

## ENSEÑANZA REMOTA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: IMPACTOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

### *ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE*

### *REMOTE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: IMPACTS ON INITIAL TEACHER TRAINING*

Joselma SILVA<sup>1</sup>  
Ilsa do Carmo Vieira GOULART<sup>2</sup>  
Giovanna Rodrigues CABRAL<sup>3</sup>

**RESUMEN:** Al señalar las situaciones sociales que afectan al campo educativo, surgen preocupaciones sobre las acciones resultantes de las medidas de prevención de la pandemia causadas por Covid-19. En este sentido, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las percepciones de los estudiantes de la carrera de Pedagogía, de la Universidad Federal de Lavras, Minas Gerais, a partir de la experiencia de la enseñanza a distancia, verificando los impactos en el proceso de formación inicial de los estudiantes. La reflexión teórica es parte de diferentes leyes sobre educación remota; distinción entre el aprendizaje a distancia y la educación a distancia; el uso de tecnologías y la pandemia covid-19. El estudio destaca las percepciones sobre los modos de organización personal del tiempo, el proceso de autonomía de los estudios, las habilidades de uso de los recursos digitales o la infeasibilidad de acceso a la red de Internet, que generó impactos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en los modos de relación con los diferentes contextos formativos.

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial. Educación remota. Enseñanza superior.

**RESUMO:** Ao apontar situações sociais que impactam no campo educacional, emergem inquietações acerca de ações decorrentes de medidas de prevenção da pandemia causada pela Covid-19. Nessa direção, este artigo objetiva refletir sobre as percepções de estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, a partir da experiência do ensino remoto, verificando impactos no processo de formação inicial dos estudantes. A reflexão teórica parte de diferentes legislações sobre o ensino remoto; distinção entre ensino remoto e educação a distância; o uso das tecnologias e a pandemia do Covid-19. O estudo destaca percepções em relação aos modos de organização pessoal do tempo, do processo de autonomia de estudos, de habilidades de uso de recursos digitais ou da

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Lavras (SME), Lavras – MG – Brasil. Professora da Rede Municipal. Mestrado em Educação (UFLA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5673-8923>. E-mail: [joselma.jc@hotmail.com](mailto:joselma.jc@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Federal de Lavras (UFLA), Lavras – MG – Brasil. Profesor en el Departamento de Educación y en el Programa de Postgrado en Educación. Doctorado en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>. E-mail: [ilsa.goulart@ufla.br](mailto:ilsa.goulart@ufla.br)

<sup>3</sup> Universidad Federal de Lavras (UFLA), Lavras - MG - Brasil. Profesor en el Departamento de Educación y en el Programa de Postgrado en Educación. Doctor en Educación (PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4780-516X>. E-mail: [giovanna.cabral@ufla.br](mailto:giovanna.cabral@ufla.br)

*inviabilidade de acesso à rede de internet, o que gerou impactos no processo de aprendizagem dos estudantes e nos modos de relação com os diferentes contextos formativos.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Formação inicial. Ensino remoto. Educação superior.*

**ABSTRACT:** *By pointing out social situations that impact the educational field, concerns arise about actions resulting from pandemic prevention measures caused by Covid-19. In this Direction, this article aims to reflect on the perceptions of students of the Pedagogy course, from the Federal University of Lavras, Minas Gerais, from the experience of remote teaching, verifying impacts on the initial training process of students. The reflection is part of different laws on remote education; distinction between remote learning and distance education; the use of technologies and the covid-19 pandemic. The study highlights perceptions regarding the modes of personal organization of time, the process of autonomy of studies, skills of use of digital resources or the unfeasibility of access to the Internet network, which generated impacts on the learning process of students and on the modes of relationship with the different formative contexts.*

**KEYWORDS:** *Initial training. Remote education. Higher teaching.*

## Introducción

Las transformaciones hacen parte de la vida del ser humano, ya sean de orden social, económica, política, religiosa, cultural, tecnológica, educacional, entre otras, lo que promueven acciones y modos distintos de comunicación y de interacción, en un proceso de ajustamiento de las prácticas cotidianas en las agencias formadores en sus etapas y modalidades.

En este sentido, de pronto, percibimos que a cada año vivido, nos volvemos personas cada vez más insertadas en este universo de instabilidades y cambios y, seguramente, vivimos momentos actuales, en que las 24 horas de un día parecen poco tiempo para el cumplimiento de toda nuestra agenda diaria, buscando la agilidad, la flexibilidad y la expansión del tiempo, en la conquista del espacio (BAUMAN, 2001). Frente a ello, la gestión del tiempo es un reto que impera en la sociedad actual, dado que una unidad de tiempo no equivale a una unidad de sentido, de acontecimientos ordenados y previstos, pues se trata de la imprevisibilidad del porvenir (SKILIAR, 2014).

