

## Artigo Original

# Desarrollo profesional en Educación a Distancia: una investigación-acción sobre la formación del equipo de mediación en Univesp

Autores:

Bruno Galasso — galasso.bruno@gmail.com

Fernanda Guinoza Matuda — fernandamatuda@gmail.com

Carla Vital — professoracarlavital@gmail.com

Flavio Custodio — fla976@hotmail.com

## Resumen

La Universidad Virtual del Estado de São Paulo (Univesp) tiene como política institucional la formación de posgraduados para la actuación profesional en Educación a Distancia. El objetivo de este trabajo es analizar las principales contribuciones de los actores que conforman el equipo de mediación, responsables de articular los procesos operativos y didáctico-pedagógicos de la institución, así como evaluar el desarrollo profesional para la Educación a Distancia en la enseñanza superior, con enfoque en el programa de posgrado “Formación didáctico-pedagógica para cursos en modalidad a distancia”. El estudio puede clasificarse como una investigación-acción, ya que relata, a través de la experiencia, las metodologías desarrolladas en un campo (universidad) a partir del análisis de contenido de un cuestionario electrónico aplicado a los 366 facilitadores concluyentes sobre su evaluación del programa de formación docente, incluyendo la descripción del contexto y de los procedimientos, además

DOI: <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v22i1.685>

de los métodos de evaluación procesal y sumativa, todos adecuados y basados en el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) de Stufflebeam (2000). Los resultados evidencian que las temáticas cuestionadas por los sujetos de investigación (curso de formación; adecuación de las asignaciones en las actividades prácticas; comunicación institucional) generaron diversos procesos innovadores desarrollados por el equipo de mediación, cumpliendo el objetivo institucional de crear condiciones de desarrollo profesional y aprovechamiento pleno de las proposiciones de enseñanza y aprendizaje..

**Palabras clave:** Educación a Distancia. Enseñanza Superior. Desarrollo profesional. Formación. Mediación pedagógica.

## I. Introducción

Ante los escenarios educativos en constante transformación, este artículo tiene como objetivo analizar las principales contribuciones de los profesionales que articulan los procesos operativos y didáctico-pedagógicos de la Universidad Virtual del Estado de São Paulo (Univesp), así como evaluar el desarrollo profesional para la actuación en la Educación a Distancia en la enseñanza superior, a partir de algunas demandas presentadas por los alumnos que concluyen el programa de posgrado de la institución, los denominados facilitadores.

El equipo de mediación pedagógica está formado por diversos actores y es responsable de establecer una comunicación dialógica y motivadora a lo largo de su trayectoria de aprendizaje (UNIVESP, 2020a). Algunos de ellos son del cuadro técnico-pedagógico de la institución (nombrados o designados), pero la mayoría está compuesta por colaboradores temporales que participan en programas de formación para la docencia o gestión en la Educación a Distancia, como es el caso de los facilitadores y los becarios de entrenamiento técnico.

Los facilitadores participan en el programa "Formación didáctico-pedagógica para cursos en la modalidad a distancia" (FDP/EAD) que, desde 2019, se ofrece como un curso de Especialización, en el que los estudiantes de maestría y doctorado de las universidades públicas del

estado de São Paulo (USP, Unesp y Unicamp) se inscriben como alumnos de posgrado lato sensu en la Univesp, en el mencionado programa de formación teórico-práctica para la actuación en la Educación a Distancia (EaD).

Al ingresar en el programa, estos estudiantes de las universidades asociadas pasan a ser llamados facilitadores, pues, además de cursar los módulos de formación teóricos, realizan actividades prácticas de mediación con los estudiantes de grado. Aquellos que finalizan todos los módulos del programa, con la realización del Trabajo de Conclusión de Curso (TCC), obtienen el certificado de conclusión del curso de "Especialización en procesos didáctico-pedagógicos para cursos en la modalidad a distancia", sumando un total de 960 horas de formación.

La matriz curricular de este curso experimentó algunos ajustes en el año 2020, pero tanto para las cohortes de 2019 como para las de 2020, el curso de especialización tuvo una duración de 2 años. Durante este período, siempre que también estuviera vinculado(a) a los programas de posgrado stricto sensu de las universidades asociadas, el/la estudiante tiene derecho a una beca de estudios para participar en esta formación, comprometiéndose a dedicar 12 horas semanales a actividades en la Univesp, siendo 4 horas para la formación teórica y 8 horas para las actividades prácticas.

El programa de formación de facilitadores se constituye en la principal política de la institución para la composición de su equipo de mediación pedagógica y revela una forma particular de desarrollo profesional en la que los futuros docentes/tutores de EaD se vinculan como estudiantes del curso de especialización y, al mismo tiempo, se forman en la práctica, mediando los aprendizajes de los estudiantes de grado. Se trata de una experiencia que posibilita una serie de aprendizajes y que relaciona teoría y práctica en el proceso de formación docente (GALASSO; MATUDA, 2021).

El público seleccionado para el programa está compuesto por personas con sólida formación en las áreas de las disciplinas de grado ofrecidas por la Univesp, pero que no siempre tienen experiencias docentes en la modalidad a distancia. Como la propuesta del programa es justamente

el desarrollo profesional, similar a lo que ocurre en la graduación o en otros cursos de formación profesional donde los alumnos realizan "prácticas supervisadas", los facilitadores cuentan con profesionales más experimentados para acompañarlos en sus actividades prácticas.

