de tais competências, propondo a carga horária de 400 horas para o desenvolvimento das atividades que permeiam o Estágio a partir do PPC da instituição formadora (Resolução nº 2, 2019).

Vale acentuar que as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil são organizadas com base nos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação (MEC) que, através de normas, diretrizes, leis, portarias e similares, acompanha, examina e determina as condições mínimas em relação ao funcionamento das IES e também dos cursos (Marinho e Poffo, 2016). Dentre os documentos utilizados para acompanhar e avaliar as IES encontra-se o PPC, o qual contempla a concepção dos cursos de graduação, os princípios da gestão acadêmica, educacional, didático e administrativo que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem. Masetto (2015) e Pereira e Guimarães (2019) elucidam que o PPC dos cursos de formação de professores deve ser de conhecimento e de uso do professor, sobretudo, para a orientação e reorientação do planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

As orientações representadas no PPC expõem características filosóficas, administrativas e pedagógicas que integram o componente curricular de Estágio que, por conseguinte, é caracterizado por diferentes autores como processo educativo que subsidia a constituição da identidade docente e a mobilização de saberes necessários para atuação na docência (Ghedin *et al.*, 2015; Piconez, 2012; Pimenta e Lima, 2017; Pires e Gauthier, 2020; Zabalza, 2014). Dessa maneira, analisamos o PPC das realidades investigadas no intuito de descrever e discutir os aspectos que são pertinentes à concepção e operacionalização dos componentes de Estágio, observando, ainda, o quão estas sinalizam a importância do “ato de pesquisar” nas atividades desempenhadas pelos envolvidos no Estágio.

A adoção de uma postura investigativa por parte de professores e alunos pode contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, visto que a formulação dos problemas e o levantamento de hipóteses podem reverberar em novas aprendizagens e auxiliar nas tomadas de decisões (Silva e Oliveira, 2018; Gomes e Colombo, 2018). Portanto, as produções científicas como os artigos completos publicados em periódicos e em anais de eventos, livros e capítulos de livros, apresentação e submissão de trabalhos, resumos simples e expandidos em eventos científicos na temática de formação de professores, dentre outros, são importantes para o desenvolvimento docente (Brofman, 2018; Costa, 1991; Leite *et al.*, 2018). Compreendemos que o ato de pesquisar pode contribuir para uma formação e atuação crítica, criativa e autônoma de professores e estagiários. Quando buscamos respostas (mesmo que provisórias) para os problemas que emergem no processo de ensino-aprendizagem, afastamo-nos de uma mera reprodução de saberes elaborados por outros, em outro espaço e tempo. Nessa direção, o professor deixa de ser objeto para ser sujeito ativo na elaboração de saberes (Ghedin *et al.*, 2015).

Nesta perspectiva, Franco (2009) também defende a importância da produção de pesquisa não apenas “sobre” os professores, mas “com” os professores. O professor precisa conceber a sala de aula não apenas como local de trabalho em que vai disseminar saberes já elaborados, mas que também possa compreendê-

la como espaço de constituição e mobilização de saberes. Corroborando, Imbernón (2010, p. 12) afirma que é necessário e urgente compreender professor como um

[...] agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Ao defendermos a pesquisa como ferramenta que pode auxiliar os professores e estagiários na reflexão, orientação e reorientação de suas práticas pedagógicas, consideramos que é urgente a produção de pesquisas que evidenciem o envolvimento dos professores universitários com a pesquisa científica e outras produções acadêmicas, inclusive os professores orientadores de Estágio, uma vez que são exigidos por um contato direto com a realidade escolar, assegurando o diálogo entre escola e universidade. Isto posto, reiteramos que temos como objetivo compreender a organização do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e identificar as produções acadêmicas dos professores orientadores que estão à frente desse componente curricular do curso de licenciatura em Educação Física de dois campi de uma universidade pública cearense.

2. Percurso Metodológico

O estudo é do tipo documental com enfoque misto, ou seja, consideramos tanto os aspectos qualitativos quanto quantitativos (Sampieri, Collado e Lucio, 2013). De acordo com esses autores, a pesquisa documental utiliza documentos como a principal fonte de análises, sendo estes, impressos ou não. Já o enfoque misto, não tem como meta "[...] substituir a pesquisa quantitativa nem a pesquisa qualitativa, mas utilizar os pontos fortes de ambos os tipos combinando-os e tentando minimizar seus potenciais pontos fracos." (Sampieri *et al.*, 2013, p. 548)

O lócus investigativo é o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri (URCA) que, a partir da sua consolidação, a universidade passou a ofertar encontros pedagógicos, criação e vinculação de grupos de estudos/pesquisas ao Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), eventos científicos com a temática de formação de professores aspirando à diminuição de déficits educacionais e promoção da qualificação docente. Atualmente, a universidade foi reconhecida como um grande polo educacional por promover a qualificação nas mais diversas áreas do conhecimento e contribuir com o quadro social, político e econômico da macro região do Cariri e posteriormente com a região Centro-sul cearense por meio das Unidades Descentralizadas de ensino.

Para o processo de criação do PPC do curso, alguns documentos educacionais foram importantes na construção didático-pedagógica. Dentre eles é possível citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (Lei nº 9.394, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Parecer nº 776, 1997) e o Parecer nº 138 (2002) que instituiu as DCN dos cursos de graduação em Educação Física. Salientamos que, embora localizados em municípios distintos, o mesmo PPC fundamenta ambos os cursos de licenciatura alvo da presente investigação.

O PPC e o nome dos professores foram disponibilizados após solicitação formal à coordenação de ambos os cursos. Solicitamos os nomes dos professores que estavam responsáveis por pelo menos um componente curricular de Estágio. As coletas nos Currículos Lattes (CL) ocorreram no primeiro semestre do ano de 2021, via Plataforma Lattes, totalizando 19 currículos analisados cujo vínculo institucional é substituto/temporário, com exceção de dois docentes que são efetivos.

Após leitura criteriosa do PPC dos cursos, buscamos discutir à luz da literatura científica algumas passagens que concomitantemente são apontadas como sendo relevantes no contexto de formação de professores e suas implicações. Já para evidenciar as temáticas de produções científicas dos professores orientadores de Estágio, analisamos o Currículo Lattes com base nas seguintes categorias: i) Vínculo institucional; ii) Formação inicial e continuada; iii) Produções acadêmicas; e iv) Engajamento acadêmico. Buscamos também “outras informações” atinentes à temática investigada que não estavam organizadas em nenhuma das categorias mencionadas anteriormente.

A pesquisa atendeu às diretrizes dispostas na Resolução N° 510 (2016, p. 2), em especial as que estão postas no inciso II do Art. 1: “pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011”. Elucidamos, ainda, que foi garantido o anonimato dos professores envolvidos no estudo.

3. Resultados e Discussão

Esta seção está organizada em duas etapas, a primeira referente às análises do PPC, em que problematizamos a concepção de Estágio, a operacionalização e a distribuição desse componente curricular ao longo do curso de Educação Física de ambos os campi. Na segunda etapa problematizamos as produções acadêmicas dos professores orientadores de Estágio à luz da literatura científica especializada.

3.1 Concepção, operacionalização e distribuição do estágio ao longo do curso

O PPC do curso de licenciatura em Educação Física das realidades investigadas sinaliza uma formação científica, cultural e humanística, apresentando, portanto, a práxis pedagógica como fator imprescindível na constituição de saberes e desenvolvimento profissional de todos os envolvidos nas atividades de Estágio. Quanto à concepção de Estágio, é apresentado no PPC que:

[...] situa-se dentro do contexto da formação do futuro professor de Educação Física como um espaço privilegiado da práxis, isto é, da relação teoria-prática, espaço de promoção de um trabalho de intervenção consciente e que vise à formação de cidadãos participantes no processo de construção social. (Universidade Regional do Cariri [URCA], 2012 p. 19.)

Fica evidente que o papel do Estágio se fundamenta na concepção de inserir o acadêmico nos espaços educacionais visando à compreensão e significado do papel social da escola e do processo de formação. Assim, depreende-se o Estágio como um processo de construção de saberes que podem ser compreendidos como essenciais para a formação e atuação do professor nos ambientes educacionais, assim como para a ressignificação do “ser professor” (Pimenta e Lima, 2017).

É importante ressaltar que o Estágio é discutido como um mecanismo que aproxima os futuros professores à realidade escolar, o que pode contribuir com as reflexões críticas acerca do processo educativo, experiências profissionais, planejamento e organização, pesquisa educacional e com a prática teórico-reflexiva (Piconez, 2012; Zabalza, 2014).

O processo formativo estabelecido pela coordenação do curso de licenciatura em Educação Física da URCA prevê, então, a realização de cinco Estágios, cuja procedência deve ocorrer sob a orientação e supervisão do Núcleo de Estágio Supervisionado (NES) vinculados à coordenação do curso, segundo consta no Art. 12 da resolução CNE/CP de 01/2002. Cada componente curricular de Estágio comporta seus objetivos de aprendizagem e a carga horária para a sua integralização.

A proposta de Estágio I objetiva proporcionar uma fundamentação teórica acerca do Estágio e ofertar a aproximação do discente ao contexto escolar, promovendo a integração do trabalho docente em Educação Física à Educação Infantil. O Estágio II e III visa à integração dos acadêmicos com o trabalho docente através do contato com as crianças que se encontram entre o 1º ao 5º ano (Estágio II) e do 6º ao 9º ano (Estágio III) do Ensino Fundamental, tendo como base a fundamentação teórica que atende essa etapa de ensino.

O Estágio IV, por sua vez, direciona os estagiários à experiência docente com os alunos da última etapa da Educação Básica e com os alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), orientando e direcionando os futuros professores para novas experiências, desafios e propostas educacionais pertinentes ao cenário escolar. Finalmente, o Estágio V tem como objetivo aproximar os licenciandos dos alunos com deficiência, configurando como o último Estágio a ser cumprido, oportunizando experiências pedagógicas na educação especial.

De acordo com o PPC do curso em tela, os Estágios são estruturados com a carga horária de 90h, com exceção do Estágio V (60h). As ementas dos componentes de Estágio estão estruturadas de forma que os licenciandos sejam estimulados a mobilizar os saberes desenvolvidos ao longo do curso nas mais diversas realidades escolares. Os 5 (cinco) Estágios englobam as vertentes educacionais, sociais, políticas e científicas, requerendo, desta forma, o conhecimento do referencial teórico para nortear o desenvolvimento teórico-metodológico das aulas, pesquisa e produção do conhecimento. Além disso, exige-se conhecimento do mundo da ciência da computação, pesquisa, trabalho, sociedade e cultura corporal (URCA, 2012).

A partir disto, compreendemos a consolidação do componente curricular de Estágio, assim como a importância do mesmo para a formação de professores de Educação Física e sua estrutura política pedagógica do curso em tela, na qual direciona o futuro professor aos campos reais de atuação profissional

ainda na graduação, o que pode colaborar, positivamente, com as experiências profissionais futuras e contribuindo para um quadro formativo sólido referente a atuação do professorado.

3.2 Análises das produções acadêmico-científicas dos professores orientadores de estágio

Reiteramos, inicialmente, que os dados desta seção foram extraídos dos Currículos Lattes dos professores orientadores de Estágio. O Figura 1 apresenta as características de vínculo profissional, explicitando que 17 (89,4%) professores são substitutos/temporários, 2 (10,5%) são efetivos e que todos cumprem o regime de 40h por semana.

Figura 1

Vínculo profissional dos professores orientadores de Estágio.

Vínculo institucional	Regime de trabalho		Ano de ingresso na instituição	Unidade/Campus	Titulação
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2016	URCA-Iguatu	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Graduado
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2012	URCA-Iguatu	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2020	URCA-Iguatu	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2019	URCA-Iguatu	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2011	URCA-Crato	Mestre
Efetivo	40h Semana	-	2002	URCA-Crato	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2020	URCA-Crato	Mestre
Substituto/temporário	40h Semana	-	2016	URCA-Crato	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2012	URCA-Crato	Especialista
Substituto/temporário	40h Semana	-	2020	URCA-Crato	Doutor
Substituto/temporário	40h Semana	-	2011	URCA-Crato	Especialista
Efetivo	40h Semana	-	1998	URCA-Crato	Doutor
Substituto/temporário	40h Semana	-	2017	URCA-Crato	Doutor
Substituto/temporário	40h Semana	-	2020	URCA-Crato	Mestre

Assim como podemos observar no Figura 1, 19 Currículos Lattes foram analisados e estruturados de forma a identificar o vínculo profissional dos professores orientadores com a instituição de ensino, assim como as especificidades em relação à titulação acadêmica, carga horária semanal e ano de ingresso na instituição. No que concerne à titulação, a maior frequência é a de mestre (n = 8; 42,1%), seguida da especialista (n = 7; 36,8%), doutor (n = 3; 15,7%) e graduação (n = 1; 5,2%). Evidenciamos, ainda, que nenhum professor do curso de Educação Física da unidade descentralizada localizada em Iguatu é efetivo.

O Figura 2 apresenta as informações acerca da formação inicial e continuada dos professores orientadores de Estágio. É importante elucidarmos que, com base nas coletas via Currículo Lattes, todos os professores são graduados em Educação Física, sendo a maioria em curso de Licenciatura. No que concerne aos cursos de formação complementar, os professores apresentam diversos cursos ao longo do processo de formação e atuação, entretanto, essa realidade não foi possível evidenciar com relação aos cursos cuja temática é referente ao Estágio na formação de professores de Educação Física.

Figura 2

Formação inicial e continuada dos professores orientadores de Estágio.

Licenciatura em Educação Física	Ano de conclusão	Pós-graduação em lato sensu	Pós-graduação em strictu sensu	Formação complementar
				Independente da área
Sim	2017	Educação	Educação	23
Sim	2008	Outra área	Outra área	32
Sim	2015	Em educação e outra área		
-	24	-		
Sim	2019	-	-	-
Sim	2008	Educação	-	26
Licenciatura e Bacharelado	2008	Em educação e outra área	Outra área	6
Sim	2011	Em educação e outra área	Outra área	17
Sim	2008	Em educação e outra área	Outra área	39
Sim	2016	Educação	-	7
Sim	2008	Educação	Outra área	1
Sim	1988	Outra área		
-	2	-		
Sim	2009	Em educação e outra área	Outra área	20
-	2015	Educação	-	24
-	2010	Outra área		28

Ainda com base no Figura 2, destacamos que 6 (31,5%) professores orientadores possuem formação do tipo Pós-graduação lato sensu em Educação, 6 (35,5%) em Educação e em outra área e 5 (26,3%)

correspondente à outra área do conhecimento. Em relação à Pós-graduação stricto sensu, 3 (15,7%) professores apresentam formação em Educação e 9 (47,3%) em outra área do conhecimento.

De acordo com Rodrigues, Lima e Viana (2017) os cursos de formação de professores necessitam de um ensino crítico, reflexivo e transformador. Neste sentido, entendemos a importância do envolvimento do professor com a pesquisa científica, sendo o ingresso em cursos de Pós-graduação stricto sensu um dos meios para a aprendizagem de conhecimentos necessários para realização de pesquisas, não apenas no que diz respeito aos aspectos técnicos metodológicos, mas também às dimensões epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas (Gamboa, 2018). Deste modo, consideramos que a formação continuada – em especial a pós-graduação stricto sensu – pode ser um meio necessário para o desenvolvimento de professores no campo da pesquisa, cuja finalidade é responder os desafios que emergem da complexidade educacional.

À vista disso, consideramos que o ingresso nos programas de pós-graduação stricto sensu na área de Educação pode estimular a reflexão e o redirecionamento das práticas pedagógicas, além de oportunizar uma melhor tomada de decisão frente aos diferentes desafios atinentes ao universo educacional. Em contrapartida, também reconhecemos que muitos desses programas enfatizam mais a produção de pesquisa científica em detrimento de discussões pedagógicas que têm como base ou ponto de partida a realidade escolar (Gamboa, 2018; Pimenta e Anastasiou, 2014).

Mesmo havendo um consenso sobre a importância dos cursos de pós-graduação stricto sensu no desenvolvimento profissional, ainda é de acesso limitado para a população brasileira, inclusive a norte e nordeste. No intuito de ampliar a oportunidade de acesso, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, 2014, p. 12), tem como meta 14 “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. De acordo com o Observatório do PNE, o resultado parcial revela que já foi alcançado o número esperado de mestres, sendo de 68.877 novos mestres em 2019. Já o número de doutores em 2019 era de 24.290, o que estima o alcance de 25 mil doutores até 2024.

É oportuno elencarmos algumas estratégias estabelecidas para a oferta de promover oportunidades nos cursos de pós-graduação stricto sensu, tais como a utilização de ferramentas tecnológicas de educação a distância, abertura de programas nas unidades/campi criados pelas políticas de interiorização das instituições públicas, promoção de intercâmbios e a oferta de financiamento estudantil (Lei nº 13.005, 2014).

Assim como Pimenta e Anastasiou (2014), Masetto (2015) alerta que grande parte dos programas de mestrado e doutorado direciona suas atividades, quase que exclusivamente, para a pesquisa, deixando em segundo ou último plano a formação pedagógica. Mesmo que não suficiente, é importante a oferta, tanto dos programas de Pós-graduação quanto dos setores pedagógicos das IES, de disciplinas, seminários, oficinas, workshops e outras atividades formativas que atendam as especificidades da docência (Masetto, 2015).

Por vezes, muitos professores buscam a formação continuada não apenas como meio de desenvolvimento profissional, mas com a finalidade exclusiva de ampliar o valor da retribuição pecuniária pelo exercício da docência e de acordo com o plano de cargos e carreiras que esteja submetido (Pimenta e Anastasiou, 2014). Em outras palavras, não é que seja errado pensar na progressão salarial, o problema é quando esta é a única finalidade, o que pode colocar em risco sua funcionalidade, isto é, o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a segurança mínima de mais profissionais qualificados atendendo os desafios das práticas sociais.

É mister salientar que a formação inicial, pós-graduação e complementar dos professores investigados são um fator presente com base nos achados dos Currículo Lattes. No entanto, a formação complementar destes professores quando se refere ao componente curricular de Estágio é explicitamente escassa. Dessa forma, é necessário questionar os vieses que proporcionaram tal repercussão, considerando o ano de formação destes professores, a oferta de cursos, capacitações, feiras, congressos e afins, considerando a formação complementar em Estágio como recurso potente para a prática pedagógica, atuação do professorado, orientações e supervisões em campo de atuação.

Continuando, no Figura 3 podem ser visualizadas as variáveis relacionadas às produções acadêmicas dos professores orientadores de Estágio. Todos os professores possuem pelo menos uma produção bibliográfica, no entanto, em relação à área de Estágio, há professores que não possuem produções referentes a artigos publicados ou aceitos para publicação; livro completo, organizado ou edições; bem como capítulos de livro.

Figura 3

Produção bibliográfica dos professores orientadores de Estágio.

Produção bibliográfica	Campus	Independente da área	Na área de Estágio	Produção bibliográfica
		n (mínimo - máximo)		
Número de artigos publicados.	URCA-Iguatu	50 (1-37)	3 (1-2)	Número de artigos publicados.
	URCA-Crato	38 (1-18)	0 (0-0)	
	Geral	88 (1-37)	3 (1-2)	
Artigo aceito para publicação em periódico.	URCA-Iguatu	1 (1-1)	0 (0-0)	Artigo aceito para publicação em periódico.
	URCA-Crato	2 (1-2)	0 (0-0)	
	Geral	3 (1-2)	0 (0-0)	
Livro completo, organizado ou edições.	URCA-Iguatu	3 (1-2)	0 (0-0)	Livro completo, organizado ou edições.
	URCA-Crato	4 (2-2)	0 (0-0)	
	Geral	7 (1-2)	0 (0-0)	
Capítulo de livro.	URCA-Iguatu	22 (2-10)	0 (0-0)	Capítulo de livro.
	URCA-Crato	25 (1-11)	0 (0-0)	
	Geral	47 (1-11)	0 (0-0)	
Trabalho completo publicado em anais de eventos.	URCA-Iguatu	36 (1-12)	2 (1-1)	Trabalho completo publicado em anais de eventos.
	URCA-Crato	41 (4-30)	1 (0-1)	
	Geral	77 (4-30)	3 (1-1)	
Resumo expandido publicado em anais de eventos.	URCA-Iguatu	34 (2-20)	5 (0-5)	Resumo expandido publicado em anais de eventos.
	URCA-Crato	24 (3-17)	1 (0-1)	
	Geral	58 (3-17)	6 (1-6)	

As variáveis “número de artigos publicados (n = 88)”, “resumo simples publicado em anais de eventos (n = 135)” e “trabalho completo publicado em anais de eventos (n = 77)”, foram as mais pontuadas em relação às produções acadêmicas dos professores orientadores de Estágio. Quanto às produções na área de Estágio, há apenas 3 artigos publicados, sendo estes de professores da unidade descentralizada de

Iguatu. As demais produções na área de Estágio correspondem a trabalho completo, resumo expandido e simples publicado em anais de eventos, tanto por parte dos professores da unidade descentralizada de Iguatu quanto da sede. Podemos observar por meio do valor máximo de publicação por professor, que embora tenham 88 artigos publicados, há um professor com 37 produções e outro com 18 publicações. Ou seja, 62,5% das produções pertencem apenas a dois professores.

Conforme a literatura, a produção científica é, majoritariamente, oriunda das IES públicas, fato este que pode ser justificado por inúmeros fatores, tais como a criação ou participação em grupos de estudo e pesquisa, projetos de pesquisa e extensão, iniciação científica e demais experiências prático-teóricas entre docentes e discentes (Santos et al., 2018). Para Pimenta e Anastasiou (2014) as oportunidades de envolvimento em atividades como as que foram relatadas anteriormente, por vezes, estão atreladas ao regime de trabalho que os professores possuem com a instituição, isto é, professores horistas, de tempo parcial e integral.

De acordo com o "Manual de preenchimento do censo da Educação Superior", o professor horista é contratado com a finalidade única, que é ministrar aulas. Já o professor de tempo parcial, atua 12 horas por semana, sendo 25% desse tempo destinado a “estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos”. Já o professor de tempo integral e que tem dedicação exclusiva desempenha suas atividades em 40 horas semanais, sendo “pelo menos 50% dessa carga horária destinada para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016, p. 21).

Ao retomarmos o regime do trabalho dos professores orientadores de Estágio das realidades investigadas, percebemos que todos possuem 40 horas semanais de trabalho, mas nenhum com dedicação exclusiva. Mesmo não sendo dedicação exclusiva, ainda devem assegurar 20 horas semanais para pesquisa, estudo e outras atividades acadêmicas, como trabalhos de extensão e gestão (INEP, 2016). Entretanto, também identificamos que 89,9% dos professores possuem vínculo de temporário ou substituto, o que muitos acabam possuindo outro vínculo institucional, especialmente em IES privadas.

As condições estruturais e a sobrecarga de trabalho, por vezes, são algumas das justificativas dos professores universitários quando questionados sobre baixo envolvimento em atividades de pesquisa e extensão (Pimenta e Anastasiou, 2014). Pesquisar requer tempo, espaço, planejamento e conhecimentos científicos e técnicos acerca do método científico. Além disso, o trabalho colaborativo é indispensável na atuação do professor universitário, inclusive para elaboração e difusão de conhecimentos (Franco, 2009).

Em consonância com a escassez em relação à publicação de artigos com a temática de Estágio, Gomes e Colombo (2018) ao buscarem analisar as produções acadêmicas acerca do Estágio nos periódicos de Educação (Qualis Capes A1 e A2), evidenciaram apenas 24% das pesquisas correspondentes à temática. Os autores utilizaram o recorte temporal entre 2013-2015, o que caracteriza na contemporaneidade um possível déficit em relação a esta temática na qual é considerada cara à Educação, sobretudo, a formação de professores.

Diante do pouco envolvimento dos professores orientadores no desenvolvimento de pesquisa na área de Estágio, colocamos em relevo a necessidade de investigar as inúmeras problemáticas inerentes à atuação dos estagiários nas diferentes experiências proporcionadas por esse componente curricular. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 199) “A pesquisa da prática individual e coletiva e de seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades”. Este envolvimento com a pesquisa, cuja finalidade de encontrar respostas – mesmo que provisória – para as problemáticas que emergem nas práticas de ensino nos componentes curriculares de Estágio, assenta o professor e alunos como protagonistas, e não apenas consumidores e reprodutores de conhecimentos.

Apresentamos no Figura 4 o engajamento acadêmico-profissional dos professores orientadores de Estágio, por exemplo, participação em eventos, congressos, exposições e feiras. Em conformidade com a realidade já diagnosticada e discutida anteriormente sobre a produção bibliográfica, também evidenciamos um baixo engajamento acadêmico-profissional em atividades na área de Estágio.

Figura 4

Engajamento acadêmico-profissional dos professores orientadores de Estágio.

