

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS DE QUALIFICAÇÃO NA
UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA NACIONAL (MÉXICO)**

***INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN PROCESOS DE TITULACIÓN EN LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (MEXICO)***

**PEDAGOGICAL INTERVENTION IN QUALIFICATION PROCESSES AT THE
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY (MEXICO)**

Héctor Hernando FERNÁNDEZ RINCÓN¹

RESUMO: A sistematização da experiência de intervenção que se apresenta surge como uma proposta para aumentar as taxas de graduação na licenciatura em pedagogia (doravante LP) da Universidade Nacional Pedagógica (UPN) Unidade Ajusco. Envolve a concepção e desenvolvimento de um curso que se estende ao longo de dois semestres. Este curso é apoiado por um suporte virtual, montado na plataforma Moodle. O objetivo geral é que os alunos elaborem e desenvolvam um projeto de graduação. O curso começa com 30 alunos e conta com quatro orientadores e um professor titular. Esta apresentação descreve em que consiste o curso, como foi desenvolvido e os resultados alcançados até agora.

PALAVRAS-CHAVE: Intervenção pedagógica. Projeto de titulação. Curso virtual. Quadro teórico. Metodologia.

RESUMEN: *La sistematización de la experiencia de intervención que se presenta surge como propuesta para incrementar los índices de titulación en la licenciatura en pedagogía (en adelante LP) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco. Se trata del diseño y desarrollo de un curso que se desarrolla durante dos semestres. Este curso cuenta con el apoyo de un apoyo virtual, montado sobre una plataforma Moodle. El objetivo global es que los estudiantes diseñen y desarrollen un proyecto de titulación. El curso inicia con 30 estudiantes y cuenta con cuatro asesores y un docente titular. En esta ponencia se describe en qué consiste el curso, cómo se ha venido desarrollando y los logros que, hasta el momento, se tienen.*

PALABRAS CLAVE: *Intervención pedagógica. Proyecto de titulación. Curso virtual. Marco teórico. Metodología.*

¹ Universidade Pedagógica Nacional (UPN), Ciudad de México – México. Professor de pesquisa em Pedagogia e no Mestrado. Doutorado em Educação (UNIVDEP). E-mail: hfdez@upn.mx

ABSTRACT: *The systematization of the intervention experience that is presented arises as a proposal to increase the graduation rates in the degree in pedagogy (hereinafter LP) of the National Pedagogical University (UPN) Ajusco Unit. It involves the design and development of a course that takes place over two semesters. This course is supported by a virtual support, mounted on a Moodle platform. The overall objective is for students to design and develop a degree project. The course begins with 30 students and has four advisers and a full professor. This presentation describes what the course consists of, how it has been developed and the achievements that have been made so far.*

KEYWORDS: *Pedagogical intervention. Titling project. Virtual course. Theoretical framework. Methodology.*

Introdução

Este artigo é o relatório dos avanços que vem sendo feito até o momento de um processo de intervenção pedagógica que é feito com o objetivo de aumentar o índice de graduação em pedagogia (LP) da UPN, na Unidade Ajusco.

As baixas taxas de grau mostram um problema que está associado à falta, por parte dos graduados, de ferramentas teóricas e técnicas para realizar o processo que requer a elaboração do documento escrito para obter o grau correspondente. Ferramentas teóricas referem-se ao conjunto de competências intelectuais que permitem aos alunos apresentar um problema de estudo e ser capaz de resolvê-lo de forma argumentativa. Por outro lado, as ferramentas técnicas estão relacionadas com as anteriores, mas são mais orientadas para as competências relacionadas à leitura integral e à escrita acadêmica.

A intervenção realizada aqui busca resolver os problemas apresentados pelos alunos a fim de projetar e desenvolver um projeto de graduação. A intervenção consistiu na concepção e funcionamento de um seminário que operou, durante dois semestres, com o apoio da plataforma Moodle. Não se tratava apenas de desenvolver um curso virtual, mas o trabalho está localizado no que tem sido chamado de *b-learning*, que nada mais é do que a combinação de educação presencial e virtual.