A partir de este pensamiento, la carrera desenfrenada contra el tiempo en busca de la satisfacción de deseos y necesidades se ha convertido en algo primordial en la vida cotidiana del ser humano, sin ejercer un juicio de valor entre lo correcto y lo incorrecto. Es una realidad del presente en el contexto actual. Todo debe ser rápido, fácilmente accesible, a veces sin mucha interacción social, sin diálogo. Muchas acciones deben ser prácticas y puntuales,

porque el mercado laboral y la sociedad piden este tipo de adaptación a las personas. Por lo tanto, la agilidad y la competencia en lo que se hace es lo que se espera de los buenos profesionales. Y corroborando con esta fluidez y reorganización de tiempos y espacios tenemos las tecnologías que amplían y modifican las formas de ser y estar en el mundo, acortando la distancia y cambiando las formas de interacción entre las personas (BAUMAN, 2014).

El año 2020 sorprendió a la sociedad al enfrentarse a una pandemia que trajo innumerables consecuencias a la vida de la población mundial. Para reducir el avance del virus y minimizar su impacto en los sistemas de salud, se introdujeron en todo el mundo medidas de higiene personal y colectiva y de aislamiento social, lo que llevó a nuevas adaptaciones al mundo laboral y académico, estableciendo nuevas formas y rutinas para cumplir con las actividades diarias.

Con la rapidez de la contaminación y el mayor riesgo de muerte para los ancianos y las personas con enfermedades preexistentes, el COVID 19 se ha convertido en una enfermedad que debe ser combatida por todos y sus impactos ya se hacen sentir en el ámbito social y económico con la supresión, reducción y/o suspensión de puestos de trabajo y la disminución del poder adquisitivo de la población; en el área personal, con inestabilidad emocional y enfermedades debido al confinamiento de las personas en sus hogares, sin contacto social; en el área educativa, con la interrupción de las clases en la Educación Básica y Superior, dejando a miles de profesionales de la educación y estudiantes sin acceso a las escuelas e instituciones de Educación Superior, dentro de otras áreas impactadas.

En el ámbito educativo, que es el que nos interesa en este artículo, observamos la premura de las instituciones de Educación Superior, de sus profesionales y de los estudiantes por ajustar sus acciones a la nueva realidad que se ha configurado, para no comprometer el tiempo de estudio. Frente a la permanencia de las recomendaciones de aislamiento y distanciamiento, el establecimiento de la educación a distancia de emergencia fue la estrategia utilizada por las instituciones para minimizar las brechas dejadas en la educación en Brasil. Así, las redes de Educación Superior de todo el país se enfrentan al inmenso reto de garantizar el aprendizaje de sus alumnos en tiempos de aislamiento social y cierre de escuelas por el Coronavirus (COVID-19) desde el inicio del año 2020.

Es en medio de este escenario que en este artículo nos proponemos presentar una experiencia formativa de enseñanza a distancia de emergencia (ERE) en la carrera de Pedagogía, vivida en la Universidad Federal de Lavras, Minas Gerais. La ERE para los semestres académicos de 2020/1 y 2020/2 fue establecida en esta institución educativa por las

Resoluciones 059/2020 (UFLA, 2020) y 089/2020 (BRASIL, 2020), con base en el Dictamen CNE/CP n° 5, de 28 de abril de 2020 (UFLA, 2020), del Consejo Nacional de Educación, que reguló la reorganización del Calendario Escolar y la posibilidad de contabilizar las actividades no presenciales a efectos del cumplimiento de la carga mínima de trabajo anual, debido a la Pandemia COVID-19.

Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo reflejar la percepción de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Federal de Lavras, a partir de la experiencia del aprendizaje remoto emergente. El levantamiento de datos se realizó a través de la aplicación de un cuestionario a los estudiantes del curso de Pedagogía matriculados y frecuentes en el período 2020/1 (mayo a septiembre), buscando identificar sus percepciones sobre la organización propuesta por las disciplinas en la enseñanza a distancia de emergencia y los posibles impactos en el proceso de formación inicial de los estudiantes.

Entre las contribuciones teóricas, destacamos las legislaciones del Ministerio de Educación sobre el Parecer CNE/CP n° 5, del 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020...), que regula sobre la enseñanza a distancia debido a la pandemia del COVID-19, la Resolución 059/2020 (UFLA, 2020) y la Resolución 089/2020 (UFLA, 2020) que abordan específicamente las directrices sobre la enseñanza a distancia en la Universidad Federal de Lavras, en diálogo con otros autores que discuten el tema.

### **Enseñanza remota y educación a distancia: distanciamientos necesarios**

A partir de la implementación del período de aislamiento social en Brasil debido a la pandemia de COVID-19, buscamos presentar la estrategia planeada por los organismos gubernamentales para continuar los estudios de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos niveles de escolaridad: la educación a distancia de emergencia.