Engajamento acadêmico-	Cursos	Independente da área	Na área de Estágio	Engajamento acadêmico-
------------------------	--------	----------------------	--------------------	------------------------

profissional			n (mínimo - máximo)		profissional
Participação em eventos, congressos, exposições e feiras.	URCA-Iguatu		170 (8-35)	6 (0-2)	Participação em eventos, congressos, exposições e feiras.
	URCA-Crato		334 (5-95)	11 (1-7)	
	Geral		504 (5-95)	17 (1-7)	
Apresentação de trabalhos em eventos.	URCA-Iguatu		139 (7-41)	13 (0-5)	Apresentação de trabalhos em eventos.
	URCA-Crato		167 (0-34)	6 (0-3)	
	Geral		306 (7-41)	19 (0-5)	
Orientação de monografia em andamento – graduação, especialização, etc.	URCA-Iguatu		14 (0-9)	4 (0-4)	Orientação de monografia em andamento – graduação, especialização, etc.
	URCA-Crato		25 (0-13)	0 (0-0)	
	Geral		39 (0-13)	4 (0-4)	
Orientação de monografia concluída – graduação, especialização, etc.	URCA-Iguatu		40 (0-18)	4 (0-3)	Orientação de monografia concluída – graduação, especialização, etc.
	URCA-Crato		119 (0-32)	1 (0-1)	
	Geral		159 (0-32)	5 (0-3)	
Orientação de dissertação ou tese em andamento.	URCA-Iguatu		0 (0-0)	0 (0-0)	Orientação de dissertação ou tese em andamento.
	URCA-Crato		20 (0-8)	1 (0-1)	
	Geral		20 (0-8)	1 (0-1)	
Orientação de dissertação ou tese concluída.	URCA-Iguatu		0 (0-0)	0 (0-0)	Orientação de dissertação ou tese concluída.
	URCA-Crato		0 (0-0)	0 (0-0)	
	Geral		0 (0-0)	0 (0-0)	

De acordo com os dados apresentados no Figura 4, apenas em relação à “Orientação de dissertação ou tese em andamento e concluídas” os professores não pontuaram, sendo que nas orientações em andamento, apenas a URCA-Crato pontuou, uma vez que a IES reúne docentes que estão inseridos recentemente em Programas de Pós-graduação (PPG). No que concerne as demais atividades de

engajamento acadêmico-profissional, os professores apresentam diversas participações, principalmente nas variáveis “participação em eventos, congressos, exposições e feiras (n = 504)”; “participação em bancas de defesa de monografia/TCC – graduação, especialização, etc. (n = 376)” e “apresentação de trabalhos em eventos (n = 306)”.

Contudo, em relação ao engajamento acadêmico-profissional em atividades que envolvem a discussão sobre Estágio, apresentam números consideravelmente baixos, sendo bem pontuado apenas no que se refere à “apresentação de trabalhos em eventos (n = 19)”, “participação em eventos, congressos, exposições e feiras (n = 17)” e “participação em bancas de defesa de monografia/TCC – graduação, especialização, etc (n = 11)”.

De acordo com Wagner (2018) o exercício da docência exige estratégias para o prosseguimento do processo de ensino-aprendizagem com base no contexto ao qual estarão acometidos. Neste ensejo, é necessário discutir a importância das atividades extraclasse de discentes e docentes, uma vez que o campo da formação de professores requer discussões de problemas atuais, práticas de ensino inovadoras e constância em relação à produção do conhecimento científico (Milan e Farias, 2020; Moraes, Oliveira e Santos, 2020; Perrenoud, 2018).

Como podemos observar no Figura 4, a soma das orientações de monografia concluídas (graduação, especialização, etc.) resulta em 159 trabalhos, mas apenas 5 (3,1%) problematizam o Estágio na formação de professores de Educação Física. Diante desse dado, é urgente a produção de pesquisas sobre Estágio mediante colaboração entre alunos e professores, inclusive nos trabalhos de conclusão de cursos. Para tanto, é necessário instigar os alunos a diagnosticarem e analisarem as problemáticas extraídas das vivências nos componentes de Estágio. Ghedin *et al.*, 2018, reafirmam a importância de conceber o Estágio como processo educativo que exige pesquisa mediante ações colaborativas entre professor orientador, estagiário e professor supervisor da escola campo.

Com base nos achados e discussão percebemos que a pesquisa é uma especificidade da docência universitária e que pode influir no desenvolvimento profissional e na constituição da identidade docente, contribuindo, dessa forma, para atuação crítica, criativa e autônoma frente às nuances inerentes à docência nos componentes curriculares de Estágio. No entanto, por inúmeros fatores, há professores com pouco envolvimento com a produção bibliográfica e outras atividades de produções acadêmicas que abordam o Estágio na formação de professores de Educação Física.

4. Considerações finais

Ao objetivarmos compreender a organização do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e identificar as produções acadêmicas dos professores orientadores que estão à frente desse componente curricular do curso de licenciatura em Educação Física de dois campi de uma universidade pública cearense, evidenciamos que as atividades de produções bibliográficas e engajamento profissional-acadêmico fazem parte do cotidiano desses professores, no entanto, ainda é baixo o envolvimento em atividades que abordam o Estágio como discussão principal, por exemplo, orientações de trabalho de conclusão de curso, formações ministradas, publicação de artigo, capítulo de livro e de livro completo, organizado ou edições.

Por intermédio da leitura e análise do PPC, passamos a conhecer melhor a concepção de Estágio, operacionalização e distribuição deste componente curricular ao longo do curso. Entretanto, colocamos em relevo a necessidade de um PPC específico para cada curso, uma vez que estão localizados em municípios distintos e que possuem suas características peculiares, tanto de mercado de trabalho quanto sociocultural. Além disso, possam fazer referências explícitas à importância do Estágio como espaço de pesquisa e produção de saberes.

Para os professores orientadores de Estágio, sugerimos que estimulem os estagiários a investigarem sobre as problemáticas que emergem no transcorrer das experiências, substituindo relatórios meramente descritivos por reflexões que contribuam para o redirecionamento da formação. Ao professor orientador, também cabe refletir sobre sua atuação, analisando as potencialidades, as lacunas e os entraves vivenciados. Que essas reflexões sejam publicizadas através de artigos, discussões em eventos ou quaisquer outros meios que possam auxiliar alunos e professores na reflexão, orientação e reorientação de suas experiências nos Estágios. Diante dessas orientações, também reiteramos a importância de melhorias das condições de trabalho desses professores, bem como a oferta de formações em serviço por parte da IES.

Ademais, sugerimos a realização de novas pesquisas que busquem ouvir os professores acerca das

potencialidades, lacunas e entraves no exercício na docência universitária, sobretudo, nos componentes curriculares de Estágio, suscitando, desta forma, discussões urgentes e necessárias, tais como relação universidade e escola, unidade teoria-prática, supervisão pedagógica e condições de trabalho, tanto dos professores orientadores quanto dos professores supervisores da escola campo.

5. Referências

- Brofman, P. R. (2018) A importância das publicações científicas. *Revista Telfract*, 1(1), pp. 419-421. <https://telematicafactal.com.br/revista/index.php/telfract/article/view/6>
- Costa, F. C. (1991). Formação inicial de professores de educação física: Problemas e perspectivas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (1), pp. 21-34. Recuperado: <http://boletim.spef.pt/spef/index.php/spef/article/view/10>
- Franco, M. A. S. (2009). *Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem*. (Cadernos de Pedagogia Universitária), São Paulo: Edusp. Recuperado https://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf
- Gamboa, S. S. (2018). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
- Ghedin, E., Oliveira, E. S. e Almeida, W. A. (2015). *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, A. R. e Colombo, P. D., Jr. (2018). A produção acadêmica sobre estágio curricular supervisionado e a formação inicial de professores: uma análise a partir de revistas “Qualis A/Educação/Capes”. *Revista Triângulo*, Uberaba, 11(1), pp. 163-180. doi: [10.18554/rt.v0i0.2704](https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2704)
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Seguro: Artmed.
- INEP. *Manual de preenchimento do censo da Educação Superior*. Brasília: Diretoria De Estatísticas Educacionais (DEED). Recuperado em 29 de jun. de 2021, de: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2016/modulo-usuario_2016.pdf.
- Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Recuperado em 09 de jun. de 2021, de: http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei_11788.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado em 10 de jan. de 2021, de: <http://pne.mec.gov.br>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 9 de mar. de 2021, de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Leite, E. A. P. et al. (2018). Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educação & Sociedade*, 39(144), pp. 721-737. doi: [10.1590/es0101-73302018183273](https://doi.org/10.1590/es0101-73302018183273)
- Marinho, S. V. e Poffo, G. D. (2016). Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), pp. 455-478. doi: [10.1590/S1414-40772016000200008](https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200008)
- Masetto, M. T. (2015). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Editora Sammus editorial.
- Milan, F. J. e Farias, G. O. (2020). Aprendizagem profissional de professores de educação física: um olhar sobre o profissional ao longo da vida. *Journal of Physical Education*, 32(1), pp. e-3206. doi: [10.4025/jphyseduc.v32i1.3206](https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3206)
- Moraes, D. F. G., Oliveira, G. S. e Santos, A. O. (2021). Formação de professores. *Revista Prisma*, 1(3), pp. 121-155. Recuperado: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/28/21>
- Parecer nº 138, de 26 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília, 2002. Recuperado em 09 de mar. 2021, de: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>
- Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Recuperado em 09 de mar. de 2021, de: <http://portal.mec.gov.br>
- Pereira, C. A. R. e Guimarães, S. (2019). A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), pp. 571-586. doi: [10.1590/s1413-65382519000400003](https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003)
- Perrenoud, P. (2018). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre, Artmed Editora.
- Piconez, S. C. B. (Org). (2012). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. G. e Anastasiou, L. Gr. C. (2014). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.

- Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pires, N. A. R. e Gauthier, C. (2020). Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. *Educação (UFSM)*, 45. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>.
- Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências. Recuperado em 20 de fev. de 2021, de: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>.
- Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Recuperado em 17 de fev. de 2021, de: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/doi-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683
- Rodrigues, P. M. L., Lima, W. S. R. e Viana, M. A. P. (2017). A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Saberes Docentes em Ação*, 3(1), pp. 28-47. ISSN 2525-4227.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. e Lucio, P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Santos, W. S. et al. (2018). Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). *Movimento*, Porto Alegre, 24(1), pp. 9-22. doi: [10.22456/1982-8918.63067](https://doi.org/10.22456/1982-8918.63067)
- Silva, A. P., Jr. E. Oliveira, A. A. B. (2018). Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no Brasil: uma revisão sistemática. *Movimento*, Porto Alegre, 24(1), pp. 77-92. doi: [10.22456/1982-8918.67071](https://doi.org/10.22456/1982-8918.67071)
- Universidade Regional do Cariri (URCA). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*. Crato: URCA.
- Wagner, F. (2018). *Professor universitário: a construção da identidade profissional e as exigências da profissão*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Zabalza, M. A. I. (2014). *O estágio e as práticas no contexto de formação universitária*. São Paulo: Cortez.



Micro-learning (micro-series animadas) para la mejora de la formación permanente de los agentes comunitarios de salud en Brasil

Micro-learning (animated micro-series) to improve the permanent training of Community Health Agents in Brazil

Aline de Azevedo Ferreira Benet 

e-mail: alinebenet11@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid España

Eunice Almeida da Silva 

e-mail: eunice.almeida@usp.br

Universidade São Paulo Brasil

Joaquín Paredes Labra 

e-mail: joaquin.paredes@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid España

Resumen

La ciudad de São Paulo (Brasil), que implementa un programa de salud comunitaria, tiene dificultades para la formación continua de sus profesionales de la salud pública. El Observatorio de actividades educativas para profesionales de los sistemas públicos de salud (USP-UAM) propuso como una de las soluciones para superar esta carencia la formación a distancia. Este artículo presenta el análisis de una propuesta de innovación de la formación a distancia basada en la metodología de micro-learning con uso de micro-videos animados para la formación permanente de los agentes comunitarios de salud (ACS) en Brasil. El micro-learning es una metodología de enseñanza que ofrece el contenido en pequeñas dosis, de corta duración, puede tener distintos formatos didácticos y se puede proponer mediante diferentes estrategias de aprendizaje. El objetivo del estudio es analizar la eficacia del uso de una plataforma de micro-series animadas como propuesta para complementar la formación permanente de los ACS. La metodología es mixta, con aplicación de cuestionario a una treintena de informantes clave, seguida de un análisis de Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas (FODA) para implementar un prototipo. Los resultados de la usabilidad del prototipo son positivos, pues se cree que la propuesta formativa es adecuada al contexto para el que se plantea. No hay propuestas similares. Hay pocas propuestas digitales-interactivas dirigidas a la formación permanente. Esta contribuye a la implementación de la Política Nacional de Educación Permanente en Brasil. Aporta flexibilidad de acceso y aplicación rápida de los conceptos aprendidos en la práctica profesional. Sí embargo, el análisis arroja la necesidad de adecuaciones y contextualización para la realidad profesional de los ACS.

Palabras clave: Educación para la salud, formación permanente, micro-learning, micro-videos, storytelling.

Abstract

The city of São Paulo (Brazil), which implements a community health program, has difficulties in the continuous training of its public health professionals. The Observatory of Educational Activities for Public Health System Workers (USP-UAM) proposed distance training as one of the solutions to overcome this lack. This article presents the analysis of an innovation proposal for distance training based on the micro-learning methodology with the use of animated micro-videos for the permanent training of Community Health Agents (ACS) in Brazil. Micro-learning is a teaching methodology that offers content in small doses, in a short time, can have different didactic formats and can be proposed through different learning strategies. The objective of the study is to analyze the effectiveness of the use of an animated micro-series platform as a proposal to complement the ongoing training of ACS. The methodology is mixed, with questionnaire applied to 30 key informants, followed by an analysis of Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT) to implement a prototype. The results of the usability of the provisional prototype compared to the proposal are positive, since it is believed that the training proposal is adequate to the context for which it was addressed. There are no similar proposals. There are few digital-interactive proposals aimed at permanent training. Contribute to the implementation of the National Policy of Permanent

Education in Brazil. They provide flexibility of access and rapid application of the concepts learned in professional practice. However, the analysis shows the need for adjustments and contextualization to achieve a better approach to the professional reality of the ACSt.

Keywords: Health education, continuous training, micro-learning, micro-videos, storytelling.

Recibido / Received: 09-12-2020

Aceptado / Accepted: 10-03-2023

Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Benet, A de A. F.; Almeida da Silva, E. y Paredes-Labra, J. (2023). Micro-learning (micro-series animadas) para la mejora de la formación permanente de los agentes comunitarios de salud en Brasil. *Tendencias Pedagógicas*, 40, pp. 112-125. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.009>

1. Introducción

La educación para la salud puede ser comprendida como un proceso orientado hacia el uso de estrategias que ayudan a las personas y a la comunidad a adoptar o modificar comportamientos que permitan un mejor nivel de salud (Pereira, 2003).

La “Política Nacional de Educação Permanente em Saúde” (PNEPS) de Brasil, establecida en 2004, representa un hito para el trabajo sobre la salud en el país. Es el resultado de esfuerzos para una transformación de las prácticas de trabajo en salud (Brasil, 2018). La PNEPS es una estrategia que tiene como objetivo promover transformaciones en las prácticas de trabajo en salud, proponiendo el encuentro entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo, con un punto de partida para lograr mejores resultados en la educación permanente de los profesionales de la salud (Cordeiro y Soares, 2015).

Las propuestas educativas promovidas son consideradas insuficientes para las necesidades y la dinámica de la vida laboral de estos profesionales. La formación de los ACS brasileños se está abordando como un nuevo desafío (Cordeiro y Soares, 2015). Para esto es importante, entre otras cosas, establecer colaboraciones entre las universidades y los servicios de salud, para reorientar la capacitación profesional en salud. Al respecto, los gobiernos municipales y estatales han promovido alianzas con universidades, como ocurre entre la ciudad de São Paulo y la Universidad de São Paulo, en un Observatorio de actividades educativas para profesionales de los sistemas públicos de salud, en el que participa la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) a través del grupo de investigación EMIPE (Equipo de Mejora Interdisciplinar de la Práctica Educativa) y el Máster de TIC en educación y formación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

Los desafíos de la educación para la salud son variados y complejos, involucrando a un conjunto diverso de factores sociales. Para darles respuesta es necesario crear, estimular, monitorear y fortalecer la cualificación profesional de los trabajadores en el área a través acciones de formación constante, con el objetivo de incorporar las prácticas realizadas a su entorno.

Para esto las universidades constituyen uno de los ámbitos más propicios y naturales para el desarrollo de proyectos de aprendizaje que atiendan las necesidades de la comunidad de su entorno. Ello permite el desarrollo de prácticas profesionales al servicio de necesidades sociales, orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas (Madrid, 2008).

La articulación entre el saber científico y la acción social no es sencilla, y se produce en las instituciones educativas a través de la práctica de la Responsabilidad Social Universitaria, con diversos grados de intencionalidad y de eficacia (Escalante et al., 2016). Necesita ser evaluada cuando se traduce en proyectos y acciones educativas innovadoras. El estudio emprendido, analizará la mezcla de la educación para la salud y la formación profesional.

En Brasil, país en el que se ha desarrollado esta propuesta, entre las iniciativas relevantes de las acciones para la educación para la salud promovidas por las universidades están en desarrollo múltiples estrategias, dirigidas a distintos públicos. Entre ellos está el principal modelo de atención primaria para la salud en Brasil, que es la “Estrategia de Saúde Familiar” (ESF). Tiene como principal protagonista al Agente Comunitario de Salud (ACS) (Cordeiro y Soares, 2015).

La formación reglada de estos profesionales es llevada a cabo por el “Sistema Único de Saúde” (SUS). Sin embargo, es deficiente, debido a que no parece atender las necesidades y la dinámica de la vida laboral de estos profesionales (Cordeiro y Soares, 2015). Por ello, la cualificación de los ACS brasileños se está abordando en la interfaz entre los campos de la salud y la educación, como un nuevo desafío. Esta constatación lleva a creer que el proceso de formación continua y permanente es indispensable. Debe estar enfocado no solo en la adquisición de habilidades técnicas, sino también al desarrollo de su potencial en el mundo laboral y en el entorno social.

Para el desarrollo de esta función social es necesario que las universidades se incorporen al SUS. Es necesario que integren a sus finalidades el ejercicio de la responsabilidad social en el campo de la salud comunitaria, promoviendo la conexión entre docencia, extensión (trabajo con la comunidad) e investigación.

El Observatorio (USP-UAM) propuso la formación a distancia como una de las soluciones para mejorar las prácticas de atención primaria.

En ese sentido, la metodología del micro-learning (Martín Molina y Romero, 2010; Sun y otros, 2020; Marín Ochoa y Cruz Lancho, 2021) es una de las formas de facilitar el aprendizaje que ofrece contenido en pequeñas dosis, de corta duración, que puede tener distintos formatos didácticos y se puede proponer

mediante diferentes estrategias de aprendizaje. Como estrategia de desarrollo de la metodología, aporta soluciones de aprendizaje con micro-videos, que se presentan como un formato educativo emergente, y que se refiere a pequeños módulos de contenidos a corto plazo presentados en formato de storytelling de narrativa en serie (McDrury y Alterio, 2002) y con posibilidades de aplicación inmediata en el contexto profesional, con micro-actividades interactivas para reforzar la adquisición de los conocimientos. Además, tiene varias ventajas en el aspecto asincrónico, permitiendo al alumno controlar el lugar, el método y el tiempo de acceso a la información, un concepto conocido como el aprendizaje Just-In-Time (Gagne, 2019).

Para Gabrielli (2017), el micro-aprendizaje se basa en la idea de desarrollo de pequeños contenidos con uso de tecnologías que permiten a los estudiantes acceder a ellos más fácilmente. Se entiende como una perspectiva de aprendizaje orientada a la fragmentación de contenidos didácticos, de duración corta, para poder visualizar en cualquier momento y lugar (Salinas & Marín, 2014). Es una técnica de aprendizaje rápido a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Según Emerson y Berge (2018), el microaprendizaje puede facilitar la adquisición de conocimientos en el lugar de trabajo al involucrar y motivar a los empleados a comunicarse y aplicar lo que han aprendido. Leong, Sun y Blanchar (2021) añaden que el microaprendizaje permite adquirir nuevos conocimientos o habilidades “justo a tiempo”, es decir, para satisfacer sus necesidades inmediatas de aprendizaje en el trabajo y también puede ayudar a los trabajadores a lograr desarrollar una tarea específica con más facilidad.

Además, en esta metodología, las experiencias efectivas de micro-aprendizaje deben ser transferibles de modo que los estudiantes puedan visualizar, descargar y cargar los materiales didácticos fácilmente de un dispositivo a otro, permitiendo el acceso en cualquier momento y lugar, con el apoyo de teléfonos, notebooks, tabletas y otros dispositivos de comunicación inalámbricos.

El micro-aprendizaje involucra diferentes medios, como video, imágenes, sonido y texto, para ser manipulado, personalizado y ampliado. Con estos materiales se pueden reunir experiencias de aprendizaje y formación permanente que se generan en el ámbito laboral. Para Cabero (2006), es importante tener en cuenta que el diseño de las acciones formativas en el ámbito informal incorpora experiencias y saber pedagógico generado en el espacio formal que enriquece la organización de las experiencias de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá al desarrollo del micro-aprendizaje. Estas nuevas modalidades de formación requieren nuevas competencias para sus usuarios, relacionadas con el uso, selección, utilización y organización autónomos de la información.

En una propuesta educativa con el micro-learning es posible adoptar una variedad de recursos, tales como juegos, videos cortos, podcasts, simulaciones, presentación multimedia y publicaciones en redes sociales, entre otros, como una forma lúdica de incrementar el aprendizaje y dinamizar la presentación de los contenidos.

Un caso de éxito que adopta el micro-aprendizaje son los micro-videos (Rocha et al., 2020). El micro-video se basa en la utilización de unidades pequeñas de 3 a 10 minutos de contenido de aprendizaje y de tecnologías flexibles que permiten a las personas acceder a los mismos más fácilmente en momentos y condiciones específicas de su cotidianidad.

El contenido formativo ofrecido con los micro-videos puede ser visualizado en una variedad de dispositivos móviles y pueden ser incluidos perfectamente en tareas de trabajo diarias. Propicia por tanto el aprendizaje y la formación de profesionales de una manera práctica y realista.

El video es una herramienta con gran potencial para la narración digital. La posibilidad que tienen los videos de poder ser difundidos y publicados en la red supone maximizar las oportunidades de aprendizaje. Asimismo, el video es una de las herramientas posible de añadir a otras estrategias de aprendizaje, como por ejemplo del storytelling digital (Sánchez et al., 2019).

De acuerdo con Moreau, Eady y Sikora (2018) la co-creación de historias digitales que representan la rutina de trabajo de los profesionales de salud en su relación con los pacientes mejoraron positivamente el aprendizaje. Para Rooney (2020) las historias son una de las principales formas en que los humanos se comunican e interactúan entre sí, incluso en el trabajo, pues proporcionan información valiosa para la resolución de problemas, la mejora de procesos, la creación de sentido y la comprensión.

Se considera que el storytelling es una metodología viable y relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud en términos de desarrollo del tema de la humanización, y puede ser explorado en las acciones de Educación Permanente de los ACS brasileños (Jauregui-Lobera et al., 2020).

La cualificación de los profesionales en términos de la formación permanente requiere una evaluación del impacto y eficacia en el aprendizaje de los estudiantes.

El micro-learning y el storytelling pueden describirse como una innovación pragmática que se consolida con los modelos actuales de información y comunicación.

Uno de los desafíos del micro-learning reside en hasta qué punto este entorno de micro-aprendizaje puede, o debe, ser previamente estructurado, personalizado y sobre todo evaluado como modelo de aprendizaje (Salinas y Marín, 2014). Hug (2010) señala que las diferencias son tan significativas que se requiere un enfoque completamente diferente respecto al diseño instruccional, al diseño gráfico y al diseño de experiencia de usuario y presentación de la información.

En ese contexto existen buenas razones para evaluar los procesos de formación realizados en una propuesta de micro-aprendizaje. Para Muñoz-Cantero, Espiñeira y Rebollo (2016) al generar esta evaluación se tendrá que identificar si los alumnos han logrado sus objetivos de aprendizaje, y verificar, de acuerdo con la opinión de los mismos aprendices y otros actores involucrados, la necesidad de introducir cambios que conduzcan a mejoras del sistema.

Salinas y Marín (2014) proponen que el modelo de evaluación del aprendizaje de Donald Kirkpatrick (2006) sería aplicable al micro-learning, aunque aparecen diferencias en las posibilidades en los niveles de evaluación. Estas diferencias serían la reacción (nivel 1), el aprendizaje (nivel 2), el comportamiento/conducta (nivel 3) y los resultados (nivel 4). Para estos autores los niveles 3 y 4 serían los más fáciles de evaluar. Los otros niveles no se producen a corto plazo y, cuando se producen, pueden verse influidos por otros factores. En cambio, en el micro-learning el lapso entre el aprendizaje y su aplicación es muy breve, por lo que es más fácil evaluar el impacto, a través del comportamiento (nivel 3) y los resultados (nivel 4).