A razão pela qual a plataforma Moodle é utilizada é porque se considera que nela você pode criar e adaptar materiais didáticos usando TIC para tornar o curso mais atrativo e interessante para os alunos. Da mesma forma, a plataforma permite que o aluno tenha, em todos os momentos, os materiais e explicações do que fazer. A plataforma, sobretudo, é utilizada "fora da sala de aula", de tal forma que o tempo de aula (presencial) foi utilizado para analisar e alimentar as elaborações que os alunos fizeram. Aqui é aplicado o conceito de "sala de aula invertida", que consiste em transferir, para o lado de fora da sala de aula, a

maioria das atividades individuais dos alunos, apoiadas por tecnologias emergentes, aproveitar o tempo em sala de aula, para gerar um diálogo, aberto e transparente, que sirva para analisar e alimentar, os produtos que os alunos fazem em casa. Trata-se de buscar maximizar as interações entre professor e aluno e entre eles (RIVERA; GARCIA, 2018).

A ideia central da intervenção pedagógica é propor ao aluno a necessidade de realizar tarefas de aprendizagem baseadas na leitura e escrita que respondam às exigências do que um projeto de graduação deve ter no LP da UPN, na Unidade Ajusco. Da mesma forma, trata-se de fazer intervenções públicas onde as melhorias sejam analisadas e recomendadas às elaborações feitas por cada um dos alunos. Cada um aprende com os sucessos ou erros dos companheiros.

Este papel está estruturado em quatro partes. O primeiro fala sobre o diagnóstico, o segundo sobre o desenho, o terceiro sobre o desenvolvimento e no quarto mergulha na análise da intervenção. Finalmente, uma série de reflexões é listada como conclusões do trabalho.

Delimitação do problema

Para ter clareza sobre os aspectos em torno de quais trabalhos seriam feitos para garantir a concepção e desenvolvimento de um documento de graduação, uma lista dos elementos que, segundo o LP, o trabalho de recepção deve ter sido feito. A lista é a seguinte:

- Elementos que constituem um projeto.
- Descrição do problema.
- Delimitação do problema.
- Construção da questão principal.
- Abordagem aos objetivos.
- Localize o projeto em algum tipo de metodologia específica.
- Estabelecer as categorias centrais na delimitação do problema.
- Desenvolvimento do quadro teórico.
- A definição do universo e da amostra servirá como referência empírica para coleta de dados.
- Seleção de instrumentos para coleta dos dados.

Caracterização do grupo de intervenção

- Trabalhamos com um grupo composto por 30 alunos.

- 23 (76%) tinham estudantes entre 20 e 25 anos.
- 26 (86%) eram mulheres.
- 14 (46) trabalhando no local de trabalho.
- 21 (70%) moram com os pais.
- 20 (66%) têm conexão com a internet em suas casas.
- 26.886% tem um computador domiciliar.
- 14 (46%) levam mais de 2 horas para mudar de casa para faculdade.
- 23 (76%) vivem em membros da família que ganham menos de US\$ 500 por mês.
- 27 (90%) ou transporte público para chegar à universidade.
- 2 (6%) tem pais formados na faculdade.
- 9 (30%) só usam a biblioteca da universidade para fazer o trabalho escolar.
- 5 (16%) usam apenas uma internet para obter livros ou textos para o trabalho escolar.
- Ninguém dedica mais de 15 horas por semana para fazer o trabalho escolar.
- 29 (96%) sabem como usar ou Palavra.
- 5 (16%) foram matriculados em um curso online.

Diagnóstico

Ao aplicar o exame aos participantes sobre os conhecimentos que possuíam sobre os elementos que um projeto de graduação deve ter no LP da UPN, obteve-se a seguinte média de pontos de nota para cada uma das questões:

- Elementos que constituem um projeto de grau (32/100).
- Descrição da edição (30/100).
- Delimitação do problema (28/100).
- Construção da questão do inquérito (32/100).
- Abordagem aos objetivos (31/100).
- Localize o projeto em algum tipo de metodologia (20/100).
- Estabelecer as categorias centrais na delimitação do problema (25/100).
- Desenvolvimento do quadro teórico (29/100).
- A definição do universo e da amostra servirá como referência empírica (16/100).