El Consejo Nacional de Educación (CNE) aprobó el 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), a partir del dictamen CNE/CP n° 5/2020 (BRASIL, 2020), normas que orientaron a las instituciones de enseñanza sobre la reestructuración del Calendario Escolar y la organización de las actividades no presenciales, teniendo como objetivo la reanudación y conclusión del año escolar (2020), flexibilizando el cómputo de los días lectivos anuales, pero garantizando la carga mínima de horas de estudio. El documento dejaba claro en su análisis que la reorganización del calendario escolar sería un reto, en el sentido de tener en cuenta la realidad de cada red educativa en Brasil. Así, en el dictamen CNE/CP n° 5/2020 (BRASIL, 2020, p. 3) se afirma que “es necesario considerar propuestas que no aumenten la desigualdad y, al

mismo tiempo, utilizar la oportunidad que brindan las nuevas tecnologías digitales de la información y la comunicación para crear formas de reducir las desigualdades en el aprendizaje”.

Frente a la normativa, se pensó en el cuidado del aprendizaje de los alumnos para garantizar que todos tuvieran derecho a los procesos de aprendizaje y que las metodologías utilizadas no provocaran diferencias en las oportunidades de acceso a la educación. Partiendo de este supuesto, el dictamen enumera un conjunto de estrategias que pueden utilizarse, según la realidad local, para la reanudación de la enseñanza no presencial:

Por lo tanto, las actividades pedagógicas no presenciales pueden darse a través de medios digitales (clases en vídeo, contenidos organizados en plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje, redes sociales, correo electrónico, blogs, entre otros); a través de programas de televisión o radio; mediante la adopción de materiales didácticos impresos con orientaciones pedagógicas que se distribuyen a los alumnos y a sus padres o tutores; y a través de orientaciones de lectura, proyectos, investigaciones, actividades y ejercicios indicados en los materiales didácticos (BRASIL, 2020, p. 8-9, nuestra traducción).

Así, con la necesidad de adaptarse a una situación social, el Ministerio de Educación flexibilizó los tiempos y espacios escolares, echando luz una nueva forma de enseñanza y aprendizaje para la modalidad presencial, que, de alguna manera, ya era utilizada por muchas instituciones de Educación Superior si pensamos en los cursos ofrecidos en la modalidad a distancia. Así, a primera vista y de manera ligera, todas las respuestas a los problemas actuales de la educación recaían en el uso de la modalidad de aprendizaje a distancia para la educación presencial. Sin embargo, es importante destacar que la FER y la Educación a Distancia no pueden entenderse como sinónimos, en este sentido Behar (2020), considera importante establecer la distinción entre estas expresiones. Sobre la ED, la autora señala:

El término “remoto” significa distante en el espacio y se refiere a una distancia geográfica. La enseñanza se considera remota porque se impide por decreto que profesores y alumnos acudan a los centros educativos para evitar la propagación del virus. Es una emergencia porque de la noche a la mañana se tuvo que archivar la planificación pedagógica para el año escolar 2020 (BEHAR, 2020, s/p, nuestra traducción).

Por lo tanto, basándose en el contexto global de la pandemia y el aislamiento, era necesario pensar en estrategias pedagógicas para minimizar los impactos de la ausencia de la enseñanza presencial en la educación de los estudiantes. Muchas de estas estrategias se basan en el uso de recursos tecnológicos y medios digitales, como los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) e Internet. Es un ajuste temporal y de emergencia, por lo que es tan difícil

de ser implementado, porque, a menudo, las instituciones educativas no tienen infraestructura y recursos tecnológicos para la organización del EVA, los profesores no están calificados y capacitados para la enseñanza en medios digitales, ni tienen el conocimiento para hacer la adaptación de sus materiales para estar disponible en EVA y los estudiantes, además de no tener en casa el equipo necesario para la frecuencia en las clases a distancia y el acceso a los materiales, no tienen la disciplina necesaria para organizar el tiempo y el espacio para los estudios. Así, Behar (2020, s/p) presenta la RE como una nueva modalidad de enseñanza que “asume la lejanía geográfica de profesores y alumnos y fue adoptada temporalmente en diferentes niveles de enseñanza por instituciones educativas de todo el mundo para no interrumpir las actividades escolares”.

En la misma línea, Hodges *et al.* (2020) señalan que la ERE es un cambio temporal de la entrega de contenidos curriculares a una forma alternativa de entrega debido a la situación de crisis. Implica el uso de soluciones pedagógicas totalmente a distancia para las lecciones previamente preparadas en el formato presencial. Monteiro (2020, p. 8) agrega que no se trata de una simple transposición didáctica de la enseñanza presencial a la distancia, porque la “[...] transposición didáctica implica que el profesor sea capaz de hacer las transformaciones necesarias al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea de los recursos a utilizar, o del propio conocimiento”, lo que, en este escenario, puede no ocurrir, porque toda la planificación fue diseñada para ocurrir de forma presencial y no a distancia.

