

**EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES DE POSGRADO EN EL PROGRAMA DE  
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN EL PERIODO 2020 A 2021**

***AValiação dos Pós-Graduandos sobre o Programa de  
Aperfeiçoamento de Ensino no Período de 2020 a 2021***

***EVALUATION OF GRADUATE STUDENTS ON THE TEACHING IMPROVEMENT  
PROGRAM IN THE PERIOD FROM 2020 TO 2021***



Marina MARQUES <sup>1</sup>

e-mail: maahmarx@usp.br



Mônica Mitsue NAKANO <sup>2</sup>

e-mail: monica.nakano@usp.br



Maraina Gomes Pires Fernandes DIAS <sup>3</sup>

e-mail: maraina.dias@gmail.com



Débora Tatiane Góes SILVA <sup>4</sup>

e-mail: deboragsilva@usp.br



Luciane Sá de ANDRADE <sup>5</sup>

e-mail: lucianeandrade@eerp.usp.br



Marlene Fagundes Carvalho GONÇALVES <sup>6</sup>

e-mail: mgoncalves@eerp.usp.br

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

MARQUES, M.; NAKANO, M. M.; DIAS, M. G. P. F.; SILVA, D. T. G.; ANDRADE, L. S. de; GONÇALVES, M. F. C. Evaluación de estudiantes de posgrado sobre el programa de perfeccionamiento docente en el período 2020-2021. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024047, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18349>



| **Enviado en:** 10/08/2023

| **Revisiones requeridas en:** 28/11/2023

| **Aprobado el:** 17/02/2024

| **Publicado el:** 05/04/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Facultad de Enfermería de la Universidad de São Paulo en Ribeirão Preto (EERP/USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Estudiante de Grado en Grado y Licenciatura en Enfermería.

<sup>2</sup> Facultad de Enfermería de la Universidad de São Paulo en Ribeirão Preto (EERP/USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Doctoranda en el Programa de Enfermería Psiquiátrica.

<sup>3</sup> Facultad de Enfermería de la Universidad de São Paulo en Ribeirão Preto (EERP/USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Doctoranda en el Programa de Enfermería Psiquiátrica.

<sup>4</sup> Facultad de Enfermería de la Universidad de São Paulo en Ribeirão Preto (EERP/USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Doctoranda en el Programa de Enfermería Psiquiátrica.

<sup>5</sup> Facultad de Enfermería de la Universidad de São Paulo en Ribeirão Preto (EERP/USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Profesora Asociada, Departamento de Enfermería Psiquiátrica y Ciencias Humanas.

<sup>6</sup> Facultad de Enfermería de la Universidad de São Paulo en Ribeirão Preto (EERP/USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Profesora Asociada, Departamento de Enfermería Psiquiátrica y Ciencias Humanas.

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo fue analizar el Programa de Perfeccionamiento Docente de la Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto de la Universidad de São Paulo en Brasil sobre la formación docente promovida en el período de 2020 a 2021. El instrumento utilizado para la obtención de los datos fueron cuestionarios electrónicos con preguntas objetivas y disertativas aplicados semestralmente a los pasantes del Programa. Se realizó el análisis temático propuesto por Braun y Clarke. El número total de encuestados fue de 144 posgraduados. El período investigado fue durante la pandemia del COVID-19 y se puede afirmar que la necesidad de adaptación e innovación a las nuevas tecnologías de enseñanza a distancia trajo avances en el proceso de formación de profesores. También se destacó que los pasantes pudieron experimentar, en su formación, las cinco dimensiones de la enseñanza, lo que fue evaluado como una experiencia muy satisfactoria.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza-Aprendizaje. Formación de Profesores. Educación Superior. Evaluación. Programa de Perfeccionamiento Docente.

**RESUMO:** O objetivo deste artigo foi analisar o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo no Brasil sobre a formação docente promovida no período de 2020 a 2021. O instrumento utilizado para obtenção dos dados se constituiu de questionários eletrônicos com questões objetivas e dissertativas aplicados semestralmente aos estagiários do Programa. Realizou-se a análise temática proposta por Braun e Clarke. O total de respondentes foi de 144 pós-graduandos. O período pesquisado foi perpassado pela pandemia da COVID-19 e pode-se dizer que a necessidade de adaptação e inovação às novas tecnologias de ensino remoto trouxe avanços no processo de formação docente. Destacou-se ainda que os estagiários puderam vivenciar, em sua formação, as cinco dimensões da docência, o que foi avaliado como uma experiência muito satisfatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-Aprendizagem. Formação docente. Ensino Superior. Avaliação. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.