La evaluación de la formación en el micro-learning se puede así medir desde el nivel de satisfacción de los aprendices hasta el impacto que esta formación tendrá en los resultados donde el aprendiz desarrolla su actividad profesional.

Nuevas formas de aprendizaje también requieren nuevos formatos de evaluación, aún más en micro-learning que se presenta como una opción enfocada en la auto-instrucción, sin la presencia de un tutor, lo que genera un reto de cómo verificar la satisfacción, aprendizaje, aplicabilidad y resultados alcanzados.

Se parte de la hipótesis que el micro-aprendizaje online puede dinamizar, flexibilizar y motivar el aprendizaje, dar respuesta a preguntas que necesitan una contestación inmediata, generando impactos en la eficacia de la formación permanente ofrecida y una pronta aplicación de los conocimientos en la vida laboral de profesionales.

Siguiendo esta hipótesis, el objetivo es analizar la eficacia del empleo de la metodología de micro-learning en un prototipo que era una plataforma de micro-series animadas como propuesta para complementar la formación permanente de los ACS, que se denominó AprendeFlix Saúde.

De acuerdo con estos retos y las necesidades de formación mencionadas, fue desarrollada y analizada la propuesta de una página web de micro-aprendizaje con series de micro-videos siguiendo estrategias de storytelling, para contribuir a la formación permanente de profesionales que actúan en el Sistema Único de Saúde (SUS), como Agentes Comunitarios de Salud (ACS) en comunidades de la región este de São Paulo, Brasil.

El prototipo o propuesta mencionada objeto de este análisis se llevó a cabo por el grupo reconocido de investigación EMIPE y el Máster de TIC en educación y formación de la UAM, en colaboración con el Grupo Internacional e Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Profissionais para área da Saúde (GIEPS) de la Universidad de São Paulo (USP), localizada en la ciudad de São Paulo, Brasil. La propuesta ha sido diseñada y desarrollada a partir de los estudios e investigaciones anteriores sobre las características y prácticas laborales de los ACS y con el diagnóstico de las necesidades concretas de formación permanente para el desarrollo profesional del público-objetivo proporcionado por el GIEPS.

AprendeFlix Saúde es una mezcla del aprendizaje just-in-time y el aprendizaje adaptado, con la intención de proporcionar una formación autónoma para el aprendizaje en tiempo real, sin importar el tiempo o el lugar, haciendo posible la aplicación inmediata en su práctica profesional y la flexibilidad de elección de los contenidos que más se necesite aprender.

El contenido se presentó a través de capítulos (episodios) con narrativas y situaciones metafóricas, pero muy cerca de lo que los participantes experimentan en su práctica, integrando conceptos y pautas de “prácticas de atención a la salud comunitaria”. Los vídeos quedaron disponibles en la página web (<https://aprendeflixsaude.wixsite.com/videos>) todo el tiempo y podrán ser visualizados en notebooks, tabletas y móviles.

El prototipo ha sido planteado y aplicado a un contexto formativo y público-objetivo específico que

son los ACS que actúan en las comunidades de la región este de la ciudad de São Paulo, apoyados por GIEPS. Por esta razón hemos solicitado la validación y evaluación del prototipo de AprendeFlix Saúde al equipo coordinadora del GIEPS.

Para la generación del bruto de los contenidos empleados en el guionado se recurrió a informes sobre los principales problemas cotidianos en el trabajo de los ACS. Los guiones se discutieron con algunos miembros del Observatorio. Luego se escribieron historias para generar relatos que volcar en una plataforma sencilla de storytelling. Se tuvo especial cuidado en elegir situaciones, personajes y escenarios relevantes para los ACS.

2. Materiales y métodos

El objetivo del estudio fue analizar la viabilidad de la metodología del micro-learning realizada a través del desarrollo de una página web de micro-series animadas titulada como AprendeFlix Saúde, Además se buscó evaluar la reacción/satisfacción y eficacia de la aplicación los contenidos en el formato de micro contenido en video como propuesta de formación para mejoría del desempeño profesional.

Con este objetivo de análisis fue elaborado un panel de indicadores para monitorear las actividades educativas, describiendo la percepción sobre el micro-learning, por medio de los micro-videos animados. El enfoque será la obtención de información sobre la satisfacción de los profesionales en el acceso y sobre el formato y contenidos de los vídeos, así como todos los aspectos de la formación para valorar la eficacia del formato elegido.

El estudio se sitúa en un enfoque mixto, combinando la recogida de información mediante un cuestionario (precedido por entrevistas informales) con una reunión de trabajo para reflexionar sobre la propuesta diseñada como prototipo o beta (que serviría para realizar un FODA) (Encina y Vigo, 2021).

Los integrantes de GIEPS fueron elegidos como informantes-clave. Se trata de una treintena de miembros expertos en salud pública. Para la evaluación de la propuesta y del prototipo de la plataforma AprendeFlix Saúde fue realizada una videoconferencia con los miembros de GIEPS y profesionales de otros grupos que actúan directamente con los ACS de la región. Es esta reunión fue presentada la propuesta metodológica y la plataforma de aprendizaje. Todos han podido hacer sus consideraciones sobre aspectos de funcionabilidad y viabilidad. También se les invitó a completar un cuestionario.

El cuestionario tiene 14 preguntas (<https://forms.gle/NZUwvfjhZX92CyuWA>), estructuradas considerando la base teórica de evaluación de impacto del modelo clásico de los cuatro niveles de Kirkpatrick (2006) para la evaluación de la formación: satisfacción, aprendizaje, aplicabilidad y resultados. 9 son preguntas abiertas, 4 cerradas y 1 es una escala. Su relación con las 4 variables es la siguiente: 3 de satisfacción, 2 de aprendizaje formativo realizado (conocimiento adquirido), 2 de aplicación del conocimiento, 7 de resultados logrados.

Las preguntas surgen tanto de la revisión de literatura como de entrevistas informales previas con algunos de los profesionales.

Para evaluar las respuestas generadas en el cuestionario fueron definidas y categorizadas cuatro variables que se definen de la siguiente manera: 1. La satisfacción, que involucra la percepción del micro-learning a través de los vídeos; 2. El aprendizaje formativo, que se refiere a los conocimientos adquiridos de acuerdo con los objetivos planteados; 3. La aplicación del conocimiento, que se refiere a si es posible la aplicación del contenido en la práctica profesional; 4. Los resultados logrados, que están relacionados con el producto que se alcanza con el proceso de aprendizaje, recuperando reflexiones de los sujetos sobre sus experiencias personales y profesionales.

El cuestionario se divide en dos aspectos: el primero es la evaluación general de la propuesta de innovación, con 9 preguntas; y el segundo es la evaluación del prototipo de la página web Aprende Flix Saúde, con 5 preguntas. Las preguntas realizadas en el cuestionario fueron orientadas a evaluar la reacción y la eficacia (Kirkpatrick, 2006) de la propuesta (Tabla 1)

Tabla 1

Los cuatro niveles del modelo de evaluación, elaboración propia a partir de Kirkpatrick (1994).

Nivel	Que deseamos evaluar
Nivel 1 - satisfacción	¿Les gustó la formación con el formato de micro-series animadas?
Nivel 2 - aprendizaje	¿Fue posible generar aprendizaje?
Nivel 3 – aplicabilidad	¿Es posible la aplicación en inmediato las nuevas habilidades en la rutina de trabajo?
Nivel 4 – resultados	¿Los ACS son capaces de adquirir nuevos conocimientos y habilidades que impactarán en la mejora en la práctica laboral?
Nivel	Que deseamos evaluar
Nivel 1 - satisfacción	¿Les gustó la formación con el formato de micro-series animadas?
Nivel 2 - aprendizaje	¿Fue posible generar aprendizaje?

El nivel 1 - satisfacción (reacción) sería la percepción inmediata que los participantes han tenido en la experiencia de aprendizaje con las micro-series animadas, además de otros aspectos relacionados a la flexibilidad de acceso, interacción con el recurso tecnológico en la plataforma.

Los niveles 2, 3 y 4 (eficacia), donde se desea comparar los objetivos de la propuesta con los resultados. En especial los relacionados a limitaciones e impactos en el aprendizaje y posibilidades reales de aplicación de los contenidos en la vida laboral.

El cuestionario se ofreció previamente a algunos miembros de GIEPS a modo de validación, a través de entrevistas informales con algunos de sus miembros, antes de ser contestado por la comunidad a la que se hizo referencia. Esta validación permitió refinar algunas preguntas.

En el análisis de los datos se realizó un recuento de las respuestas para cada pregunta y se graficaron todas ellas para valorar las tendencias principales

Además del cuestionario, para analizar la viabilidad del prototipo y sus posibilidades futuras como propuesta de formación, fue realizado un análisis de Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas (FODA) (cuadro 2).

Los datos e informaciones para concretar el análisis fueron generados a través de la interpretación de las respuestas del cuestionario y la percepción general del equipo de GIEPS en relación con la viabilidad del prototipo y sus posibilidades futuras. La idea era definir Fortalezas: Los atributos o destrezas que contiene para alcanzar los objetivos; Oportunidades: Las condiciones externas, para alcanzar los objetivos; Debilidades: Factores desfavorables para la ejecución del objetivo; Amenazas: posibles amenazas externas que perjudican alcanzar los objetivos, el las cuales, pudieran convertirse en oportunidades.

3. Resultados

En este apartado se presentan los datos cualitativos referentes a las respuestas alcanzadas en el cuestionario.

Se organiza la presentación de los mismos a partir de las 4 variables de análisis.

Los principales resultados recogidos se muestran a continuación con la descripción de las preguntas realizadas.

3.1 La satisfacción que involucra la percepción del micro-learning a través de los vídeos

Las primeras preguntas han sido realizadas para evaluar la satisfacción de la propuesta de innovación con

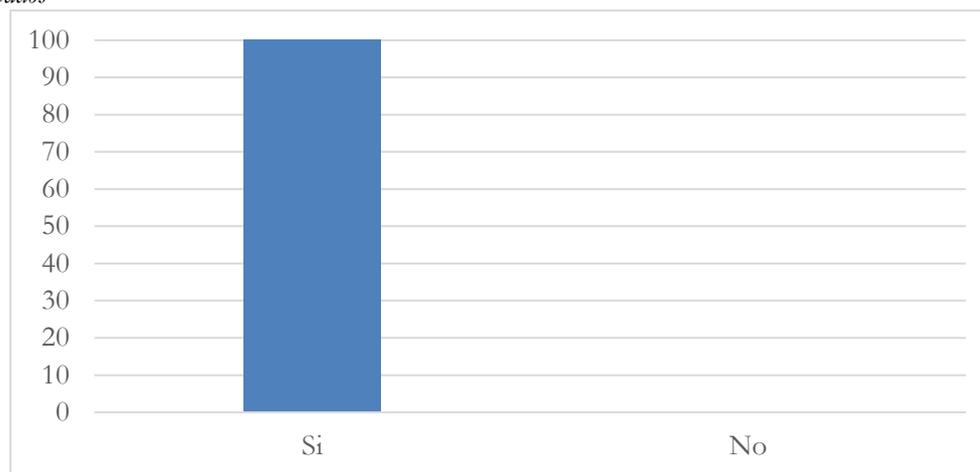
uso de la metodología micro-learning y de los micro-videos animados. Los interrogantes deberían contestar si les gustaba la propuesta (figura 1), y justificar su:

- Satisfacción con el formato de micro-videos de 5 a 10 minutos
- Facilidad de comprensión de los micro-contenidos en los videos.
- Aceptación del formato de micro-video animado para un aprendizaje y formación percibidos como más interesantes y atractivos.

Para estas preguntas tuvimos la totalidad de respuesta positivas (Si).

Figura 1

Satisfacción con la propuesta de innovación mediante uso de la metodología micro-learning y de los micro-videos animados



Los participantes en el estudio mediante cuestionario, y en las respuestas abiertas, han valorado muy positivamente principalmente el diseño y tratamiento de los contenidos. También valoran la propuesta por la filosofía del aprendizaje y la adecuación al contexto profesional.

El diseño es ampliamente alabado (con comentarios asociados a la aplicación del cuestionario y al sujeto participante):

- Dibujos sencillos y bien articulados para el medio ambiente (c.4).
- Me encanta la propuesta de los micro-videos especialmente los más cortos, con menos de 10 minutos. El formato de narración conecta mucho más. El contenido en forma de conversación es bastante accesible (c.5).
- Es rápido, práctico y puede ser una buena herramienta para la enseñanza y el aprendizaje (c.6).
- Me gusta, muy didáctico y de fácil comprensión (c.3).
- Es importante que los escenarios presenten la realidad de los ACS (c.5).

Con respecto al aprendizaje formativo realizado, algunos manifiestan percibir las conexiones de estos productos con diversas formas de aprendizaje, gracias a la variedad y apego a formas populares de los códigos participantes. El carácter “agradable” que se les atribuye a los materiales puede derivar de la familiaridad del contenido audiovisual y de cómic con el que se desarrollaron los micro-videos.

- El formato de vídeo es válido y también se puede pensar en la dinámica que se trabajará en él como el tipo de animación (ya sea más estática o móvil), buscando explorar formas de lograr los tipos de aprendizaje auditivo, visual y cinésico, entre otro (c.8).

- El formato de animación es bastante atractivo e interesante haciendo que el aprendizaje sea agradable (c.9).

3.2 El aprendizaje formativo, que se refiere a los conocimientos adquiridos de acuerdo con los objetivos planteados

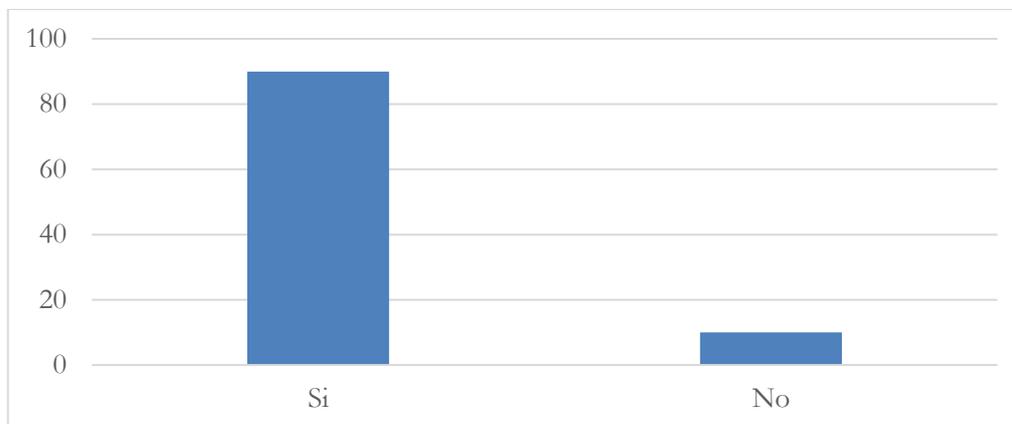
Otro punto evaluado fue valorar específicamente los resultados de aprendizaje, por la eficacia del mismo, considerando su relevancia para el contexto profesional (figura 2). Para esto los interrogantes fueron:

- ¿Los temas y el contenido en los videos son relevantes para la práctica profesional de los ACS?

- ¿Los ejemplos utilizados en los vídeos son relevantes para la realidad de trabajo de los ACS?
Para estas preguntas hubo mayoritariamente respuestas positivas

Figura 2

Eficacia de aprendizaje y relevancia del contenido en el contexto profesional de los Agentes Comunitarios de Salud (ACS).



Aunque en la primera pregunta ya hubo comentarios al respecto de los beneficios para el aprendizaje de los ACS gracias a la metodología de micro-learning, en ésta las respuestas se dirigen a precisar tales beneficios.

De los participantes, unos simplemente son entusiastas de la solución metodológica adoptada.

- Creo que son muy esclarecedores y traen buenos consejos (c.3).

- Este formato puede facilitar la auto-instrucción y la formación más flexible, cada uno de los ACS puede acceder a él cuando y en el momento que considere más oportuno, poder revisar los videos o incluso verlos en partes, de acuerdo con su interés y disponibilidad (c.3).

Algunos centran los resultados en la buena selección de contenidos, pegados a la realidad y práctica profesional.

- Los contenidos presentados son parte de los problemas del día a día de los ACS (c.1).

- Los ejemplos son encontrados en el día a día de la población (c.4).

Sin embargo, no siempre se valora positivamente la selección temática de cada micro-vídeo.

- Los temas y el contenido son relevantes, pero el grado de relevancia puede ser diferente para cada uno (c.2).

- Los aspectos abordados en el vídeo son más reflexivos que prácticos. A partir de ejemplos prácticos, un ejercicio de "hacerlo juntos y llevarlo a discusión con su asesor" podría traer un poco más de aliento y desarrollo para "aplicar el conocimiento en el trabajo inmediatamente" (c.7).

- Los ejemplos son relevantes y creo que se pueden mejorar para acercarse aún más a la práctica de ACS (c.5).

3.3 El aprendizaje formativo, que se refiere a los conocimientos adquiridos de acuerdo con los objetivos planteados

En cuanto a la aplicación de lo aprendido con los micro-vídeos en el contexto profesional de los ACS realizamos las siguientes preguntas abiertas.

- ¿Consideran que el formato de micro-vídeos animados con acceso en línea puede hacer que la formación sea más auto-instructiva y flexible, permitiendo el acceso en cualquier momento y lugar

- ¿Consideran que podrán aplicar en su trabajo los conocimientos adquiridos en los vídeos de inmediato (es decir, después de ver los vídeos ya puedes aplicar algunos conceptos y ejemplos muestreados en tu trabajo)?

Los participantes matizan su entusiasmo con la metodología de micro-learning, ven una rápida aplicación del contenido y demandan un seguimiento por parte de un equipo formativo en la secuenciación de los contenidos, lo que sería transitar a otra metodología.

- Creo que el conocimiento no se aplicará inmediatamente, pero sin duda podrá ayudarles con el

tiempo. Creo que como hay muchos consejos e información, tomará un cierto tiempo de asimilación, que puede ser mayor o más corto, dependiendo de diferentes factores, como la capacidad de asimilación, la formación y el tiempo de acceso (c.8).

- Creo que sí, pueden aplicar el aprendizaje, pero en muchos casos habrá una necesidad de ver los videos y seguir un ACS para aclarar más tarde las dudas y arreglar el aprendizaje (c.6).

- En relación con la aplicación al contexto de los profesionales, los participantes en el estudio ponen de relieve la corta duración de los mensajes, pues creen que facilitan el tipo de presión laboral y disponibilidad para formarse de los trabajadores.

- El formato de los micro-videos animados de (5 a 10 minutos) es perfecto pues atiende las necesidades de tiempo de los A.C.S (c.1).

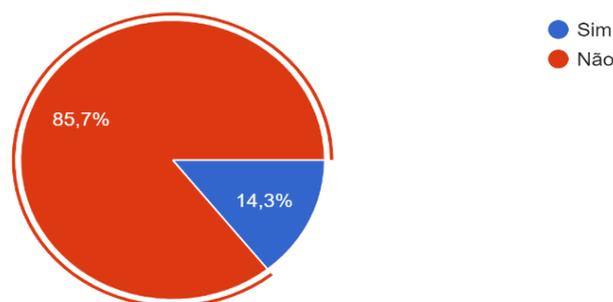
- ¡Es práctico, rápido! Optimiza el tiempo (c.2).

3.4 Los resultados logrados, que están relacionados con el producto que se alcanza con el proceso de aprendizaje, recuperando reflexiones de los sujetos sobre sus experiencias personales y profesionales

Además de la satisfacción, el carácter formativo del aprendizaje, su eficacia y logros, hemos evaluado la viabilidad de la propuesta en cuanto a facilidad de acceso a los micro-videos y navegabilidad por la página web (figuras 3 a 5).

Figura 3

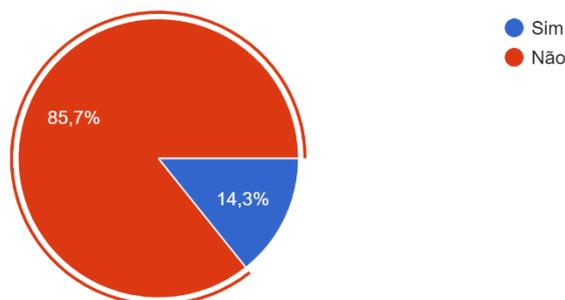
Dificultades para encontrar y acceder al contenido de los videos en el sitio



En general, los participantes en este estudio no han tenido graves problemas para acceder a los materiales (figura 3). La ubicuidad de acceso a Internet puede estar entre las principales razones.

Figura 4

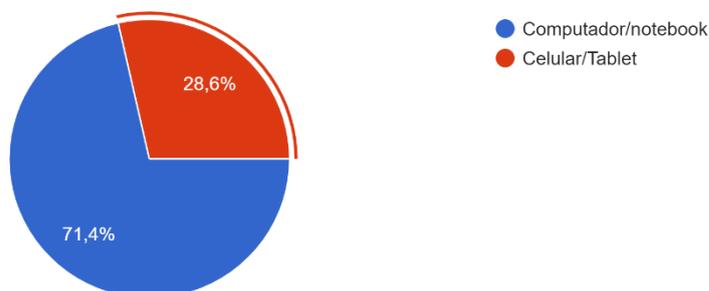
Problemas para ver los videos por falta de Internet



A pesar de la calidad mediocre del acceso a Internet en el país, los materiales quedan descargados en la primera visita y pueden ser visionados, aunque en ese momento caiga la red, por lo que la falta de Internet no es obstáculo para completar el visionado (figura 4).

Figura 5

Modo de acceso al sitio web y a los vídeos

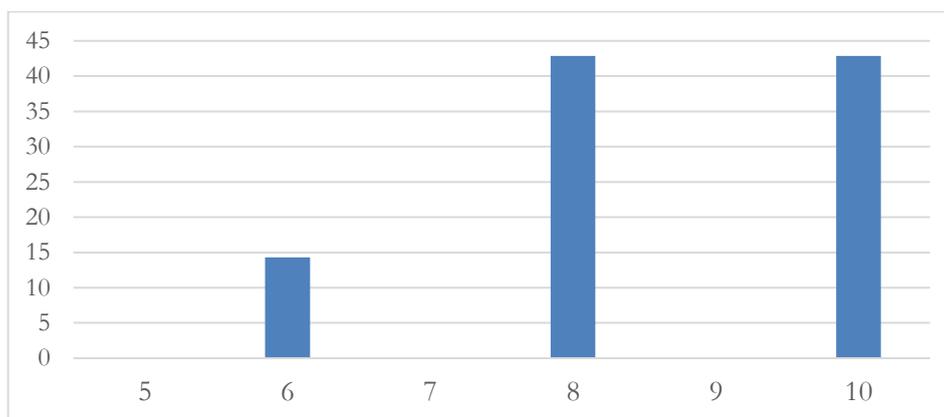


En relación con el modo de acceso al material (figura 5), la preferencia de los participantes estuvo en computadoras. Esta pregunta habla realmente de las herramientas que prefieren académicos y expertos cuando se disponen hacia el estudio. Sin embargo, muestra la facilidad de uso en el aprendizaje móvil, con un no despreciable porcentaje de respuestas en ese ámbito.

Al final hemos preguntado de manera general el grado de satisfacción en esta propuesta de formación (figura 6).

Figura 6

Valoración de 1 a 10 de la propuesta formativa



En la figura 6 se refrenda el entusiasmo con la metodología de micro-learning de algunos de los participantes, que se puso de manifiesto en las respuestas abiertas antes analizadas, mientras las reticencias (que también fueron apareciendo) se dirigieron a la duración de algunos materiales incluidos y la no identificación de todas las situaciones prácticas, lo que supone, a la vista de los resultados, un demérito significativo. Un grupo no desdeñable, superior al 10%, no parece entusiasmado con la propuesta, posiblemente por no convencerle la metodología auto-formativa a la que aboca. Es probable que pertenezca al colectivo que señala un participante:

- Muchos A.C.S. no tiene buen manejo con las TICS y costumbre de hacer formaciones online (c.6).

Además de los cuestionarios, de resultados de la reunión con GIEPS para analizar el prototipo, con sus resultados de forma general, fue generado por los investigadores un análisis de Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas (FODA) (tabla 2).