En lo que respecta a la Enseñanza a Distancia (EaD) como modalidad de enseñanza que atraviesa las etapas de la educación, tenemos el Decreto nº 9057/2017 (BRASIL, 2017, nuestra traducción) que la conceptúa

A los efectos de este Decreto, se considera educación a distancia la modalidad educativa en la que la mediación didáctica y pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje se produce con la utilización de medios y tecnologías de la información y la comunicación, con personal cualificado, con políticas de acceso, con seguimiento y evaluación compatibles, entre otros, y desarrolla actividades educativas por parte de alumnos y profesionales de la educación que se encuentran en lugares y tiempos diferentes.

A partir de esta definición, entendemos que la educación a distancia tiene su propio modo de funcionamiento, basado en una concepción didáctico-pedagógica que subyace en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con materiales, actividades y todo un diseño adecuado a las características de los cursos y contemplando el proceso de evaluación del alumno. Es decir, según Behar (2020, s/p) en la EAD existe un modelo pedagógico específico, dirigido a



estudiantes, profesores, tutores, “[...] consistente en una arquitectura pedagógica compuesta por aspectos organizativos, de contenido, metodológicos, tecnológicos y estrategias pedagógicas a emplear”.

Con base en lo que discuten Mill, Ribeiro y Oliveira (2010), la educación a distancia lleva al profesor a adoptar una posición de mirada colectiva. El profesor necesita contar con el apoyo de varios profesionales, como son: otros profesores, técnicos, tutores, supervisores, coordinadores, en definitiva, todo el equipo implicado para que la asignatura se desarrolle. En este sentido, según la autora, este proceso se hace posible debido a la “polidocencia” que constituye una característica del equipo que trabaja conjuntamente para potenciar el conocimiento del profesor (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010).

Aun así, cabe destacar en la definición la expresión “con personal cualificado”, en la que entendemos que tanto la enseñanza presencial como la educación a distancia requieren la presencia de profesionales cualificados para realizar sus actividades. Sin embargo, el legislador sólo ha querido destacar las competencias específicas centradas en el uso del EVA y los medios digitales como requisitos para la enseñanza y la mediación en la educación a distancia y no hacer la dicotomía entre las modalidades, aunque sabemos que esta separación se produce, incluso bajo el sesgo de la calidad de la formación ofrecida.

Corroborando las distinciones entre ERE y EAD, Hodges *et al.* (2020) muestran que, en el contexto de la pandemia de Covid-19, las instituciones educativas han implementado respuestas rápidas para el retorno de las actividades, que implican considerar erróneamente el uso de medios digitales y VLEs como si fueran experiencias de EAD. Y destaca que estos movimientos en línea de las instituciones en el período de pandemia no es la implementación de la EAD, sino más bien, para obtener el máximo provecho de los recursos y posibilidades en el formato en línea.

Arruda (2020), en concordancia con los autores Hodges *et al.* (2020), afirma que la educación digital a distancia en línea se diferencia de la EAD por el carácter de emergencia que propone los usos y apropiaciones de las tecnologías en circunstancias específicas de asistencia, siendo aquella o en la que alguna vez existió regularmente la educación presencial.

Atender, a través de las tecnologías digitales, a los alumnos afectados por el cierre de la escuela, no es lo mismo que implementar la Educación a Distancia, aunque técnica y conceptualmente se refiera a la mediación de la enseñanza y el aprendizaje a través de las tecnologías. La EAD implica una planificación previa, una consideración sobre el perfil del alumno y del profesor, el desarrollo a medio y largo plazo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta las dimensiones sincrónica y asincrónica de la EAD, implica la participación de diferentes profesionales para la

elaboración de productos que tengan, además de la calidad pedagógica, calidad estética que es elaborada por profesionales que apoyan al profesor en la edición de diversos materiales (ARRUDA, 2020, p. 9, nuestra traducción).

Finalmente, frente al contexto actual, es necesario pensar en el CLS como un principio importante para mantener el vínculo entre los estudiantes, los profesores y otros profesionales de la educación, de lo contrario mantendríamos la lejanía, por un largo período de tiempo, de los estudiantes de los espacios escolares (físicos y virtuales), comprometiendo aún más su formación. Aun así, es necesario destacar que la ERE no se limita a la existencia o no de acceso tecnológico y medios digitales para que se produzca. Todo dependerá de la reorganización de las instituciones educativas, en el caso de la Educación Superior, que deberá tener en cuenta el contexto local, el perfil del público atendido para realizar una planificación que sea realmente posible de poner en práctica.

