

RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE CURRICULAR DIDÁCTICA EN MEDIO A LA PANDEMIA DE COVID-19

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DIDÁTICA EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF TEACHING DIDACTICS CURRICULAR COMPONENT DURING COVID-19 PANDEMICS

Suzana dos Santos GOMES¹
Giovana Cristina ZEN²
Cristina D'ÁVILA³

RESUMEN: La pandemia de Covid-19 ha afectado a los sistemas de enseñanza y las universidades, interfiriendo en la organización del trabajo académico en los cursos de graduación. En ese contexto, la Educación Remota de Emergencia (ERE) fue adoptada por las universidades a fin de minimizar las pérdidas en el proceso enseñanza-aprendizaje en el periodo de asolamiento social. Delante ese factor, este artículo presenta resultados de una investigación que objetivó analizar la enseñanza de didáctica, en el periodo de asolamiento social, problematizando retos, tensiones y posibilidades enfrentado por el trabajo pedagógico mediado por las tecnologías digitales en el contexto de la pandemia. Cuanto, a la metodología, eso es un estudio exploratorio de abordaje cuantitativa y cualitativa. Los resultados indican ausencia de interacción efectiva entre estudiantes y maestros, provocada por la falta de condiciones materiales y por el acceso limitado a la internet de calidad. Los estudiantes destacaron la importancia de la enseñanza presencial para preservar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la universidad.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza superior. Didáctica. Enseñanza-aprendizaje. Pandemia. Educación remota de emergencia.

RESUMO: *A pandemia da Covid-19 tem afetado os sistemas de ensino e as universidades, interferindo na organização do trabalho acadêmico nos cursos de graduação. Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado pelas universidades a fim de minimizar as perdas no processo ensino-aprendizagem no período de isolamento social. Diante do exposto, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou analisar o ensino de Didática, no período do isolamento social, problematizando desafios, tensões e possibilidades face ao*

¹ Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG – Brasil. Profesora Asociada del Programa de Posgrado en Educación: Conocimiento e Inclusión Social. Postdoctorado en la Universidad de Lisboa (UL) y Universidad de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8660-1741>. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

² Universidad Federal de Bahía (UFBA), Salvador – BA – Brasil. Profesora Titular y Profesora Permanente del Programa de Posgrado en Educación (PPGE). Postdoctoral Universidad de la Sorbona, París. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6405-9843>. E-mail: giovana.zen@ufba.br

³ Universidad Federal de Bahía (UFBA), Salvador – BA – Brasil. Profesora Titular y Profesora Permanente del Programa de Posgrado en Educación (PPGE). Postdoctoral Universidad Sorbona, París. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5946-9178>. E-mail: cristdavila@gmail.com

trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais no contexto da pandemia. Quanto à metodologia, trata-se de um estudo exploratório de abordagem quantitativa e qualitativa. Os resultados indicaram ausência de interação efetiva entre estudantes e docentes, provocada pela falta de condições materiais e pelo acesso limitado à internet de qualidade. Os estudantes destacaram ainda a importância do ensino presencial para preservar a qualidade do processo ensino-aprendizagem na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino superior. Didática. Ensino-aprendizagem. Pandemia. Ensino remoto emergencial.*

ABSTRACT: *Covid-19 pandemics has been affecting the educational systems and the universities, intervening in the organization of academic work in the undergraduate courses. In the context, Emergency Remote Teaching (ERT) has been adopted by the universities in order to minimize the losses on the teaching-learning process in the period of social isolation. Given that fact, this paper presents results of a research that aimed at analysing the teaching of didactics, in the period of social isolation, problematizing challenges, tensions and possibilities in face of the pedagogical work mediated by digital technology in the context of the pandemics. Regarding methodology, it is an exploratory study of quantitative and qualitative approach. The results indicated absence of effective interaction between students and teachers, caused by the lack of material conditions and by the limited access to quality internet. The students highlighted still the importance of presence teaching to preserve the quality of the teaching-learning process at the university.*

KEYWORDS: *Higher education. Didactics. Teaching-learning. Pandemics. Emergency remote teaching.*

Introducción

El presente estudio se realizó en el contexto de la confrontación global de la pandemia de Covid-19. Entre los impactos causados, cabe destacar que las medidas de aislamiento social han intensificado el uso de los medios digitales en los procesos de comunicación. En este sentido, con la pandemia del Covid-19 surgió la necesidad de que las personas se adapten al uso de dispositivos tecnológicos, ya que diversas prácticas sociales, como el trabajo, el estudio y la vida social, comenzaron a llevarse a cabo de manera *on-line*.

Se puede afirmar que la complejidad del escenario pandémico acentúa las desigualdades sociales y profundiza, aún más, una inevitable crisis político-económica y social, proveniente de un gobierno de extrema derecha y neoliberal, establecido en el país desde 2019, que no ha asumido efectivamente el compromiso político de contener/minimizar la enfermedad, contribuyendo así a su propagación.

En este contexto, el sistema educativo merece atención, ya que, debido a la pandemia y al distanciamiento social necesario, la educación comenzó a impartirse en formato remoto. Este

cambio ha acentuado la desigualdad social, porque los estudiantes de diferentes clases sociales tienen un acceso diferenciado a los recursos tecnológicos y, en consecuencia, a la educación académica.

Una encuesta realizada por el Comité Directivo de Internet en Brasil (CGI.br)⁴ en el período comprendido entre agosto y diciembre de 2018, publicado en 2019, atestigua que el 58% de los hogares en Brasil no tienen acceso a computadoras y el 33% no tienen internet. Entre las clases más bajas, el acceso es aún más restringido. Los datos revelan que, en las zonas rurales, ni siquiera las escuelas tienen acceso a la red informática del mundo: el 43% de ellas dijo que el problema es la falta de infraestructura para que la señal llegue a los lugares más distantes.

Se observa que la enseñanza mediada por las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) puede, en cierto modo, mitigar el impacto de la pandemia en el ámbito educativo. Sin embargo, todas las acciones políticas en esta área deben considerarse desde diferentes perspectivas, considerando aspectos positivos y límites existentes que no resulten en daño al aprendizaje de los estudiantes. Estas preguntas son objeto de análisis y discusión de la Didáctica a través de las acciones de sus investigadores y docentes.

En línea con estos supuestos, la Asociación Nacional de Didáctica y Prácticas Docentes (ANDIPE) saca a la luz los resultados de una reciente investigación realizada sobre la enseñanza de la Didáctica en el contexto de pandemia. Este estudio tuvo como objetivo analizar la enseñanza de la Didáctica, en el período de aislamiento social, problematizando desafíos, tensiones y posibilidades frente al trabajo pedagógico mediado por las tecnologías digitales en el contexto de la pandemia de Covid-19.