En los años 2020-2021, parte del equipo de supervisión fue compuesto por becarios del programa "Desarrollo de soluciones innovadoras para la Educación a Distancia" (DSI/EaD), maestros y doctores, seleccionados de acuerdo con su formación en áreas estratégicas de la Univesp y por sus experiencias en EaD. Estos becarios actuaron como supervisores de mediación, acompañando las actividades de los facilitadores junto a los alumnos de grado. En esta función, entre otras actividades, fueron responsables de: mediar la relación de los facilitadores con la coordinación; articular la relación entre facilitadores, docentes y equipos responsables por el desarrollo del material didáctico y estructura del Ambiente Virtual de Aprendizaje; acompañar las actividades prácticas de los facilitadores y evaluar sus informes mensuales. El presente artículo es uno de los resultados de ese programa.

## 2. La formación de equipos en el contexto de las transformaciones educativas

Con la consolidación de la Web 2.0 y el advenimiento de la Web 3.0, el flujo de información en espacios virtualizados amplió significativamente el acceso a los servicios digitales. Esta nueva dinámica, caracterizada por la acción en red, altera las prácticas organizacionales, destacando los mecanismos de creación, compartimiento y diseminación de la información. Los procesos institucionales, antes estables y segmentados, empiezan a ganar rapidez a través de herramientas colaborativas, configurando cambios en la relación entre conocimiento y sociedad.

El campo de la educación también se inserta en este contexto, siendo cada vez más comprendido por prácticas de actualización del conocimiento a lo largo de toda la vida, principalmente en proposiciones de Educación a Distancia (MOORE; KEARSLEY, 2007). En las últimas dos décadas, el crecimiento exponencial de la EaD en Brasil también estuvo vinculado a la evolución de las tecnologías digitales de comunicación e

información, contribuyendo con la promoción del acceso a la enseñanza superior, así como el surgimiento de modelos innovadores de educación híbrida. A pesar del éxito de algunas propuestas, equilibrar los estándares de gestión del conocimiento exigidos por la sociedad con la superación de los modelos de educación implementados abre un abanico de desafíos para las instituciones de enseñanza superior que ofertan cursos en EaD.

Estos cambios tienen como premisa el seguimiento completo de los estudiantes en general, así como la formación adecuada de todos los colaboradores, con el objetivo de mejorar la gestión de las acciones de los profesionales involucrados en el sistema educativo (gestión, coordinación, supervisión, tutoría y funciones administrativas). En este contexto de la EaD, el equipo de mediación se vuelve responsable de realizar la interfaz entre la organización y la administración de las acciones conjuntas de la institución y el área pedagógica (formación y seguimiento de los estudiantes). Es importante que todos los agentes de este equipo estén capacitados y preparados en la esfera técnico-pedagógica para desempeñar con máxima calidad sus servicios.

Según Spressola (2010, p. 17), para la realización de esta capacitación, se hace necesario “reformular rutinas, incluso a través de la formación continua, y estar al tanto de mecanismos que puedan facilitar el conocimiento y desarrollo de las habilidades de la mediación durante su trabajo”. En este sentido, el programa al cual se refiere este estudio cumple una doble función: la de promover experiencias prácticas a futuros profesores en la EaD y la de promover la aproximación del alumno con el contenido, facilitando sus aprendizajes.

Esto se debe a que, al mismo tiempo que los facilitadores actúan en la mediación pedagógica con estudiantes de grado, se están formando para la actuación docente en la EaD. Para ello, a lo largo de todo el proceso, hay un(a) supervisor(a) experimentado(a) que acompaña el proceso de formación de quienes están ingresando en la carrera profesional. Según Gaspar, Seabra y Neves (2012), en el área de Educación, este concepto inicialmente estuvo vinculado solo a la formación docente, pero se ha ampliado en la perspectiva del desarrollo de las instituciones escolares como un todo. En el contexto de este estudio, trataremos la supervisión como parte del programa de desarrollo profesional de los facilitadores.

### 3. Desarrollo profesional y mediación pedagógica

Al analizar la formación de profesores y tutores de un programa de EaD, Silva y Prata-Linhares (2016) advierten sobre el hecho de que la formación profesional para esta área no acompaña el acelerado proceso de crecimiento de la modalidad en el país. Así, consideran que la docencia en la EaD guarda ciertas similitudes con la enseñanza presencial, pero posee "peculiaridades que están directamente asociadas a nuevas y necesarias maneras de pensar y hacer la educación superior" (SILVA; PRATA-LINHARES, 2016, p. 198).

Oliveira-Formosinho (2009) diferencia el término desarrollo profesional de la idea de formación continuada, especificando que el primero remite a un proceso de aprendizaje/crecimiento, a diferencia del segundo, que apunta a un proceso de enseñanza/formación. Para la autora, el desarrollo profesional es un proceso continuo "[...] centrado en el profesor en interacción, incluyendo momentos formales y no formales, con la preocupación de promover cambios educativos en beneficio de los alumnos, las familias y las comunidades" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Aunque la autora hace referencia al contexto del desarrollo profesional de profesores de la educación básica, es posible reflexionar sobre algunos de sus apuntes en el contexto de este estudio, especialmente cuando describe los enfoques curriculares y los modelos de desarrollo profesional: I - desarrollo profesional autónomo; II - desarrollo basado en el proceso de observación/supervisión; III - desarrollo basado en el proceso de desarrollo y mejora.