**ABSTRACT:** The objective of this article was to analyze the Teaching Improvement Program of the University of São Paulo at Ribeirão Preto College of Nursing on teacher training in the period from 2020 to 2021. The instrument used to obtain the data were electronic questionnaires with objective questions and dissertations applied every six months to the trainees of the Program. The thematic analysis proposed by Braun and Clarke was used in this article. The total number of participants was 144 postgraduate students. This research was conducted during the COVID-19 pandemic and it can be said that the need for adaptation and innovation to new remote teaching technologies have brought advances in the process of teacher training. It was also highlighted that the trainees were able to experience, in their training, the five dimensions of teaching, which was evaluated as a very satisfying experience.

**KEYWORDS:** Teaching-Learning. Teacher Training. Higher Education. Evaluation. Teaching Improvement Program.

## Introducción

De acuerdo con el artículo 66 de las Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996, p. 21, nuestra traducción), la formación docente para la educación superior se realiza "a nivel de posgrado, principalmente en programas de maestría y doctorado".

En 1999, la CAPES - Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior, órgano que se encarga de la implementación y consolidación de los Programas de Posgrado en Brasil, instituyó en 1999 la obligatoriedad de la pasantía docente en cursos de graduación para los becarios matriculados en cursos de posgrado *stricto-sensu* (CAPES, 1999). Esta medida sigue vigente hoy en día, lo que ha llevado a las Instituciones de Educación Superior a organizarse para ofrecer esta pasantía.

Aun así, aun con la indicación legal de que la formación docente se desarrolla en el Programa de Posgrado *stricto sensu*, es predominantemente un espacio para la formación de investigadores, su función primordial.

En este sentido, los cursos de posgrado *stricto sensu* ofrecen pocas disciplinas pedagógicas, y cuando lo hacen, estas están relacionadas con la metodología de enseñanza específica, y también son el resultado de iniciativas individuales de algunos profesores. Esto demuestra que no existe preocupación institucional por la formación docente en los espacios de posgrado (Cunha, 2010).

Se destaca que son necesarias políticas institucionales que asuman el compromiso con el proceso de formación docente del docente en la práctica, con el fin de proponer, monitorear, estimular y financiar, con el fin de la calidad de la práctica pedagógica (Cunha, 2016).

La Universidad de São Paulo instituyó en 1992 un proyecto piloto de *Iniciación a la Educación Superior* (USP, 1992), que culminó, en 2005, con el Programa de Perfeccionamiento Docente (PAE), destinado a perfeccionar a los estudiantes de posgrado para la actividad didáctica de pregrado (USP, 2019). De acuerdo con sus directrices, existen diferentes dimensiones de la enseñanza a trabajar: la organizacional, la técnica, la didáctico-pedagógica, la evaluativa y la que se refiere a la relación profesor-alumno (USP, 2019).

El PAE está presente en todas las unidades de la USP que cuentan con programas de posgrado. En la USP existe un comité central y cada unidad constituye su propio comité específico (Rivas *et al.*, 2016).

El PAE consta de dos etapas obligatorias, siendo la primera la Preparación Pedagógica y la segunda la Pasantía Supervisada en Docencia. La primera etapa, de preparación pedagógica, tiene dos modalidades: cursos de posgrado, con contenidos que abordan cuestiones

de la universidad y de la educación superior; y el núcleo de actividades con énfasis en la elaboración de material didáctico, discusiones curriculares, programas de estudios y planificación de cursos, coordinados por profesores de la USP. En la etapa de internado supervisado en docencia, el estudiante de posgrado se desempeña en disciplinas de pregrado, siendo supervisado por el profesor que lo enseña. Es un espacio de aproximación a aspectos relacionados con el ser docente (USP, 2019).

El PAE de la Facultad de Enfermería de Ribeirão Preto de la Universidad de São Paulo (PAE-EERP/USP) tiene dos etapas obligatorias, siendo la primera la Preparación Pedagógica, con énfasis en disciplinas pedagógicas, y la segunda, la Pasantía de Enseñanza Supervisada, desarrollada en disciplinas de graduación, supervisada por el profesor que la enseña. A través de este programa, es posible que el estudiante se acerque a los aspectos políticos, teóricos y metodológicos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Un comité formado por representantes de profesores y estudiantes de la EERP/USP acompaña al estudiante durante este proceso a través de reuniones periódicas. También se solicita a los pasantes que respondan los formularios electrónicos de evaluación PAE-EERP/USP cada seis meses.