- Seleção de ferramentas para coleta de dados (26/100).

A pontuação média obtida por todos os alunos foi de 26/100

Projeto de intervenção

Foi estabelecido que o conteúdo do curso foi organizado em quatro seções principais que também correspondiam aos blocos que o projeto de graduação deveria ter: o problema, o arcabouço teórico, a metodologia, as fontes de informação (HERNÁNDEZ; FERNANDEZ; BAPTISTA, 2014).

O problema, por sua vez, continha uma breve descrição, sua delimitação, a questão da pesquisa, sua justificativa e o objetivo. A metodologia definiu o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a amostra e o cronograma. O modelo didático de cada unidade foi constituído pelo objetivo do tema, pela apresentação do conteúdo, pelas atividades didáticas e pela bibliografia.

Para a apresentação do conteúdo, foi escrita a síntese, foram adicionados vídeos e ppt. As atividades didáticas estiveram associadas à realização de obras concretas relacionadas ao desenvolvimento do projeto pelo aluno. Essas elaborações dos alunos tiveram que ser enviadas para a plataforma (na forma de tarefas), para a revisão do orientador. A bibliografia principal estava no curso como pdf.

A lógica do curso é que o aluno projeta e desenvolve, individualmente, seu trabalho de recepção. Esse fato baseia-se no consenso que existe hoje no sentido de que o que está envolvido é "aprender fazendo". Não é apenas uma reflexão teórica (SÁNCHEZ PUENTES, 2014).

Implementação

No curso, 30 alunos foram matriculados e houve a colaboração de 4 conselheiros e um titular do curso. Os alunos se inscreveram para o curso na plataforma e tiveram acesso aos materiais para apresentação dos conteúdos, bem como as atividades didáticas. Foi acordado trabalhar o conteúdo em bloco para cada unidade, de modo que o primeiro tema abordado é o do "problema" do trabalho de graduação.

Os alunos tiveram que analisar os conteúdos do curso em casa (em casa) e elaborar lá também as tarefas que tinham a ver com o desenho de seu projeto de graduação. Já em sala de

aula, presencialmente, a revisão é realizada, uma a uma das obras preparadas pelos alunos e que, anteriormente, foram enviadas para a plataforma.

Os alunos tinham conselheiros que liam e alimentavam seus escritos. O objetivo era que os alunos produzissem textos originais, que buscassem um autêntico processo de formação acadêmica de qualidade.

As disciplinas ou objetos das obras de graduação dos alunos eram gratuitas. Eles só foram convidados a estar relacionados à educação e a partir de experiências pessoais e interesses. Foram apresentados um questionário que visava definir e comprovar o objeto selecionado ao responder às perguntas.

Essas propostas foram apresentadas oralmente e analisadas e devolvidas pelo professor titular do curso. Em alguns casos, foi necessária mudança ou desenvolvimento posterior em sua fundação.

Na primeira turma, onde esses ppt são expostos, detecta-se uma deficiência grave relacionada à dificuldade que os alunos têm de elaborar obras escritas. Para a apresentação do "problema do projeto de graduação", no contexto das tarefas desenhadas pelo curso virtual, são solicitados a elaborar um ppt contendo "descrição", "delimitação", "justificativa" e "objetivo".

Aqui está claramente expressa uma das evidências da baixa qualidade do treinamento. Há sérias limitações para ser capaz de elaborar um trabalho escrito em uma ortografia coerente, lógica e com boa ortografia.

Como afirma Goyes e Klein (2014), escrever um projeto de graduação implica tornar explícita uma posição apoiada por razões que apoiam as ideias. Nesse sentido, o texto em si não é um produto, mas um processo, ou seja, deve-se reconhecer que existem etapas de pré-escrita, escrita e pós-escrita.