Al analizar los programas de formación desarrollados por la Univesp, es posible percibir una mezcla de estos modelos. El primero de ellos se identifica fácilmente en la propuesta de los cursos de formación, realizados por los facilitadores, pues, al ingresar en el programa, son inscritos en los llamados "módulos de formación", que son componentes curriculares de su curso de especialización. Los módulos tratan sobre temáticas relacionadas con la EaD, tales como la mediación pedagógica, los recursos de

enseñanza-aprendizaje y el diseño instruccional. Son cursos elaborados por el equipo pedagógico de la Univesp y siguen una estructura similar a las disciplinas de grado, con la disponibilización de materiales de estudio, como textos, vídeos y otros recursos.

Además de las horas dedicadas al estudio, los facilitadores también realizan 8 horas semanales de actividades prácticas, que pueden ser de diferentes naturalezas, como: seguimiento didáctico-pedagógico de las disciplinas de grado y orientación de TCC o Proyecto Integrador (PI) o corrección de informes de prácticas. En la realización de estas actividades, es posible notar el segundo modelo definido por Oliveira-Formosinho (2009) como “modelo basado en la observación/supervisión”. Para la autora, es un modelo de desarrollo profesional que se basa, entre otros, en el supuesto de que “la observación y la supervisión pueden beneficiar a las dos partes involucradas, no solo al profesor en observación sino también al profesor observador” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 241).

Por último, el tercer modelo de desarrollo profesional descrito por Oliveira-Formosinho (“desarrollo basado en el proceso de desarrollo y mejora”) se puede encontrar en el programa DSI/EAD, destinado a maestros y doctores que actuaron como supervisores de mediación acompañando las actividades de los facilitadores junto a los alumnos de grado.

## 4. Metodología

En cuanto a sus objetivos, este trabajo puede clasificarse, según Elliot (1997), como una investigación-acción, ya que relata, a través de la vivencia, las metodologías implementadas en un campo (universidad), incluyendo la descripción del contexto y de los procedimientos, además de los métodos de evaluación procesual y sumativa, todos adecuados y basados en el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) de Stufflebeam (2000), una estructura amplia para conducir evaluaciones formativas y sumativas de programas, proyectos, personal, productos, organizaciones, políticas y sistemas de evaluación. Este modelo proporciona dirección para evaluar el contexto (en términos de la necesidad de una empresa/universidad por correcciones o mejoras); insumos (estrategias, plan operativo, recursos y acuerdos para proceder con una

intervención necesaria); proceso (implementación de la intervención y costes); y productos (los resultados positivos y negativos del esfuerzo) (STUFFLEBEAM, 2000).

Stufflebeam (2000) explica que la evaluación del modelo CIPP debe iniciarse por el análisis de la adecuación del contexto — en este caso, la Univesp y los resultados de la evaluación del programa de formación de facilitadores. En este análisis, también se consideró lo que es necesario para que el trabajo sea adecuado a los procesos de enseñanza y aprendizaje generados por el equipo de mediación pedagógica. Ya el insumo se define como las alternativas posibles para atender a las demandas presentes, que, en el caso de este trabajo, fueron recogidas mediante un cuestionario aplicado y respondido por 366 facilitadores que concluyeron el curso de especialización del programa FDP/EaD, en julio de 2021.

Aún sobre el modelo CIPP, se entiende como proceso la descripción del camino realizado tras la monitorización de las respuestas y la definición de las estrategias de mejora de la gestión. A través de esta evaluación procesual, es posible realizar pequeños ajustes en la gestión, trazando nuevos planes para garantizar la calidad de los programas. Ya el producto sería la descripción y evaluación del producto final, en el cual se demuestra la efectividad de los cambios implementados a partir de los *inputs* generados por los cuestionarios. En este proceso de análisis, se verifica si las metas fueron alcanzadas, cuáles fueron los efectos negativos y positivos, así como si la propuesta solucionó los cuestionamientos apuntados. Por medio de la evaluación CIPP, se hizo posible percibir las barreras para el aprendizaje y pensar en formas de disminuirlas, para, cada vez más, crear un ambiente adecuado a la propuesta pedagógica de la Univesp.

Las respuestas del cuestionario aplicado y respondido por 366 facilitadores fueron recogidas mediante un formulario electrónico al término de las actividades de los facilitadores en el programa y tenían como objetivo realizar una evaluación de los participantes sobre su formación. El cuestionario estuvo compuesto por preguntas previamente establecidas, en su mayoría con opciones objetivas de respuestas, divididas en tres secciones, organizadas por temas: I – módulos de formación; II - actividades



prácticas; III - evaluación general del programa. Al término de cada sección, se disponibilizó un campo abierto para que el/la alumno/a del programa pudiera construir su propio texto con comentarios y/o sugerencias.

Además de las respuestas al cuestionario, también se consideraron los registros de las prácticas desarrolladas por los autores de este estudio — becarios del programa DSI/EaD — en su práctica como supervisores de los facilitadores entre los años 2020-2021.

## 5. Resultados y discusión

Con el fin de organizar la información y generar flujos de mejora que se desarrollaron conforme a las etapas del modelo CIPP de evaluación, el estudio partió del análisis cuantitativo-cualitativo de las respuestas de los facilitadores en el cuestionario. De los encuestados, 54,92% cursaban la maestría y 45,08% cursaban el doctorado en las universidades asociadas, siendo 36,34% estudiantes de la Universidad Estatal Paulista (Unesp), 40,1% de la Universidad de São Paulo (USP) y 35,5% de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) de diversas áreas de actuación que poseen adhesión con las disciplinas presentes en los cursos de grado ofrecidos por la Univesp (Licenciaturas y Ingenierías de Computación y Producción).