Tabla 2*Análisis FODA de la propuesta de micro-learning*

Fortalezas	Debilidades
Se ha conseguido incorporar en el prototipo todos los elementos metodológicos y conceptuales del micro-learning (corta duración, flexibilidad, adaptabilidad y just-in-time)	Dificultad para construir contenido vivencial a partir de simples materiales teóricos.
Es posible su implantación a bajo coste	La elaboración de contenidos en formato de storytelling depende de una diversidad de imágenes, escenarios y personajes para representar contextos reales
Los contenidos presentados en formato de micro-series animadas pueden ser aplicados para la formación permanente de forma rápida, dinámica y auto-instructiva	¿Es posible la aplicación en inmediato las nuevas habilidades en la rutina de trabajo?
El contenido presentado en pequeñas dosis permite su aplicación más inmediata y la oportunidad de resolver dudas de temas específicos de forma rápida	El prototipo no fue probado por los Agentes Comunitarios de Salud (ACS)
Oportunidades	Amenazas
Los grupos de las universidades involucradas tienen interés en seguir desarrollando la propuesta	Trámites burocráticos y prolongados para probar el prototipo por parte de los agentes
Hay posibilidades de que el prototipo sea testeado por los ACS en 2021	Dependencia de acceso mínimo a internet para una buena visualización de los videos, podrá impactar en la experiencia de aprendizaje
Hay posibilidades de realizar mejoras y refinamientos del prototipo	

4. Conclusiones

La información obtenida permitió tener una visión suficiente, aunque limitada, de las posibilidades de la propuesta en el contexto que fue direccionada.

En el proyecto se identificaron retos profesionales de los ACS en el diagnóstico basado en consulta de informes y debate con expertos. Se valoró entonces la necesidad de fortalecer e innovar en la provisión de soluciones de aprendizaje para la educación permanente en salud. Tras la metodología evaluativa aplicada, se observa que los beneficios principales de la metodología de micro-learning parecen ser de orden técnico y contextual, tales como la flexibilidad de acceso, el dinamismo de los contenidos y la aplicación rápida de los conceptos aprendidos en la práctica profesional.

Los resultados provisionales frente a la propuesta son positivos, pues se cree que está adecuada al contexto para el que se pensó y trae beneficios y avances significativos para la formación permanente de los ACS, teniendo en cuenta que la formación hasta el momento todavía se centra, en la mayoría de los casos, solo en la modalidad presencial.

En cualquier caso, está pendiente de evaluar la propuesta de formación y el prototipo de AprendeFlix Saúde por parte de los ACS.

Como prospectiva del estudio, para una mejora en su adecuación de la propuesta a las necesidades formativas y de la realidad de trabajo, se plantean adecuaciones específicas de contenidos concretos de los micro-videos.

Otra oportunidad para el micro-learning es la implementación de avances en la monitorización al acceso mediante el empleo de tecnologías de inteligencia artificial, con recolección de estadísticas de

acceso, duración de cada reproducción, pausas y repeticiones realizadas por los alumnos o temas con un mayor interés que otros. También analizar la pertinencia y efectividad de la técnica de storytelling en el interés del público sobre los temas formativos tratados.

Con la superación de estas limitaciones, perspectivas de mejoras y oportunidades, la propuesta de innovación tiene un potencial de éxito y continuidad en la formación permanente de los Agentes Comunitarios de Saúde.

5. Referencias

- Brasil (2018). Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde.
- Cabero J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, (1). <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030102.pdf>
- Cordeiro, L., y Soares, B. (2015). Processo de trabalho na Atenção Primária em Saúde: pesquisa-ação com Agentes Comunitários de Saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 20, 3581-3588. [10.1590/1413-812320152011.10332014](https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.10332014)
- Dias, A., Lima, D., y Teixeira, M. (2013). A trajetória da política nacional de reorientação da formação profissional em saúde no SUS. *Ciência e Saúde Coletiva*, 18, 1613-1624. [10.1590/S1413-81232013000600013](https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000600013)
- Emerson, L. C., y Berge, Z. L. (2018). Microlearning: Knowledge management applications and competency-based training in the workplace. UMBC Faculty Collection.
- Encina, R. O., y Vigo, E. A. (2021). Replanteamiento epistemológico del análisis situaciones DAFO/FODA en Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 115-137. [10.5209/cuts.65775](https://doi.org/10.5209/cuts.65775).
- Escalante, E., Ibarra, M., y Fonseca, D. (2016). Responsabilidad social universitaria o universidad socialmente responsable: La importancia del sujeto. *Diálogos Educativos*, 31, 72-110. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1006/1803>
- Gabrielli, S., Kimani, S., y Catarci, T. (2017). The Design of MicroLearning Experiences: A Research Agenda (On Microlearning). In T. Hug, M. Lindner & P. Bruck (Eds.), *Microlearning: Emerging concepts, practices and technologies after e-learning*. Proceedings of microlearning 2005. Learning & working in new media, pp. 45-54. Innsbruck, Austria: Innsbruck University Press.
- Gagne, J. (2019). Microlearning in health professions education: Scoping review. *Journal of Medical Internet Research*, 5(2). [10.2196/13997](https://doi.org/10.2196/13997)
- Hug, T. (2010). Mobile Learning as 'Microlearning': Conceptual Considerations towards Enhancements of didactic Thinking. *International Journal of Mobile and blended Learning*, 2(4), 47-57. [10.4018/jmbl.2010100104](https://doi.org/10.4018/jmbl.2010100104)
- Hug, T., y Friesen, N. (2009). Outline of a Microlearning Agenda. *Elearning papers*, 16. https://www.researchgate.net/profile/Norm-Friesen/publication/255582537_Outline_of_a_Microlearning_Agenda/links/0c96053c6d20085eae000000/Outline-of-a-Microlearning-Agenda.pdf
- Jáuregui-Lobera, I, Martínez-Gamarra, M., Montes-Martínez, M., Martínez-Quiñones, J.V. (2020). Storytelling as instrument of communication in health contexts. *Journal of Negative and No Positive Results*, 5(8), 863-890. [10.19230/jonnpr.3488](https://doi.org/10.19230/jonnpr.3488)
- Kirkpatrick, D., y Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Leong, K., Sung, A., Au, D. y Blanchard, C. (2021). A review of the trend of microlearning. *Journal of Work-Applied Management*, 13 (1), 88-102. [10.1108/JWAM-10-2020-0044](https://doi.org/10.1108/JWAM-10-2020-0044)
- Madrid, A. (2008). El proyecto derecho al Derecho: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 93-112. ISBN: 978-84-8063-969-9 http://www.ucv ve/uploads/media/Aps_y_universidad.pdf
- Marín Ochoa, B. y Cruz Lanchero, L. (2021). La apropiación social de tecnologías móviles, una oportunidad para la formación ciudadana. *Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación*, 20(39), 157-180. [10.22395/angr.v20n39a7](https://doi.org/10.22395/angr.v20n39a7)
- Martín Molina, J. y Romero, D. (2010). Ambiente de Aprendizaje Móvil Basado en Micro-Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje: IEEE-RITA*, 5(4), 159-166.

http://oldrita.det.uvigo.es/index.php?content=Num_Pub&idiom=Es&visualiza=1&volumen=5&numero=4&orden=desc

- McDrury, J., y Alterio, M. (2002). *Learning through storytelling: Using reflection and experience in higher education contexts*. Auckland (NZ): Dunmore Press Limited.
- Moreau, K.A., Eady, K., Sikora, L. et al. (2018). Digital storytelling in health professions education: a systematic review. *BMC Med Educ* 18, 208. [10.1186/s12909-018-1320-1](https://doi.org/10.1186/s12909-018-1320-1)
- Muñoz-Cantero, M., Espiñeira, M., y Rebollo, N. (2016). Las píldoras formativas: diseño y desarrollo de un modelo de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de investigación en educación*, 2(14), 156-169. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2084/2064>
- Pereira, F. (2003). As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 1527-1534. [10.1590/S0102-311X2003000500031](https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000500031)
- Pereira, I., y Oliveira, M. (2013). O trabalho do agente comunitário na promoção da saúde: revisão integrativa da literatura. *Revista Brasileira Enfermagem*, 66(3), 412-419. [10.1590/S0034-71672013000300017](https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000300017)
- Rocha, D., Joye, R., y Moreira, M. (2020). A educação a distância na era digital: tipologia, variações, uso e possibilidades da educação online. *Research, Society and Development*, 9(6), e10963390-e10963390. [10.47149/978-85-7826-838-1/cap2](https://doi.org/10.47149/978-85-7826-838-1/cap2)
- Rooney, C. (2020). The Registrar's Office as a Storytelling Organization. *College and University*, 95(3), 31-34. <https://www.proquest.com/docview/2443447731?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true#>
- Salinas, J., y Marín, I. (2014). Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional. *Campus Virtuales*, 3 (2), 46-61. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/download/59/58>
- Sánchez V., Solano F., y Recio-Caride, S. (2019). El storytelling digital a través de videos en el contexto de la educación infantil. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 54, 165-184. [10.12795/pixelbit.2019.i54.09](https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.09)
- Silva, M., Araújo, G., y Castro, P. (2019). Educação permanente e o agente comunitário de saúde: revisão integrativa. *Revista Interdisciplinar em Violência e Saúde*, 2(1). <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/CVADS/article/view/6858/7331>
- Sun, G., Lin, J., Shen, J., Cui, T., Xu, D. y Kayastha, M. (2020). Refinement and augmentation for data in micro open learning activities with an evolutionary rule generator. *British journal of educational technology*, 51(5), 1843-1863. [10.1111/bjet.12997](https://doi.org/10.1111/bjet.12997)



Efectos de la aplicación de un programa de mindfulness sobre la ansiedad y la atención en alumnado adolescente

Effects of the application of a mindfulness programme on anxiety and attention in adolescent students

José Antonio Molina del Peral 

e-mail: josmolin@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Margarita Martín-Martín 

e-mail: margam05@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Resumen

El interés por los programas de mindfulness está en continuo aumento, debido a los resultados positivos que ha recogido la investigación empírica tras años de estudios diversos. Uno de los campos en los que se podrían lograr grandes beneficios es en el de la educación, ya que el mindfulness favorece muchos de los procesos mentales necesarios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos del presente estudio fueron comparar los niveles ansiedad, en sus versiones rasgo y estado, y de atención focalizada tras la realización de un programa de mindfulness de 8 sesiones. La muestra estuvo compuesta por 138 participantes de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, a los que se les aplicó el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo, versión para adolescentes (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1982) y el Test de Percepción de Diferencias Revisado (Thurstone y Yela, 2012) como medida pretest y posttest. Tras la aplicación del programa de mindfulness se encontraron diferencias significativas en ambas variables, en sentido positivo para la variable atención y en sentido negativo para la ansiedad estado y rasgo. Se analizan los posibles factores explicativos de la elevación de la ansiedad tras la realización del programa de mindfulness y los efectos positivos en la atención tras la realización de dicho programa, atendiendo a factores clave como la aplicación del programa por parte de una persona inexperta, o el momento temporal en que se realizó la aplicación del programa y la medida del posttest, cercana a los exámenes.

Palabras clave: Atención plena, ansiedad, atención, alumnado, educación.

Abstract

Interest in mindfulness programmes is steadily increasing, due to the positive results that empirical research has gathered after years of diverse studies. One of the fields in which great benefits could be achieved is education since mindfulness favors many of the mental processes necessary in the teaching-learning process. The aims of the present study were to compare the levels of the anxiety, in its trait and state versions, and the focused attention after an 8-session mindfulness programme. The sample consisted of 138 participants in the 1st and 2nd years of compulsory secondary education, aged between 12 and 14 years, who were administered the Trait-State Anxiety Questionnaire, version for adolescents (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1982) and the Revised Perception of Differences Test (Thurstone y Yela, 2012) as a pretest and posttest measure. After the application of the mindfulness programme, significant differences were found in both variables, in a positive sense for the attention variable and in a negative sense for state and trait anxiety. Possible explanatory factors for the increase in anxiety after the implementation of the mindfulness programme and the positive effects on attention after the implementation of the programme are analyzed, considering key factors such as the implementation of the programme by an inexperienced person, or the time when the programme was implemented and the post-test measure, close to the exams.

Keywords: Mindfulness, anxiety, attention, students, education.

Recibido / Received: 23-04-2021

Aceptado / Accepted: 14-11-2022

Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Molina, J. A. (2023). Efectos de la aplicación de un programa de mindfulness sobre la ansiedad y la atención en alumnado adolescente. *Tendencias Pedagógicas*, 40, pp. 126-136. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.010>

1. Introducción

Diversos autores clásicos del campo de la psicología se han interesado por la meditación desde los inicios del siglo XX. Uno de los primeros que la menciona es William James, que en 1902 publica su libro “Las variedades de la experiencia religiosa”. Posteriormente, otros autores han indagado, o experimentado, con la meditación, como Carl Gustav Jung, con su práctica de la “imaginación activa”, Erich Fromm con el “zen” y, otros muchos que han tenido acercamiento a esta temática (Rodríguez-Fernández, 2015).

Si realizamos una aproximación conceptual al término *mindfulness*, Baer (2003) lo describe como “la observación ausente de juicios de la continua corriente de estímulos internos y externos, conforme van apareciendo» (p. 125). Kabat-Zinn (2003), lo define como «el estado de conciencia que emerge a través de prestar atención en el momento presente, de forma intencional, y sin juzgar, a la experiencia que se despliega momento a momento” (p. 145). Esta última definición recoge los siguientes elementos que son relevantes en *mindfulness*: la conciencia, el momento presente y la aceptación. Lo más representativo del *mindfulness* es su denominación como estado que implica la conciencia que emerge al prestar atención de forma deliberada, en el momento presente y sin juicio (Kabat-Zinn, 2009). Existen tres componentes cuya interacción da lugar a un amplio rango de beneficios por la práctica del *mindfulness*: (a) la mejora del control atencional, (b) una mayor capacidad de regulación emocional y (c) una transformación de la autoconciencia, que incluiría un menor procesamiento auto-referencial, una mayor conciencia del cuerpo y una mayor ecuanimidad (Tang, Hölzel y Posner, 2015). Bishop et al. (2004) definen el *mindfulness* como “un proceso de regulación de la atención cuyo fin es el logro de una conciencia no-elaborativa de la experiencia actual y una forma de relacionarse con la propia experiencia con una orientación de curiosidad, apertura y aceptación” (p. 234). Por tanto, la práctica de *mindfulness* supone activar mecanismos de atención y observación beneficiosos para el individuo.

En la actualidad, las Intervenciones Basadas en *Mindfulness* (IBM) han mostrado un interés creciente viéndose reflejado en la gran cantidad de estudios tanto básicos, como aplicados, que nos encontramos en la literatura científica. Las IBM se consideran parte de las terapias de tercera generación, las cuales resaltan el concepto de aceptación, resultando de utilidad en el tratamiento de diversos problemas tanto físicos, como psicológicos (Hervás, Cebolla y Soler, 2016). Es precisamente este motivo el que justifica que cada vez más, si bien de una manera lenta y progresiva, se esté introduciendo la práctica de *mindfulness* en educación. Amigo-Vázquez y González-Mesa (2018) realizaron una revisión sistemática sobre los efectos de la atención plena en el ámbito educativo, en la que recogieron 12 artículos de metodología investigativa entre los años 2013 y 2017. De ellos, 4 eran diseños controlados aleatorizados y 8 eran cuasiexperimentales. Dichos autores concluyen que se producen efectos beneficiosos en la regulación emocional, la competencia social y las funciones ejecutivas en todos los niveles educativos. En la etapa de primaria destacan, sobre todo, los beneficios en la ansiedad, la depresión, la atención plena, el desempeño académico y la atención cognitiva. En secundaria mejoraron los resultados en la variable depresión, estrés, bienestar psicológico, atención plena y atención cognitiva. Por último, en preescolar, el beneficio principal es en el desempeño académico.

Por otra parte, se han realizado numerosos estudios sobre *mindfulness* que analizan las influencias de su práctica en el rendimiento académico (Amutio, López-González, Oriol y Pérez-Escoda, 2020; González Planells y López Secanell, 2020; López-González, Amutio, Oriol y Bisquerra, 2016). En todos ellos existe una relación significativa entre la práctica de *mindfulness* y la mejora en el rendimiento académico. Además, se observa también una mejora en otras competencias fundamentales para el aprendizaje de los alumnos, tales como las competencias emocionales (Amutio et al., 2016) o el clima de clase (López-González et al., 2016).

2. Mindfulness y ansiedad

Una interesante línea de investigación se ha focalizado en los efectos de la práctica de *mindfulness* en las respuestas de ansiedad y más concretamente en población de estudiantes. Napoli, Krech y Holley (2005) aplicaron ejercicios de *mindfulness* durante 24 semanas con 228 participantes de entre 6 y 9 años, concluyendo que después del entrenamiento mejoraron los niveles de ansiedad de los participantes. Jain et al., (2007) aplicaron un Programa de Reducción de Estrés basado en la práctica del *Mindfulness* (MBSR) con una muestra universitaria de estudiantes de Psicología y tras la aplicación de dicho programa concluyeron que existían mejoras en los niveles de estrés, una reducción significativa de pensamientos negativos, rumiaciones y afectos negativos y un aumento de los afectos positivos y de los niveles de auto-

compasión. En esta misma línea, Lemay, Hoolahan y Buchanan (2019) emplearon una muestra de 17 estudiantes universitarios de 19 a 23 años, con los que realizaron 6 sesiones con una secuenciación semanal y con una duración de 60 minutos cada una. Tras aplicarlo, concluyeron que existían diferencias significativas en los resultados pre y post en las variables estrés y ansiedad, en línea con una reducción de dichos niveles tras la aplicación del programa, aunque el estudio cuenta con un reducido número de participantes y con la carencia de grupo control. Johnstone et al. (2020) seleccionaron una muestra de 285 estudiantes de 14 a 16 años a los que se asignó a una de estas tres condiciones: grupo de atención plena, grupo de clases convencionales sobre bienestar y grupo control de lista de espera, aplicando pruebas pre y post durante las 8 semanas de duración de las condiciones experimentales, concluyendo que el grupo de atención plena produjo reducciones significativas en la ansiedad comparada con los otros grupos. En esta misma línea, Ma y Fang (2019), en su estudio con 1067 estudiantes adolescentes de China, concluyen que el mindfulness ayuda a la regulación de emociones tales como la ansiedad y el estrés.

Otra línea de investigación se relaciona con jóvenes que ya presentan síntomas de ansiedad y trata de analizar si la utilización de mindfulness resulta eficaz para este tipo de población. Zhou et al. (2020) realizaron un metaanálisis, en el que finalmente incluyeron 14 estudios con 1489 participantes jóvenes que presentaban síntomas de ansiedad. Tras dicho análisis, observaron que el mindfulness produce reducciones significativas en los síntomas de ansiedad después de la intervención si lo comparamos con las condiciones de grupos control y también que es especialmente significativo la reducción de los síntomas de ansiedad en población joven cuando los programas de mindfulness son de menos de 8 semanas.

También, se ha estudiado dentro del ámbito educativo, la relación que existe al realizar programas de mindfulness con el profesorado y su posible efecto en el alumnado, por la mejora que puede producir dichos programas en el profesorado. Así, se ha encontrado una relación entre la realización de programas de mindfulness en el profesorado y las siguientes mejoras en el alumnado: reducción de estrés y mejora del estado de ánimo (D'Adamo y Lozada, 2019) y reducción de los niveles de ansiedad (Miller y Brooker, 2017; Todd, Cooksey, Davies, McRobbie y Brophy, 2019).

Además de los resultados positivos mostrados, anteriormente, en programas de mindfulness en distintos colectivos vinculados al ámbito educativo, también nos encontramos estudios que muestran que no hay mejoras en variables emocionales en intervenciones educativas con programas de mindfulness. Caldwell *et al.* (2019) realizaron un metaanálisis con un total de 137 estudios seleccionados y 56620 participantes de 4 a 18 años sobre intervenciones educativas para prevenir la ansiedad, concluyendo que existe poca evidencia de que las intervenciones de atención plena centradas en entornos educativos sean efectivas para la reducción de la ansiedad. Posteriormente Ritvo, Ahmad, El Morr, Pirbaglou y Moineddin (2021) realizaron un programa de mindfulness de 8 semanas con población universitaria contando con 158 participantes a los que se les asignó a un programa de mindfulness, o a una condición grupo control de lista de espera, concluyendo que no había diferencias significativas entre el grupo de mindfulness y la condición control en variables como depresión, aunque sí encontraron diferencias significativas en estrés percibido tras la realización del programa.

3. Mindfulness y atención

Si bien, las funciones ejecutivas tienen una importancia indiscutible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas variables como la atención no han sido suficientemente estudiadas en relación con la práctica del mindfulness en ambientes educativos. No son abundantes los estudios que la analizan, y así lo demuestran Amigo-Vázquez y González-Mesa (2018) en su revisión sistemática sobre mindfulness y educación, anteriormente mencionada. Los autores solo encontraron tres de los doce artículos seleccionados que evaluaran la variable atención en sus programas de mindfulness, y en dos de ellos se daba una relación significativa entre ambas. Uno de los estudios que arrojaron resultados positivos se realizó con alumnos de educación primaria y el otro con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Por su parte, Fernández Ozcorta et al. (2014) realizaron un estudio en dos institutos con 157 participantes de quinto y sexto de primaria durante 7 semanas. Tras la realización de los distintos ejercicios de mindfulness propuestos, observaron mejoras en algunas variables como la orientación hacia la tarea o la atención. Además, percibieron las prácticas de mindfulness como útiles y satisfactorias. Schonert-Reichl y Lawlor (2010), tras aplicar el programa "MindUP" con niños de entre 9 y 13 años, encontraron mejoras en el comportamiento, la atención y la concentración. García-Campayo y Demarzo (2015) concluyen que la práctica de mindfulness produce mejoras en el rendimiento y la concentración del alumnado, así como en el clima del aula y en las relaciones entre ellos. Saltzman y Goldin (2008)

aplicaron una versión modificada del Programa de Reducción del estrés basado en Mindfulness (MBSR), de Kabat-Zinn, (2003) durante 8 semanas con alumnado de 9 a 11 años, concluyendo que existían cambios en los niveles de atención, en la reactividad emocional y en la metacognición de dichos alumnos. Semple, Lee, Rosa y Miller (2009) encontraron que la aplicación de Terapia Cognitiva a través de la práctica del Mindfulness (MBCT-C) en un grupo de 25 participantes de entre 9 y 13 años mejoraba la capacidad de atención, la regulación emocional y su capacidad de resiliencia. Napoli et al. (2005) hallaron que, tras el entrenamiento en mindfulness con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, se observaron mejoras en la atención que prestaban en clase (que era percibida por los profesores), en las habilidades sociales y en la atención selectiva visual.

Partiendo de la investigación previa, se plantea como objetivo de este trabajo determinar si los niveles de ansiedad (rasgo y estado) y de atención focalizada se ven mejorados tras la aplicación de un programa de mindfulness a alumnos de los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria, ya que esta etapa educativa se corresponde con un momento de cambios físicos y psicosociales muy importante que tiene repercusión tanto en el plano personal, como en el académico. Además, se analiza si puede haber relación directa entre las variables ansiedad estado y ansiedad rasgo con los niveles de atención sostenida, con el fin de identificar si los niveles de ansiedad altos favorecen que los alumnos presenten una capacidad atencional disminuida, lo que afecta también a su competencia académica. De esta manera, las hipótesis planteadas son las siguientes:

1. Los niveles de atención sostenida del alumnado participante serán más altos al finalizar el programa de mindfulness.
2. Los niveles de ansiedad del alumnado participante habrán disminuido al finalizar el programa de mindfulness.
3. Existe una relación inversa entre atención sostenida y las variables ansiedad estado y rasgo.

4. Método

La metodología aplicada se corresponde con un diseño experimental pre-post, con el fin de evaluar posibles cambios en los niveles de ansiedad y atención, mediante la aplicación de un programa de mindfulness de 8 semanas de duración. La muestra, de tipo incidental, estuvo compuesta por 138 estudiantes de 1º y 2º de ESO de un mismo centro educativo de la Comunidad de Madrid. El 44,9% de los participantes cursaba 1º de ESO, y el 55,1% restante eran alumnos de 2º de ESO. Del total, el 54,3% eran mujeres y el 45,7% hombres. La media de edad era de 12,9 años y la desviación típica fue de 0,687 años.

Para medir la ansiedad se utilizó el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo en la versión de adolescentes (Spielberger et al., 1982) y para evaluar la atención se utilizó el Test de Percepción de Diferencias versión revisada (Thurstone y Yela, 2012). La fiabilidad obtenida mediante el estadístico alpha de Cronbach fue aceptable ($\alpha = .75$).

El proceso se compuso de tres fases. En la primera, se aplicaron las pruebas de ansiedad y atención anteriormente referenciadas a modo de pretest. Una vez recogidos todos los datos, se procedió a desarrollar el programa de mindfulness en el aula durante 8 semanas consecutivas. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 45 minutos cada una, si bien la práctica del mindfulness propiamente duraba alrededor de 15 minutos por sesión. Dichas sesiones se realizaron en las horas de tutoría de los grupos, en el propio aula del grupo clase. Para poder llevarlas a cabo, se retiraban las mesas y sillas, dejando un espacio central diáfano con colchonetas en el suelo. Además, se contó con un ordenador con conexión a Internet para proyectar música e imágenes relajantes en los momentos en los que así se requería por la propia dinámica de las actividades. Antes de comenzar el programa, se solicitó el consentimiento informado a las familias de los alumnos a través del director de centro, que envió una circular en la que se explicaba en qué consistía el taller que se iba a realizar y se pedía autorización para la participación de los menores en el mismo.