### **La Enseñanza remota en la Universidad Federal de Lavras**

En la Universidad Federal de Lavras, el plan de reanudación de las actividades a distancia no tardó en pensarse; la institución permaneció algo más de un mes con sus actividades suspendidas, tiempo que se utilizó para reorganizar el calendario escolar, ajustar los sistemas y publicar la normativa sobre la ERE en la institución. Además, este periodo también se aprovechó para realizar sesiones de formación con los profesores, para orientarles sobre el uso de los medios digitales y la adaptación de los materiales didácticos, así como con los alumnos, para presentarles estrategias de organización del tiempo y del espacio y de los estudios individuales.

En mayo de 2020 se reanudó el semestre académico de 2020/1, que comenzó en febrero y se suspendió en marzo del mismo año. Varias normativas fueron publicadas y difundidas por la Pro-Rectoría de Graduación para orientar los procesos académicos en la institución, entre ellas, la Resolución 059/2020 (UFLA, 2020) que autorizó la reanudación de las actividades docentes relacionadas con el primer semestre académico de 2020 suspendido, instituyendo el modelo de enseñanza a distancia de emergencia como estrategia para esta reanudación. La Resolución definió en su artículo 2, punto 1, la ERE como “[...] el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas con la mediación de las tecnologías digitales de información y comunicación que abarcan los estudios de forma guiada y autónoma, así como las conferencias grabadas y las clases dialogadas transmitidas por Webconferencia” (UFLA, 2020).



Asimismo, para la conducción de las rutinas docentes, además de la actualización de los planes docentes a partir del nuevo formato instituido, la Resolución preveía las Guías de Estudio Orientadas (REO), que debían ser elaboradas por los profesores, según modelo, y puestas a disposición en el AVA de la asignatura para consulta de los alumnos. Según el artículo 5, punto 2 de la Resolución 059/2020 (UFLA, 2020, nuestra traducción)

Cada REO, elaborado por el profesor responsable del componente curricular, será el documento mínimo de confirmación de la actividad de ERE y deberá contener la delimitación de un tema de estudio, presentar unos objetivos de aprendizaje claros relacionados con el tema delimitado, definir un conjunto de pautas para la consecución de dichos objetivos, presentar las referencias de estudio indicando los materiales y/o medios donde el alumno puede acceder a ellos y solicitar la elaboración de un producto final.

La aplicación del REO podía variar de semanal a quincenal y su preparación suponía la indicación de materiales didácticos que contuvieran los contenidos estudiados, así como, cuando fuera necesario, la disposición de clases grabadas u otras formas de presentación de los contenidos y de interacción con los alumnos. La recomendación inicial fue que se evitaran las reuniones con los alumnos y las conferencias sincrónicas y, en caso de utilizar estos recursos, que se pusiera la grabación a disposición de los alumnos que no pudieran asistir en el día y hora previstos. Asimismo, el artículo 11 de la Resolución 059/2020 (UFLA, 2020) definió que el “conjunto de actividades desarrolladas en la modalidad de REO debe generar al menos un producto de autoría estudiantil (video, texto, reseña, artefacto, objeto, tecnología, método, resolución de problemas, proyecto elaborado, entre otros)”, estableciendo así los criterios de evaluación del período.

Este conjunto de normas y los aspectos directivos e inflexibles de los procedimientos adoptados en la institución fueron objeto de queja y resistencia por parte de los miembros de la comunidad, en general. Pero entendemos que, ante los retos impuestos y el escaso plazo para la construcción de un nuevo modelo, la institución se valió de documentos orientativos para asegurar un estándar mínimo de calidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que buscaba contemplar todas las posibilidades burocráticas que la ERE podía generar.

El proceso de institución de la ERE fue evaluado procedimentalmente a lo largo del semestre y, a finales de julio de 2020, se publicó una nueva resolución, la Resolución 089/2020 (UFLA, 2020), para el final del primer semestre académico de 2020 y se implementó para el segundo semestre académico de 2020 en la institución, contemplando así

muchos aspectos planteados por la comunidad y flexibilizando la ERE, garantizando la autonomía docente en la organización de los procesos de enseñanza.

Los profesores del curso de Pedagogía de la UFLA observaron el reglamento de la institución y organizaron las disciplinas del segundo semestre, según las directrices de la Resolución 089/2020 (UFLA, 2020). Los contenidos curriculares de las disciplinas se impartieron a través de los Guiones de Estudio Guiado (REO), gestionados en la plataforma universitaria, denominada “Campus Virtual”, con aulas virtuales en las que los profesores responsables colgaron los materiales y actividades. Los guiones se describieron y publicaron en la plataforma cada dos semanas, divididos en unidades temáticas, proponiendo: (a) lecturas teóricas disponibles en línea, como artículos científicos, *e-books*, capítulos de libros digitalizados; (b) vídeos o documentales sobre el tema; (c) actividades a realizar por los alumnos sobre el tema propuesto y (d) clases programadas de forma sincrónica en la plataforma Google Meet, grabadas y disponibles para su seguimiento de forma asincrónica.