Finalmente, este artículo está organizado en cinco secciones: la primera presenta y contextualiza el tema de la investigación en cuestión. El segundo explica el camino metodológico realizado en el estudio. La tercera sección ofrece una breve revisión sobre la didáctica como campo de investigación y componente curricular fundamental para la formación docente. En las secciones cuarta y quinta se presentan y analizan los datos obtenidos en el estudio. En el cuarto apartado se analiza la enseñanza de la Didáctica ofrecida en formato remoto desde el punto de vista de las asignaturas que imparten este componente curricular, especialmente en el actual contexto de pandemia, marcado por la mediación de la TDIC. Finalmente, en el quinto apartado, se intentó centrarnos en los datos obtenidos de los profesores

⁴ Disponible en: <https://cetic.br/>. Acceso: 22 Sept. 2020.

sobre el posicionamiento del alumnado en relación con la adopción del formato de Enseñanza a Distancia de Emergencia (ERE). Las siguientes son las consideraciones y referencias finales.

Trayectoria metodológica

En esta sección, presentamos el camino metodológico adoptado en el estudio que culminó con la redacción de este artículo. La opción de la investigación exploratoria se justifica por la necesidad de producir datos cuantitativos y cualitativos que puedan aumentar la familiaridad de los investigadores con el tema en cuestión, ofreciendo conceptos e hipótesis para estudios posteriores. Para ello, se aplicó un cuestionario *online* de junio a julio de 2020, con docentes didácticos de cursos de pregrado en instituciones públicas de educación superior (IFES) federales y estatales de las regiones Noreste, Sureste, Sur y Medio Oeste del país.

El cuestionario *on-line* se configuró como la herramienta de investigación más adecuada para recopilar información de un número representativo de profesores didácticos que trabajaron en el ERS durante el contexto de pandemia. Aunque el cuestionario no permitió la interacción directa entre los investigadores y los participantes de la investigación, las preguntas elaboradas tenían el propósito de plantear la reflexión sobre los desafíos y la prospección de la enseñanza didáctica.

El cuestionario *on-line* se organizó en siete secciones, totalizando 33 preguntas, 22 cerradas y 11 abiertas. En la primera, el participante tuvo acceso a la presentación de la investigación, informó su dirección de correo electrónico y si estaba de acuerdo o no con el Formulario de Consentimiento Informado (TCLE). En las secciones segunda y tercera, compuestas por 14 preguntas cerradas, se solicitó información personal y profesional con el fin de definir el perfil de los participantes. En la cuarta y quinta sección, los participantes respondieron 8 preguntas cerradas y 5 abiertas sobre el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza didáctica, con la diferencia de que en la cuarta sección las preguntas fueron sobre el período anterior a la pandemia, y en la quinta las preguntas se centraron en el contexto pandémico. La sexta sección, propuesta con 5 preguntas abiertas, presentó preguntas sobre la posible incorporación de los principios de la Educación *on-line* Didáctica Docente. En el último apartado, solo un espacio para preguntas, quejas y/o sugerencias.

La elección e inclusión de las instituciones públicas de educación superior en este estudio fue a través de la identificación de quienes ofrecieron el componente curricular didáctico en el curso de Pregrado, a través del ERE, durante el año 2020. Después de esta encuesta, los investigadores involucrados se pusieron en contacto con los directores de las

Facultades de Educación y los coordinadores del campo de la Didáctica, con el fin de solicitar permiso y apoyo para llevar a cabo la investigación. A partir de la aceptación de cada institución, el cuestionario fue enviado a todos los docentes actuales. Los docentes de didáctica fueron contactados vía correo electrónico, a partir del criterio de pertenencia al componente curricular didáctico ofrecido en sus instituciones.

Aunque el estudio respectivo está dirigido a docentes didácticos de instituciones públicas de educación superior, docentes de instituciones privadas y otros componentes curriculares también respondieron al cuestionario. Así, a partir de este hallazgo, se consideraron válidos 174 cuestionarios. De un universo de profesores de cuatro regiones, 174 profesores didácticos respondieron al cuestionario *on-line*.

En cuanto a los procedimientos adoptados para el análisis de datos, se optó por el análisis de contenido, basado en las contribuciones de Bardin (2011). En este sentido, lo consolidado obtenido a través de las respuestas al cuestionario fue objeto de análisis de los investigadores implicados en un movimiento dialéctico, analítico e integrado que permitió desentrañar los retos a los que se ha enfrentado el campo epistemológico de la Didáctica y que deberían asumir el surgimiento del ERE, en el contexto de la pandemia y en el postpandemia en la enseñanza presencial.

Para el tratamiento de los datos producidos a partir del cuestionario *on-line* se definieron cuatro ejes de análisis: 1. Perfil, condiciones de trabajo y experiencias previas de docentes con el uso de herramientas digitales en el aula; 2. Cambios percibidos/experimentados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de pandemia; 3. Cambios percibidos por los docentes en la actitud de los estudiantes en la enseñanza-aprendizaje en el contexto de pandemia; 4. Potencialidades y retos de las nuevas experiencias docentes para el ámbito de la Didáctica.

Dentro de los límites de este artículo, se presentarán y discutirán los datos del eje de análisis 3. Estrechamente vinculado a esta problemática, este estudio tuvo como objetivo analizar cuestiones relacionadas con las condiciones materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como identificar los desafíos y experiencias experimentadas por los docentes.

La Didáctica como campo de investigación y componente curricular fundamental para la formación del profesorado

En el contexto de este estudio, es importante aclarar nuestro lugar en el discurso, como docentes e investigadores en el campo de la Didáctica. Así, la didáctica puede entenderse desde dos enfoques: como campo epistémico -teoría o ciencia de la enseñanza- y como disciplina, componente curricular (FRANCO; LIBANEO; PIMIENTA, 2011).

Como campo epistémico, la Didáctica investiga el fenómeno de la enseñanza y, en consecuencia, del aprendizaje (D'ÁVILA, 2021). Están enseñando y aprendiendo, también, a su vez, fenómenos interdependientes, pero eso no puede confundirse como sinónimos. El sonido de este par dialéctico no contribuye a la comprensión científica de la Didáctica y su objeto, por lo tanto, no contribuye a la valorización de las prácticas educativas y docentes. En este sentido, el uso de la expresión enseñanza-aprendizaje revela formas sintéticas de tratar un proceso complejo que tiene, en sí mismo, una relación de interdependencia y, para ello, requiere enfoques singulares no amalgamados.