En este contexto, el siguiente problema de investigación orientó este trabajo: ¿cómo ha cumplido el PAE-EERP/USP su rol de ofrecer formación docente a los estudiantes de posgrado de la Unidad?

Así, el objetivo de este artículo fue analizar el PAE-EERP/USP - Programa de Perfeccionamiento Docente de la Facultad de Enfermería de Ribeirão Preto de la Universidad de São Paulo, en Brasil, sobre la formación docente promovida en el período de 2020 a 2021.

## **Método**

Se trata de un estudio cualitativo con análisis temático desarrollado con base en Braun y Clarke (2006), en el que se subdividen las etapas: familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y atribución de nombres a temas, y elaboración del informe.

Los datos fueron obtenidos a través de formularios electrónicos de evaluación aplicados semestralmente a los egresados de la PAE-EERP/USP, en el período 2020-2021, consistentes en preguntas de ensayo y objetivas relacionadas con la etapa preparatoria, las dimensiones de la enseñanza y la percepción de los aprendices sobre su formación docente de acuerdo con las

directrices del PAE, totalizando 17 preguntas. Cabe mencionar que, para garantizar el anonimato, los nombres de los pasantes han sido reemplazados por números.

Se analizaron los resultados de los cuatro semestres, referentes al primer y segundo semestre de 2020 y 2021, de las evaluaciones realizadas por los estudiantes de posgrado en formación del PAE-EERP/USP. Inicialmente, se organizaron los datos de las preguntas objetivas para la caracterización, y luego el análisis temático de las preguntas de ensayo (Braun; Clarke, 2006). Para las preguntas objetivas se utilizó la Escala Likert, en la que 1 representa muy insatisfecho y 5, muy satisfecho.

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la EERP-USP, de acuerdo con las Directrices y Normas Regulatorias para la Investigación con Seres Humanos, contenidas en la Resolución CNS 510/16 bajo el protocolo CAAE 53046821.0.0000.5393.

Se solicitó autorización al Comité de Posgrado de la EERP/USP para poner a disposición el material producido para el análisis de la evaluación del programa PAE en la Unidad. Se trata de un material en el que no figura la identificación de los estudiantes de posgrado, por lo que se renunció al uso del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido.

## Resultados y discusión

### Caracterización de los egresados en prácticas en PAE

En 2020, 1er semestre, hubo 46 pasantes de PAE en Programas de Posgrado de EERP (24 becarios); en el 2do. semestre, 65 pasantes (22 becarios); En 2021, 1er semestre, 37 pasantes (25 becarios) y en 2do semestre, 50 pasantes (24 becarios). En total, hubo 198 pasantes en el período. De estos, 144 respondieron a los formularios. Los resultados obtenidos en el análisis de los datos fueron extraídos de estos formularios electrónicos. Con respecto al período 2020, se obtuvieron 32 (22,2%) encuestados en el primer semestre y 44 (30,6%) en el segundo semestre. En 2021, hubo 29 (20,1%) encuestados en el primer semestre y 39 (27,1%) en el segundo semestre. En los cuatro semestres, más del 50% de los participantes fueron estudiantes de doctorado.

Cabe destacar que el Campus USP-RP ofrece el PAE en los Programas de Posgrado de sus ocho unidades (USP, 2023) - Facultad de Educación Física y Deporte de Ribeirão Preto – EEFERP (una disciplina PAE); Facultad de Enfermería de Ribeirão Preto – EERP (cuatro disciplinas PAE); Facultad de Ciencias Farmacéuticas de Ribeirão Preto – FCFRP (dos disciplinas PAE); Facultad de Derecho de Ribeirão Preto – FDRP (disciplina PAE); Facultad de

Economía, Administración y Contabilidad de Ribeirão Preto – FEARP (cuatro disciplinas PAE); Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP (cinco disciplinas PAE); Facultad de Medicina de Ribeirão Preto – FMRP (18 disciplinas PAE); Facultad de Odontología de Ribeirão Preto – FORP (dos disciplinas PAE) y los estudiantes de posgrado pueden participar del programa en cualquier unidad.