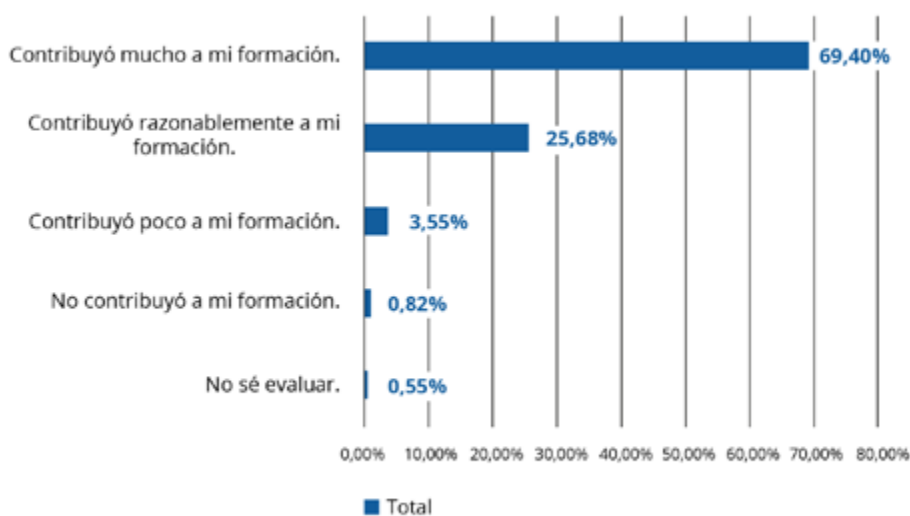
En un primer análisis de las respuestas recogidas con el formulario mencionado, se identificó que la mayoría de los aspectos del curso es bien evaluada por los facilitadores. Así, al tratarse de una investigación-acción, se optó por la identificación de los aspectos que no obtuvieron el 70% de evaluación positiva en relación a la pregunta propuesta por el cuestionario, pues entendemos que esos contextos necesitaban algún tipo de intervención por parte del equipo de mediación.

El análisis de los datos del cuestionario indicó tres contextos con evaluación positiva por debajo del 70%: el curso de formación, la adecuación de las asignaciones de los facilitadores en las actividades prácticas y la comunicación institucional. Los contextos y los insumos que se diseñaron a partir de estas situaciones para que los objetivos del programa fueran alcanzados, así como los encaminamientos realizados (procesos) y los productos generados serán presentados en subsecciones.

## 5.1. El curso de formación

Las respuestas al cuestionario indicaron que el 69,40% de los facilitadores evaluaron que el programa “contribuyó mucho con su formación”. A pesar de acercarse al corte definido para este estudio, consideramos pertinente analizar este dato, de forma a calificar la información y reflexionar sobre mejoras para el proceso.

**Gráfico 1 — Evaluación general del programa**



Fuente: Elaborado por los autores.

Como ya se ha expuesto, el programa comprende dos partes: el curso, compuesto por módulos de formación, y las actividades prácticas que los facilitadores realizan junto a los alumnos de grado. Este segundo ítem será detallado en el próximo tema, así que, en esta sección, trataremos del curso (módulos de formación) y de la relación teoría-práctica.

Para comprender el contexto, es importante señalar que los facilitadores cursan los módulos de formación siempre en el mismo orden, de acuerdo con la matriz curricular del curso de especialización, independientemente de las actividades prácticas que están realizando en el periodo.

Sobre el contenido presentado en esos módulos, el 51,91% de los encuestados evalúa como “Bueno” y el 38,52% como “Excelente”, siendo que

el 37,70% indica que el módulo “Mediación pedagógica en la Educación a Distancia” fue el más relevante para su formación.

El análisis de las respuestas abiertas sobre este tema muestra que los facilitadores presentan algunas consideraciones importantes relacionadas con el contenido y el formato de los módulos ofrecidos. Expresiones como “El contenido y la disponibilidad del material fue excelente”, “se proporcionaron buenos materiales de lectura, bien seleccionados [...]”; “se transmiten de forma efectiva mediante las video clases y material base” revelan un modelo autoinstructivo, basado en la disponibilidad de los contenidos y en el estudio individual del estudiante, lo que es confirmado por dos de los encuestados:

**Sentí falta de una discusión** sobre la cultura de los alumnos y de los facilitadores en el proceso de mediación. Y también de **canales de discusión** sobre las materias entre los profesores de los cursos de formación EaD y nosotros los facilitadores. Muchos contenidos necesité profundizarlos... de encuentro... y esto no sucedió.

No tener un **seguimiento/una interlocución de esta formación** es una cuestión que me incomodó mucho. (Comentario de facilitadores, resaltado por nosotros).

Cabe destacar que los módulos de formación cuentan con foros en los que es posible debatir los temas estudiados, sin embargo, se nota que hay poca participación, lo que puede indicar la importancia de repensar la estructura del curso, considerando también otros apuntes como “Los módulos podrían ser más concisos y con menos repeticiones”; “El módulo de Diseño Didáctico para EaD, lo encontré cansador” o:

Creo que los módulos de formación podrían tener algún ejercicio más práctico antes de la interacción con los alumnos. Ej.: organización de Lives entre los facilitadores.

[...] sentí falta de contenidos que trabajaran desafíos prácticos y humanos de la mediación, como cuestiones éticas, afectivas y políticas, que impregnan el hacer del facilitador.