## Metodología

La Universidad Federal de Lavras (UFLA), con base en la Resolución 089/2020 (UFLA, 2020), en su Art. 2, discute los cursos presenciales, que se llevaron a cabo a través de la “Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)”, rehaciendo el calendario académico, con cierre de las actividades del primer semestre para el 15 de septiembre de 2020. Así, la resolución define en su Art. 2, párrafo 1, la ERE como: “[...] el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas con la mediación de tecnologías digitales de información y comunicación que abarcan estudios de forma guiada y autónoma, así como conferencias grabadas y clases dialogadas transmitidas por Webconferencia” (UFLA, 2020, p. 10).

A partir de este inicio, nos proponemos reflexionar sobre los impactos que la teledocencia de emergencia ha causado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Lavras, así como las diversas dimensiones que han influido en los alumnos en este proceso. Buscamos basarnos en André (2012, p. 17) el enfoque cualitativo con objetivo descriptivo para la recolección de datos, siendo este “una visión holística de los fenómenos, es decir, que tiene en cuenta todos los componentes de una situación en sus interacciones e influencias recíprocas”.

Creemos que los cambios inesperados cuando seguimos caminos planificados deben ser considerados y, ante los desafíos planteados, varios aspectos sufren cambios y

adaptaciones para que las relaciones sociales sigan apoyando el aprendizaje efectivo, aunque sea de manera virtual, apuntando al mismo objetivo trazado al inicio del camino.

Después de un mes de experiencias de las actividades propuestas por la REOS (Guía de Ruta de Estudios Orientados), se realizó un cuestionario para verificar los avances y los desafíos encontrados por los estudiantes del quinto período del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Lavras/MG. El cuestionario estaba compuesto por 6 preguntas cerradas, proporcionadas por la herramienta *Google Forms*.

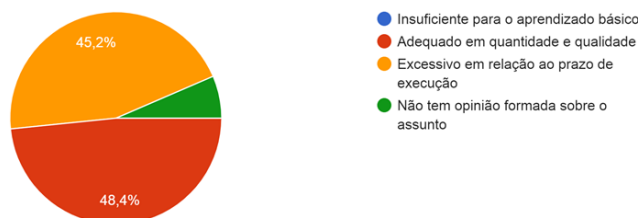
### Análisis y Discusión de los Resultados

En esta sección se presentarán y discutirán los datos recogidos de los X estudiantes participantes de esta investigación.

La primera pregunta se refería al número de actividades propuestas por los profesores en las guías de estudio guiadas.

**Figura 1** – Encuesta Pedagogía (cuestión 1)

Sobre a quantidade de atividades para o aprendizado dos temas da disciplina, você considera que elas são  
31 respostas

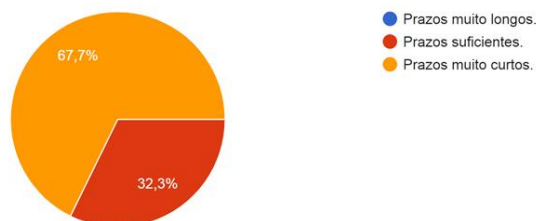


Fuente: Datos de la investigación

Destacamos que los alumnos manifestaron su malestar en relación a los plazos establecidos para la realización de las actividades propuestas por los REO, ya que en un período de quince días, los alumnos debían desarrollar propuestas de lectura teórica, actividades y participación en clases sincrónicas de seis disciplinas diferentes en el curso de Pedagogía, lo que provocó, inicialmente, la acumulación de acciones de estudio, como se evidencia en la pregunta 4.

**Figura 2 – Encuesta Pedagogía (cuestión 4)**

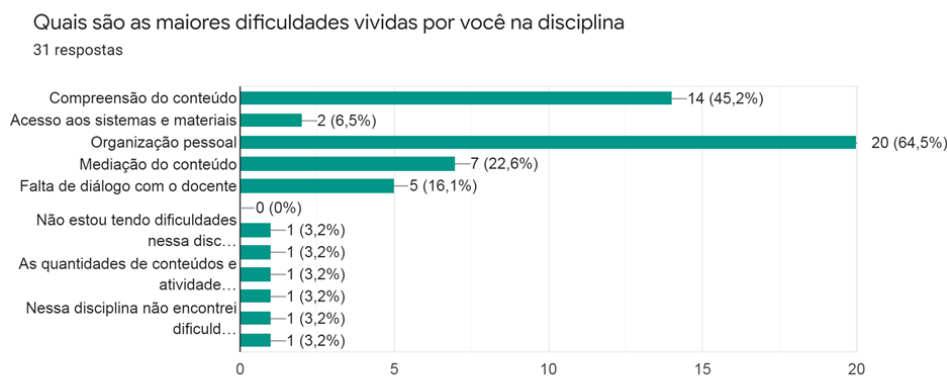
Em relação aos prazos estabelecidos para entrega das tarefas avaliativas:  
31 respostas



Fuente: Datos de la investigación

El porcentaje del 67,7% muestra la percepción de los estudiantes de que el tiempo para preparar las actividades propuestas es insuficiente, considerando el factor de condición social de aislamiento, requiriendo la organización del tiempo para dedicarlo a las actividades académicas de estudios, trabajo, actividades y tareas personales, lo que implicó en la gestión espacio-temporal evidenciada en la pregunta 3.