Es importante destacar que la Didáctica es un campo epistémico alejado de la ciencia pedagógica (PIMENTA; SEVERO, 2021). Estas son dos áreas de conocimiento que tienen una relación de interdependencia, pero cada una tiene su especificidad.

La pedagogía es la ciencia que investiga el fenómeno educativo, entendido por un amplio espectro. La educación, como fenómeno complejo, multifacético y multideterminado, puede vislumbrarse en una perspectiva rizomática, derivando de esta imagen la derivación de al menos tres manifestaciones que son también tres prácticas sociales, resumidas en los formatos en que se expresan: formal o institucionalizada (educación escolar); no formal (educación en el tercer sector de los movimientos sociales, cursos gratuitos) e informal (la educación que tiene lugar en las relaciones sociales cotidianas, como la educación doméstica). La pedagogía es, por tanto, una ciencia humana, social y aplicada, interdisciplinaria, de carácter teórico-práctico, que investiga el fenómeno educativo buscando su comprensión desde diferentes manifestaciones (GHEDIN; MACIEL; SILVA, 2021; LÍBANO, 2005).

El fenómeno de la enseñanza, con toda su complejidad, es objeto de la Didáctica. Es un fenómeno integral que va más allá de las paredes del aula porque está lleno de múltiples dimensiones y determinaciones. La docencia, desde una visión sistémica, debe estar vinculada a las cuestiones educativas (D'ÁVILA, 2021).

Consecuente con esta perspectiva, este artículo se centra en la Didáctica como componente de la docencia, disciplina central en los cursos de pregrado; componente que introduce al alumno en el ámbito pedagógico. Así, la Didáctica se entiende como un campo

docente en el que destacan los fenómenos sociopolíticos que han alterado la comprensión sobre su lugar en la formación docente.

Desde la didáctica, las disciplinas metodológicas, o didácticas específicas, y las prácticas docentes supervisadas son las raíces. Estas disciplinas, en su conjunto, contribuyen a la formación inicial del profesorado de Educación Básica. Desde que se estableció como una asignatura obligatoria en los cursos de pregrado para la Educación Básica en el siglo 20, la didáctica ocupa un papel central en la formación del profesorado. Su *estatus normativo* fue predominante, especialmente después de la reforma plasmada en la Ley de Directrices y Bases N° 5.692, del 11 de agosto de 1971, un período de tecnicismo de un año en Brasil (BRASIL, 1971).

Este breve retroceso histórico es relevante para comprender la realidad actual. Con el surgimiento del gobierno de extrema derecha en Brasil y, en su protuberancia, la agenda neoliberal vigente, los cursos de pregrado experimentaron una nueva reformulación. Esta es la Resolución del Consejo Nacional de Educación - CNE/CP No. 2, del 20 de diciembre de 2019, que actualiza los Lineamientos Curriculares Nacionales (DCN) para cursos de pregrado y establece la Base Nacional Común (BNC) para la formación docente (BRASIL, 2019).

Estrechamente vinculadas a los principios y determinaciones de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) (BRASIL, 2018), las nuevas ENT se presentan como un proyecto neotecnista para validar la ideología política neoliberal vigente en el país. Vale la pena decir que esta ideología es refutable por el hecho de que las capacidades y valores fundamentales se alivian para la formación de los estudiantes y la práctica profesional de los maestros. Además de la indigencia de la autonomía docente, por lo tanto, es una normativa prescriptiva; en este sentido, la propuesta de las ENT en la agenda significa que los estudiantes son la condición del pensamiento crítico.

La didáctica como componente curricular obligatorio en los cursos de grado tiene como objetivo la formación del profesorado, desde una perspectiva integral. Como tal, aporta en su ámbito la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje como fenómenos dialécticamente interconectados, así como la comprensión de las teorías pedagógicas y el estudio de la estructuración didáctica fundamental para el trabajo y la formación docentes. Consecuente con esta perspectiva, la relevancia del artículo es entender la enseñanza de la Didáctica desde el punto de vista de las asignaturas que ministran este componente curricular, especialmente en el actual contexto pandémico, marcado por la mediación del DICT, que, como se expone, sufre influencias de las políticas neoliberales en boga en el país.

La relación de didáctica con TDIC se ha ido estrechando desde finales del siglo 20 y se ha intensificado desde la primera década del siglo 21. Autores como Pimentel y Carvalho (2020), Santos (2019), Silva (2010), entre otros, están a favor del *paradigma de la Educación Online*, aportando importantes aportes a la Didáctica. Educación *On-line*, como sostiene Santos (2019), es un paradigma emergente y un fenómeno cibercultural que adopta como principios: trabajo pedagógico basado en la interactividad, el aprendizaje colaborativo, la autoría, la curaduría de contenidos y la mediación compartida (PIMENTEL; ROBLE, 2020). Es importante destacar a Silva (2010) como defensora de la interactividad en el aula remota o presencial. Estos autores aportan un legado al campo de la Didáctica basado en la interactividad, a través de un trabajo pedagógico que integra actividades presenciales y *online*.

La demanda de docencia mediada por las Tecnologías Digitales en el contexto de pandemia

Las instituciones de todo el mundo se han visto afectadas por la pandemia de Covid-19. La extensión de las medidas de distanciamiento físico entre personas impuso la incorporación del formato remoto en todos los segmentos educativos, incluida la educación superior. La suspensión de actividades presenciales generó un gran malestar entre los profesores universitarios, que se enfrentaron al reto de desarrollar actividades docentes mediadas por TDIC, sin preparación previa.

Para Alves (2020, p. 352), la enseñanza a distancia de emergencia puede entenderse como "prácticas pedagógicas mediadas por plataformas digitales, como aplicaciones con contenidos, tareas, notificaciones y/o plataformas síncronas y asíncronas como *Teams (Microsoft)*, *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom* [...]". Para el autor, esta alternativa se configura como temporal y como un medio viable para la realización de estudios en Educación Básica y Superior en el contexto de pandemia. Moreira, Henriques y Barros (2020) también afirman que la pandemia de Covid-19 requirió que los maestros tomaran cambios rápidos en sus prácticas docentes. Se trata de una crisis que "ha generado la obligación de docentes y alumnos de migrar a la realidad de *online*, transferir y transponer metodologías y prácticas pedagógicas propias de los territorios de aprendizaje físico, en lo que se ha denominado educación de emergencia a distancia" (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

En el contexto de la docencia universitaria, no son pocos los docentes que mantienen encuentros sincrónicos con agendas presenciales, es decir, conferencias en tiempo real transmitidas por plataformas digitales. Lo que también se vio fue una carrera por recursos

tecnológicos que pudieran suavizar la aridez del distanciamiento físico. Sin embargo, la adquisición de plataformas e interfaces digitales no fue suficiente para proporcionar las condiciones necesarias para reinventarse en el entorno digital. Pensar en la ER como una posibilidad de producir significados para el acto de aprender y enseñar, mediado por las tecnologías, presupone la comprensión de que la educación *online* es un fenómeno de la cibercultura (SANTOS, 2005, 2019; SILVA; SANTOS, 2009) que debe entenderse como una composición de prácticas y situaciones de procesos formativos, que requiere de una metodología propia y contextualizada.