La primera parte de las sesiones, alrededor de 20 minutos, se dedicaba a promover una progresiva disminución de los niveles de ansiedad mediante diversos ejercicios prácticos enfocados a la cohesión grupal y a generar momentos de distensión en el aula. A continuación, se trabajaba desde la práctica del mindfulness para favorecer la consciencia del aquí y del ahora como recurso de mejora de la atención y la consciencia de uno mismo. Así, los contenidos trabajados en las sesiones favorecían también el entrenamiento de funciones ejecutivas fundamentales para el aprendizaje. Al final de las sesiones, se realizaba un intercambio de impresiones y sensaciones, positivas y negativas, sobre los ejercicios

realizados, en los que los alumnos eran divididos en pequeños grupos, de dos o tres personas cada uno, para posteriormente compartir sus reflexiones de forma voluntaria con el gran grupo. Se aconsejó a los alumnos integrar la práctica aprendida en clase en su día a día.

La primera sesión fue introductoria y en ella se realizó una primera toma de contacto sobre el tema, explicando qué es el mindfulness y se haciendo ejercicios prácticos como tomar un caramelo de forma normal y luego se pedía que lo volvieran a tomar prestando atención a los sentidos para posteriormente abrir un debate y ver las diferencias entre comerlo, de una u otra forma. En la segunda sesión se enseñó a los alumnos a prestar atención a las sensaciones corporales, mediante la técnica del “body scan”, se comenzaba el ejercicio pidiéndoles que observaran cómo era su respiración, sin tratar de cambiarla. Una vez hecho esto, empezaba el escáner corporal, en el que debían ir poniendo atención sobre distintas partes de su cuerpo y observar si aparecía alguna sensación. En caso de hacerlo, al igual que con la respiración, no debían de intentar cambiarlas. Finalmente, se les solicitaba que pusieran atención en su cabeza y observaran cómo estaba (si había pensamientos y cuáles había), de nuevo, sin intentar cambiar nada. En la tercera sesión se trabajó sobre la atención en la respiración. Así los participantes tenían que focalizar la atención en su respiración y en tres partes del cuerpo: hombros, tórax y abdomen. Podían poner una mano sobre cualquiera de las partes del cuerpo como ayuda para comprobar si se movían o no. Finalmente, se les explicó los pasos de la respiración y como hacerla correctamente. En la cuarta sesión los participantes tenían que observar cómo era su respiración, sin juzgarla ni tratar de cambiarla. Seguidamente, se les decía que estirasen el brazo derecho y lo mantuvieran así, sin moverlo, poniendo atención a las sensaciones que aparecieran en el brazo. En la quinta sesión, se comenzó poniendo atención a cómo era la respiración en ese momento, observándola, sin juzgarla y sin tratar de cambiarla. Después, tenían que poner atención a distintos sonidos diferenciándolos en tres fases. En primer lugar, se indicó que escucharan los sonidos que había fuera de la clase e ignorasen los sonidos que había dentro. Después, se invirtieron las instrucciones y se les dijo que prestasen atención a los sonidos de dentro de la clase e ignorasen los que había fuera. En tercer lugar, se les sugirió que llevaran la atención hacia ellos mismos y que tratasen de escuchar algo en su cuerpo, ignorando los sonidos de dentro y de fuera de la clase. La sexta sesión se inició observando cómo era su respiración en el momento del ejercicio, sin tratar de cambiarla. Después, se les pedía que imaginaran que estaban frente a un examen y se les pedía que realizaran un escáner por todo su cuerpo observando las sensaciones que aparecían, sin tratar de cambiarlas. Entonces, se les sugería que se dijeran una frase como: “voy a hacer un buen examen” y que volvieran a realizar un escáner corporal para que comparasen las sensaciones corporales que tenían en ese momento con las que tenían antes de darse dicho mensaje. La séptima sesión se denominó “mi rincón favorito”. Dicha sesión comenzó prestando atención en la respiración para observar cómo estaba en ese momento, sin juzgarla ni tratar de cambiarla. Después, se les pidió que imaginasen un sitio que les resultara seguro, en el que les gustase estar solos y se sintieran serenos. Se les dijo que podía ser cualquier sitio, permitiendo así que ellos compusieran la imagen que quisieran, sin ninguna restricción. Posteriormente, debían prestar atención a los objetos que había, e incluso que los cogieran y observasen la textura, el olor y el color que tenían para así poner todos los detalles posibles. Para finalizar tenían que realizar un escáner corporal para observar sus sensaciones cuando estaban en ese sitio seguro indicando que podían volver allí siempre que quisieran. La última sesión se inició, como las anteriores, prestando atención en su respiración, sin juzgarla ni tratar de cambiarla. Seguidamente, se les pidió que recordaran diferentes situaciones que les provocaban distintas emociones y que pusieran atención a las sensaciones que aparecían. Las emociones que se trabajaron fueron: alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa. De esta manera, se les decía que recordaran una situación que les provocase alegría y, cuando ya hubieran accedido al recuerdo, debían de realizar un escáner corporal y observar las sensaciones que aparecían, sin tratar de cambiarlas. Cuando se terminó con la alegría, se realizó el mismo proceso con el resto de las emociones enunciadas anteriormente. Como esta era la última sesión, al terminar se realizó una despedida y se les agradeció su participación e interés.

El contenido y objetivos de cada sesión se puede consultar de la tabla 1. donde aparece reflejado de forma esquemática.

Tabla 1

Contenido y objetivos de las sesiones.

S1	<i>Objetivo.</i> Explicar qué es Mindfulness y tomar contacto con la técnica. <i>Contenido.</i> Presentaciones. Qué es el mindfulness y ejercicio 2 caramelos y notar diferencias si lo tomamos de forma habitual o prestando atención a las sensaciones.
S2	<i>Objetivo.</i> Observar diferentes sensaciones corporales y pensamientos sin juzgarlas, ni tratar de cambiarlas. <i>Contenido.</i> Atención en la respiración y «body scann». Atención a los pensamientos sin tratar de cambiar nada.
S3	<i>Objetivo.</i> Analizar cómo respiramos y comprobar los cambios que se producen al poner la atención en diferentes zonas del cuerpo. <i>Contenido.</i> Atención en la respiración y focalizar en hombros, torax y abdomen y al tocar notar los cambios.
S4	<i>Objetivo.</i> Valorar las diferentes sensaciones y pensamientos que aparecen en tensión y distensión. <i>Contenido.</i> Atención en la respiración y al estirar un brazo y mantenerlo poner el foco en las sensaciones.
S5	<i>Objetivo.</i> Prestar atención de forma selectiva a diferentes sonidos y a su propio cuerpo. <i>Contenido.</i> Atención en la respiración y focalizarse en sonidos: fuera del aula, dentro del aula y en su organismo.
S6	<i>Objetivo.</i> Observar diferentes sensaciones que se producen ante situaciones de estrés y comparar lo que ocurre ante una autoinstrucción. <i>Contenido.</i> Atención en la respiración. Imaginar situación examen, hacer «body scann» y autoinstrucción y nuevamente «body scann» y comparar sensaciones.
S7	<i>Objetivo.</i> Identificar sensaciones cuando estamos en un lugar seguro. <i>Contenido.</i> Atención en la respiración. «Rincón favorito» y «body scann».
S8	<i>Objetivo.</i> Reconocer diferentes sensaciones que se producen al experimentar distintas emociones. <i>Contenido.</i> Atención en la respiración. Recordar situaciones con emociones: alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa y hacer «body scann». Despedida.

Una vez finalizado el programa de mindfulness, en el plazo de una semana se volvieron a aplicar las pruebas para medir las variables ansiedad y atención. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos y se realizó una prueba T de comparación de medias para medidas repetidas al ser un estudio pre-posttest. Además, se eligió la opción medidas repetidas dentro del modelo lineal general para comprobar los resultados. Finalmente se realizaron correlaciones bivariadas entre las variables ansiedad y atención para analizar si las posibles variaciones en una de ellas afectaban a las otras o eran independientes.

5. Resultados

Al realizar el análisis de los datos no se encontraron diferencias significativas entre los grupos en función del curso, por lo que se presentan los datos en conjunto.

5.1 Análisis descriptivo

Tabla 2

Estadísticos descriptivos (N=138)

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Atención Pre	138	30.72	10.44	.0	60.0
Atención Post	138	39.56	12.17	2.0	60.0

Ansiedad E Pre	138	29.91	6.96	9.0	51.0
Ansiedad E Post	135	31.99	7.45	20.0	54.0
Ansiedad R Pre	138	31.98	7.25	5.0	51.0
Ansiedad R Post	138	33.26	6.85	20.0	53.0

Como se observa en la tabla 2, los resultados descriptivos indican que hay un incremento en las puntuaciones medias en las tres variables analizadas. En atención, la media en el pretest era de 30.72, y en la aplicación posttest fue de 39.56. En los casos de la ansiedad estado y rasgo, el incremento no es tan importante, aunque se produce y en sentido positivo. La ansiedad estado se elevó de 29.91 a 31.99, mientras que la ansiedad rasgo se incrementó desde 31.98 a 33.26.

5.2 Comparación de medias mediante prueba T

Tabla 3

Prueba T de muestras emparejadas (N=138)

PRUEBA DE MUESTRAS EMPAREJADAS	Media	Intervalo inferior	Intervalo superior	T	sig.
Par 1 Atención Pre-Atención Post	-8.84	-10.41	-7.26	-11.10	.00**
Par 2 Ansiedad E Pre-ansiedad E Post	-2.74	-3.34	-.80	-3.22	.00**
Par 3 Ansiedad R Pre-ansiedad R Post	-12.83	-2.44	-.12	-2.18	.031*

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas) **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En los estadísticos de medias emparejadas se observa que en las tres variables analizadas las medias son superiores para la aplicación posttest, lo que nos indica que se ha producido un cambio en los participantes. Al analizar las muestras emparejadas, los resultados son estadísticamente significativos en los tres casos, con el 95% de intervalo de confianza. En la variable atención, por tanto, se da una mejora ($p=.000$), sin embargo, tanto en la ansiedad rasgo ($p=.031$), como estado ($p=.000$), se observa que la aplicación del programa no resulta efectiva en la disminución de la ansiedad.

5.3 Correlaciones

Tabla 4

Correlaciones entre las variables (N=138)

Correlaciones	Atención Pre	Atención Post	Ansiedad E Pre	Ansiedad E Post	Ansiedad R Pre	Ansiedad R Post
Atención Pre	---	.67*	-.01	.16*	.16	.036
Atención Post		----	.04	.16*	.16	.14

Ansiedad E Pre	----- --	.46* *	.44* *	.43* *
Ansiedad E Post		----- ---	.32* *	.64* *
Ansiedad R Pre			----- --	.52* *
Ansiedad R Post				----- --

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas) **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Al realizar análisis correlacionales, encontramos que existe correlación estadísticamente significativa y en sentido positivo entre las variables de ansiedad rasgo y estado en sus aplicaciones pre y post intervención, no así entre la ansiedad y la atención.

6. Discusión y conclusiones

En el presente estudio, hemos examinado si nuestro programa de intervención en mindfulness produce cambios significativos en las variables ansiedad (rasgo y estado) y atención en estudiantes de 1° y 2° de Educación Secundaria Obligatoria. El interés principal por la muestra se debió a su edad adolescente, época de grandes cambios y retos a nivel personal, académico y socioemocional.

Tras analizar los resultados, podemos afirmar que el programa que hemos aplicado ha producido unas mejoras significativas en la variable atención, no produciéndose lo mismo en relación con la variable ansiedad en sus dos componentes medidos (rasgo y estado), en los que se ha visto un aumento de las puntuaciones estadísticamente significativo, muy contrariamente a lo habría cabido esperar en una intervención de mindfulness. Así, nuestros resultados en la variable atención están en consonancia con lo encontrado en la literatura científica, donde se afirma que los programas de mindfulness aplicados a estudiantes producen mejoras en sus niveles de atención (Crescentini, Capurso, Furlan y Fabbro, 2016; Fernández Ozcorta et al., 2014; Napoli et al., 2005; Saltzman y Goldlin, 2008; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010; Semple *et al.*, 2009; Terjerstan, Bengtsson y Jansson, 2016). Sin embargo, en relación con la variable ansiedad, nuestro estudio muestra resultados opuestos a lo recogido mayoritariamente en la literatura científica. Sin embargo, algunos estudios ya indican que las prácticas de mindfulness no provocan los mismos efectos en todas las personas, por lo que es importante tomar consciencia tanto de sus beneficios, como de sus potenciales riesgos (Farias y Wikohlm, 2015; Kreplin, Farias y Brazil, 2018). De hecho, en algunas investigaciones se llega a afirmar que se han encontrado cuadros de ansiedad y crisis de pánico como consecuencia de la utilización de prácticas meditativas (Farias y Wikohlm, 2015). A falta de un análisis causal explicativo de este aumento de la ansiedad, a continuación, valoramos como algunas de las posibles hipótesis explicativas en relación a nuestros hallazgos en la variable ansiedad. En primer lugar, el programa ha sido implementado por un formador con una experiencia en mindfulness menor a un año (un alumno en prácticas de Máster), por lo que la inexperiencia puede haber influido en dichos resultados. La práctica del mindfulness requiere un conocimiento profundo de todo el proceso, además del perfil de usuarios con el que se va a trabajar. La adolescencia es un momento complejo a nivel cognitivo, conductual y emocional, por lo que el ambiente en clase pudo no ser el más propicio para prácticas meditativas. Por otro lado, cuando se realizaron las medidas post-intervención, los estudiantes se encontraban en fechas muy cercanas a los exámenes de final de curso, cuestión que puede influir en los niveles de ansiedad estado de dichos estudiantes (Bausela Herreras, 2005). Así, también en población adolescente, Johnson y Wade (2019) concluyen que al acabar el programa de mindfulness no encontraron diferencias en relación a la variable ansiedad y sí en el seguimiento a los 4 meses. Por tanto, la duración del programa es una variable por estudiar, ya que nuestro estudio finalizó tras el proceso anteriormente descrito. El éxito terapéutico con este grupo de edad podría verse condicionado por el número y frecuencia de sesiones más que en otros grupos de diferente edad. Existen estudios que nos indican que, a menor edad de la muestra, mayores son las respuestas adversas de ansiedad, probablemente debido a características propias de la adolescencia, como la impaciencia (Rodríguez-Fernández, 2015). En esta misma línea, con población adolescente, también se ha observado que resulta más favorable realizar programas de mindfulness con menos de 8 sesiones (Zhou *et al.*, 2019).

En nuestro estudio, además, analizamos la relación entre ambas variables con el fin de averiguar si los cambios en la ansiedad afectaban a la atención o viceversa. En este sentido, vemos que no hay relación entre ellas. En ambos casos aumentaron los resultados de ambas variables, pero el aumento en la ansiedad no implicó un cambio en la atención. De hecho, sería de esperar que un aumento en la ansiedad pudiera interferir en la capacidad atencional de los adolescentes, como se ha recogido en la literatura (Saltzman y Goldin, 2008).

Como conclusión, podemos afirmar que los resultados encontrados en el presente estudio apuntan hacia la necesidad de estudiar las posibles reacciones adversas de la aplicación de mindfulness con muestra adolescente para tratar de prevenirlos y aprovechar los efectos beneficiosos que se han mostrado en el presente estudio, como las mejoras en los niveles de atención, ya que como afirman Johnson y Wade (2019) en los programas de mindfulness con adolescentes no hay una evidencia clara de qué mecanismos serían los más adecuados para emplear. En muchas ocasiones se han trasladado las intervenciones que han resultado eficaces con población adulta a jóvenes, y no necesariamente han de resultar igualmente eficaces. Añadido a lo anterior, se requiere una mayor investigación para conocer el contenido de los programas, su duración y la edad de aplicación más adecuada para que resulten eficaces en población adolescente cuando trabajamos con mindfulness.

Las cuestiones anteriormente señaladas han podido ser variables que han influido en los resultados encontrados en el presente estudio. A esto debe sumarse la falta de un grupo control como limitación fundamental, por lo que se propone como mejora para futuras investigaciones la inclusión de dicho grupo control, que nos permitiría analizar más fidedignamente los resultados y las posibles variables moderadoras. Además, se podría comparar la influencia de la experiencia del instructor en los resultados con otros estudios si se realizara el programa de intervención de mindfulness con un monitor con más experiencia versus otro con menos experiencia. Otra línea de investigación futura es comparar si incrementar el tiempo de duración de las sesiones de mindfulness produce una mejora en los niveles de ansiedad, o si, por el contrario, en población joven aumenta más los niveles de ansiedad por rasgos característicos de la población aún en desarrollo. Sería interesante comparar un programa de mindfulness con 8 sesiones con otro de menor duración para ver qué ocurre con población adolescente. Por último, se podría realizar un seguimiento a los participantes para ver qué ocurre una vez finalizado los programas de mindfulness.

7. Referencias

- Amutio Careaga, A., López-González, L., Oriol Granado, X., y Pérez-Escoda, N. (2021). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica*, 19. [10.11144/Javeriana.upsy19.prat](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.prat)
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. [10.1093/clipsy.bpg015](https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015)
- Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *La Revista Venezolana de Educación (Educare)*, 9(31), 553-558. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102005000400017&lng=es&tln_g=es
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. [10.1093/clipsy.bph077](https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077)
- Caldwell, D. M., Davies, S. R., Hetrick, S. E., Palmer, J. C., Caro, P., López-López, J. A., Gunnell, D., Kidger, J., Thomas, J., French, C., Stockings, E., Campbell, R., y Welton, N. J. (2019). School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and young people: A systematic review and network meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 6(12), 1011-1020. [10.1016/S2215-0366\(19\)30403-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30403-1)
- Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., y Fabbro, F. (2016). Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 7. [10.3389/fpsyg.2016.00805](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00805)
- D'Adamo, P., y Lozada, M. (2019). Una intervención centrada en prácticas de atención plena (mindfulness) promueve la regulación emocional y la reducción del estrés en profesores. *Ansiedad y Estrés*, 25(2), 66-71. [10.1016/j.anyes.2019.10.002](https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.10.002)
- Farias, M. y Wikholm, K. (2015). *The Buddha Pill. Can meditation change you?* London: Watkins Publishing.

- Fernández Ozcorta, E. J., Sáenz-López Buñuel, P., Almansa, G., Budia, M. A., López, J. L., Márquez, M. J., Martínez, A. I., Palacios, B., Peña, M. D. M., Santafe, P., y Zafra, J. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120. [10.33776/remo.v0i3.2449](https://doi.org/10.33776/remo.v0i3.2449)
- García-Campayo J. y Demarzo M. (2015). *Mindfulness y compasión. La nueva revolución*. Barcelona: Siglantana.
- González-Mesa, G., y Amigo-Vázquez, I (2017). Efectos de la atención plena en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 13(1), 63. [10.23923/rpye2018.01.159](https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.159)
- González Planells, J.C. y López Secanell, I. (2020). Análisis del uso de audios de mindfulness en la atención y la concentración de estudiantes de formación profesional. *Ensayos Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2) <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Hervás, G., Cebolla, A., y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: Estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*, 27(3), 115-124. [10.1016/j.clysa.2016.09.002](https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.09.002)
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., y Schwartz, G. E. R. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(1), 11-21. [10.1207/s15324796abm3301_2](https://doi.org/10.1207/s15324796abm3301_2)
- Johnstone, J. M., Ribbers, A., Jenkins, D., Atchley, R., Gustafsson, H., Nigg, J. T., Wahbeh, H., y Oken, B. (2020). Classroom-Based Mindfulness Training Reduces Anxiety in Adolescents: Acceptability and Effectiveness of a Cluster-Randomized Pilot Study. *Journal of Restorative Medicine*, 9(1). [10.14200/jrm.2020.0101](https://doi.org/10.14200/jrm.2020.0101)
- Johnson, C., y Wade, T. (2019). Piloting a more intensive 8-week mindfulness programme in early- and mid-adolescent school students. *Early Intervention in Psychiatry*, 13(6), 1495-1502. [10.1111/eip.12801](https://doi.org/10.1111/eip.12801)
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. [10.1093/clipsy.bpg016](https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016)
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living*. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group.
- Kreplin, U., Farias, M., y Brazil, I. A. (2018). The limited prosocial effects of meditation: A systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 8(1), 2403. [10.1038/s41598-018-20299-z](https://doi.org/10.1038/s41598-018-20299-z)
- Lemay, V., Hoolahan, J., y Buchanan, A. (2019). Impact of a Yoga and Meditation Intervention on Students' Stress and Anxiety Levels. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(5), 7001. [10.5688/ajpe7001](https://doi.org/10.5688/ajpe7001)
- López, L., Amutio, A., Oriol, X., y Bisquerra, R. (2015). Habits Related to Relaxation and Mindfulness in High School Students: Influence on Classroom Climate and Academic Performance // Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica / Journal of Psychodidactics*, 21(1), 121-138. [10.1387/RevPsicodidact.13866](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866)
- Ma, Y., y Fang, S. (2019). Adolescents' Mindfulness and Psychological Distress: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1358. [10.3389/fpsyg.2019.01358](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01358)
- Miller, C. J., y Brooker, B. (2017). Mindfulness programming for parents and teachers of children with ADHD. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 28, 108-115. [10.1016/j.ctcp.2017.05.015](https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2017.05.015)
- Napoli, M., Krech, P. R., y Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. [10.1300/J370v21n01_05](https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05)
- Ritvo, P., Ahmad, F., El Morr, C., Pirbaglou, M., Moineddin, R., y MVC Team. (2021). A Mindfulness-Based Intervention for Student Depression, Anxiety, and Stress: Randomized Controlled Trial. *JMIR Mental Health*, 8(1), e23491. [10.2196/23491](https://doi.org/10.2196/23491)
- Rodríguez, M. (2015). Estudio sobre “efectos adversos” relacionados con la meditación. *Journal of Transpersonal Research*, 7(2), 188-198. e-ISSN: 1989-6077 // p-ISSN: 2307-6607
- Saltzman, A. y Goldin, P. (2008). Mindfulness-based stress reduction for school-age children. En L. A. Greco y S.C. Hayes (Eds.), *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents* (pp. 139-161). Oakland, CA: New Harbinger.
- Schonert-Reichl, K. A., y Lawlor, M. S. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. [10.1007/s12671-010-0011-8](https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8)



Estrategia metodológica ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19 (Facultad de Geografía, Universidad de La Habana)

Methodological strategy for the curricular emergency caused by the COVID-19 pandemic (Faculty of Geography, University of Havana)

Pedro Alvarez Cruz 

e-mail: pedro.alvarez@geo.uh.cu
Universidad de La Habana. Cuba

Vivian Oviedo Álvarez 

e-mail: voa@geo.uh.cu
Universidad de La Habana. Cuba

Nancy de las Mercedes Pérez Rodríguez 

e-mail: nan@geo.uh.cu
Universidad de La Habana. Cuba

Resumen

El artículo que se presenta tiene como objetivo exponer una síntesis de la estrategia metodológica adoptada por la Facultad de Geografía, en la Universidad de La Habana, ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19; como contribución y expresión de experiencias en la búsqueda de soluciones ante los problemas ocasionados al proceso educativo durante dicha situación. La estrategia metodológica diseñada se basó en una metodología de investigación-acción, en la que se utilizaron métodos y técnicas, tales como: observación de campo, encuesta a docentes y alumnos, análisis documental, grupo de discusión y triangulación metodológica. Este estudio inacabado por la dinámica con la que se ha presentado la situación sanitaria en el país muestra el plan de acciones ejecutado durante los años lectivos 2020 y 2021, así como las acciones ejecutadas en el tránsito hacia la denominada "normalidad". La valoración cuantitativa y cualitativa de la estrategia metodológica concebida revela la necesidad de atender con urgencia la tenencia de los medios tecnológicos para la transmisión-apropiación del contenido; los costos de la conectividad; la preparación para la utilización de las plataformas educativas; la eficacia del estudio independiente; entre otros problemas que conspiran contra la formación profesional integral del alumno en circunstancias educativas de emergencia curricular.

Palabras clave: COVID-19, educación superior, estrategias educativas, educación a distancia, investigación-acción.

Abstract

The objective of this article is to present a synthesis of the methodological strategy adopted by the Faculty of Geography, at the University of Havana, in the face of the curricular emergency caused by the COVID-19 pandemic as a contribution and expression of experiences in the search for solutions to the problems caused to the educational process during this situation. The methodological strategy designed was based on an action-research methodology, in which methods and techniques were used, such as: field observation, survey to teachers and students, documentary analysis, discussion group and methodological triangulation. This unfinished study, due to the dynamics of the health situation in the country, shows the action plan implemented during the school years 2020 and 2021, as well as the actions implemented in the transition to the so-called "normality". The quantitative and qualitative assessment of the conceived methodological strategy reveals the need to urgently address the possession of technological means for the transmission-appropriation of content; the costs of connectivity; the preparation for the use of educational platforms; the effectiveness of independent study; among other problems that conspire against the comprehensive professional training of the student in educational circumstances of curricular emergency.