Decidiu-se, então, intervir buscando desenvolver habilidades de escrita. Para fazer isso, você tem que ensinar qual é a estrutura de frases e parágrafos. Estão relacionadas com as marcas de pontuação. Trabalhamos com regras de ortografia. Torna-se evidente que todo esse problema também está associado às suas habilidades de estabelecer argumentos e lógicas para o trabalho acadêmico.

A partir deste momento, fica decidido que todos os alunos devem apresentar publicamente suas elaborações, que receberão feedback imediato. Considera-se que o que é dito para um aluno também pode se aplicar a outros. Também é acordado aumentar os espaços de lição de casa na plataforma para que os alunos possam "carregar" novas versões de seus trabalhos reformulados.

O aluno, como Parker (1997) diz, será obrigado a:

- ser um sujeito ativo e autônomo, capaz de desenvolver conhecimento pessoal,
- examinar e aprimorar seus próprios processos de pensamento e aprendizagem,
- pesquisar, examinar, registrar e analisar informações,
- fazer suas próprias perguntas, autorregular seu aprendizado e construir seu próprio significado.

De igual forma, en cuanto al contenido, se puede detectar que hay que recalcar en los estudiantes la necesaria relación que debe existir entre:

- O título da obra e a delimitação do problema
- Delimitação e objetivo
- O título e o objetivo

Para isso, são feitas as indicações correspondentes, esses elementos são contrastados e comparados e propostas de correção são feitas. Da mesma forma, os alunos são convidados a trabalhar de forma colaborativa; para isso, os casais são estabelecidos para que, antes de enviar o adiantamento para a plataforma, um parceiro revise-o e sugira as correções que julgar apropriadas. As assessorias públicas continuam buscando que todos os alunos reflitam e corrijam seu próprio trabalho quando veem as indicações que são feitas para os avanços de outros colegas de classe.

Nesse processo, ele deu a deserção de dez alunos. Os títulos dos problemas que os alunos estabelecem para realizar seus projetos de graduação são os seguintes:

1. Violência escolar: física, verbal e telesecundária.
2. Diversidade intercultural e educação
3. Violência familiar e desempenho escolar em adolescentes.
4. Capital cultural e performance escolar.
5. *Emoções do agressor, bullying e sexta série.*
6. Violência dos professores contra. Liberdade de Expressão estudantil.
7. Série o senhor dos céus e agressividade escolar.
8. Teoria e prática no direito à educação na reabilitação de adolescentes.
9. Educação sexual em adolescentes com síndrome de Down.
10. "estratégias didáticas para ensinar uma pessoa com síndrome de Down a ler e escrever.

11. Violência escolar e educação emocional.
12. Prevenção do casamento precoce e gravidez precoce em famílias de Purépecha no gabinete do prefeito de Iztapalapa.
13. Estratégias de inclusão para alunos com síndrome de Down.
14. Violência contra pessoas transexuais na faculdade.
15. Capacitação em valores para prevenção da violência no ensino médio.
16. Inclusão de alunos com comportamentos disruptivos no nível primário.
17. Formação de professores secundários sobre TDAH.
18. Música como ferramenta didática para a redução da violência de gênero em adolescentes do ensino médio.
19. Causas da violência escolar no ensino fundamental.
20. Projeto de intervenção educacional: proposta de prevenção e mediação da violência no ensino fundamental.

Eu trabalho com a seção "marco teórico"

Para a apresentação do "marco teórico", no contexto das tarefas desenhadas pelo curso virtual, são solicitados a elaborar, novamente, um ppt que contenha a definição das principais categorias que compõem seu objeto de estudo. Na apresentação desses ppt, detecta-se a dificuldade que os alunos têm de identificar as principais categorias de seu trabalho, a falta de conhecimento de como fazer referências bibliográficas com o modelo APA e a deficiência de informações sobre o uso de banco de dados de onde podem obter informações atualizadas.