Sobre este tema, se encontró que,

De esta manera, el potencial comunicacional e interactivo de las TIC no está subutilizado en la educación, es necesaria una inversión epistemológica y metodológica en prácticas pedagógicas, prácticas docentes y de investigación que presenten conceptos y dispositivos que dialoguen con el potencial sociotécnico de la cibercultura (SANTOS, 2019, p. 60).

Aunque casi todos los docentes son usuarios ocasionales o asiduos de THET, la organización de la educación remota de emergencia desde la perspectiva de la educación *online* requirió profundización teórica y metodológica. En este contexto, había una diversidad de “*lives*” y tutorías, pero fue la experiencia concreta de ejercer la docencia ante las pantallas la que puso en suspenso supuestas certezas.

La transición de la enseñanza presencial al formato remoto ha puesto en tela de juicio varias creencias. Muchos profesores universitarios se dieron cuenta rápidamente de que las prácticas pedagógicas mediadas por TDIC tenían sus propias características y que no era posible llevar a cabo una transposición directa de la enseñanza presencial al remoto. Este hallazgo amplió significativamente la reflexión sobre ciertos procedimientos y acciones que se consolidaron en la práctica pedagógica de la Educación Superior.

La concepción misma de la clase tuvo que ser revisada para ser entendida como un proyecto de construcción colectiva que fomenta situaciones en las que los sujetos aprenden unos de otros. Como afirma Veiga (2011), la clase "es un acto técnico-político, creativo, expresión de la belleza y de los valores científicos y éticos de cada uno de los involucrados en el proceso de enseñanza. Finalmente, la clase es un espacio para la formación humana y la producción cultural".

Una clase no es, por lo tanto, un cúmulo de prácticas aisladas en las que los sujetos involucrados no dialogan y no producen conocimiento colectivamente. Por esta razón, la mera adopción de varias interfaces digitales no sería suficiente para romper con una perspectiva

academicista de la enseñanza. Para Pimentel y Carvalho (2020), la perspectiva de la educación *online* presupone el reconocimiento de ciertos principios que, correlacionados, conforman un conjunto coherente de concepciones y acciones necesarias para su eficacia:

[...] no es posible promover el aprendizaje colaborativo (4º principio), si no hay conversación entre todos (5º principio); para llevar a cabo la colaboración (4º principio) promoviendo la conversación (5º principio) y la coautoría (6º principio), debe haber una mediación activa del profesorado (7º principio); las actividades de derecho de autor (6º principio) sólo tienen sentido cuando el conocimiento se entiende como obra abierta (1º principio); entre otras relaciones (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, s./p.).

Desde esta perspectiva, la educación *online* no puede entenderse como algo que tiene lugar únicamente en el ERE, sino como un enfoque didáctico-pedagógico que surge de la aproximación entre comunicación y educación. Se basa en acciones de intercambio y colaboración mediadas por el TDIC y no se limita solo a la noción de estar conectado. Por esta razón, la autoría, el compartir, la conectividad y la colaboración son hitos que definen el enfoque de la educación *online*.

Para los profesores responsables de la enseñanza de la Didáctica, esto puede haber sido un desafío aún mayor. La coherencia entre lo que se elige contenidos del componente curricular y la forma en que se organiza la propuesta pedagógica del curso de Didáctica es un reto interesante para quienes consideran su propia práctica como objeto de investigación.

Por esta razón, en el contexto de la investigación sobre la enseñanza didáctica durante la pandemia de Covid-19, se consideró relevante identificar cómo se produjeron las actividades e interacciones de los estudiantes en entornos colaborativos *online* antes del distanciamiento social y, también, para obtener datos sobre las interacciones entre estudiantes durante el distanciamiento social reforzado por las actividades propuestas.

En cuanto al origen geográfico de los docentes didácticos que participan en la investigación, el 33% trabaja en el Noreste, el 32% en el Sureste, el 30% en el Sur y el 5% en el Medio Oeste. De todos los encuestados, el 76% se encuentra en el grupo de edad de 40 años o más, siendo el 32% en el rango entre 40-49 años y el 44% de 50 años o más. En cuanto al tiempo de trabajo, el 46% del total informó que llevaba más de 20 años impartiendo docencia y el 20% tenía menos de 10 años de ejercicio en la docencia universitaria.

Con respecto al seguimiento de las actividades e interacciones de los estudiantes en entornos colaborativos *online* antes del distanciamiento social, se encontró que alrededor del 40,23% de los profesores didácticos no utilizaban entornos digitales con los estudiantes o no

seguían las *actividades de los estudiantes en los entornos en línea utilizados*. Estos datos se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1 – Seguimiento de las actividades e interacciones de los estudiantes en entornos colaborativos *online* antes del distanciamiento social

Indicadores	#1	%
No utilicé entornos digitales con mis alumnos	54	31,04
Ocasionalmente revisaba las discusiones <i>en línea de los</i> estudiantes	39	22,41
Monitoreé, analizó e hizo intervenciones con comentarios motivadores o <i>retroalimentación</i> regularmente	34	19,54
Monitoreo de las actividades <i>en línea de los</i> estudiantes regularmente	31	17,81
No monitoreé las actividades de los estudiantes <i>en los entornos en línea</i> que uso	16	9,19
Total	174	100%

Fuente: Datos de la encuesta (2020)

También se encontró que a pesar de esta interacción *online* Ya existen antes del contexto impuesto por la pandemia, cerca del 37,35% de los docentes didácticos realizaban seguimientos regulares de las actividades de los alumnos, de los cuales menos del 20% con retornos. Con base en los datos, se puede inferir que, incluso en la enseñanza presencial, ya se utilizó el uso de herramientas digitales para la interacción y las actividades. Quizás con menos frecuencia porque no es el principal medio de interacción, ya que era más común entre los compañeros en persona; también porque las actividades podrían realizarse de forma individual o colectiva a partir de la presentación y acompañamiento de formas más comunes de prácticas pedagógicas.