El Programa PAE-EERP/USP, foco de nuestro estudio, recibió alumnos de otros Programas de Posgrado (15 del Programa Interunidades en Enfermería, tres de Farmacología, uno de Cirugía Clínica, uno de Nutrición y Metabolismo, y uno de la Maestría Profesional en Enfermería) que buscaron desarrollar su formación docente, pero los programas con más participantes fueron, respectivamente, el Programa de Posgrado en Enfermería Fundamental (52), Enfermería en Salud Pública (46) y Enfermería Psiquiátrica (25), todas de la misma unidad: EERP/USP.

Se observa que en la etapa pedagógica preparatoria, cuatro disciplinas se destacan por haber sido las más concurridas por los pasantes del PAE, a saber, respectivamente: ERM 5780 – Enseñanza en educación para la salud: conocimientos y prácticas (35,4%); ERG 5908 – Docencia universitaria: concepciones, profesionalización y fundamentos didácticos (14,6%); ERE 5529 – Docencia universitaria en salud: formación de la identidad profesional (13,2%); ERP 5806 – Planificación de la labor docente en la educación superior (12,5%).

Estas disciplinas tienen en común aspectos relacionados con el perfeccionamiento didáctico, la planificación y la docencia en la educación superior; además de abordar y tener como objetivo el desarrollo de una postura crítica, reflexiva, científica, creativa e innovadora en relación con el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de los aspectos didáctico-pedagógicos se presenta en la Tabla 1 a continuación.

**Tabla 1** – Evaluación de los aspectos didáctico-pedagógicos por parte de estudiantes de posgrado

Aspectos evaluados (%)	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Indiferente	Satisfecho	Muy satisfecho
Participación en la planificación de la disciplina	12,5	9,7	15,3	29,2	33,3
Participación en la definición y elección de materiales de apoyo	13,2	7,6	16,7	31,9	30,5
Articulación de elementos teóricos y prácticos	2,8	1,4	9,7	25,7	60,4
Metodología de enseñanza con trabajo individual, en grupos grandes y pequeños.	0,7	2,1	11,8	20,1	65,3
El uso de metodologías activas	0,7	4,2	15,3	19,4	60,4
El uso de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC): recursos y equipos	1,4	0,7	5,5	21,5	70,8
Demandas de estudiantes de pregrado para pasantes de PAE	5,5	5,5	22,2	33,3	33,3
Participación en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de pregrado	6,9	2,8	9,0	26,4	54,2

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que, en general, los aspectos didáctico-pedagógicos ofrecidos por el PAE/EERP-USP fueron satisfactorios, posibilitando la participación activa de los pasantes, incluso durante el período más crítico de la pandemia de COVID-19, en el que la pasantía, en su mayoría, se desarrolló en formato remoto.

Los aspectos evaluados anteriormente se relacionan con las cinco dimensiones de la enseñanza establecidas por el PAE: 1) organizacional, que trabaja en la selección de contenidos curriculares y organización de recursos didácticos; 2) técnica, que se relaciona con el seguimiento en clases teóricas y prácticas en las que el pasante actúa en el control de asistencia, en la inserción de material en la plataforma USP, entre otras acciones; 3) didáctico-pedagógico, que implica el desarrollo de clases con un supervisor, participación en turnos de dudas, seminarios, estudios dirigidos; 4) relación profesor-alumno, en la que el interno experimenta la comunicación entre el docente y los estudiantes, favoreciendo el proceso de aprendizaje ; 5) evaluativa, en la que el proceso de evaluación del estudiante trabaja en conjunto con el supervisor. Cabe destacar que todas estas actividades requieren necesariamente de la supervisión del profesor responsable del pasante (USP, 2019).

### **Percepción de ser profesor universitario y su formación docente**

Este tema se refiere a preguntas de ensayo que requirieron una mayor reflexión por parte de los alumnos. Estas preguntas se referían a la condición de profesor universitario y también a aspectos significativos de la formación docente, incluidos los desafíos experimentados durante la pandemia de COVID-19 y la enseñanza a distancia en los cursos de pregrado.

Con base en el análisis temático de Braun y Clarke (2006), se asignaron códigos a las respuestas de los alumnos, lo que dio lugar a temas. Tales temas se presentan aquí, seguidos de algunos extractos - extractos de las respuestas de los estudiantes de posgrado - que ilustran su constitución.