En los primeros módulos podríamos tener más contenidos sobre cómo utilizar los medios digitales y también sobre la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, creo que habría hecho varias cosas diferentes si lo hubiera sabido desde el principio, aunque fuera algo como: “Qué hacer y qué no hacer en el EaD” (Comentarios de facilitadores).

Se puede notar que la diversidad de respuestas abiertas no dirige hacia un único modelo o contenido de curso que pueda contemplar todas las expectativas de los participantes. Por ello, un camino posible sería la promoción de momentos de intercambio de experiencias en los que el contenido inicial pudiera ser enriquecido con la interacción, promoviendo un aprendizaje más dinámico, colectivo y significativo, pudiendo incluso problematizar los contenidos disponibles como sugiere uno de los encuestados (relatos arriba). Este *input* generó el desarrollo de una comunidad de aprendizaje y prácticas, implementada como una red social ejecutiva, basada en un modelo de CoPs (Comunidad de Prácticas) y configurada en la solución Yammer, integrada a las herramientas de Microsoft.

La propuesta se caracteriza como un arreglo en el cual los grupos aprenden interactuando informalmente con contextos variados e interculturales, compartiendo investigaciones y emprendimientos y, además, profundizando conocimiento y prácticas en el área, lo que les permite colaborar con frecuencia y regularidad, así como conocer las buenas prácticas de los colegas.

Al tratarse de un ambiente en línea colaborativo, el aprendizaje tiende a evolucionar más en su forma cualitativa que de manera cuantitativa, por privilegiar el compromiso mutuo y la responsabilidad junto al grupo. Estos intercambios viabilizaron el desarrollo profesional y, de forma práctica, posibilitaron la participación de los facilitadores en discusiones generales. En cerca de cinco meses, este producto generó más de 1000 interacciones directas (publicaciones) e indirectas (me gusta, emojis, re-publicaciones), con 271 participantes que forman parte del equipo de mediación como facilitadores, mediadores y supervisores.

El producto generado responde a la demanda de conocimiento

distribuido, de capacidad de acción y de potencia cooperativa, así como abre un campo de acción (extensión) inherente a las universidades públicas del país.

En lo que respecta a la relación teoría-práctica, las respuestas de los facilitadores al cuestionario de esta investigación también son diversas. Muchos mencionan que el curso teórico fue fundamental para la realización de las actividades prácticas junto a los estudiantes de grado, sin embargo, hay relatos como:

[...] algunos módulos de formación **no estaban completamente alineados con las actividades realizadas** en el momento por los facilitadores, eso dificulta el proceso y nos sobrecarga.

Creo que, muchas veces, el contenido que veíamos "coincidía" con lo que hacíamos en la facilitación. Sin embargo, quizás para que **la conexión teoría-práctica se concrete más, algunas preguntas más directas pueden hacer este puente**. Por ejemplo: en algunas de las disciplinas, podríamos responder a preguntas como: ¿de qué manera aplicaste el contenido X en tu trabajo de facilitación? (Comentario de facilitadores, resaltado por nosotros).

Los relatos de los facilitadores indican una cierta desconexión entre la teoría del curso y la práctica realizada, incluyendo una visión clara de la división de las horas de dedicación al programa, divididas en "horas de estudio" y "horas de actividad". Sin embargo, algunas de las cuestiones que surgen en estas reflexiones acaban convirtiéndose en tema de los Trabajos de Conclusión de Curso (TCC).

El TCC, último módulo del curso, se realiza en grupos de 5 a 7 facilitadores que son orientados por docentes y supervisores de la Univesp. La propuesta es desarrollar trabajos con temática relevante para la formación obtenida durante el curso, y, en general, el 92,35% de los sujetos consideran que el tema desarrollado es bueno o excelente. Sin embargo, encontramos otros apuntamientos interesantes entre las respuestas abiertas:

Creo que el módulo de TCC es muy largo. **Seis meses podrían ser revertidos en módulos que contribuirían más a la especialización.**

[...] creo que las orientaciones para la investigación necesitaban contenido más actualizado, otras modalidades de investigación, principalmente considerando el área de la educación. Por ejemplo, contenidos sobre investigación cualitativa. Como somos estudiantes de posgrado, la mayoría ya pasó por el proceso de elaboración de un TCC. **Creo que el contenido ofrecido en la formación podría ser mejorado.**

Tengo solo una sugerencia para que mejoren la parte del TCC: **Creo que la Univesp debería preocuparse en tener alianzas con las Universidades que trabajan con comités de ética para evaluar los trabajos antes de ser iniciados, para que el TCC no sea un trabajo en vano y sí publicado adecuadamente conforme a las reglas/ética científica. (Comentario de facilitadores, resaltado por nosotros).**

Ante el contexto del programa y de los *inputs* presentados en las respuestas del cuestionario, es necesario registrar que algunas propuestas ya habían sido implementadas por el equipo pedagógico del curso, como el cambio en la duración del TCC, de un año a seis meses (nueva matriz curricular que contemplará a las próximas cohortes del programa), abriendo la posibilidad de la inclusión de dos nuevos módulos con tres meses de duración cada uno.

Como producto del proceso de análisis de las reflexiones sobre la relación teoría-práctica, el equipo de mediación articuló la elaboración de un modelo de informe mensual en el que los facilitadores pudieran contemplar la parte teórica estudiada a fin de reflexionar cómo estos contribuyeron en el desarrollo de la práctica desempeñada junto a los alumnos de grado.