**Figura 3 – Encuesta Pedagógica (cuestión 5)**



Fuente: Datos de la investigación

Analizando los resultados del gráfico, podríamos destacar muchos puntos de discusión, pero prestamos atención a las implicaciones de mayor impacto, como son: “organización personal” y “comprensión del contenido”. La referencia a la organización personal como el mayor factor de dificultad para el desarrollo de la asignatura indica la percepción de los alumnos en relación con las limitaciones de la planificación de la gestión del tiempo para la dedicación al estudio. La temeridad del tiempo puede entenderse a través de las acciones, el posicionamiento y/o las respuestas que se exigen a los sujetos, como

describe Skliar (2014, p. 44) “[...] una unidad de tiempo es requerir tanto como un segundo. Exigir: pedir, asumir, tomar, robar, sentir”.

En cuanto a la “comprensión del contenido”, se refiere a una percepción en relación con la autonomía de estudio, que requiere el conocimiento del proceso de autoaprendizaje por parte de los estudiantes, dado que el REA ofrecía estrategias para llevar a cabo un determinado contenido. Sin embargo, la ruta de estudio que se debía realizar era responsabilidad del estudiante. Esto demuestra los desafíos de lo que Freire (1996) llama la transición de la heteronomía a la autonomía. Así, la superación de las acciones de dependencia en el proceso educativo surgió en situaciones de estudio provocadas por el REO, en las que “[...] la esencia de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinención del ser humano en la autonomía del aprendizaje” (FREIRE, 1996).

En esta dirección, destacamos que el diálogo impactó como acción formativa para mitigar los impactos frente a los requerimientos de capacidad de una enseñanza a distancia, lo que exigió la flexibilidad de las acciones, permitiendo a los alumnos y profesores elegir diferentes estrategias de formación, reconociendo espacios y momentos de aprendizaje más eficientes.

Otro impacto se refería al uso de herramientas tecnológicas, como o (a) con el estallido de la pandemia, muchos estudiantes que no viven en la ciudad de Lavras/MG volvieron a sus casas y muchos no tenían acceso a una red de internet; (b) los estudiantes que no tenían ordenadores, sólo teléfonos móviles, impidieron que las actividades se llevaran a cabo a tiempo y con eficacia, ya que dependían de la conexión del operador telefónico; (c) otros disponían de dispositivos, tanto ordenadores como teléfonos móviles, pero se trasladaron a localidades rurales; (d) todavía había estudiantes que sufrían trastornos psicológicos y tardaban en adaptarse al aprendizaje a distancia.

Nos dimos cuenta de que la enseñanza a distancia requería la capacidad de buscar la interacción entre la educación y los recursos tecnológicos, para que pudieran contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje en diferentes formas de comunicación. Por lo tanto, en el contexto educativo actual, además de la certificación, la cualificación y la actualización profesional, los diversos conocimientos que emanan del tiempo de la experiencia, la docencia se refiere a una profesión que también necesita de conocimientos tecnológicos para estar conectada con la realidad de los alumnos. En este sentido, el MRE reforzó la necesidad de desarrollar otras formas de enseñanza. Así, según Bacich y Moran (2018), el alumno se

convierte en el sujeto activo en la participación de este proceso de aprendizaje experimentando un espacio de invención, mediado por el profesor.

Toebe (2016) nos hace entender que los instrumentos tecnológicos son capaces de contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas y de promover nuevas metodologías en el currículo de la Educación Superior en lo que respecta a la formación inicial del profesorado. Saccol, Schlemmer y Barbosa (2010) refuerzan que las Tecnologías de la Información y la Comunicación son elementos de apoyo para que el educador se desarrolle profesionalmente. Sin embargo, señala una advertencia diciendo que la educación “[...] implica todos los procesos de aprendizaje apoyados por las diversas tecnologías de la información y la comunicación disponibles, incluidas las tecnologías móviles e inalámbricas, pero sin limitarse a ellas” (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2010, p. 29).

### **Consideraciones finales**

Las incertidumbres de hoy nos han llevado a caminar diariamente de forma reflexiva. La pandemia de Covid-19 que se ha instalado en el mundo contemporáneo ha exigido la superación de retos en todos los ámbitos sociales. Exigió del contexto educativo, las acciones de emergencia necesarias para asegurar la continuidad de la Educación Superior.