Hay cinco temas principales: 1) aspectos políticos y sociales de la enseñanza; 2) conocimiento: construcción y puesta en común; 3) facilitador docente; 4) estrategias y nuevas plataformas/herramientas de aprendizaje a distancia; 5) Adaptación y reinención de la enseñanza.



**Tabla 2** – Frecuencia de códigos en cada tema en el 1º y 2º semestre de 2020 y 2021

Temas	1er semestre 2020	2º semestre 2020	1er semestre 2021	2º semestre 2021	TOTAL
1. Política social	13	28	18	27	86
2. Conocimiento: construir y compartir	16	19	13	9	57
3. Facilitador docente	8	11	10	9	38
4. Estrategias y nuevas plataformas/herramientas de aprendizaje a distancia	17	26	17	15	75
5. Adaptación y reinención	10	20	20	34	84

Fuente: Elaboración propia.

El primer tema se constituyó a partir de la presencia, en las respuestas, de elementos docentes vinculados a la inserción en la sociedad, considerando sus diferentes aspectos: político, económico y social. Este tema se denominó Aspectos político-sociales de la enseñanza. A continuación, se observa cómo el pasante enfatizó el rol del profesor universitario, vinculándolo a tales aspectos:

[...] Ser profesor universitario es integrar las actividades docentes, investigativas, extensionistas y administrativas en las prácticas desarrolladas. Es transmitir los conocimientos acumulados a lo largo de los años a través de diferentes estrategias de enseñanza, la mejora de estos conocimientos y el desarrollo de nuevos conocimientos a partir de prácticas investigativas. Es una profesión que requiere mejora constante, flexibilidad, capacidad para hacer frente a nuevos contextos docentes y laborales, sensibilidad para tratar con alumnos que están en constante cambio, en proceso de desarrollo y que tienen necesidades que van más allá de las necesidades de aprendizaje. Es tener la capacidad de tener sentido crítico, trabajando con métodos y técnicas científicamente probadas, sin dejar de lado los aspectos sociales, humanos y existenciales de las personas involucradas en el proceso, respetando el conocimiento científico y el conocimiento popular históricamente construido (Pasante 14, PhD, 1er semestre 2020, nuestra traducción).

El alumno 14 señala que el profesor debe trabajar los métodos científicos sin descuidar los aspectos sociales, políticos y humanos.

Del mismo modo, el alumno 12 también presenta en su intervención la importancia de los aspectos mencionados anteriormente:

Estar ética, científica y políticamente comprometida con el proyecto emancipador y la consolidación de la ciencia y la educación de excelencia, estar comprometida socialmente es también uno de los pilares que, para mí,

son importantes en la docencia universitaria (Pasante 12, Doctorado, 1º. sem 2021, nuestra traducción).

Para los participantes, ser docente debe formar sujetos críticos que aporten a su profesión y a la sociedad, mostrando una mirada más allá de la formación tradicional, en la que el foco está puesto en el contenido. Señalan que el docente ayuda en la formación de opinión y ciudadanía, teniendo un compromiso ético y social con el contexto en el que se inserta. Además, señalan que es fundamental que los docentes entiendan el perfil socioeconómico y educativo de los estudiantes a los que están enseñando.

En este sentido, Freire (2011) señala la importancia de una educación emancipatoria en la que se consideren los conocimientos previos de los estudiantes, así como su autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se considera la importancia del uso de Metodologías Activas, que ponen al alumno en actividad, con el objetivo de su aprendizaje y el desarrollo de su propia capacidad de pensar críticamente sobre su realidad (Libâneo, 2022). Este es uno de los desafíos de la enseñanza, unir el dominio pedagógico y conceptual relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje a los aspectos políticos de la universidad, entendiendo el movimiento de la sociedad, reconociendo sus características e identificando sus necesidades para conducir el proceso educativo para satisfacer las necesidades de acuerdo con esta realidad (Freitas, 2016; Saviani, 2020).

El segundo tema, Saber: construcción y compartir, abordó aspectos relacionados con la importancia de la relación profesor-alumno en la construcción del conocimiento.

El aprendiz 16, en su discurso, destaca la complejidad de la docencia universitaria:

Para mí, ser profesor universitario implica conocer el papel de la universidad, identificar el perfil de los estudiantes que ingresan a la educación superior y adaptar su práctica a los diferentes contextos que se encuentran (la sociedad cambia constantemente y, por lo tanto, el trabajo del docente también debe estar a la altura de estos cambios). Además, los elementos que constituyen la práctica docente en la educación superior involucran la planificación docente, la definición de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje a utilizar, la selección de contenidos y recursos didácticos, la relación profesor-alumno y el proceso de evaluación (Pasante 16, PhD, 1 en 2020, nuestra traducción).