Keywords: COVID-19, higher education, educational strategies, distance education, action research.

Recibido / Received: 23-04-2021
Aceptado / Accepted: 14-11-2022
Publicación en línea / Published online: 30-06-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Alvarez, P.; Oviedo, V.; y Pérez, N. (2023). Estrategia metodológica ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19 (Facultad de Geografía, Universidad de La Habana). *Tendencias Pedagógicas*, 40, pp. 137-158. doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.40.011>

1. Introducción

La situación epidemiológica provocada por la enfermedad de COVID-19 afectó inestimablemente, desde marzo de 2020 y una buena parte del año 2021, el proceso educativo escolarizado en los diferentes niveles de enseñanza en Cuba. Como respuesta a esa situación la Facultad de Geografía, en la Universidad de La Habana, concibió una estrategia metodológica en el ámbito curricular de la educación de pregrado, que permitió dar continuidad a la formación profesional de un alumnado precedente de todo el territorio nacional.

La estrategia metodológica se ideó a partir de las orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación Superior en conferencias de prensa¹ y resoluciones ministeriales² que establecieron los procedimientos generales para el cierre del curso académico 2019-2020, detenido en la mayoría de las instituciones de la educación superior desde el 25 de marzo de 2020 hasta el 15 de octubre del propio año; así como del desarrollo del curso académico 2021 a partir del 1º de marzo de ese año. Permitiendo así, que cada universidad elaborara sus propias estrategias, bajo el precepto de mantener el rigor y la calidad en la ejecución de las actividades presenciales, semipresenciales y a distancia; cumpliendo con las medidas higiénicas establecidas por el Gobierno y el Ministerio de Salud Pública, encargo en el que fueron muy importantes las decisiones adoptadas en cada universidad, por sus niveles de dirección (Rector-Decano-Departamento Docente) y sus niveles organizativos (Carrera-Disciplina-Asignatura-Año académico), en correspondencia con la situación sanitaria de los municipios y las provincias del país.

El presente artículo tiene como objetivo exponer una síntesis de la estrategia metodológica adoptada por la Facultad de Geografía, en la Universidad de La Habana, ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19; como contribución y expresión de experiencias en la búsqueda de soluciones ante los problemas ocasionados al proceso educativo durante dicha situación pandémica.

2. Marco teórico

El diseño, implementación, evaluación y control de la estrategia metodológica ante la emergencia curricular provocada por la COVID-19, en la Facultad de Geografía de la Universidad de La Habana, se fundamentó desde la contradicción impuesta por la pandemia entre la existencia de un modelo curricular disciplinar diseñado bajo una concepción presencial, así como la necesaria articulación con las modalidades de estudio semipresencial y a distancia en el proceso de formación profesional inicial de geógrafos ante el confinamiento social para evitar los niveles de contagio por el virus de SARS-CoV-2. Esa contradicción condujo a la interrogante científico-pedagógica: ¿Qué modelo curricular implementar en la formación profesional inicial de geógrafos caracterizada por la necesaria articulación de las modalidades de estudio presencial, semipresencial y a distancia ante la situación pandémica actual?

La respuesta a dicha interrogante condujo a la revisión de fuentes documentales, en el ámbito nacional e internacional, relacionadas con experiencias pedagógicas propias en la educación a distancia y virtual; las cuales se asumen como:

1. La educación a distancia [modalidad] no implica la presencia física del profesor en el lugar donde se recibe o en la que el profesor está presente solo en algunas ocasiones para tareas seleccionadas. Se identifican seis categorías principales para descubrir el término: a) utilización de cursos preparados con antelación como base de los estudios; b) comunicación mutua entre el estudiante y la institución de apoyo o de estudio; c) material planificado y explícito para el estudio individual; d) eficacia de costes; e) flexibilidad en el currículo y contenido de los materiales de aprendizaje; y f) diseño de materiales para el estudio independiente, guiado y estructurado (Carpintero, *et. al*, 2002, p. 1038).
2. Método de enseñanza no presencial basado en las nuevas tecnologías de la información. La educación virtual permite cumplir objetivos que plantea la educación presencial, utilizando

¹ Mesa Redonda: "Reajustes de la Educación Superior ante impacto de la COVID-19", 29 septiembre 2020, disponible en: www.mesaredonda.cubadebate.cu

² MES, Cuba (2020). Resolución No. 48. *Adecuaciones al proceso de ingreso a la educación superior al curso académico 2020-2021*. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

MES, Cuba (2020). Resolución No. 49. *Adecuaciones de los procesos de continuidad y culminación de estudios en los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021*. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

como herramienta fundamental el soporte informático, sin prescindir ni atenuar la relación profesor-alumno, pues la comunicación se mantiene y fomenta mediante la red (Carpintero, González, Feroso y Sánchez, 2002, p. 1039).

La diferencia fundamental entre la educación a distancia y virtual está dada en los elementos básicos que la conforman. La educación a distancia está conformada por: docente, comunicación y alumno; y la educación virtual por: gestor tecnológico, docente, contenido de enseñanza-aprendizaje y actividad del alumno. Se destaca a lo externo de la educación a distancia una diferenciación manifiesta por la situación pandémica actual (Umaña, 2020). Refiriéndose a una educación a distancia óptima y otra de emergencia: Universalmente, el paso a la educación a distancia, lejos de ser una solución planificada previamente y para la que existían las capacidades requeridas en los distintos actores y en el conjunto de los sistemas, ha sido, en realidad, la única solución de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica. Por esta razón, es frecuente referirse a esta continuidad pedagógica como educación a distancia de emergencia, contraponiéndola así a las capacidades y recursos que habría exigido una educación superior a distancia óptima (Pedró, 2021, p. 25).

El propio autor, (Pedró, 2020, 2021), realza los efectos negativos en la adopción, inevitable y necesaria, de una educación a distancia de emergencia en la calidad del aprendizaje y la equidad. Lo que ineludiblemente estaría condicionado por el desarrollo de una infraestructura tecnológica: hardware y software; el desarrollo de esta modalidad en el escenario curricular; así como la capacitación de los recursos humanos (gestores, docentes y alumnos). Por lo que la asunción de esta modalidad de modo emergente implica una valoración cuantitativa y cualitativa de su diseño.

La educación a distancia, en Cuba, tiene su origen, en el año 1962, con los cursos para trabajadores, esencialmente docentes en ejercicio, sin titulación universitaria. En el curso académico 1979-1980 se creó la Facultad de Estudios Dirigidos de la Universidad de La Habana, como Centro Rector, que ofreció cobertura a todo el territorio nacional con la misión de ofrecer la posibilidad de cursar estudios superiores y de recalificación a todos los interesados, que no puedan acceder a la educación superior por las vías tradicionales, contribuyendo así a la formación de recursos humanos que demanda la sociedad. En el curso académico 1998-1999, el Ministerio de Educación Superior emitió la resolución N. 17/98, que modificó los estudios dirigidos por educación a distancia. Durante todos esos años, el modelo didáctico aplicado se basó en el trabajo independiente y la auto-preparación, mediante materiales impresos (guías de estudio y bibliografía básica), a los que se le incorporaron el video, la radio y el audiocasete (Yee y Miranda, 2006).

En el año 2001, surgieron los centros universitarios municipales (CUM), acontecimiento que dio lugar a la “universalización de la educación superior”. Con este hecho, el proceso de formación profesional inicial se diferenció en tres tipos de curso: Curso Diurno, Curso por Encuentro y Educación a Distancia; los cuales comenzaron a desarrollarse en las modalidades: presencial, semipresencial y a distancia.

En la “universalización” se encuentran los principales antecedentes nacionales de la estrategia metodológica adoptada por la Facultad de Geografía, ante la emergencia curricular provocada por la COVID-19. Su legado principal es la articulación entre las modalidades: presencial, semipresencial y a distancia, bajo las características siguientes: a) flexibilidad, adaptada a las situaciones particulares de cada territorio y del alumno; b) estructuración, para favorecer la organización y el desarrollo del aprendizaje; c) centrado en el alumno, para que sea capaz de asumir activamente su proceso de formación; d) basado en la educación a distancia, con uso de las tecnologías de la información y la comunicación entreveradas con otros medios de enseñanza y aprendizaje. La “universalización” concibió el desarrollo del aprendizaje sobre la base de tres componentes: 1) Estudio independiente, apoyado en la guía de estudio, el texto básico y la bibliografía complementaria; 2) Sistema de actividades presenciales, basadas en tutorías, consultas, clases, prácticas laborales, entre otras; y 3) Servicios de información científico-técnica y docente, entre los que destacan bibliotecarios, audiovisuales y telemáticos (Benítez, Hernández y Pichs, 2009).

En el contexto internacional, se revisaron algunos estudios relevantes, con la intención de fortalecer la experiencia antecedente (universalización) practicada dos décadas atrás en el ámbito nacional. En (Fernández, Gewerc y Llamas, 2020) se analizaron las condiciones de partida del profesorado universitario de tres universidades gallegas (Universidad de Vigo, Universidad de A Coruña y Universidad de Santiago de Compostela), para enfrentar la crisis derivada de la COVID-19 y la necesaria asunción de un aprendizaje semipresencial (blended-learning) o a distancia. Dichas universidades configuraron un plan de medidas previsto para tres escenarios: 1) presencial, escenario exclusivo y

natural en la normalidad; 2) mixto, escenario intermedio o de transición; y 3) telemático, escenario virtual ante el necesario confinamiento social. En estos se contempló una serie de medidas, tales como: programación de las materias para los tres escenarios, adaptación de los contenidos, flexibilizar las horas-clases presenciales, diseño de las guías docentes con flexibilidad para asumir la enseñanza telemática, establecer sistemas de evaluación adaptables a cada escenario, etc.; las cuales se apoyaron en un escenario telemático con tendencia a un modelo híbrido soportado en diversos recursos didácticos: plataforma Moodle, office 365-teams, OneDrive, Turnitin, entre otras.

Por su parte, (Müller, Goh, Lim y Gao, 2021) presentaron las perspectivas, prácticas e intenciones de la adopción del eLearning por parte de los educadores universitarios. El estudio realizado, en una universidad singapurense, corroboró en los docentes la experiencia limitada en eLearning antes de la emergencia de COVID-19, así como de su preferencia por una educación presencial. Los docentes al expresar sobre sus experiencias destacaron las oportunidades del eLearning, tales como: la flexibilidad, que permitía al alumno aprender de forma independiente; la mejora de los métodos de enseñanza; la reducción de algunas barreras entre la interacción alumno-docente. También, se reveló la necesidad de un compromiso social, emocional y cognitivo; así como la atención a las diversas necesidades de los alumnos y la oferta de experiencias de aprendizaje holísticas. El estudio concluye reafirmando la presencia del eLearning en el futuro; aunque bajo la preferencia de enfoques de aprendizajes híbridos o combinados.

La orientación a un modelo híbrido, entendido como la combinación de las modalidades presencial y a distancia (SDI-CUAED, 2020) (Rama, 2021), se ha convertido en la 'forma de organización' clave en los momentos de tránsito a la denominada 'normalidad' o 'post-pandemia' (poscovid-19):

(...) parece plausible que la reapertura se hará con estrictas medidas sanitarias que se traducirán en: a) grupos de estudiantes más reducidos en las aulas, cuyo volumen dependerá de las condiciones espaciales de las aulas y de las instituciones; y b) un menor número de clases presenciales por grupo, por imperativo de la disponibilidad de espacios. En definitiva, lo más probable es que las formas de enseñanza y aprendizaje, que han empezado como fórmulas de emergencia para garantizar la continuidad pedagógica, evolucionen y se consoliden ya desde la reapertura como parte del modelo híbrido con el que habrá que convivir de momento, y que tal vez se convierta en la nueva normalidad pedagógica en la educación superior en el contexto de una previsible reestructuración de la provisión. (Pedro, 2021, pp. 34-35).

En esta dirección, el diseño de estrategias en el ámbito educacional no debe limitarse a la situación de emergencia, sino que deben planificarse para fases de la recuperación y de la llamada normalidad que implicará un rediseño. No solo de los sistemas educacionales, sino del perfeccionamiento curricular que responda a los desafíos mundiales y los pronósticos calamitosos que se describen de nuevas pandemias y (o) escenarios complejos como consecuencia del cambio climático u otras catástrofes causadas por el actuar irresponsable de la sociedad humana y muchos de los Estados que la administran y representan; aspectos en los que coincide: (UNESCO-Oficina de Montevideo, 2020), (Álvarez *et. al.*, 2020), (Banco Mundial. Educación, 2020), (CEPAL-UNESCO, 2021).

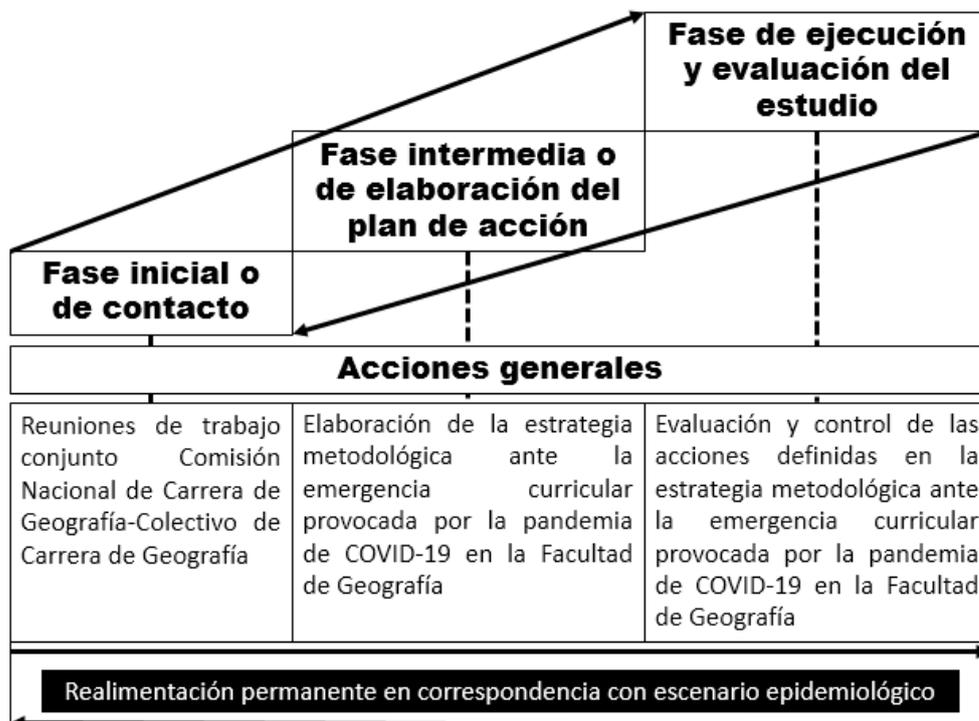
3. Metodología

En la elaboración de la estrategia metodológica, ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19, se asumió una metodología de investigación-acción como “único procedimiento metodológico que admite a las personas como sujetos partícipes en los proyectos de investigación, sujetos protagonistas juntamente con los expertos investigadores” (Bernal, 2006, p. 58). De este modo, actuaron como sujetos del proceso de investigación los representantes de los niveles de dirección y organizativos de la Facultad de Geografía de la Universidad de La Habana: decano, vicedecanos, jefes de departamento docente, coordinador de la carrera, docentes principales de los colectivos de disciplina y asignaturas, docentes principales de año, docentes de las diferentes asignaturas y dirigentes estudiantiles, así como de las organizaciones políticas y sindicales.

El diseño metodológico de la investigación-acción se organizó en tres fases generales asumidas en (Bernal, 2006, pp. 60-62) en las que se imbrican acciones generales para los escenarios: pandémico y pospandémico; así como las fases particulares de la estrategia metodológica elaborada (Figura 1).

Figura 1

Fases generales del proceso investigativo



1. Fase inicial o de contacto: Se constituyó en reuniones de trabajo conjunto (presencial) de la Comisión Nacional de Carrera de Geografía (CNCG)-Colectivo de Carrera de Geografía (CCG), que han iniciado cada período de trabajo. En este tipo de reunión participaron los miembros de ambos órganos, tales como: presidente de la CNCG, coordinador del CCG, docentes principales de los colectivos de disciplina y asignaturas, docentes principales de año, docentes de las diferentes asignaturas y dirigentes estudiantiles, así como de las organizaciones políticas y sindicales. El debate en estas reuniones permitió el diseño, planificación de acciones, implementación, evaluación y control de la estrategia metodológica. Desde el 8 de julio de 2020 se han desarrollado cinco reuniones conjuntas CNCG-CCG: 1) 08/07/2020; 2) 15/10/2020; 3) 18/11/2020; 4) 23/06/2021; 5) 03/09/2021.
2. Fase intermedia o de elaboración del plan de acción: Las acciones determinadas en las reuniones de trabajo conjunto CNCG-CCG permitieron la elaboración de la estrategia metodológica ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19, en la Facultad de Geografía de la Universidad de La Habana.
3. Fase de ejecución y evaluación del estudio: Esta fase operó en los diferentes momentos de implementación de la estrategia: culminación del segundo semestre del curso académico 2019-2020, 15 de octubre 2020 hasta 23 de diciembre de 2020; primer período del curso académico 2021, 1 de marzo de 2021 hasta 23 de julio 2021; y segundo período del curso académico 2021, 6 de septiembre hasta 31 de marzo de 2022.

Esta última fase permitirá la evaluación y control de las acciones definidas en la estrategia metodológica ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19 en la Facultad de Geografía; así como una realimentación permanente en correspondencia con el escenario epidemiológico que se presente en el país, sus provincias y municipios.

3.1. Caracterización de la unidad de análisis: Facultad de Geografía

La Facultad de Geografía de la Universidad de La Habana es una facultad-carrera, con carácter nacional, que tiene como propósito la planificación, organización, desarrollo y control del proceso

formativo de los alumnos de la carrera de Geografía (Licenciatura en Geografía). Esta se organiza, como la mayoría de las facultades en las instituciones de educación superior en Cuba, en dos niveles:

1. Nivel de dirección: Con un decano, dos vicedecanos para la atención de las áreas de pregrado y posgrado y dos jefes de departamento docente que atienden los principales de campos del saber geográfico (Geografía Física y Geografía Económica y Social).

2. Nivel organizativo: conformado por el colectivo de carrera de geografía, colectivo de disciplinas y de asignaturas (Geografía Física, Geografía Económica y Social, Cartografía y Sistemas de Información Geográfica, Fundamentos y Métodos de la Integración Geográfica y Práctica Profesional), colectivos de años académicos (1°-5°).

Se encuentran cursando estudios 255 alumnos en la modalidad de curso diurno, distribuidos en cinco grupos docentes y distribuidos en dos generaciones de planes de estudio D y E (Tabla 1).

Tabla 1

Matrícula por año académico

Plan	Por año académico														
	1°			2°			3°			4°			5°		
	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
E	38	27	65	33	25	58	29	19	48						
D										22	18	40	26	18	44
Subtotal	38	27	65	33	25	58	29	19	48	22	18	40	26	18	44
Total	255														
Grupos docentes	1			1			1			1			1		

Fuente: Secretaría Docente, Facultad de Geografía, 2021

En la actualidad, cuenta con recursos humanos altamente calificados para la gestión del proceso formativo en las diferentes disciplinas y asignaturas, organizadas en dos departamentos: Geografía Física y Geografía Económica. Es importante destacar la experiencia acumulada por un colectivo pedagógico con más de 15 años como promedio de trabajo en la educación superior y, en particular, en la formación del profesional de la geografía (Tabla 2).

Tabla 2

Recursos humanos

Departamento	Total general			Título académico, grado científico				Categoría docente					
	F	M	T	Lic	M.Sc.	Dr.C.	Dr.Cs.	PI	PA	PAux	PT	C	E
Geografía Física	6	10	16	6	1	9	-	6	-	1	9	4	
Geografía Económica	8	11	19	7	3	9	-	7	2	1	9	3	1
Subtotal				13	4	18	-	13	2	2	18	7	1
Total	14	21	35	Licenciado (Lic.), Máster (M. Sc.), Doctor en Ciencias de una especialidad (Dr. C.), Doctor en Ciencias (Dr. Cs.), Profesor Instructor (PI), Profesor Asistente (PA), Profesor Auxiliar (PAux), Profesor Titular (PT), Consultante (C) y Profesor Emérito (E).									

Fuente: Área de Recursos Humanos, Facultad de Geografía, 2021.

4. Estrategia metodológica ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19: Reorganización del plan de estudio y líneas generales de trabajo

Los planes de estudio de la carrera de Geografía se reorganizaron, de modo temporal y excepcional, bajo un modelo curricular basado en un sistema modular con una organización a distancia mediante la

educación virtual. Esta variante es una alternativa curricular de solución en el proceso de nivelación de la carrera, a partir de las afectaciones sufridas por el coronavirus (SARS-CoV-2) y la COVID-19.

El modelo de diseño curricular modular disciplinar que se interpreta, en la Facultad de Geografía, como clave ante la situación excepcional de la COVID-19, se asume para evitar la trasmisión de un número excesivo de disciplinas/asignaturas; lo que evitará una sobrecarga de las demandas docentes, así como de la gestión del conocimiento y el autoaprendizaje. Es importante destacar que esta reorganización no implicó renunciar ni cambiar la concepción de los planes de estudio, sino que se asumió como forma de organización del currículo con carácter transitorio.

El sistema modular, según (Álvarez, 2001), tiene ventajas y desventajas que, se advierten en la implementación de la estrategia metodológica. Ventajas: -) enfrenta al futuro profesional con los problemas que tendrá que enfrentar en su práctica; -) analiza los problemas con un enfoque interdisciplinario; -) el alumno tiene un papel activo en la búsqueda de soluciones a los problemas; -) se propicia el trabajo individual y grupal, y se favorece el enfoque interdisciplinario, al abordar el problema desde diversos enfoques. Desventajas: -) se descuida la sistematización teórica en el estudio de la ciencia, dirigiendo su acción principalmente hacia lo práctico; y -) el docente asume una posición de consultante que pugna con lo que tradicionalmente ha hecho y para lo que no está preparado.

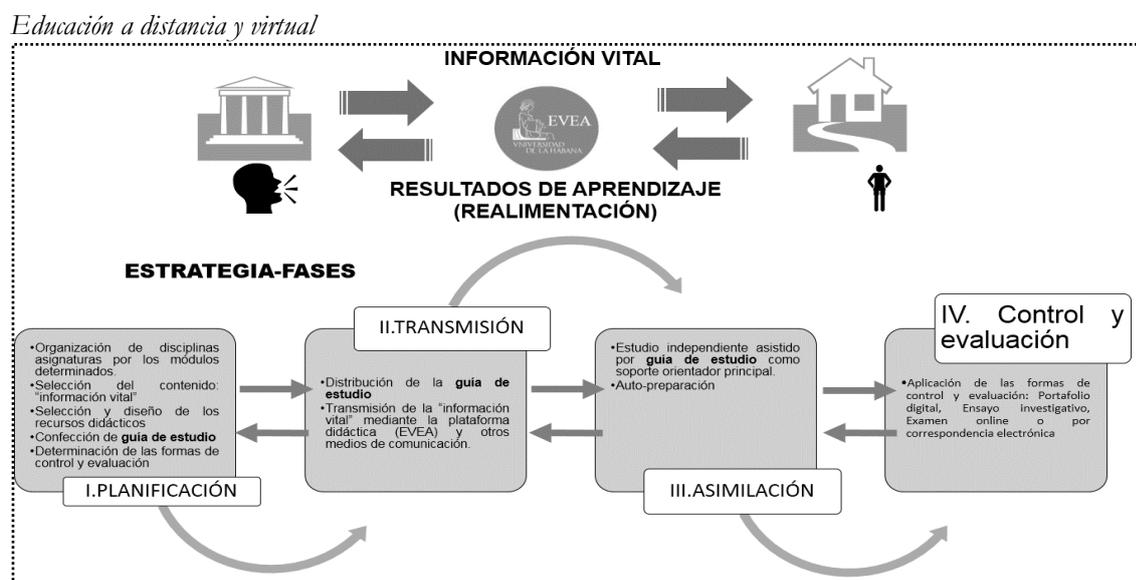
Esta reorganización de los planes de estudio conllevó a la determinación de cinco líneas generales de trabajo metodológico:

1. Potenciar las relaciones educación y autoeducación
2. Promover la educación a distancia y (o) semipresencial como forma segura ante el confinamiento que conlleva la situación epidemiológica provocada por el coronavirus.
3. Identificar las potencialidades, así como los recursos didácticos con qué se cuentan para una educación a distancia y (o) semipresencial eficaz y eficiente.
4. Planificar y ejecutar la educación a distancia y (o) semipresencial mediante la utilización de los recursos didácticos identificados con accesibilidad para la mayoría de los alumnos.
5. Determinar y ejecutar las vías de control y evaluación adecuadas que permitan una realimentación del proceso y su progresión gradual.