Además, el equipo de mediación también inició un ciclo de encuentros semanales sincrónicos, los "Charlas de jueves", cuyo objetivo era reunir a

todos los actores del equipo para conversaciones sobre las temáticas que emergieron de las prácticas realizadas en los diferentes componentes curriculares. Cada semana se debatió un tema, y, aunque cada sesión priorizó a personas que actuaban en alguna actividad específica (prácticas, disciplinas, proyecto integrador y TCC), la invitación semanal se abrió a todo el equipo. Se debatieron diversos temas: evaluación formativa; mediación de conflictos; la importancia de las prácticas en el desarrollo profesional; el papel del orientador; el *feedback* formativo, entre otros.

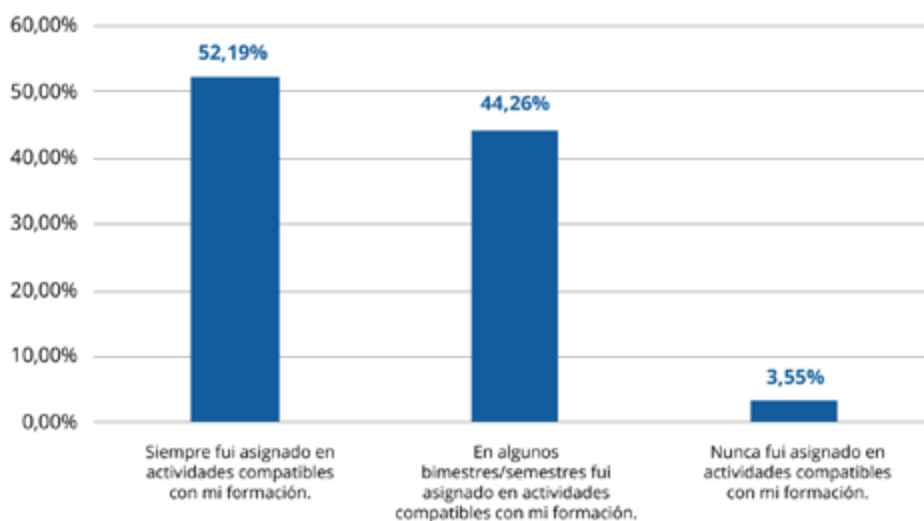
Como la participación no era obligatoria, el número de participantes varió bastante, de 50 a 100 personas. Aun así, fue una experiencia interesante, ya que estos encuentros promovieron el debate de temas de índole pedagógico, y no solo operacional, haciendo que los diferentes actores pudieran reflexionar sobre su actuación en las actividades de la mediación pedagógica con los estudiantes de grado.

## 5.2. Adecuación de las asignaciones en las actividades prácticas

Al analizar algunos informes de los facilitadores del mismo programa, Galasso y Matuda (2021) indican que estos declaran no siempre realizar sus actividades prácticas en componentes curriculares relacionados con su área de formación, lo cual no les impide ayudar a los alumnos. Esto destaca la preocupación de los facilitadores sobre la asignación en las actividades prácticas de acuerdo con sus áreas de formación. Por ejemplo, una de las encuestadas del cuestionario, al tratar del TCC del curso, menciona que su grupo concluyó que la institución “necesita reestructurar el proceso de asignación de los facilitadores y revisar los documentos que orientan su trabajo, PDI y el proyecto del curso de mediación pedagógica”.

Los datos generales del cuestionario apuntan que el 47,81% declara “nunca” haber sido asignados o no asignados algunas veces en actividades compatibles con su formación. Además, el 40,71% de los encuestados clasificó como “regular”, “malo” y “pésimo” la consulta sobre las disciplinas en las que querían ser asignados en el bimestre. Esto indica que el proceso de asignación no fue satisfactorio incluso con el intento de consulta previa (Gráfico 2).

## Gráfico 2 — Adecuación de las asignaciones en las actividades prácticas



Fuente: Elaborado por los autores.

Las asignaciones se realizan cada período lectivo: bimestralmente para los facilitadores que actúan en la mediación de las disciplinas regulares y semestralmente para los que actúan en los demás componentes (prácticas, TCC, proyecto integrador). Inicialmente, se realiza una consulta mediante un formulario en el que el equipo de mediación solicita que los facilitadores indiquen el nivel de su afinidad (en una escala de 0 a 5) con las disciplinas que serán ofrecidas en el próximo período. Se trata de un proceso complejo que requiere ajustes entre la oferta de las disciplinas y la formación de los facilitadores que están en el programa en cada período específico, lo que hace difícil atender todas las solicitudes de “preferencia”.

Ante ese contexto y con el creciente ingreso de facilitadores en el programa, el proceso de asignación en las actividades prácticas ha sido reajustado por el equipo de mediación, la dirección académica y los responsables del programa de especialización. Una de las principales acciones tomadas fue la clasificación de los facilitadores conforme a sus áreas de formación, en 12 grupos.



Del mismo modo, se ha realizado un estudio de las disciplinas y de los componentes curriculares con el fin de también clasificarlos en las mismas áreas, lo que podrá permitir una automatización del proceso y aumentar los aciertos en las asignaciones, garantizando facilitadores actuando en áreas compatibles con su formación.

Al analizar las áreas de los encuestados del cuestionario (ingresos en 2019), es posible percibir que no todos son de las áreas en las que la Univesp ofrece cursos en la graduación (Ingenierías — Producción y Computación; Licenciaturas — Pedagogía, Letras y Matemáticas), lo que hace el proceso de asignación realmente complejo, ya que el facilitador necesita estar asignado en alguna actividad a lo largo de todo el programa, pero no siempre hay oferta de disciplinas que estén relacionadas con su campo de investigación/formación.