La educación en rojo, aunque ya existe antes del aislamiento social, no ocupaba un lugar destacado en la docencia presencial ni un lugar prioritario en la realización de actividades y socialización, ya que tampoco requería que los profesores y alumnos utilizaran un uso extensivo. En este sentido, se puede afirmar que estas herramientas digitales se utilizaron con menos frecuencia en la enseñanza presencial (GOMES *et al.* 2022; SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020).

En cuanto a las interacciones entre estudiantes durante el distanciamiento social, potenciadas por las actividades propuestas, casi el 57% de los docentes didácticos respondieron que estas no ocurrieron, cerca del 43% respondió que no estaban en actividades durante este periodo. Estos datos se describen en la Tabla 2.

Tabla 2 – Interacciones entre estudiantes durante el distanciamiento social

Indicadores	#1	%
No aplica, no estuvo en actividad docente durante la pandemia	41	23,56
No se llevaron a cabo actividades durante este periodo	35	20,11
Los estudiantes intercambiaron evidencia y construyeron conocimiento juntos en un espacio colaborativo remoto	23	13,21
No hubo interacción entre ellos	22	12,64
Animó a los estudiantes a trabajar en grupo <i>para buscar información en línea o presentar los resultados en un formato digital</i>	19	10,91
Solicitó a los estudiantes que trabajen en grupos y acceso a internet para realizar investigaciones y presentación de resultados en formato digital	12	6,89
Los estudiantes realizaron solo actividades individuales	11	6,32
Las tecnologías digitales no pudieron integrarse en el trabajo en grupo	11	6,32
Total	174	100%

Fuente: Datos de la encuesta (2020)

Como se puede observar, de las interacciones propuestas por las actividades, solo el 12,64% fueron para tareas individuales, por la imposibilidad de realizarse en grupos o porque ya fueron propuestas en este formato. Alrededor del 31,01% de los profesores de didáctica fomentaron o presentaron una propuesta de trabajo en grupo, colaborativa y *online* a los estudiantes.

La aparición de nuevas posibilidades pedagógicas surge con la enseñanza a distancia, una de las cuales es el uso de las tecnologías digitales como instrumento de trabajo, aprendizaje, aproximación, interacción y realización de actividades y evaluaciones. Así, el profesor de Didáctica, así como los demás, comienza a tener atribuciones que antes no le quedaban *con obligación*, como proponer actividades *online* a los alumnos y acompañarlos.

Se puede afirmar que, en el contexto actual, el profesor es quien "debe orientar ahora el proceso de aprendizaje del alumno para desarrollar sus habilidades de aprendizaje y aprendizaje, su autoaprendizaje y su autonomía" (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 354). En este sentido, la pandemia requirió nuevos roles a docentes y estudiantes que deberían movilizar el uso de herramientas digitales como medio de trabajo y estudio. En otras palabras, también hay una cara en este proceso de otros desafíos para asegurar las acciones de enseñanza y aprendizaje.

Así, se puede afirmar en base a los datos que la interacción no siempre estuvo presente, pues el 12,64% de los docentes se manifestó. Se vuelve relevante verificar si esto ocurrió por la falta de conocimiento sobre el entorno virtual, la falta de uso de herramientas que promovieran la interacción, o si esto es un reflejo de una emergencia que "se salvó", incluyendo

a los docentes que tienen una capacitación enfocada en el uso de TIC y su uso en este contexto de pandemia.

Se encontró con base en los datos de la Tabla 1 y 2 que no hubo un distanciamiento total de las interacciones de los estudiantes, lo que, en lógica, debería haber sido más intenso y constante en el escenario de ER, porque es la forma viable para que esto suceda y el TIC debería ser de uso obligatorio. Así, la interacción, que debería estar presente en la educación y en el escenario académico, por su carácter de importancia en el proceso de aprendizaje (tanto en los aspectos cognitivos como emocionales), puede no estar siendo promovida en el ER por varias razones, causando un daño aún mayor a la crisis ya instalada en el ámbito educativo.

Así, en la investigación realizada, se observó que la propuesta de actividades en el ERE no se configura como un reto solo para docentes. Contrariamente a lo que se imaginaba, a pesar de la supuesta familiaridad de los jóvenes con los recursos tecnológicos, las dificultades en el seguimiento de las actividades de los estudiantes también son numerosas y revelan problemas estructurales del sistema educativo y de la sociedad en general.

Una de las preguntas presentadas a los docentes didácticos, en el contexto de la investigación, se refiere a las dificultades que los estudiantes presentaron para monitorear las actividades propuestas durante la pandemia de Covid-19. Entre los 103 docentes didácticos que trabajaban en el ERE, solo el 3,9% no reportó problemas. La principal dificultad señalada por los docentes fue el acceso a los recursos tecnológicos e Internet, representado por el 87,37%. Como denuncia Santos, "cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, más difícil para unos grupos sociales que para otros" (SANTOS, 2020b, p. 15).

El importante porcentaje de estudiantes que reportaron dificultades con Internet y los recursos tecnológicos pone de manifiesto las desigualdades sociales presentes en el país. Estos datos nos llevan a plantearnos algunas preguntas: ¿quiénes son los estudiantes que no pueden tener una conexión de calidad o no tienen los recursos tecnológicos adecuados? ¿Quiénes son los estudiantes que necesitan compartir computadoras con otros miembros de la familia? ¿Quiénes son los estudiantes que solo tienen un *smartphone* para seguir las actividades propuestas por sus universidades?

Los estudios realizados en este contexto atestiguan que los estudiantes de las universidades públicas brasileñas son en su mayoría de las clases menos favorecidas. El ingreso a la universidad pública representó para lo más un logro social que en la pandemia revela su lado más perverso. Los estudiantes han tenido acceso a una educación superior gratuita de calidad, pero no están teniendo garantizadas las condiciones de permanencia, desarrollo y

aprendizaje (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; SANTOS, 2020a, 2020b).

Es importante destacar que el acceso a los recursos tecnológicos y al internet de buena calidad no son requisitos impuestos solo durante las actividades remotas realizadas por las universidades públicas brasileñas, debido a la pandemia de Covid-19. Es una demanda incorporada en la rutina académica y que marca la diferencia de condiciones materiales entre los alumnos.

Sobre el conocimiento potencial derivado de la pandemia del Covid-19, Santos (2020a, p. 4) afirma que "la pandemia actual no es una situación de crisis claramente ogada a una situación de normalidad. Desde la década de 1980 [...] el mundo ha vivido en un estado permanente de crisis". Para el autor, el objetivo de la crisis permanente no es resolverse.