5. Escenarios y estructura

La estrategia metodológica, en la Facultad de Geografía, ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19, se concibió para dos escenarios educativos: 1) Educación a distancia y virtual, bajo condiciones de confinamiento; 2) Educación híbrida, bajo condiciones de tránsito a la normalidad. El escenario de educación a distancia y virtual se estructuró en cuatro fases con sus acciones correspondientes (Figura 2):

Figura 2



Fase I – Planificación

- Organización de disciplinas/asignaturas por los módulos determinados: Se organizaron las disciplinas y asignaturas en correspondencia con las particularidades siguientes: 1) procurar la distribución de las asignaturas teniendo en cuenta: preliminares y relaciones interdisciplinarias por rama del saber; 2) valorar la fusión de asignaturas con objeto de estudio común; 3) ajustar el fondo de tiempo de las asignaturas en correspondencia con la modalidad operante: a distancia; 4) modificar formas de evaluación evitando el número excesivo de exámenes finales en cada módulo; y 5) eliminar el currículo optativo-electivo. En consecuencia, se elaboró el calendario docente (Tabla 3):

Tabla 3

Calendario docente curso académico 2021. Leyenda: M-Módulo E-Evaluación S-Semana final del módulo CP-Curso propedéutico

		Períodos											
		Primero: Marzo-Julio					Segundo: Septiembre-Diciembre						
		01-03 a 30-04		03-05 a 23-07		06-09 a 17-09		20-09 a 03-12		06-12 a 25-02-22		28-02 a 31-03	
Año	M1	E	M2	E	Módulo Especial		M3	E	M4	E	Módulo Especial		
1º	-	-	CP	-	Extraordinarios y extraordinarios de fin de curso (Mundial)		Semipresencial ³ (01-11-2021)				Extraordinarios y extraordinarios de fin de curso (Mundial)		
2º	M1	S8	M2	S8			M3	S11	M4	S11			
3º	M1	S8	M2	S8			M3	S11	M4	S11			
4º	M1	S8	M2	S8			M3	S11	M4	S11			
5º	M1	S8	M2	S8			M3	S11					

- Selección del contenido (“información vital”): Se seleccionó por cada docente de los contenidos de aprendizaje esenciales de la asignatura, haciendo énfasis en los conceptos básicos y los procedimientos para su apropiación de forma independiente.
- Confección de guía de estudio: Se confeccionó en cada asignatura una guía de estudio con el propósito de orientar las tareas para el trabajo independiente del alumno. La guía de estudio de cada asignatura se estructuró en: indicaciones generales; objetivos generales; esquema de contenido; relación de conferencias, clases prácticas y seminarios; así como una exposición del material por temas con los principales contenidos, objetivos, bibliografía y tareas de aprendizaje para el trabajo independiente.
- Selección y diseño de los recursos didácticos: Se seleccionaron y diseñaron los recursos didácticos de cada asignatura, a partir de la plataforma educativa EVEA-UH, soportada en Moodle v. 3.10.1 de código abierto y diseñada para crear, gestionar, distribuir y controlar las actividades de aprendizaje no presencial. Esta aplicación web sirve para gestionar cursos en línea, y que ofrece la posibilidad de alojar una serie de recursos, tales como: archivos, carpetas, etiquetas, libros, paquetes de contenido, páginas web y enlaces URL.
- Determinación de las formas de control y evaluación: Se determinaron las formas de evaluación en correspondencia con el sistema de evaluación previsto en cada programa de asignatura, ajustándolas a las características de la evaluación en línea.

Fase II – Transmisión

- Distribución de la guía de estudio: Se distribuyeron las guías de estudio de cada asignatura prevista en el módulo. Estas se disponen en cada curso en línea organizadas por cada tema garantizando un aprendizaje guiado, basado en tareas. Realzar que las guías de estudio se agruparon por disciplinas y distribuyeron en el portal REA Recursos Educativos Abiertos-Portal EDUNIV-SOICT; para garantizar el mayor alcance posible:

³ No se contempló en este calendario la culminación del segundo semestre del curso académico 2019-2020, 15 de octubre 2020 hasta 23 de diciembre de 2020. A partir del 1 de noviembre de 2021, primero y segundo año, se incorporan a la docencia bajo un modelo híbrido.

<http://catalogo.reduniv.edu.cu/items/show/37470>
<http://catalogo.reduniv.edu.cu/items/show/37469>
<http://catalogo.reduniv.edu.cu/items/show/37443>

- Transmisión de la “información vital” mediante la plataforma didáctica (EVEA-UH) y otros medios de comunicación: La transmisión del contenido de aprendizaje se realizó por el EVEA-UH de modo asincrónico, aunque se organiza horario docente para la interacción sincrónica, solo por vía chat (mensajería): lunes, miércoles y viernes para interacción; martes, jueves y sábados para trabajo independiente asincrónico. EVEA-UH, como los portales educativos de todas las universidades de Cuba, es de libre acceso desde el 8 de marzo de 2021, sin pago ninguno desde una infraestructura fija, utilizando la wifi, el nauta hogar e, incluso, datos móviles.

Fase III – Asimilación

- Estudio independiente y la auto-preparación fue asistido por la guía de estudio como soporte orientador principal. Las tareas contenidas en la guía de estudio prescribieron el aprendizaje del alumno. Por lo que se recomendó en su diseño transitar por los diferentes niveles de asimilación del conocimiento (familiarización, reproducción, aplicación y creación). Además de eso, procurando la posibilidad real de su realización, a partir de la disponibilidad bibliográfica y tecnológica.

Fase IV – Control y evaluación

- Aplicación de las formas de control y evaluación: Aunque se mantuvo el sistema de evaluación vigente en cada asignatura, se recomendó utilizar las actividades previstas en el EVEA-UH: tareas, foros y exámenes con pruebas objetivas. También se sugirió la implementación de otras técnicas de evaluación, tales como: portafolio digital, ensayo investigativo, examen online o por correspondencia electrónica. Se llamó la atención sobre el carácter cualitativo de la evaluación en la educación superior; cuestión que pudo no entenderse en la programación por puntaje (cuantitativa) que ofrece la plataforma.

El escenario de educación híbrida se estructuró en tres fases que se desarrollaron a lo interno de cada asignatura, en correspondencia con su contenido de aprendizaje y a partir de un horario flexible bajo demanda de profesores y alumnos (Figura 3).

Figura 3

Educación híbrida



- Explicación del contenido de aprendizaje: Se desarrolló de modo presencial y se organizó en conferencias con carácter orientador del contenido de aprendizaje. Su desarrollo tuvo lugar días alternos, semanales o quincenales, según nivel de aprendizaje o de complejidad del contenido.
- Elaboración conjunta de tareas de aprendizaje: Se desarrolló de modo presencial y se organizó en clases prácticas, seminarios, prácticas de laboratorio o de estudio, según contenido de aprendizaje de cada asignatura. También se organizó de modo no presencial, mediante simulaciones u otras actividades en el EVEA-UH.
- Trabajo independiente: Se desarrolló de modo no presencial. Se organizó y orientó en las fases anteriores apoyadas en la guía de estudio.

El modelo híbrido se concibió, en el ámbito de la emergencia curricular, como forma de organización del proceso educativo en su transición a la normalidad; pero también como una forma de fomentar el desarrollo de la autoeducación y del aprendizaje autónomo: procesos consustanciales en la formación de la personalidad y, además, ante la inminente afectación de la interacción permanente docente-alumno por causas naturales, sociales, sanitarias u otras. No se trató de renunciar a la modalidad presencial, ineludible en el ámbito educacional, pero el estado pandémico vivido mostró su fragilidad ante la necesaria protección.

En esa dirección, se debe continuar trabajando en las exigencias para el desarrollo de una educación híbrida, tales como: el desarrollo de una infraestructura tecnológica: hardware y software; la capacitación de los recursos humanos: gestores tecnológicos, profesores y alumnos; la revisión permanente del marco curricular; así como la valoración cuantitativa y cualitativa de las estrategias educativas concebidas bajo dicho modelo.

6. Valoración cuantitativa y cualitativa de la estrategia metodológica ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19

Con la intención de identificar las causas de los problemas existentes en la educación a distancia y virtual, en la Facultad de Geografía, así como contribución a la búsqueda de soluciones apropiadas, se procedió a la aplicación de una encuesta exploratoria, realizada a docentes y alumnos, en los meses de abril y mayo de 2021. Esta encuesta fue sucedida por dos encuentros (grupo de discusión) con alumnos de la Facultad, representantes de las organizaciones estudiantiles y juveniles, en los meses de julio y septiembre de 2021.

Se muestra a continuación un análisis integrado de cada una de las técnicas de investigación ejecutadas (triangulación metodológica). En el proceso de exploración se determinaron las variables, dimensiones e indicadores siguientes (Tabla 4):

Tabla 4

Variables de investigación

Variable independiente - Proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas geográficas		
Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores
Educación a Distancia mediante la utilización de EVEA-UH	Proceso de transmisión y apropiación del contenido mediante EVEA-UH	01Volumen del contenido (número de asignaturas o unidades didácticas)
		02Medios tecnológicos para la transmisión del contenido
		03Medios tecnológicos para la apropiación del contenido
		04Conectividad a los medios tecnológicos para la transmisión del contenido
		05Conectividad a los medios tecnológicos para la apropiación del contenido
		06Recursos didácticos para la transmisión del contenido
		07Recursos didácticos para la apropiación del contenido
		08Preparación para la utilización del EVEA
	Proceso de estudio independiente	09Organización del estudio independiente
		10Tiempo dedicado al estudio independiente de cada asignatura
		11Grado de motivación para la realización del estudio independiente de cada asignatura
		12Orientación para el estudio independiente
		13Recursos didácticos para el estudio independiente
		14Volumen de tareas de aprendizaje para el estudio independiente
		15Eficacia del estudio independiente a distancia en el aprendizaje
	Proceso de realimentación mediante EVEA-UH	16Capacidad de auto-regulación del aprendizaje en el proceso de estudio independiente
		17Comunicación docente-alumno en el proceso de realimentación
		18Formas de realimentación
		19Tiempo establecido para la realimentación

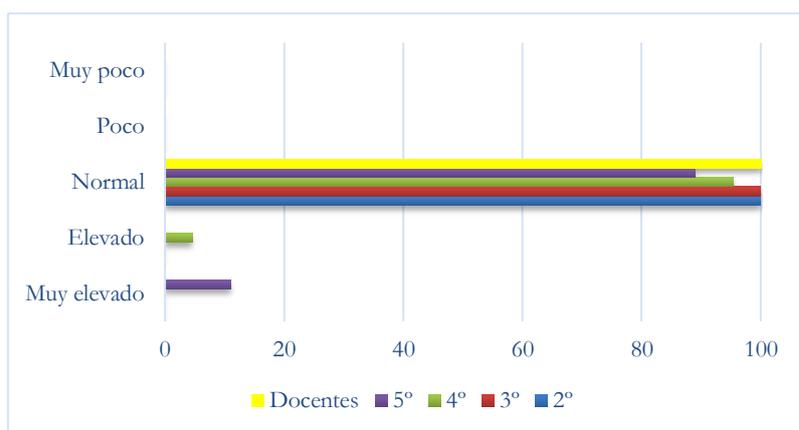
La encuesta exploratoria se realizó en línea (EVEA-UH). Con posibilidad de participar de modo voluntario y anónimo, 190 alumnos del segundo al quinto año académico y 35 docentes. Participaron 19 alumnos de segundo año, 14 de tercero, 22 de cuarto y 9 de quinto, resultando una muestra del 34% de la población total. También participaron 13 docentes, es decir, el 37% del total. A continuación, se presenta el análisis de cada dimensión y sus indicadores correspondientes.

7.1. Dimensión - Proceso de transmisión y apropiación del contenido mediante EVEA-UH

El volumen de contenido (número de asignaturas) fue valorado de normal por docentes y alumnos. Valoración que se ratifica en los grupos de discusión (Figura 4).

Figura 4

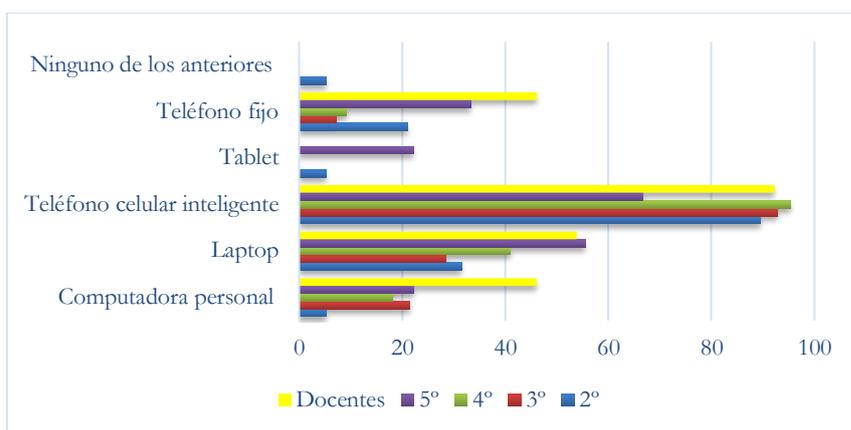
Volumen del contenido



La tenencia de medios tecnológicos para la transmisión-apropiación del contenido se distribuye del modo siguiente: más del 67% de docentes y alumnos posee teléfono celular inteligente, más del 32% laptop, más del 5% computadora personal, más del 5% tablet, más del 9% teléfono fijo y menos del 5% no cuenta con ninguno de los dispositivos anteriores. Aunque estas cifras se estiman a partir de la muestra encuestada, se puede referir que en el período de educación a distancia solo el 4% de los alumnos de segundo a quinto año académico se han mantenido comunicados con la Facultad. Por otra parte, en los grupos de discusión los representantes de las organizaciones estudiantiles y juveniles refieren su preocupación con algunas tareas y evaluaciones que exigen del uso de computadoras y sus sistemas de office para la redacción de respuestas a temarios de prueba, ensayos o trabajos investigativos; que tradicionalmente se realizaban de forma manuscrita o se aprovechaban los medios disponibles de forma gratuita en la Facultad. Se testimonia que hay alumnos que realizan estas redacciones con su teléfono, si tiene las condiciones técnicas; de lo contrario fotografían sus manuscritos y envían por correo electrónico u otro canal de comunicación (Telegram o WhatsApp). Si bien el Ministerio de Educación Superior ha tenido la alternativa de los Joven Club de Computación, se refiere por parte de los alumnos que esta opción encuentra muchas barreras en la práctica y se considera no ha sido usada por los estudiantes de la carrera. (Figura 5).

Figura 5

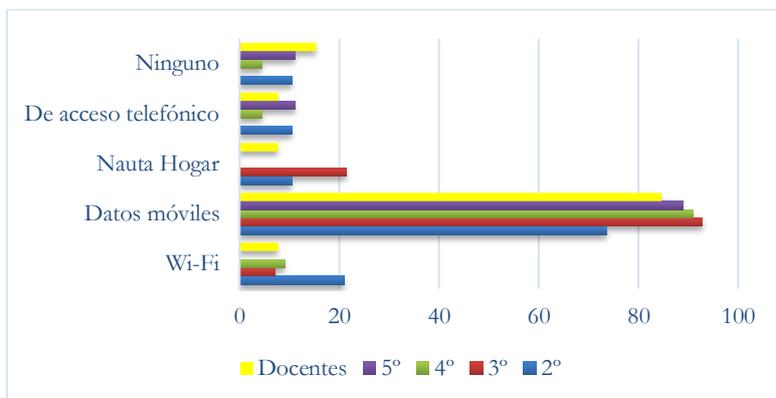
Medios tecnológicos para la transmisión-apropiación del contenido



La conectividad a los medios tecnológicos para la trasmisión-apropiación del contenido se distribuye del modo siguiente: más del 74% de docentes y alumnos se conecta a internet por datos móviles, más del 21% por wifi, más del 21% por nauta hogar, más del 5% por acceso telefónico y menos del 5% no logran conectarse por estas vías. Si bien la plataforma EVEA-UH es de acceso gratuito desde el 8 de marzo de 2021 aún, según refieren alumnos en grupos de discusión, las características técnicas o mal manejo de algunos teléfonos les ocasionan gastos en los datos móviles. También se reseña en dichos grupos de discusión, por profesores docentes y alumnos, que la carencia de prestaciones de EVEA-UH en la formulación de determinadas evaluaciones, así como su mal funcionamiento (descarga de archivos). Esta situación implica la utilización de otras vías (Telegram o WhatsApp), que genera un gasto económico importante a docentes y alumnos (Figura 6).

Figura 6

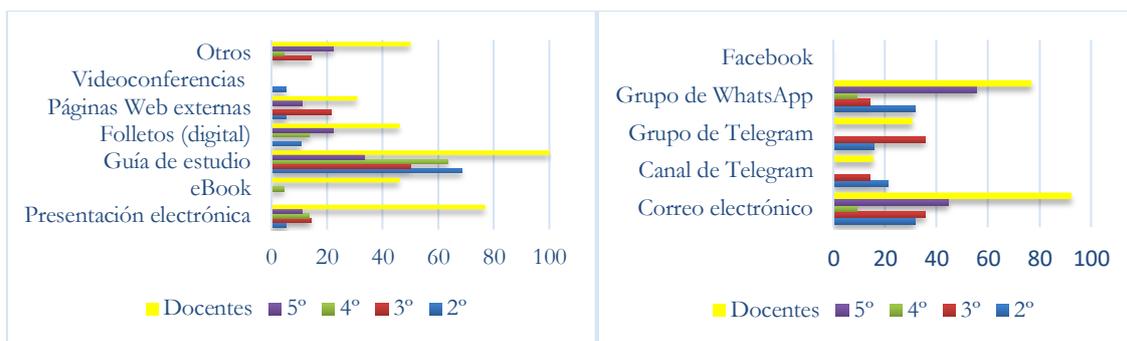
Conectividad a los medios tecnológicos para la trasmisión-apropiación del contenido



La utilización de los recursos didácticos para la trasmisión y apropiación del contenido se concentra en el uso de la guía de estudio; cuestión muy favorable en un escenario de un proceso formativo guiado y basado en tareas de aprendizaje. Se destaca la utilización folletos digitales, presentaciones electrónicas y páginas web externas. En cuanto a las vías de trasmisión y apropiación de esos recursos, además de EVEA-UH, más del 50% de los docentes y los alumnos utilizan grupos de WhatsApp, Telegram y correo electrónico generando, como se expresó anteriormente, cuantiosos gastos económicos. Por otra parte, en los grupos de discusión los alumnos advierten sobre el volumen excesivo de recursos didácticos que se orientan para el estudio independiente; no solo en cantidad, sino en magnitudes electrónicas (MB) que limita su descarga por cualquiera de las vías (Figura 7).

Figura 7

Recursos didácticos para la trasmisión-apropiación del contenido



La preparación para la utilización del EVEA-UH se confirma como el indicador más afectado. Si bien en la educación superior cubana, desde aproximadamente el año 2009, se promueve la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso formativo, las carencias infraestructurales (software y hardware) han ralentizado los procesos de virtualización de la educación superior. En este sentido, la situación provocada por la COVID-19 sorprendió a docentes y alumnos en materia de educación virtual. Así lo demuestra la exploración realizada, en la que se verifica que más del 50% de los docentes y los alumnos recibió una preparación autodidacta o con ayuda técnica en el momento de utilizar la plataforma (Figura 8a). Esto se manifiesta en la autovaloración que realizan de dicha preparación de docentes y alumnos; cuyos resultados se concentran entre las categorías de Buena y Regular con una tendencia a la categoría de Insuficiente; siendo quinto, tercero y segundo (en ese orden) los de peores resultados auto-valorativos. Solo se aprecia un discreto avance en el cuarto año académico, que además es la cohorte con mejores resultados académicos (Figura 8b). Resultados que se comprueban en los grupos de discusión, en los que una parte importante de los alumnos y los profesores manifiestan su preferencia por vías como WhatsApp, Telegram y el correo electrónico, dado que encuentran muchas limitaciones en el uso de EVEA-UH.

Figura 8a

Preparación para la utilización de EVEA-UH

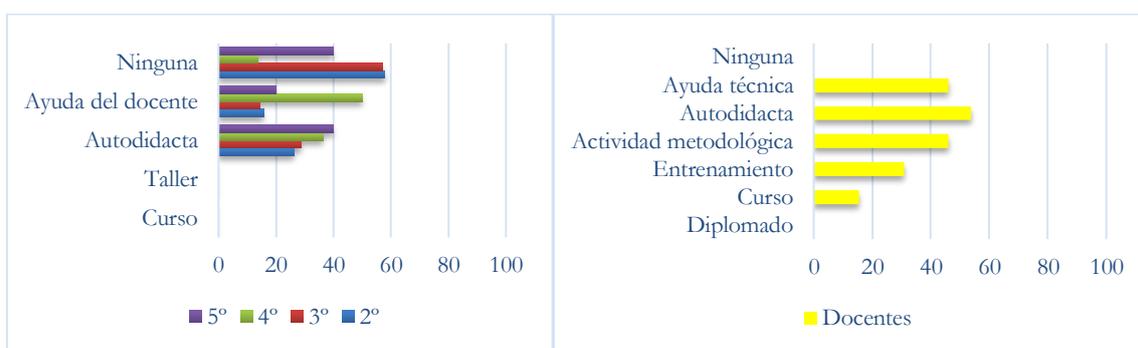
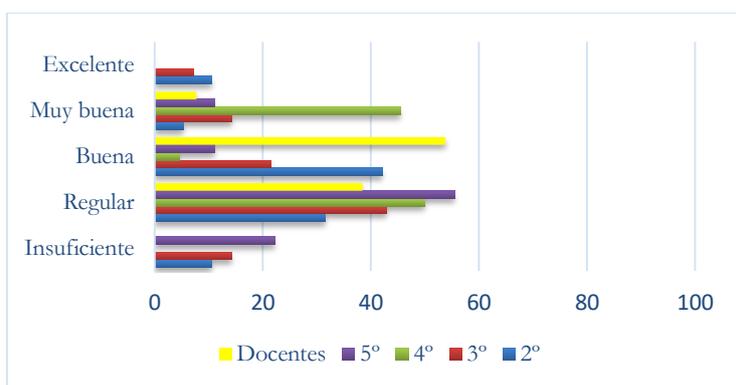


Figura 8b

Preparación para la utilización de EVEA-UH

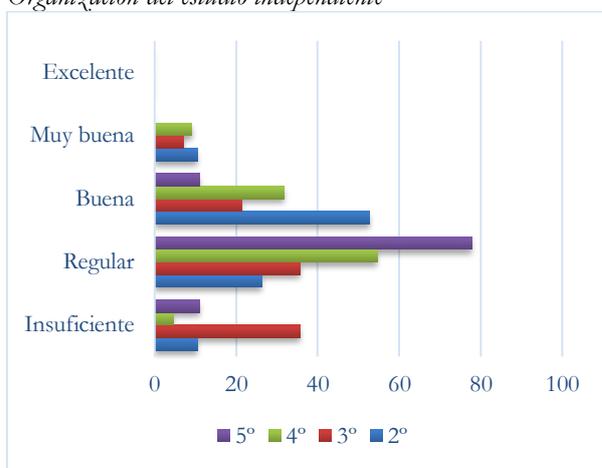


7.2. Dimensión - Proceso de estudio independiente

La organización del estudio independiente, que se expresa en la orientación, calidad y cantidad de tareas de aprendizaje orientadas por el profesor para el trabajo independiente fue valorada por los alumnos entre las categorías de Buena y Regular con una tendencia desfavorable. En el momento de la encuesta (abril-mayo) todos los años reportaron cierto grado de dificultad, siendo más desfavorable en tercero y quinto año académico. En los grupos de discusión (julio-septiembre) se expresan las mayores dificultades en segundo y tercer año académico, apreciándose una mejoría en los otros años (4° y 5°). Además, pudo identificarse en el debate las asignaturas con mayor incidencia y las posibles causas: 1) escasa comunicación docente-alumno, 2) número excesivo o nulo de tareas de aprendizaje, 3) poco tiempo asignado para el cumplimiento de las tareas de aprendizaje (Figura 9).