A princípio, é realizada uma intervenção que busca resolver a dificuldade que os alunos têm para identificar as categorias em seu trabalho. Mais uma vez, recorre à análise da correspondência entre as "palavras principais" que aparecem no título da obra, nos objetivos, na delimitação e na questão. Lá você pode ver como certas "palavras" têm sido repetidas que neste primeiro momento podem ser consideradas como os significados centrais de seu trabalho de graduação.

Esta lista de palavras constitui a primeira pista para a construção de seu "quadro teórico". O que eles querem dizer? Há definições diferentes? Por que essas diferenças? O que são correntes teóricas? Há alguma corrente com a qual me identifico? Os autores foram consultados os primeiros a definir e usar esses conceitos? Responda a essas perguntas, localizando-se claramente nos portões do "quadro teórico".

A elaboração do "quadro teórico" mostra os problemas associados à leitura acadêmica e à escrita. Aqui faz sentido o fato de que é detectado que na casa de nenhum de nossos alunos há uma biblioteca; que apenas 6% têm pais com diploma universitário; que apenas 30% fazem uso da biblioteca da universidade ou que apenas 16% buscam informações acadêmicas online. Pode-se dizer que não há hábito de trabalho acadêmico nos alunos e isso ocorre porque não há contexto familiar ou escolar que o promova.

Uma das intervenções que é realizada neste momento do processo é concordar com a administração da biblioteca para projetar e ensinar uma oficina específica onde os alunos aprenderam a localizar e baixar textos eletrônicos de bancos de dados e usar corretamente o modelo de APA para fazer referências bibliográficas.

Esta oficina também promove uma grande promoção para a realização de leituras acadêmicas que envolvem os alunos a aumentar o número de horas por semana que se dedicam para realizar o trabalho acadêmico. Da mesma forma, é necessário orientar o aluno a sistematizar seu processo de leitura para o qual recomenda-se aprender a fazer arquivos bibliográficos ou folhas de trabalho.

Os conselheiros pedem que os alunos listem materiais bibliográficos encontrados na biblioteca ou bancos de dados para enriquecer a "estrutura teórica" de seus projetos.

Eu trabalho com a seção "abordagem metodológica"

No conteúdo do curso, a "abordagem metodológica" é constituída pela definição do tipo de pesquisa, pela seleção de instrumentos, pela definição da amostra de informantes, pela prefiguração de um esquema de trabalho e pela elaboração de um cronograma.

Das atividades didáticas para esta unidade, os alunos também são convidados a desenvolver um ppt onde exporão as definições e escolhas que fazem desses elementos para seu projeto de graduação.

No curso virtual, explicam-se os quais são as características e quais são as características e, em quais casos, devem desenvolver uma abordagem qualitativa, quantitativa, mista ou documental. Os alunos estão expondo, um a um, seu ppt e recebem feedback público (buscando que o que é dito a um aluno também atende aqueles que ouvem e para que eles próprios possam fazer as correções de seus próprios projetos).

É evidente que os alunos precisam fazer leituras mais rigorosas dos textos do curso. Nesta parte do desenvolvimento do projeto, vê-se a dificuldade que os alunos têm de definir

ou identificar qual é o tipo de metodologia que pode ser selecionada para o objeto de pesquisa escolhido.

De acordo com o tipo de objeto de pesquisa e com o apoio do orientador, os alunos devem definir uma opção metodológica para desenvolver seus projetos. Os tipos de metodologia escolhidos pelos alunos são os seguintes:

- 15 (75%) optaram pela abordagem qualitativa.
- 3 (15%) para o trabalho documental.
- 2 (6%) para uma alternativa mista onde combinarão o qualitativamente e o quantitativo.

Pode-se dizer que essa opção de 75% para um estudo qualitativo não fala apenas do que é a tendência dos trabalhos de pesquisa que atualmente são realizados no campo educacional em geral e na UPN em particular. É provável que os alunos tenham optado pelas abordagens preferidas por seus conselheiros (além, obviamente, do que seu objeto de estudo permite). Acredita-se que o mesmo objeto possa ser estudado a partir de diferentes opções metodológicas.