De acuerdo con esta perspectiva, la relación entre la dificultad en el monitoreo de las actividades y las condiciones socioeconómicas también se puede identificar cuando los maestros informan que los estudiantes indican la acumulación de actividades en el entorno doméstico (9,7%) y la insuficiencia del espacio físico en el hogar (2%). Además, el 5,8% de los docentes didácticos presentan preguntas relacionadas con aspectos socioeconómicos.

En este sentido, estos datos se vinculan al 87,37% de los docentes didácticos que se refirieron a las dificultades de los alumnos con los recursos tecnológicos, problemas de conexión a internet, y refuerzan la idea de que, de hecho, la pandemia del Covid-19 no llega a todos de la misma manera. Aunque el nuevo coronavirus no elige género, raza, credo o clase social, la pandemia es extremadamente selectiva y afecta de manera diferente a los sectores sociales, como el sistema educativo público y los estudiantes que dependen de él.

Además de los aspectos socioeconómicos, los profesores de didáctica también indicaron condiciones emocionales: el 15,53% de los estudiantes enfrentaron desafíos en el seguimiento de las actividades. El miedo y la ansiedad fueron los aspectos más destacados. Aunque, en números absolutos, representan solo 16 de los 103 profesores didácticos que trabajaron en la sala *de* emergencias, este es un aspecto que merece ser destacado. La pandemia de Covid-19 ha hecho que la fragilidad humana se explique a nivel mundial. La ansiedad y el miedo se asentaron ante la eminencia de la muerte, el desempleo y el hambre.

Los aspectos socioeconómicos y emocionales también pueden justificar el 8,73% de los docentes didácticos que presentaron dificultades para realizar actividades en el tiempo esperado, alegando falta de concentración, desafíos para la autoorganización, entre otros. Contrariamente a lo que transmiten los medios de comunicación y los organismos internacionales, la cuarentena "no solo la visibiliza, sino que también refuerza la injusticia, la

discriminación, la exclusión social y el sufrimiento injusto que causan" (SANTOS, 2020a, p. 22).

Es importante destacar que, entre los docentes didácticos que participaron en la investigación, el 76% indicó la dificultad de algunos estudiantes para comprender y/o aceptar la propuesta de ERE, representada por el 7,76%, y alrededor del 16% indicó dificultades de los estudiantes para resolver preguntas didáctico-pedagógicas. En este sentido, la supuesta dificultad de los alumnos para entender la propuesta puede estar directamente relacionada con la dificultad de los propios profesores didácticos para organizar una propuesta docente que tenga en cuenta los principios de la educación *online*. A pesar de la amplia discusión sobre la enseñanza y su complejidad, la aparición del ERE también sorprendió a los profesores didácticos, poniendo en tela de juicio creencias y prácticas.

Didáctica docente mediada por las tecnologías digitales en el contexto de la pandemia: la visión docente

En este estudio, también se consideró relevante conocer cómo se posicionaron los estudiantes en el nuevo formato de clase remota durante la pandemia de Covid-19. De las 174 respuestas obtenidas, el 49,5% de los docentes reportaron no estar en actividad remota. De los 88 docentes que afirmaron estar en actividad remota, el 18,4% reportó positivamente a clases a distancia; El 13,5% lo vio razonablemente; el 13,8% de los estudiantes se habría posicionado en contra de las actividades remotas; sospechoso y preocupado sería el 1,2% de los estudiantes y el 4,5% de los profesores no respondieron.

Con base en estos datos, la posición de los estudiantes se clasificó en tres categorías: posiciones favorables; posiciones favorables con críticas; posiciones desfavorables.

Según los 88 profesores de Didáctica que manifestaron que estaban, al momento de la investigación, ejerciendo la docencia en este periodo de pandemia, el 18,4% de los estudiantes se posicionaron con positividad sobre el trabajo académico con tecnologías digitales en el contexto actual, como revelan algunas declaraciones:

Son mundos diferentes. Los estudiantes de EaD pronto se adaptaron a lo nuevo. Nuestras evaluaciones antes en persona se realizaron de forma remota. Los alumnos del presencial solo van acompañados de lecturas y videos para futuras discusiones. Les encanta todo lo que envío a través de la plataforma digital y lamentan que hayamos parado durante tanto tiempo.

Profesor 1

La mayoría de ellos se expresan positivamente sobre los materiales de enseñanza y el enfoque de la disciplina. **Profesor 2**

Muchos expresaron entusiasmo porque ya habían estado utilizando herramientas digitales. Otros entraron en desesperación, otros en depresión. Están aprendiendo a lidiar con la situación. Profesor 3

De los estudiantes que se posicionaron de manera favorable, pero con críticas, se encontró que para el 13.5%, los temas que aparecen con mayor frecuencia son el acceso a internet y las condiciones inadecuadas en sus hogares. Así

[...] no es la negación de las herramientas digitales sino las condiciones, la dificultad para acceder a Internet, realizar lecturas y asistir a clases por teléfono móvil, además de la falta de acceso a herramientas adecuadas. Profesor 4

Se integran muy bien con los debates, y dicen sentirse reconfortados por los momentos que se celebran en la disciplina, pero registran la preocupación por la posibilidad futura de la educación a distancia obligatoria, a causa de colegas que tienen impedimentos para participar en las clases. Profesor 5

Las posiciones son diversas, ya que las condiciones de acceso no son las mismas. En algunas clases hubo una amplia aceptación, pero no todas tienen fácil acceso a Internet. Profesor 6

Incluso con una aceptabilidad razonable, los estudiantes tienen críticas dadas a sus condiciones materiales de existencia. Es importante destacar los desafíos económicos que enfrentan los estudiantes de instituciones públicas, especialmente los de los cursos de pregrado. Se encontró que⁵ en la investigación realizada, la dificultad de acceso a las tecnologías digitales y la creación de redes por parte del 70% de la población estudiantil. En los cursos de pregrado este porcentaje es aún mayor: más del 80% de los estudiantes declararon que no tenían condiciones ambientales adecuadas. Estos estudiantes solo tienen *smartphone e Internet* a través del paquete de datos (GOMES *et al.*, 2022; LAGO *et al.*, 2021; SILVA; GOULART; CABRAL, 2021).