Para el pasante 29, existe una preocupación sobre el papel del docente en la formación profesional de los estudiantes de pregrado:

Promover caminos para la construcción de un profesional con formación teórico-científica, con conciencia social y empoderado para identificar sus potencialidades y debilidades, instruyendo los posibles caminos para el

desarrollo de mejores habilidades profesionales y de crecimiento (Pasante 29, doctorado, 1 año 2021, nuestra traducción).

Afirmaciones similares a estas aparecieron en 57 respuestas de los aprendices, señalando que los profesores universitarios deben tener la responsabilidad de construir y compartir conocimientos junto con sus estudiantes, siendo responsables de planificar metodologías y estrategias de enseñanza que instigan la curiosidad y el desarrollo, teniendo en cuenta las diversidades y transformaciones de cada estudiante.

Desde el momento en que el docente supera su concepción pedagógica tradicional, en la que el conocimiento se transmite unilateralmente, y adopta un modelo que favorece la construcción de una perspectiva crítica, posibilita la relación democrática entre docente y alumno y favorece la construcción del conocimiento a través de la coparticipación, que es fundamental para la formación crítica reflexiva de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freitas, 2016).

El tercer tema se denominó Profesor Facilitador, compuesto por extractos de los discursos de los alumnos que señalan el papel del docente en la Universidad como facilitador del aprendizaje.

El alumno 13 informa de la importancia del facilitador docente:

Ser profesor no es más que un facilitador del conocimiento. Creo que un docente es aquel que puede hacer la transposición didáctica de un contenido para facilitar y estimular la curiosidad del alumno (Interno 13, maestría, 1er semestre 2021, nuestra traducción).

El pasante 21 destaca el trípode de la docencia:

"[...] Facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de ampliar los horizontes del estudiante en docencia, investigación y extensión" (Pasante 21, doctorado, 2º semestre 2020, nuestra traducción).

Entre los pasantes, 38 destacaron el rol del profesor universitario como mediador del aprendizaje, en el que brinda condiciones para que sus estudiantes construyan conocimiento a través de la articulación de la teoría y la práctica, y también destacaron el trípode de la enseñanza, que en realidad es el trabajo de ser docente en la Universidad.

El profesor universitario, además del conocimiento de su área específica de actuación, tiene un papel social fundamental en la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del conocimiento pedagógico crítico-reflexivo. Es necesario que los docentes sean conscientes de su praxis para que su trabajo no se vuelva repetitivo, valorando la realidad, experiencia y conocimiento del estudiante (Pimenta, 2009). Es importante destacar que, como

mediador, el docente tiene la función de subsidiar a los estudiantes con recursos dirigidos a desarrollar la autonomía en la búsqueda del conocimiento, sin perder de vista su responsabilidad con la ética y la crítica reflexiva en este proceso de educación transformadora (Freitas, 2016).

El artículo 207 de la Constitución Federal de 1988 establece que "Las universidades gozarán de autonomía didáctico-científica, administrativa, de gestión financiera y patrimonial, y obedecerán al principio de inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión" (Brasil, 2016, p. 123, nuestra traducción). Este trípode, docencia, investigación, extensión, es visto como una unidad inseparable, que fortalece la calidad de la educación universitaria al favorecer la enseñanza autónoma, competente y ética (Moita; Andrade, 2009).

El cuarto tema se denominó Estrategias y nuevas plataformas/herramientas para la educación a distancia, agrupando las respuestas relacionadas con las tecnologías y estrategias de enseñanza. Con la pandemia de COVID-19, los pasantes mostraron las necesidades del aprendizaje remoto.

El alumno 18 informa sobre el aprendizaje de nuevas metodologías:

Aprendí nuevas metodologías de enseñanza que ayudan a una mejor calidad de la enseñanza, en vista de los diversos recursos tecnológicos disponibles en el ámbito de la educación a distancia (Pasante 18, doctorado, 2º. sem 2020, nuestra traducción).