Figura 9

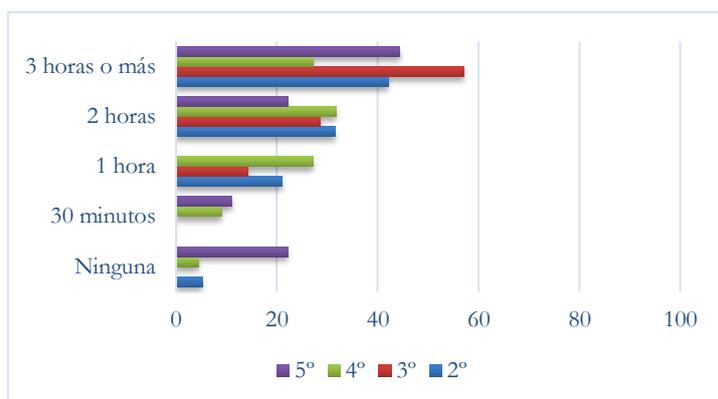
Organización del estudio independiente



El tiempo dedicado al estudio independiente de cada asignatura, según más del 50% de los alumnos, es mayor a las tres horas. Esto no significa que se esté estudiando más, sino que es mayor el tiempo que dedica para resolver una tarea por el alumno. En los testimonios obtenidos a partir de los grupos de discusión, se refiere como primera causa, las carencias tecnológicas. Se plantea que hay alumnos que resuelven sus tareas con el teléfono o la computadora de un vecino o familiar y, por tanto, su tiempo de un día se resume a la espera para cumplir la tarea. “Considerando que eso no es estudiar, sino cumplir la tarea”. También se hace referencia al número de tareas de aprendizaje en algunas asignaturas o su nivel de complejidad. Ambos aspectos dificultan el proceso de estudio y, al mismo tiempo, de aprendizaje. Se dedica, tal vez, mucho tiempo a resolver una tarea de aprendizaje que, con la ayuda proximal del docente puede resolverse en menos tiempo e, incluso, asimilarse mucho mejor (Figura 10).

Figura 10

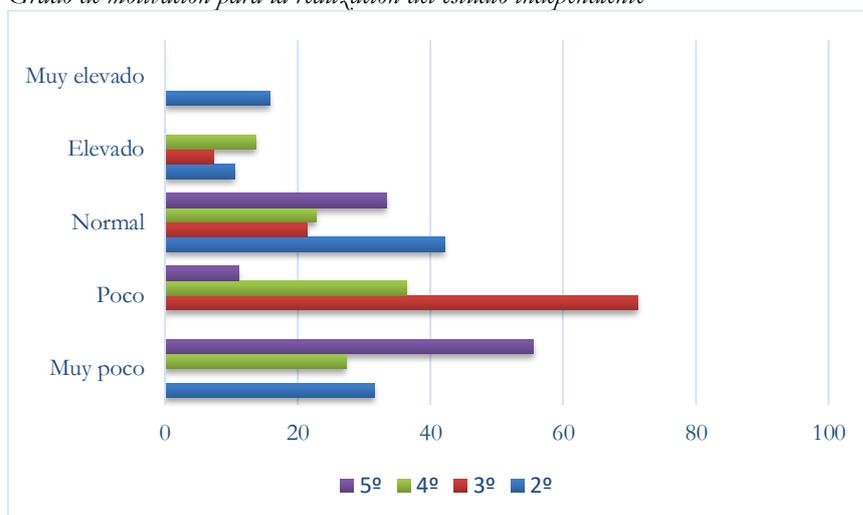
Tiempo dedicado al estudio independiente de cada asignatura



El grado de motivación para la realización del estudio independiente es valorado en la categoría de Normal. No obstante, se aprecia una tendencia desfavorable que se confirma en los debates sostenidos con los alumnos. Entre las causas aludidas por estos están: rechazo a una nueva modalidad (a distancia) de estudio, sentimientos de apego a los procesos de camaradería y relaciones interpersonales que se generan en la modalidad presencial, poco desarrollo de habilidades para el estudio independiente, carencias tecnológicas que obstaculizan el proceso de estudio, entre otras.

Figura 11

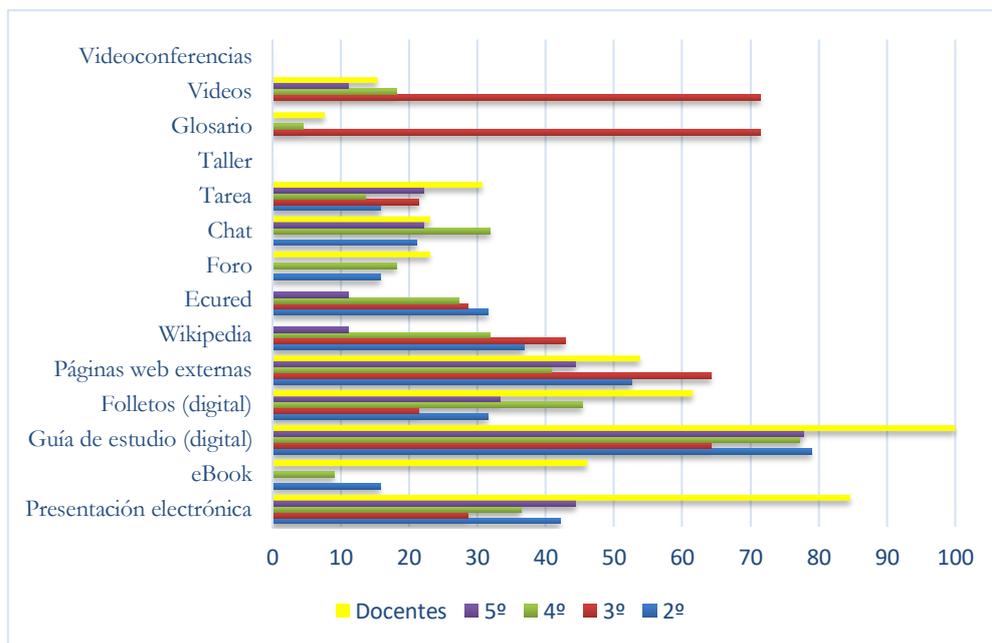
Grado de motivación para la realización del estudio independiente



En la utilización de los recursos didácticos para el trabajo independiente se ratifica la utilización de la guía de estudio; hecho muy favorable en un escenario de un proceso formativo guiado y basado en tareas de aprendizaje. Se destaca la utilización folletos digitales, presentaciones electrónicas y páginas web externas. No obstante, se advierte la sobrevaloración en la utilización de enciclopedia colaborativa (Ecured, Wikipedia) en detrimento de la utilización de fuentes bibliográficas especializadas; cuestión señalada como negativa por la mayoría de los docentes. Hay que destacar que, en los grupos de discusión, los alumnos reclaman la presencia de las videoconferencias. Sin embargo, esta posibilidad aún es limitada en la plataforma EVEA-UH, en la que solo pueden colocarse videos de pequeño formato y corta duración para su posible visualización con velocidades de conectividad, que no pocas veces, son muy bajas (Figura 12).

Figura 12

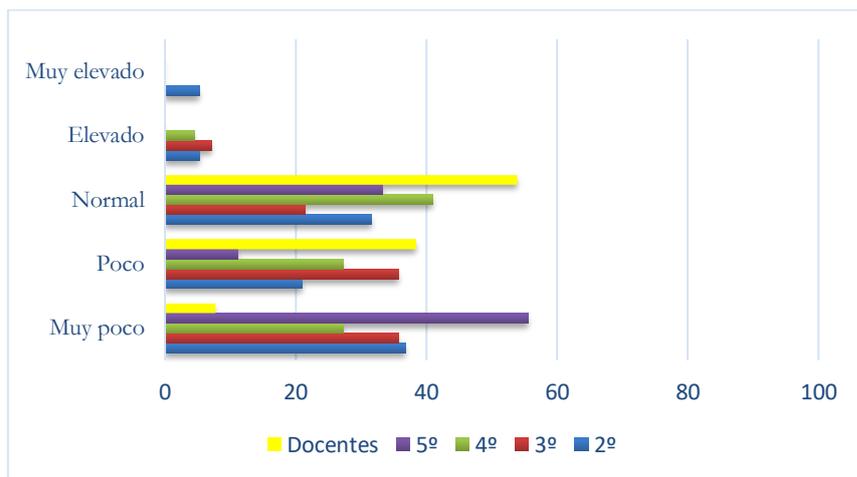
Recursos didácticos para el estudio independiente



La valoración sobre el volumen de tareas de aprendizaje para el estudio independiente se señala entre las categorías de Normal y Elevado, con una tendencia bien marcada a considerarse Elevado y Muy Elevado. Cuestión que se declaró con fuerza por los alumnos en los grupos de discusión. En el caso del segundo año académico, los alumnos refieren la realización normal de tareas en cada asignatura durante los módulos, excepto en una de ellas que fue nula. Los alumnos del resto de los años se pronuncian por un número elevado de tareas (Figura 13).

Figura 13

Eficacia del estudio independiente a distancia en el aprendizaje

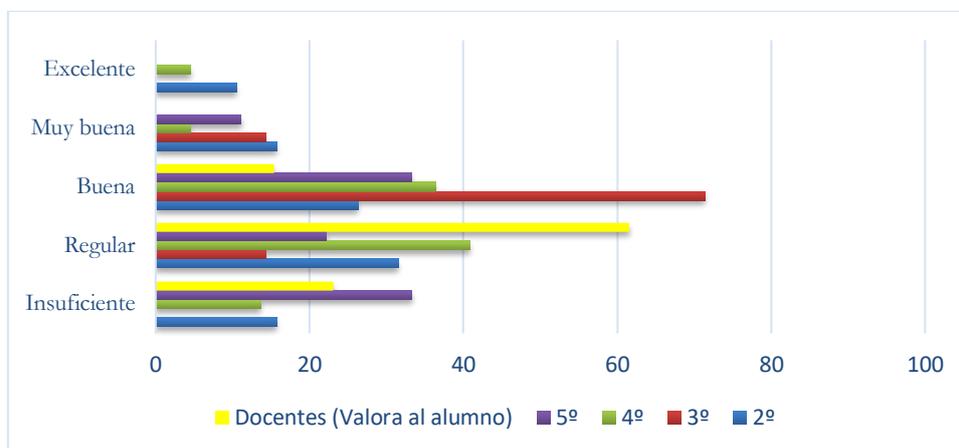


La capacidad de autorregulación del aprendizaje en el proceso de estudio independiente de los alumnos es valorada, tanto por ellos como por los docentes, entre las categorías de Buena y Regular, con una tendencia a resultados insuficientes. Esto revela el poco control de los procesos de aprendizaje por parte de los alumnos. Lo que se evidencia en los procesos de autoevaluación de los resultados el no

reconocimiento del alcance de los objetivos y el no asumir actitudes de transformación. Los docentes testimonian el reclamo indefinido de algunos alumnos ante los resultados negativos en la evaluación. En muchas ocasiones esgrimen argumentos vacíos y centrados en el valor de la categoría, más que en el análisis de sus verdaderas deficiencias y los modos para superarlas (Figura 14).

Figura 14

Capacidad de auto-regulación del aprendizaje en el proceso de estudio independiente

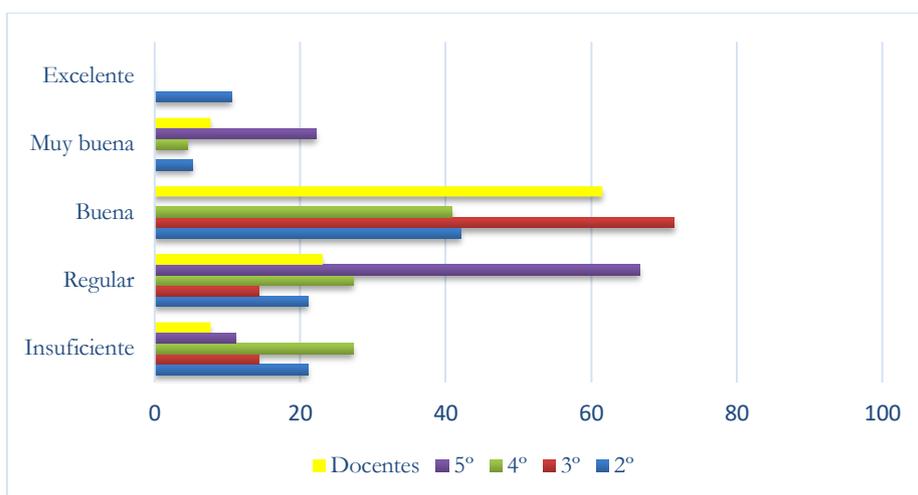


7.3. Dimensión - Proceso de realimentación mediante EVEA-UH

La comunicación docente-alumno en el proceso de realimentación es valorada entre las categorías de Buena y Regular con tendencia desfavorable. La comunicación, durante los procesos de educación a distancia y virtual, ha sido subordinada a la medición tecnológica existente entre el diálogo necesario docente-alumno. El predominio de metodologías asincrónicas que solo posibilita EVEA-UH se ha constituido en un factor de marcada influencia negativa. En los grupos de discusión los alumnos demandan mayor comunicación, muchas veces no es porque no exista, sino por la no comprensión de lo que se comunica. El soporte tecnológico está diseñado para transferir el contenido de aprendizaje, pero solo el componente humano (docente) es capaz de dar una explicación o ayuda proximal cuando un contenido no es comprendido. Igualmente, se testimonia por alumnos y docentes de la distorsión, no pocas veces, de los mensajes en el proceso comunicación por el uso indistinto de diversos canales: chat de EVEA-UH, correo electrónico, sistemas de mensajería (WhatsApp y Telegram); en los que se van mezclando confusamente las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos (docentes y alumnos) en la búsqueda del alcance de los objetivos determinados (Figura 15).

Figura 15

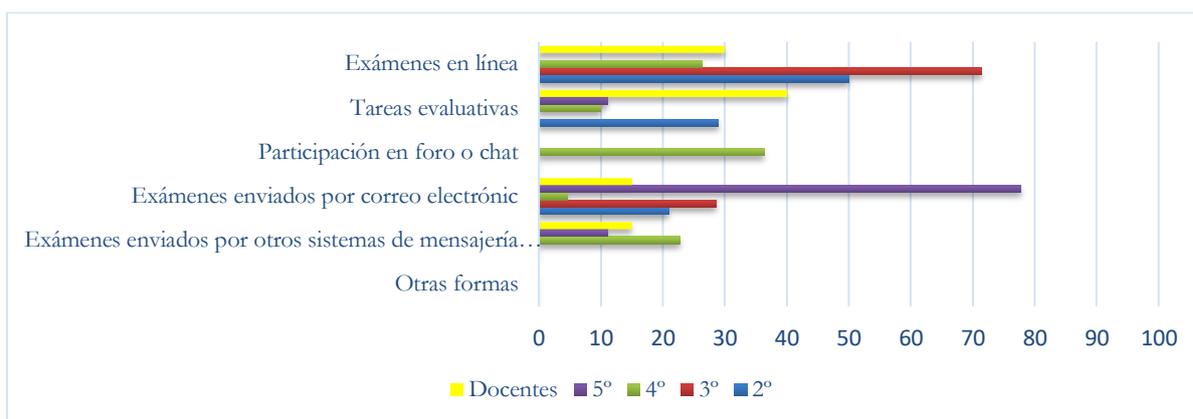
Comunicación docente-alumno en el proceso de realimentación



Las formas de realimentación predominantes son: los exámenes en línea, las tareas evaluativas y los exámenes enviados por correo electrónico. Se expresa por muchos docentes la inconsistencia y la baja confiabilidad de los exámenes virtuales; apreciándose manifestaciones de plagio y fraude académico. Por otra parte, se manifiesta por docentes y alumnos las incongruencias entre las calificaciones que ofrece la plataforma, las cuales muchas veces están dadas por el mal uso de la aplicación (Figura 16).

Figura 16

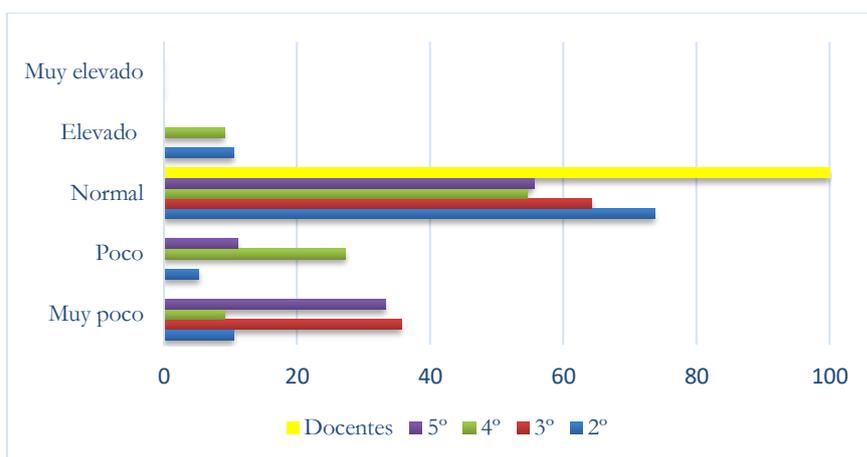
Formas de realimentación



El tiempo establecido para la realimentación es valorado en la categoría Normal con tendencia desfavorable. Este condicionado principalmente por el volumen de tareas de aprendizaje contenido en los instrumentos de realimentación. Los alumnos demandan una uniformidad en el tiempo asignado para la realización de las evaluaciones, pues cada asignatura determina su tiempo. Eso en la modalidad presencial no ocurre, un examen parcial dura 45 o 90 minutos, mientras que un examen final dura cuatro horas establecidas de modo reglamentario. En cuanto a las tareas evaluativas se manifiesta cierta conformidad, que queda sujeta a la calidad y funcionamiento del medio tecnológico con el que se cuenta para su elaboración y envío (Figura 17).

Figura 17

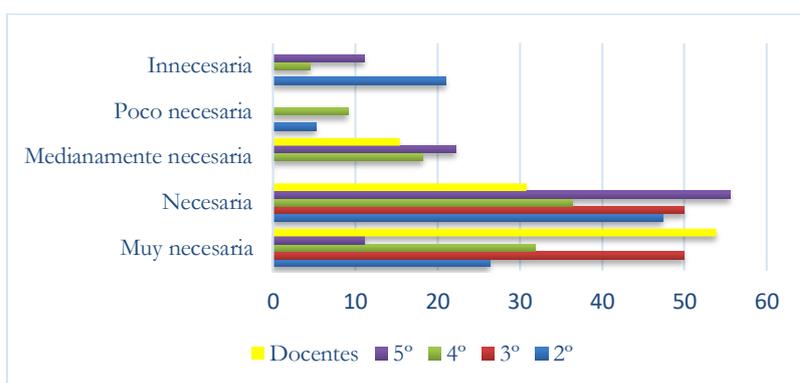
Tiempo establecido para la realimentación



En sentido general, a pesar de las dificultades manifiestas en el proceso de educación a distancia y virtual de emergencia; aún persiste una opinión positiva de docentes y alumnos sobre la necesidad de esta ante la situación provocada por la COVID-19 (Figura 18).

Figura 18

Importancia de la educación a distancia y virtual de emergencia



8. Limitaciones

En el estudio presentado se reconocen varias limitaciones que deben ser consideradas en valoraciones futuras. Los antecedentes y experiencias en materia de educación virtual, en el ámbito de estudio (Cuba), aún son muy limitados por las carencias tecnológicas e infraestructurales. No obstante, la emergencia curricular vivida obligó a poner en función del proceso educativo todas las alternativas posibles. Por otra parte, se reconoce que la población y la muestra estudiadas fueron muy reducidas; lo que limita la valoración presentada a determinados juicios y criterios basados en la práctica de los autores como docentes del contexto de investigación. El sistema de variables, dimensiones e indicadores se determinaron a partir del análisis de documentos educativos antecedentes. En consecuencia, los instrumentos utilizados en las encuestas, a docentes y alumnos, no fueron sometidos rigurosamente a pruebas de validez y de confiabilidad; cuestión que se justifica su carácter exploratorio. Las circunstancias y los medios al alcance exigieron rapidez del estudio para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas; que podrán corregirse en próximas etapas de la investigación.

9. Conclusiones

La estrategia metodológica adoptada por la Facultad de Geografía de la Universidad de La Habana ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19 se constituye en una síntesis inacabada y una modesta contribución a partir de las experiencias, en el ámbito didáctico-metodológico, para la búsqueda de soluciones ante los problemas ocasionados al proceso educativo por la pandemia.

El diseño, implementación, evaluación y control dicha estrategia metodológica se fundamentó desde la contradicción impuesta por la pandemia manifiesta en la necesidad de un modelo curricular caracterizado por la articulación de las modalidades de estudio presencial, semipresencial y a distancia ante la situación pandémica actual. Su fundamentación acude a referentes teóricos que no constituyen antecedentes directos, en las ciencias pedagógicas, del problema a resolver; pero que ofrecen supuestos conceptuales importantes desde prácticas y experiencias anteriores en el ámbito educacional nacional e internacional. Asumiéndose, desde Cuba, la Universalización como principal referente en la articulación entre las modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. Encontrándose alternativas viables y eficaces, en otras instituciones internacionales de educación superior, en el enfrentamiento a la situación de emergencia curricular provocada por la COVID-19. Si bien el asunto es inacabado, por otra es unánime, en la comunidad internacional, el llamado a un perfeccionamiento curricular pospandémico que, responda a los desafíos mundiales y los pronósticos calamitosos que se describen de nuevas pandemias y (o) escenarios complejos como consecuencia del cambio climático u otras catástrofes causadas por el actuar irresponsable de la sociedad humana y muchos de los Estados que la administran y representan.

La metodología asumida, de investigación-acción, para la elaboración de la estrategia metodológica, ante la emergencia curricular provocada por la pandemia de COVID-19, se consideró como procedimiento metodológico oportuno en circunstancias de elevada incertidumbre en el que la ciencia pedagógica quedó sin respuesta aparente; siendo necesario admitir al colectivo pedagógico y a los alumnos como sujetos partícipes en el proceso de investigación.

El modelo de diseño curricular modular disciplinar que se interpreta, en la Facultad de Geografía, como clave ante la situación excepcional de la COVID-19, se asume para evitar la trasmisión de un número excesivo de disciplinas/asignaturas. Por otra, se destaca que esa reorganización no implica renunciar ni cambiar la concepción de los planes de estudio. No obstante, las afectaciones ocurridas conducen a la hibridación del proceso educativo escolarizado como transición, recuperación y prevención ante la inminente afectación de nuevas catástrofes naturales, sociales, sanitarias u de otra índole.

La valoración cuantitativa y cualitativa de la estrategia metodológica, a partir de las variables, dimensiones e indicadores definidos. Confirmaron la necesidad de atender con urgencia los procesos de transmisión y apropiación del contenido, mediante la educación virtual; el estudio independiente; y la realimentación en la educación virtual. Todos bajo un modelo pedagógico híbrido que garantice respuestas efectivas ante situaciones de emergencia curricular. También se hace indispensable atender, en el ámbito nacional, la tenencia de los medios tecnológicos para la transmisión-apropiación del contenido; los costos de la conectividad; la preparación para la utilización de las plataformas educativas; la eficacia del estudio independiente; entre otros aspectos que exigen para docentes y alumnos una formación en el uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación en correspondencia con estándares internacionales.

10. Referencias

- Álvarez de Zayas, CM (2001) El diseño curricular. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, Á., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M., y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002337>
- Banco Mundial. Educación. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Banco Mundial.
- Barrón-Tirado, C., Padilla-Magaña, R. A., Martínez-González de la Vega, M. E., Pérez-Durán, M., León-Martínez, J., Arroyo-Mendoza, R., ...y Dichi-Romero, S. (2020). Propuesta de un modelo híbrido para la UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Benítez, F., Hernández, D. N., y Pichs, B. (2009). La Univesalización de la Educación Superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento sustentable. En O. Ginoris, *Fundamentos didácticos de la educación superior cubana. Selección de lecturas* (pp.244-251). Editorial Félix Varela.
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la Investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México. Prentice- Hall, Pearson.
- Carpintero, E., González, C., Feroso, P., y Sánchez, A. (2002). Glosario. En J. A. Beltrán, *Las ciencias de la educación. Glosario. Enciclopedia de Pedagogía* 1017-1088. ESPASA CALPE, S. A.
- CEPAL y UNESCO. (2021). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. En F. Carolina, *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes* (pp. 39-74). Fundación

Carolina.

- Fernández, U., Gewerc, A., y Llamas, M. (2020). El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus Virtuales*, 9(2), 9-24.
- Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z., y Gao, X. (2021). COVID-19 Emergency eLearning and Beyond: Experiences and Perspectives of University Educators. *Education Sciences*, 11(1), 19. <https://doi.org/10.3390/educsci11010019>
- Pedró, F. (2020). Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad. En I. Dussel, y D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 73-86). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En F. Carolina, *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes* (pp.23-38). Fundación Carolina. Doi: [10.33960/AC_36.2020](https://doi.org/10.33960/AC_36.2020)
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida* (Primera edición). Unión de Universidades de América.
- Rappoport Redondo, S. I., Rodríguez Tablado, M. S., y Bressanello, M. (2021). Enseñar en tiempos de covid-19. Una guía teórico-práctica para docentes de primera infancia. UNESCO-Oficina de Montevideo. <http://hdl.handle.net/10486/713375>
- Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación Superior en Tiempos de COVID-19: Oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 36-49. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3199>
- Yee Seuret, M., y Miranda Justiniani, A. (2006). Cuba: la educación a distancia en la universidad de la habana. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9 (1-2), 185-213. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.1.9.1035>