Según los profesores que participaron en la investigación, muchos estudiantes afirmaron que aprenden poco del contenido de la lectura del material, lo que requiere interacción y apoyo del profesor didáctico. Otros estudiantes revelaron miedo y tensión específicos del contexto de la pandemia y la resistencia. Otros afirmaron cansancio y desmotivación porque están sobrecargados de tareas. Sobre estas cuestiones, se constató que:

Bueno [...] Noté que al principio los estudiantes estaban emocionados, participando en el grupo de WhatsApp, y también en las primeras semanas en

⁵D'ÁVILA, C.; MACHADO, R.; CHAVES, D. La mirada de los estudiantes de pregrado de la Universidad Federal de Bahía sobre la enseñanza a distancia DAE y didáctica en el contexto de la pandemia por COVID - 19. **Informe de investigación**. Salvador: Universidad Federal de Bahía, 2020.

*la Plataforma Moodle. Entonces me di cuenta de que algunos no habían realizado las actividades, así que traté de programar una reunión en Google Meet, pero algunos estaban en el ambiente con una extrañeza, incluso cerraron la cámara, y solo participaron en el chat. Valoro que esta fue la primera vez que nos reunimos con el uso de esta función. **Profesor 7.***

*A medida que pasaban las semanas, la puntualidad disminuía y el número de clases síncronas disminuía. **Profesor 8***

*Al principio, querían continuar las clases de forma remota, pero después de la segunda lección en este formato, menos de la mitad de los estudiantes regresan a clases. **Profesor 9.***

Entre los estudiantes, el 13,8% reveló una posición contraria a las actividades remotas. Se observó que esta posición estaba motivada por: la preocupación por la exclusión experimentada por muchos colegas; falta de preparación de los docentes y, también, falta de claridad respecto a los contratos con las grandes corporaciones. Además de este ítem, el 1,2% de los estudiantes que expresaron "preocupados y sospechosos", este porcentaje de personas descontentas se eleva al 15%.

Según algunos profesores didácticos,

*Nuestros estudiantes están resistiendo mucho. Los profesores de historia también nos resistimos porque la universidad no ha mantenido el debate adecuado sobre la educación a distancia. **Profesor 10.***

*La gran mayoría se opone a la educación a distancia, pero entiende que es una necesidad debido a la situación de emergencia. La docencia presencial es destacada por los alumnos como una forma de mantener la calidad de la formación y sentirse desmotivados por la falta de interacción social presencial y actividades prácticas. **Profesor 11.***

*Parte de los estudiantes tienen resistencia al nuevo formato, porque tienen poco conocimiento del Entorno Virtual de Aprendizaje - AVA. Creo que hay una falta de experiencia para identificar posibilidades y límites. **Profesor 12.***

Las tensiones y contradicciones son parte del juego y es necesario entenderlas. El énfasis dado por un docente didáctico a la falta de un debate adecuado en su institución sobre la educación a distancia está revelando un grave problema: la falta de participación democrática de los docentes en las decisiones institucionales. Este es un testimonio único, pero en el contexto actual retrata la evaluación de muchos profesores y merece atención, dados los numerosos enfrentamientos que enfrentan las universidades en el actual gobierno.

A pesar de los grandes desafíos estructurales, económicos, emocionales y pedagógicos, se observa en las declaraciones de los docentes didácticos los esfuerzos y el deseo de avanzar, la búsqueda de salidas a las numerosas crisis, incluso enfrentando los límites derivados de la adopción del ERE.

Consultados sobre la forma en que los estudiantes evaluaron las clases didácticas realizadas con el uso de herramientas tecnológicas durante la pandemia del Covid-19, entre los 174 encuestados, el 60,33% respondió que no iniciaron el ERE en sus instituciones; el 14,52% indicó que la evaluación de los estudiantes fue satisfactoria; el 10% declaró que la evaluación fue positiva; seguido por el 5% que declaró que la evaluación fue deficiente. También se encontró que el 1,67% de los estudiantes consideró las clases muy positivas y solo un estudiante evaluó las clases realizadas como regulares.

Cabe destacar que la suma de los porcentajes de alumnos que consideran que las clases se desempeñaron satisfactorias, positivas y muy positivas, representa solo el 26,19%, ya que revela un resultado por debajo de la media. Se puede inferir que, probablemente, la situación de aislamiento social, la ausencia física del profesor y de los compañeros, ha tenido un impacto negativo en la evaluación de los alumnos. Además, muchos docentes didácticos revelaron inseguridad en el uso de herramientas tecnológicas en la modalidad *online* porque no utilizaban estos instrumentos antes de la pandemia en la docencia presencial. El uso inmediato, sin planificación, y la ausencia de experiencias previas de los docentes en el uso de las tecnologías digitales pueden haber afectado negativamente la evaluación de los estudiantes (GOMES *et al.*, 2022; GOMES, 2017; LAGO *et al.*, 2022; SILVA; GOULART; CABRAL, 2021).

Como se puede observar, estos datos enfatizan la relevancia de la evaluación, considerada como una acción integrada al proceso de aprendizaje, que funciona como un elemento articulador del aprendizaje. Según Gomes *et al.* (2021), es importante que este proceso de evaluación esté abierto a los estudiantes. Por lo tanto, es importante escuchar a los estudiantes sobre la propuesta pedagógica, las actividades que se realizan, qué tan bien se adaptan a los objetivos previstos o no, y cómo están colaborando para lograr los objetivos. También se recomienda que tenga la oportunidad de cambiar *feedback* respecto al desempeño del docente didáctico, acciones de intervención, interacciones y resultados con relación a los objetivos esperados.

Además, es necesario que las actividades presenciales y remotas permitan al alumnado y al profesor didáctico ejercer la autoevaluación. Los comentarios y reflexiones registrados a lo largo de las actividades, cuando estén bien hechos, constituirán información relevante para el aprendizaje, ya que provendrán del propio alumno que sabrá indicar aspectos que requieren revisión y/o cambios.

Con respecto a otro aspecto presente en los datos, la inseguridad docente en el uso de herramientas tecnológicas en formato remoto – es importante destacar que trabajar con tecnologías requiere una formación continua. Se puede afirmar que, a menudo, a los profesores

se les ofrecen cursos de formación que, en general, refuerzan la actividad docente aislada e individual. Es como si conociera la herramienta y ofreciera cursos de actualización el profesor estuviera preparado para utilizarla. Para Lévy (1999), el uso de las tecnologías implica la creación, la invención de una forma a partir de una configuración dinámica.

Es importante destacar que muchos docentes afirmaron que no se graduaron tanto en el pregrado como en la escuela para el uso pedagógico de las tecnologías. Sin embargo, en un contexto en el que los usos de las tecnologías redefinen las formas de producción y socialización del conocimiento y las relaciones de las personas entre sí, y con una cultura fuertemente caracterizada por la presencia de los medios digitales, los desafíos de la educación y la formación inicial y continua de los docentes son inmensos (PADILHA; ZABALZA, 2016; SIMPLÓN; MATOS; RIBEIRO, 2021).