No entanto, dos 17 projetos que optaram por realizar o trabalho de campo, todos afirmam que realizarão questionários, cinco afirmam que também farão entrevistas e apenas dois acrescentam que farão observações. Essa preferência por questionários pode estar indicando que se impõe uma espécie de "economia de energia mental" (lei de menor esforço), o que pode resultar em falta de rigor no trabalho analítico e até mesmo uma certa superficialidade nos resultados da investigação.

Por outro lado, aqueles trabalhos que consideram a realização de uma coleta de dados por meio da combinação de diversas fontes de coleta de dados (10%) representam uma perspectiva séria para o trabalho que será derivado no processo de análise.

Obviamente, a seleção de instrumentos para coleta de dados pode estar relacionada ao cronograma em que se expressa a intenção de todos os projetos a serem realizados no máximo um ano (que é o que os regulamentos de grau propõem).

A versão ppt do projeto

Para encerrar o primeiro semestre do curso, foi organizado um colóquio no qual os alunos apresentaram seu projeto de graduação em formato ppt. Esse foi precisamente o formato com o qual trabalhamos durante todo o semestre. A partir de seus feedbacks públicos,

os alunos fizeram as correções necessárias. No total, durante o semestre, foram feitas 20 versões do projeto.

No colóquio foram apresentados 20 alunos, ou seja, durante o semestre foram dispensados 10 alunos, o que indica que houve evasão de 33,3%. Nesta apresentação foi possível verificar que os alunos já haviam superado os problemas de escrita fundamentalmente relacionados à dificuldade em estruturar sentenças e parágrafos.

O mais importante, sobretudo, foi que se alcance uma estruturação lógica do projeto. Agora, se a relação entre o título, a delimitação e o objetivo geral do projeto foram claramente estabelecidas. O ppt tornou-se uma excelente ferramenta para construir o que poderia ser chamado de "esqueleto" do projeto de titulação. Agora, com esses aprendizados e conquistas, os alunos estavam preparados para elaborar a versão "Word" do projeto.

A versão do Word e o registro do projeto

A primeira atividade que foi feita, no primeiro mês, do segundo semestre do curso, foi a extensão do projeto para ter a versão "Palavra" dele. Pode-se considerar que a "versão ppt" operava como uma espécie de "esquema" do que seria o projeto de grau completo.

A "versão ppt" do projeto foi "alimentada de volta" e, de certa forma, "aprovada" no colóquio. O que estava agora envolvido era desenvolver a "versão do Word". Basicamente, as informações que já fazia parte da "versão ppt" tiveram que ser expandidas.

Esta "versão do Word" não foi revisada em sala de aula, mas foi delegada ao feedback dos conselheiros. Uma vez validada esta versão, foi apresentada à Comissão de Titulação do LP.

Apenas 20 projetos foram submetidos à Comissão de Grau, sob a forma de tese. A comissão só pediu reformulações para dois projetos, ou seja, até agora, se considerarmos apenas os 20 projetos apresentados, no final foi alcançada uma eficiência de 90%.

A avaliação

Uma vez feita a inscrição dos projetos de graduação, foi aplicado o mesmo exame que havia sido aplicado no início do processo. Os seguintes resultados foram obtidos:

- Elementos que constituem um projeto de pesquisa (65/100).
- Descrição do problema da pesquisa (57/100).
- Delimitação do problema da pesquisa (63/100).

- Construção da questão da pesquisa (65/100).
- Abordagem aos objetivos da pesquisa (58/100).
- Localize o projeto em algum tipo de metodologia para pesquisa (60/100).
- Estabelecer as categorias centrais na delimitação do problema (58/100).
- Desenvolvimento do referencial teórico da pesquisa (58/100).
- Definição do universo e da amostra servirá como referência empírica da pesquisa (49/100).
- Seleção de ferramentas para coleta de dados (56/100).