En situaciones inesperadas, como una pandemia, era necesario aplicar políticas públicas que tuvieran planes de acción para que el derecho a la educación llegara a todos. El formato de enseñanza a distancia de emergencia era inusual y requería la reconfiguración de y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desencadenando propuestas de acciones, modos de relación, para profesores, estudiantes y otros profesionales de apoyo técnico. Por lo tanto, fue necesaria una acción rápida, precisa y consciente por parte de la administración de la UFLA para mover todo el plan de estudios, el calendario, las acciones de los profesores, la rutina de los estudiantes. En definitiva, había que reinventar una nueva configuración para no perder de vista los estudios. Así, los recursos tecnológicos se convirtieron en aliados del sistema educativo bajo la dirección del profesorado, lo que provocó impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las respuestas demostradas a través del cuestionario permiten destacar las percepciones sobre las formas de organizar el tiempo, el proceso de autonomía de los estudios, las habilidades de uso de los recursos digitales o la inviabilidad de acceso a la red de internet, como impactos de la enseñanza a distancia en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, consideramos que se pueden potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje



mediados por los recursos digitales, lo que requiere acciones de mediación, diálogo y flexibilidad de los docentes, para gestionar el conocimiento, crear situaciones de motivación y creación de nuevas prácticas educativas. Según Freire (1996, p. 69) “el aprendizaje es una aventura creativa”, que frente a los impactos podría generar situaciones de reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para considerar que “[...] aprender para nosotros es construir, reconstruir, verificar para cambiar, lo que no se hace sin abrirse al riesgo y a la aventura del espíritu”.

Según los estudios de Tardif (2002), las experiencias que surgen a lo largo del tiempo en la enseñanza, son múltiples, por lo que es necesario “movilizar una gran variedad de conocimientos reutilizándolos en el trabajo para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo” (TARDIF, 2002, p. 21). En este sentido, volvemos a la cuestión del tiempo como elemento centralizador de las acciones, que en la fluidez moderna, el tiempo y el espacio exigen la multitarea, es decir, la capacidad de realizar múltiples actividades al mismo tiempo (BAUMAN, 2001). Ante la imprevisibilidad provocada por las incertidumbres de cada instante, se requirió de posiciones para optimizar el tiempo de estudio, considerado inadecuado, pero el posible en ese momento, porque, como afirma Skliar (2014, p. 44), entendemos que “[...] una unidad de tiempo no es ni correcta ni incorrecta, ni justa ni injusta, ni sabía ni ignorante: sucede, pasa”.

## REFERENCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografía da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede – Revista De Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 6 jul. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Decreto n. 9057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: CNE, 26 maio 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.167-de-19-de-dezembro-de-2019-234650456>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais. Brasília, DF: CNE, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal MEC. Brasília: MEC/CNP/CP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 14 out. 2009. PL 7515/2006

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C; OLIVEIRA, M. R.G. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

MONTEIRO, S. S. (Re)inventar educação escolar no brasil em tempos da covid-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237-254, jul./out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>

PRENSKY, M. Digital natives. Digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, oct. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20->

%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 02 jan. 2018.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning eu-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson, 2010.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: White Books, 2019. Disponível em: [http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA\\_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar**. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

TANIGUCHI, N. COVID-19: Ponto a ponto sobre o novo coronavírus. **Fiocruz Brasília**, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/covid-19-ponto-a-ponto-do-novo-coronavirus/>. Acesso em: 7 ago. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOEBE, Í. C. D. **Políticas públicas para integração de tecnologias educacionais na formação inicial de professores**. Orientadora: Elena Maria Mallmann. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3kJRGmN>. Acesso em: 2 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 089, de 29 de julho de 2020**. Altera a redação da Resolução n. 059/2020. Lavras, MG: CEPE, 2020. Disponível em: [https://prograd.ufla.br/images/arquivos/legislações/5\\_089\\_29072020.pdf](https://prograd.ufla.br/images/arquivos/legislações/5_089_29072020.pdf). Acesso em: 18 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 059, de 14 de maio de 2020**. Lavras, MG: CEPE, 2020. Disponível em: [https://prograd.ufla.br/images/arquivos/legislações/5\\_089\\_29072020.pdf](https://prograd.ufla.br/images/arquivos/legislações/5_089_29072020.pdf). Acesso em: 18 de setembro de 2020.

### **Cómo referenciar a este artículo**

SILVA, J.; GOULART, I. C. V.; CABRA, G. R. Enseñanza remota en la enseñanza superior: impactos en la formación inicial del profesorado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 408-425, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14238>

**Enviado el:** 29/09/2020

**Revisiones requeridas el:** 26/12/2020

**Aprobado el:** 29/01/2021

**Publicado el:** 01/02/2021