Consideraciones finales

Este artículo forma parte de una investigación realizada por Andipe que buscó analizar la enseñanza de la Didáctica en el período de aislamiento social, problematizando desafíos, tensiones y posibilidades frente al trabajo pedagógico mediado por las tecnologías digitales en el contexto de la pandemia de Covid-19. En este sentido, se centró el siguiente problema: *¿qué cambios percibieron los docentes en la actitud de los estudiantes en el contexto de pandemia?*

Al concluir este artículo, es relevante hacer algunas consideraciones obtenidas a través de este estudio. Una primera consideración se refiere al impacto causado por la crisis sanitaria en Brasil y en todo el mundo. El año 2020 está marcado por la pandemia del Covid-19 y, en consecuencia, por los cambios provocados en la vida de la población mundial, trayendo repercusiones en el ámbito económico, político-social, educativo y afectivo-emocional. En Brasil, así como en el resto del mundo, la pandemia registra el paro de actividades presenciales en el sistema educativo y una replanificación para el regreso de clases en formato remoto.

Los impactos provocados por la pandemia de Covid-19 destacaron el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un escenario complejo que exige una mirada a los desafíos para pensar en caminos y posibilidades a adoptar en este contexto y en el futuro postpandemia.

Una segunda consideración se refiere a la Didáctica, un componente curricular de los cursos de pregrado que investiga, entre otros, el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje. La didáctica se interesa por una relación pedagógica basada en la mediación, construida por alumnos y profesores, situada y formativa.

La crisis sanitaria, por un lado, acentuó las diferencias entre los que tenían más dificultades para aprender; exigió un nuevo perfil docente, que necesitaba reinventarse, adaptarse a las tecnologías digitales; por otro lado, ha inspirado proyectos e intervenciones didácticas, que fomentan la autonomía, la criticidad, el protagonismo y la formación de redes de aprendizaje efectivas.

Por último, una tercera consideración se refiere a la adopción de la enseñanza en el formato a distancia. Los resultados de la investigación indican la ausencia de interacción efectiva entre estudiantes y profesores, causada por la ausencia de condiciones materiales y el acceso limitado a Internet de calidad. Según los profesores didácticos, un porcentaje significativo de estudiantes se mostró favorable a las actividades a distancia; seguido de estudiantes que se posicionaron desfavorables, destacando, entre otros, la falta de recursos y poco debate en las instituciones sobre la adopción del formato remoto durante la pandemia. Finalmente, los estudiantes también destacaron la importancia de la enseñanza presencial para preservar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

REFERENCIAS

ALVES, L. Educação remota: Entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponible en: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acceso: 14 agosto 2020.

D'ÁVILA, C., MACHADO, R., CHAVES, D. O olhar de estudantes de licenciatura da Universidade Federal da Bahia sobre EaD e ensino de Didática no contexto da pandemia pela COVID - 19. **Relatório de pesquisa**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2020.

D'ÁVILA, C. A Didática como campo epistêmico e formativo da Pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G.; SEVERO, L. R. (org.) **Pedagogia**. Teoria, formação e profissão. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: Relatos de experiência de professores do Ensino Superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020. Disponible en: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acceso: 02 mayo 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponible en www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acceso: 10 feb. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018.

Disponible en:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

Acceso: 12 feb. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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). Brasília, DF: Presidência do Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acceso: 10 feb. 2022.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação Em Foco**, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011. Disponible en: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acceso: 16 jun. 2021.

GHEDIN, E. L.; MACIEL, C. C. M.; SILVA, A. M. Didática e formação inicial do professor: Desafios e perspectivas na visão dos acadêmicos do curso de pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do município de Parintins-AM. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 881-895, mar. 2021. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/article/view/14923>. Acceso: 13 feb. 2022.

GOMES, S. S. A avaliação da aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. In: CORRÊA, H. T.; AMBRÓSIO, M. (org.). **Mediação Tecnológica e Formação Docente**. Curitiba: CRV, 2017.

GOMES, S. S. *et al.* Gestão educacional e avaliação no contexto da pandemia da covid-19. **Linhas Críticas**, v. 27, e39048, 2022. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39048>. Acceso: 13 feb. 2022.

LAGO, N. C.; TERRA, S. X.; CATEN, C. S. T.; RIBEIRO, J. L. D. Ensino remoto emergencial: Investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 391-406, 2021. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14439>. Acceso: 13 feb. 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponible en: <https://periodicos.uninove.br/article/view/17123/8228>. Acceso: 14 ago. 2020.

PADILHA, M. A. S.; ZABALZA, M. A. Um cenário de integração de tecnologias digitais na Educação Superior: Em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, p. 837-863, 2016. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/28698>. Acceso: 10 feb. 2022.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, L. R. (org.) **Pedagogia. Teoria, formação e profissão**. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Princípios da Educação *On-line*: Para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso: 07 mayo 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus** (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo Editorial, 2020a.

SANTOS, B. S. A universidade pós-pandêmica. **Outras Palavras**, jul. 2020b. Disponível em: <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica/>. Acesso: 10 jul. 2020.

SANTOS, E. O. dos. **Educação on-line**: Cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11800>. Acesso: 20 abr. 2021.

SANTOS, E. O. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, M.; SANTOS, E. Conteúdos de aprendizagem na educação on-line: Inspirar-se no hipertexto. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 124-142, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/817>. Acesso: 20 abr. 2021.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: Educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SILVA, J.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: Impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14238>. Acesso: 13 feb. 2022.

SILVA, L. A.; PETRY, Z. J. R.; UGGIONI, N. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. 1. ed. Cruz Alta, RS: Editora Ilustração, 2020. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-egestores/30754-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso: 27 sept. 2020.

SIMPLÍCIO, A. K. M.; MATOS, E. G.; RIBEIRO, L. T. F. Os desafios atuais do ensino remoto: Uma didática replanejada. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6155>. Acesso: 13 feb. 2022.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

Cómo hacer referencia a este artículo

GOMES, S. S.; ZEN, G. C.; D'ÁVILA, C. Retos y perspectivas de la enseñanza del componente curricular didáctica en medio a la pandemia de Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1454-1476, jul./sept. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16330>

Enviado en: 20/02/2022

Revisiones requeridas en: 13/04/2022

Aprobado en: 08/06/2022

Publicado en: 01/07/2022

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação.

Corrección, formateo, normalización y traducción.