A média de pontos obtidos por todos os alunos foi de 57/100.

Análise

Se fizermos uma tabela onde os resultados da prova de conhecimento que foi aplicada aos alunos antes e depois do processo de realização do projeto de graduação são apresentados, o impacto positivo da intervenção pedagógica realizada pode ser claramente apreciado.

Tabela 1 – Resultados do teste de conhecimento

		Antes	Depois	Diferença
1	Elementos que constituem um projeto de grau	32	65	33
2	Descrição do problema	30	57	27
3	Delimitação do problema	28	63	35
4	Construção da questão do inquérito	32	65	33
5	Definindo os objetivos	31	58	27
6	Localize o projeto em algum tipo de metodologia	20	60	40
7	Estabelecer as categorias centrais na delimitação do problema	25	58	33
8	Desenvolvimento do quadro teórico	29	58	29
9	Definição do universo e da exposição servirá como referência empírica	16	49	33
10	Seleção de ferramentas para coleta de dados	26	56	30
	Média	26	57	31
	Total	269	589	320

Fonte: Elaborado pelo autor

Os números que falam da média das notas obtidas pelo grupo de alunos servem para representar simbolicamente a situação, antes e depois, da realização da intervenção. Se nos apegarmos exclusivamente à representação simbólica dos dados, pode-se dizer que, em um sentido geral, antes da intervenção, os alunos têm uma média de 26/100 resultados positivos no exame aplicado. Esses dados nos dizem que há uma deficiência de aproximadamente 3/4 do conhecimento que deve ser necessário para poder desenvolver um trabalho acadêmico de qualificação.

Não quero analisar ou discutir a qualidade, precisão ou margem de erro do exame aqui.

Ter apenas 26% do conhecimento devido fala de uma deficiência significativa na formação acadêmica dos alunos. Pode-se falar de deficiência na medida em que, antes da aplicação do exame, os alunos já haviam tomado, pelo menos três disciplinas relacionadas a esses processos associados à concepção de um projeto de graduação. Por outro lado, o fato de que ao final desse processo de intervenção os alunos têm 57% do ensino de conhecimento fala de duas coisas. Por um lado, se um aprendizado foi alcançado (31%) do conhecimento desejado; no entanto, por outro lado, esses mesmos dados falam do fato de que os alunos não aprenderam 43% do que tentaram ensinar. Nesse sentido, há uma conquista, mas, ao mesmo tempo, isso é deficiente em relação ao ideal projetado.

Conclusões

1. A não qualificação está associada a um problema de baixa qualidade na formação, por isso, para resolvê-lo, é necessário melhorar os processos de ensino e aprendizagem para que os alunos adquiram e desenvolvam conhecimentos e habilidades que lhes permitam construir argumentos que são os elementos centrais que estão fazendo parte de sua capacidade cognitiva e intelectual.

2. A dificuldade na escrita acadêmica demonstra a falta, por parte dos alunos, de ferramentas teóricas e operacionais para realizar o processo que requer a elaboração do documento de acolhimento que é um dos requisitos para alcançar seu diploma.

3. De fato, o apoio do curso virtual permite que o aluno acesse, a qualquer momento e em qualquer lugar, os materiais desenvolvidos para ensiná-los do que ele consiste e como cada um dos elementos que compõem o projeto de graduação é elaborado. Da mesma forma, o projeto deste curso lhe dá a oportunidade de relacionar totalmente suas ideias e elaborar avanços na concepção do seu projeto de graduação.

4. Diz-se que o tempo de aprendizado com suportes virtuais pode diminuir porque a tarefa de ensinar se torna mais fácil e o aluno aumenta seu interesse pelo conteúdo que está sendo apresentado de forma mais atrativa; no entanto, a dificuldade não está apenas nas características dos materiais utilizados para o ensino. Uma das dificuldades encontradas é o fato de o aluno não ter formação cognitiva ou hábitos associados ao trabalho acadêmico.