**Tabla 1 — Distribución de los encuestados por grupos**

Grupo	Áreas	Participación del Grupo (%)
G08	Otras Ingenierías y Exactas	18,03%
G10	Otras Ciencias Humanas y Artes	<b>17,49%</b>
G06	Ciencias Humanas (Educación)	12,30%
G01	Ciencias Sociales y Aplicadas (Administración, Economía, Ciencia de la Información y Derecho)	10,11%
G12	Multidisciplinarios y otros	8,47%
G04	Ciencias Exactas y de la Tierra (Matemáticas, Física y Probabilidad y Estadística)	7,38%
G11	Salud y Biología (Farmacia, Enfermería, Medicina, Odontología, Biología)	6,56%

G05	Ciencias Humanas (Sociología, Psicología e Historia)	6,01%
G02	Ingenierías (Ingeniería de Producción, Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Sanitaria)	6,01%
G07	Lingüística, Letras	4,92%
G03	Ciencias Exactas y de la Tierra (Computación)	2,19%
G09	Educación Física y Deportes	0,55%
	<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Este análisis permitió la revisión de la publicación de las nuevas convocatorias para ingreso en el programa que, desde 2021, comenzaron a seleccionar a los facilitadores a partir de una clasificación por áreas de conocimiento. La Univesp queda con la prerrogativa de informar la cantidad de personas que serán clasificadas por grupo y, consecuentemente, autorizar la matrícula de los alumnos en el programa.

Además, la selección de los supervisores por áreas de conocimiento (desde 2020) y las reuniones con el docente de la disciplina contribuyeron al seguimiento de los facilitadores, ayudándoles en algunas cuestiones específicas de las actividades prácticas. Sin embargo, aunque la supervisión sea realizada por un profesional del área de conocimiento de las disciplinas, no siempre logra satisfacer las necesidades de su equipo de facilitadores, dando el apoyo necesario, como cita una de las facilitadoras:

Creo que todavía se necesitan algunas mejoras en el algoritmo que elige la disciplina para el facilitador. En mi caso, siempre que no me sentía apta para la disciplina, fui realocada, pero conozco casos de supervisores que se negaron a hacer la realocación del facilitador. El buen

desempeño del facilitador también está relacionado con su confianza en el contenido de la disciplina. Así, creo que la solicitud de realocación no debería ser rechazada [...]. También creo que, así como todas las actividades de los facilitadores están muy bien definidas, las de los supervisores también deberían serlo. [...] Hay supervisor que hace live semanal con los facilitadores. Otros hacen live quincenal y otros hacen una o dos a lo largo de todo el bimestre. Así como los alumnos ya saben qué esperar del facilitador, también debería ser claro para nosotros qué esperar del supervisor. (Comentario de una facilitadora).

Con la automatización de los procesos, se percibe que aún hay un factor humano que, en este caso, depende del juicio y de la sensibilidad del supervisor respecto a la necesidad de cambios en la asignación. Además, todo el proceso de realocación necesita ser seguido firmemente por la coordinación de la mediación para dar un soporte rápido a las necesidades señaladas por los supervisores. El relato de la facilitadora también menciona las diferentes formas de actuar de los supervisores y los problemas en la comunicación — abordaremos estos temas en el próximo tópico.

### 5.3. Comunicación institucional

La comunicación con los facilitadores ocurre en diferentes momentos y con múltiples finalidades, pues, al ingresar en el programa, se involucran en actividades que abarcan varios sectores de la Univesp. Además, las informaciones generales sobre el programa pueden ser consultadas por los facilitadores en el edital de ingreso y en el término de la beca, y hay otras informaciones que quedan disponibles en el ambiente de aprendizaje y en el sistema académico.

Sin embargo, el análisis de las respuestas al cuestionario nos permite percibir que la comunicación es un tema que aún necesita ser estructurado en el programa. Entre los encuestados, el 44,8% considera las informaciones recibidas sobre la beca como regulares, malas o pésimas, y el 45,63% considera las informaciones recibidas por la institución

como regulares, malas o pésimas. Las dificultades de acceso a la información sobre las becas de estudio y sobre las certificaciones son recurrentes en las respuestas abiertas de los facilitadores sobre los canales de comunicación.

En mi opinión, los módulos de formación han sido excelentes y muy enriquecedores. Mi único comentario está relacionado con los certificados de finalización, ya que considero importante que los facilitadores tengamos certificados de cada uno de estos módulos.

La falta de documentación del facilitador es un problema grave que debería resolverse con urgencia, y lamentablemente, la coordinación ha ignorado esta solicitud. No contamos con ningún comprobante de matrícula en el posgrado, ni mucho menos de nuestra labor (materias prácticas, módulos, carga horaria, etc.), lo cual podría ser un historial académico con las calificaciones y toda la información pertinente.

Tuve muchas dificultades para obtener respuestas por parte de la coordinación cuando tenía dudas relacionadas con mi beca. Los mensajes eran respondidos rápidamente, pero no brindaban una respuesta efectiva a mi pregunta en ese momento. (Comentarios de los facilitadores).

Dado que el equipo de mediación es el que trabaja más cerca de los facilitadores, cuando los documentos proporcionados no permiten la comprensión de toda la información necesaria, el contacto principal con los demás departamentos de la Univesp se realiza a través del supervisor y la coordinación de mediación. Sin embargo, no siempre esta comunicación es fluida, debido a la necesidad de involucrar a diversos participantes y departamentos en la discusión. Uno de los facilitadores comparte una percepción real:

La Univesp da la impresión de que no existe un departamento con la competencia real para resolver los problemas, como por ejemplo, la descripción de nuestra

verdadera labor en los certificados de los últimos módulos. (Comentario de un facilitador).