El alumno 8 reflexiona sobre los nuevos retos encontrados en la pandemia para ser docente:

Ciertamente, la pandemia ha generado nuevos retos para el desarrollo del día a día de los profesores universitarios. Sin embargo, también creo que ha abierto algunas oportunidades, como el conocimiento de tecnologías y herramientas, que ayudan en la enseñanza-aprendizaje y proporcionan interacciones con los estudiantes, incluso en la enseñanza remota (Pasante 8, doctorado, 2º. sem 2021, nuestra traducción).

Entre los aprendices, 75 consideraron que habían aprendido y desarrollado nuevas estrategias de enseñanza y que la búsqueda de herramientas y plataformas en línea facilitó la interacción con los estudiantes, siendo significativo para el proceso de formación como futuros docentes.

La pandemia de COVID-19 ha supuesto un reto para la sociedad y en el ámbito de la educación. El paso de las actividades presenciales a las remotas requirió de grandes esfuerzos por parte de los docentes en el uso de recursos tecnológicos para reorganizar su planificación

didáctico-pedagógica, ya que la mayoría de los docentes no sabían o no sabían utilizar las herramientas tecnológicas disponibles, evidenciando la necesidad de la formación continua de los docentes, ante la dinámica del desarrollo tecnológico (Almeida *et al.*, 2021).

Además, la crisis de la pandemia puso de manifiesto el potencial de aplicar metodologías activas insertas en la modalidad a distancia. En la metodología activa, el estudiante tiene una postura activa con relación a su aprendizaje, y la enseñanza a distancia ofrece estrategias que establecen una mayor flexibilidad de tiempo y espacio para los estudiantes (Palmeira; Silva; Ribeiro, 2020).

El quinto tema se denominó Adaptación y reinvención, a partir de situaciones planteadas por los alumnos que señalaron los retos del profesor universitario.

El alumno 6 destaca la importancia de que el profesor sea dinámico para proporcionar oportunidades de aprendizaje al alumno:

Ser profesor universitario significa ser educador, motivador, inspirador y comprensivo de su estudiante en su conjunto. Además, el profesor universitario es quien adapta y reinventa las nuevas metodologías educativas según una situación dada, posibilitando llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (Pasante 6, maestría, 2º. sem 2021, nuestra traducción).

El alumno 32 informa sobre la búsqueda de nuevos conocimientos didácticos en relación con la práctica docente:

Significa reinventarse todo el tiempo, actualizarse, comprender que las exigencias de la enseñanza son complejas y necesitan una mirada amplia sobre las necesidades de los estudiantes, considerando que tienen diferentes habilidades y dificultades (Pasante 32, doctorado, 2º. sem 2021, nuestra traducción).

Ser profesor universitario es un reto que requiere de constantes adaptaciones al contexto en el que se inserta el profesional. Reinventarse es necesario para comprender las diversidades que presentan los estudiantes durante su formación. Este tema fue considerado significativo en el proceso de formación del segundo semestre de 2021, principalmente por la pandemia de COVID-19.

Este punto pone de manifiesto la flexibilidad que se requiere del profesor y la comprensión de la complejidad que implica la docencia universitaria. La adaptación e innovación de las estrategias es fundamental para posibilitar caminos alternativos, sin perder de vista la promoción de la autonomía y el ejercicio del rol de los estudiantes como sujetos partícipes del proceso significativo de enseñanza-aprendizaje, que implica la selección de técnicas, procedimientos y recursos adecuados (Cunha, 2010; Freitas, 2016).

## Consideraciones finales

Este trabajo buscó una aproximación con relación a las problemáticas de la formación docente en la Educación Superior trabajadas en el ámbito de los estudios de posgrado, a través del PAE-EERP/USP. En general, los pasantes evaluaron satisfactoriamente el desarrollo del programa, tanto en la etapa pedagógica preparatoria como en la pasantía supervisada durante el período 2020-2021. Teniendo en cuenta que el periodo investigado estuvo permeado por la pandemia de COVID 19, esta valoración positiva nos permite decir que se identificó un avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la necesidad de innovación y adaptación a las tecnologías de enseñanza a distancia. Además, se identificó que se logró el objetivo del PAE y los pasantes tuvieron la oportunidad de realizar una formación docente que involucre las cinco dimensiones, a saber: organizacional, técnica, didáctico-pedagógica, evaluativa y relación docente-alumno, habiendo sido evaluada como una experiencia muy satisfactoria.