5. A dinâmica experiencial dos tempos modernos é outro dos obstáculos que os processos educacionais têm que enfrentar hoje: os alunos não têm uma dedicação exclusiva à

tarefa de fazer seu projeto de graduação. Essa tarefa é apenas uma das muitas atividades que o aluno realiza. Até a internet e a mídia eletrônica estão se tornando um dos elementos que ocupam a mente dos alunos e não precisamente para as atividades escolares.

6. Embora possa ser muito criticado, foi eficaz a criação de um projeto de graduação modelo que homogeneizasse a intervenção de diversos conselheiros em torno do trabalho realizado pelos alunos. É bem conhecida a heterogeneidade dos modelos existentes para a realização de pesquisas no campo educacional; no entanto, para desenvolver um processo formativo é necessário fazer um consenso do que é considerado básico para essa tarefa.

7. Foi útil para o processo formativo assumir a escrita como um processo e não como um produto. Nesse sentido, o aluno tomou conhecimento de que se tratava de fazer "avanços" e que isso implicava construir permanentemente "novas versões" da escrita.

8. Da mesma forma, o uso feito da versão ppt da síntese do projeto foi útil. Esta versão permite uma apresentação sintética dos avanços a serem feitos e, ao mesmo tempo, pode-se fazer um feedback público que permita intervir não só no projeto que é apresentado, mas nos demais que os alunos que participam da dinâmica da turma elaborada.

REFERÊNCIAS

- ARREDONDO, M. **Diseño de proyecto en investigación educativa**. Chile: Universidad ARCIS, 2005. Disponível em:
<http://rai.ucuenca.edu.ec/facultades/filosofia/filosofia/Archivos%20Enlaces/dise%F1o%20de%20proyectos%20de%20investigacion%20de%20ARCIS.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BONO, A.; ELIZABETH BOATTO, Y.; SOLEDAD AGUILERA, M.; CECILIA FENOGLIO, M. Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria. (Spanish). **Journal Educational Innovation / Revista Innovación Educativa**, v. 18, n. 78, p. 143–170, 2018. Disponível em:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=132473694&lang=es&site=ehost-live>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRAILOVSKY, D. **Estética, identidad y enseñanza de la escritura académica**. 2008. Disponível em:
http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/106/Est%C3%A9tica_identidad_y_ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 set. 2020.
- CERDA GUITIÉRREZ, H. **La investigación formativa en el aula, la pedagogía como investigación**. Bogotá: Editorial Investigar Magisterio, 2007.
- GOYES, A; KLEIN, I. **Alcances, limitaciones y retos de la escritura en la Universidad**. En la lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. Argentina.

Universidad Tecnológica Nacional, 2014.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, M. **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw Hill, 2014.

PARKER, A. Distance Education How-To Manual: Recommendations from the Field. **Educational Technology Review.**, n. 8, p. 7-10, 1997. ISSN-1065-6901.

RIVERA CALLE, F. M.; GARCÍA MARTÍNEZ, A. Aula invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. **Revista Cubana de Educacion Superior**, v. 37, n. 1, p. 108-123, 2018. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=128963542&lang=es&site=ehost-live>. Acesso em: 10 set. 2020.

SÁNCHEZ PUENTES, R. Didáctica de la problematización en el campo científica de la educación. **Revista Perfiles Educativos**, n. 61, jul./sep. 1993. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206108.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SÁNCHEZ PUENTES, R. Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México. IISUE-UNAM, 2014.

SAUTU, R.; BONIOLO, P.; DALLE, P.; ELBERT, R. **Manual de metodología**. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

Como referenciar este artigo

FERNÁNDEZ RINCÓN, H. H. Intervenção pedagógica nos processos de qualificação na Universidade Pedagógica Nacional (México). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 4, p. 2638-2652, dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14511>

Publicado em: 10/09/2019

Revisões requeridas em: 01/10/2020

Aprovado em: 30/04/2020

Publicado em: 01/12/2020