Los límites de este trabajo se materializan en el uso de formas previamente elaboradas con fines didácticos, no específicas para esta investigación. Esta limitación se compensa con la posibilidad de obtener datos que ya están disponibles y dirigidos a la evaluación del propio Programa. Además, el enfoque en el análisis de las formas de solo dos años puede haber limitado nuestros resultados.

Por otro lado, la relevancia del trabajo radica en la contribución que este análisis de la experiencia de los pasantes del PAE-EERP/USP puede aportar al reconocimiento de la importancia de que las instituciones de educación superior organicen políticas institucionales que enfoquen y valoren efectivamente la formación docente en cursos de posgrado *stricto sensu*, superando perspectivas que valoran exclusivamente la investigación.

## REFERENCIAS

- ALMEIDA, D. C. N. S. *et al.* Um diálogo com o aluno na avaliação da educação a distância. **RECITE**, Rio Comprido, RJ, v. 6, n. 1, p. 79-99, 2021. DOI: 10.17648/2596-058X-recite-v6n1-6. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/200>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República Federativa do Brasil, 2016. Senado Federal. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 03 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 03 jul. 2023.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qual. Res. Psychol.**, Londres, Inglaterra, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Editora Junqueira & Marin, 2010, p. 19-34.
- CUNHA, M. I. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, M. I. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as acessórias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. 1. ed. Araraquara, SP: Editora Junqueira & Marin, 2016. p. 27-58.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, D. A. *et al.* Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 20, n. 57, p. 437-448, 2016. DOI: 10.1590/1807-57622014.1177. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/SgvYjZrHVm94nXfkqrn6JRM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Ofício Circular no 28/99/PR/CAPES**. Brasília, DF: CAPES, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, J. C. *et al.* (org.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. Bras. de Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000200006. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gmGjD689HxfJhy5bgykz6qr/?lang=pt>. Acceso en: 03 jul. 2023.

PALMEIRA, R. L.; SILVA, A. A. R.; RIBEIRO, W. L. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, [S. l.], v. 5, p. 1–13, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.10810. Disponible en: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810>. Acceso en: 3 jul. 2023.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIVAS, N. P. P. *et al.* O programa de aperfeiçoamento de ensino da Universidade de São Paulo: desafios e contribuições para a formação docente. In: CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. M. (org.). **Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem**. 1. ed. Curitiba: CRV, v. 1, 2016. p. 113-130.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 9-31.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Portaria GR no 2794, de 19 de novembro de 1992**. Institui o Programa de Iniciação ao Ensino Superior. São Paulo, 1992. Disponible en: <https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2794-de-19-de-novembro-de-1992>. Acceso en: 03 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Programa de Aperfeiçoamento de ensino: Diretrizes**, São Paulo, 2019. Disponible en: [https://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes%20PAE%20-%2029\\_05\\_2019.pdf](https://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes%20PAE%20-%2029_05_2019.pdf). Acceso en: 03 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Programa de Aperfeiçoamento de ensino: Disciplinas credenciadas**, São Paulo, 2023. Disponible en: <https://www.prpg.usp.br/pt-br/pae/etapa-de-preparacao-pedagogica/disciplinas-credenciadas>. Acceso en: 30 nov. 2023.



### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconocimientos:** Universidad de São Paulo (USP).

**Financiación:** Programa Unificado de Becas de la Universidad de São Paulo (PUB/USP).

**Conflictos de intereses:** Los autores no tienen ningún conflicto de intereses.

**Aprobación ética:** Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la EERP-USP, de conformidad con las Directrices y Normas Regulatorias para la Investigación con Seres Humanos, contenidas en la Resolución CNS 510/16 bajo el protocolo CAAE 53046821.0.0000.5393.

**Disponibilidad de datos y materiales:** Los materiales utilizados no están disponibles públicamente.

**Aportaciones de los autores:** Marina Marques: elaboración y diseño del estudio; adquisición, análisis del manuscrito, redacción del manuscrito. Mônica Mitsue Nakano: elaboración y diseño del estudio; adquisición, análisis e interpretación de datos; Redacción y revisión del manuscrito. Maraina Gomes Pires Fernandes Dias: análisis e interpretación de datos; Redacción y revisión del manuscrito. Débora Tatiane Góes Silva: análisis e interpretación de datos; Redacción y revisión del manuscrito. Luciane Sá de Andrade: redacción y revisión del manuscrito. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves: elaboración y diseño del estudio; adquisición, análisis e interpretación de datos; Redacción y revisión del manuscrito.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