Dado que la institución aún no cuenta con un departamento específico para la atención de los estudiantes de posgrado, las dudas de los facilitadores son atendidas por los supervisores, quienes además de dar seguimiento a los procesos de mediación en sí, también buscan ayudar a los estudiantes con problemas relacionados con registros académicos, becas, etc. Sin embargo, algunos facilitadores han informado sobre las múltiples modificaciones en los procesos y la dificultad para encontrar el canal de comunicación adecuado:

Creo que el **primer contacto del facilitador al ingresar a la Univesp podría mejorarse**, uno se siente un poco perdido al principio y no dispone de mucha información inicial. Lleva un tiempo adaptarse al ritmo.

Los canales de comunicación han cambiado algunas veces. Ha habido situaciones en las que tenía un canal asignado pero no recibía respuesta. Algunas cosas cambian y no quedan claras para el facilitador. **Los canales de comunicación deberían mantenerse siempre muy claros.** (Comentario de facilitadores, énfasis añadido).

Para entender el contexto, es importante mencionar que hasta principios de 2020, la institución utilizaba un conjunto de servicios (correo electrónico, chat institucional, almacenamiento en la nube, etc.) y un entorno de aprendizaje, pero ambos fueron reemplazados por recursos de otras empresas, lo que requirió la adaptación de todos a las nuevas herramientas. La migración de sistemas se llevó a cabo a lo largo del año y fue liderada por la coordinación de mediación, en colaboración con los supervisores, quienes organizaron algunas reuniones sincrónicas y proporcionaron diversos tutoriales de orientación, tanto para aquellos que ya estaban familiarizados con los sistemas anteriores como para los facilitadores de las nuevas cohortes.

Todos estos procesos llevaron tiempo y requirieron capacitación del equipo. A pesar de la introducción de nuevos procesos de comunicación,

como el correo electrónico institucional en una nueva plataforma y la formación de equipos en la herramienta Teams de Microsoft, hubo un gran flujo de comunicación, como mencionan algunos facilitadores:

La transición de Google a Microsoft ha traído consigo la necesidad de utilizar muchas herramientas al mismo tiempo, lo que ha complicado el trabajo. Creo que la comunicación principal debería centrarse en una única herramienta, ya que perdemos mucho tiempo buscando en qué herramienta se encuentra la información que necesitamos. (Comentario de un facilitador).

Después del período inicial de adaptación, el equipo de mediación, junto con los supervisores y a partir de los informes de los facilitadores, desarrolló formas de trabajar con las nuevas herramientas. Esto incluyó la creación de canales de comunicación para cada supervisor, quienes tenían un equipo en Teams para un contacto más rápido con su grupo de facilitadores. De esta manera, la información estaría disponible en un lugar visible, las dudas se podrían resolver fácilmente y todos estarían al tanto de los problemas o soluciones implementadas durante el desarrollo de las materias o las orientaciones. Algunas personas notaron estas mejoras, pero aún hay margen para la mejora, como se ejemplifica en el siguiente relato:

Con cada bimestre, Univesp y la supervisión han mejorado los procesos y la comunicación se ha vuelto mucho más efectiva. Sin embargo, después del cambio al sistema Microsoft, experimenté dificultades en la comunicación a través del chat de Teams, ya que este no ordena los mensajes de manera cronológica. La creación de múltiples conversaciones paralelas en el chat de forma desorganizada dificultó considerablemente el seguimiento de las conversaciones, y perdí algunas citas de reuniones e información importante debido a esta dificultad. (Comentario de un facilitador).

Otro tema mencionado por los facilitadores es la acogida en el momento de su ingreso al programa.

Me sentí falto de algún tipo de apoyo al inicio de mis actividades. ¿Cómo sería yo preparado? ¿Quién me brindaría apoyo para entender cómo comenzaría mi trabajo? Comenzar solo observando clases de un módulo de formación fue muy extraño, ya que tendría que interactuar con los alumnos y no tenía idea de cómo sería mi actuación.

Mi crítica con respecto a los tutoriales se refiere al inicio de las actividades, momento en el que me sentí perdido. Después de ser asignado correctamente y de haber tenido una presentación en vivo, me sentí respaldado y pude desempeñar mis funciones con tranquilidad. (Comentario de facilitadores).

Conscientes de la necesidad de reestructurar la incorporación de los nuevos facilitadores, el equipo de mediación contó con el apoyo de dos becarios de formación técnica para organizar la "Semana de Integración", que incluyó una programación de reuniones sincrónicas sobre temas como el programa de becas, la mediación en las materias regulares, la mediación en el proyecto integrador y en el TCC, entre otros.

Además, una solución propuesta para mejorar la calidad de la información para los facilitadores fue la creación, en el primer semestre de 2021, de un canal de comunicación en Microsoft Teams llamado "Integración de facilitadores".

Este canal de comunicación se organizó en subsecciones para atender las diversas necesidades de los facilitadores, como información sobre becas, los módulos de formación y la participación en diversas actividades prácticas. Cada sección estuvo a cargo de un supervisor o becario de formación técnica. En este espacio, el equipo reunió y centralizó información que antes estaba dispersa y proporcionó respuestas a las preguntas comunes del grupo de facilitadores.

Algunas de estas informaciones ya estaban disponibles en un sitio web organizado por el equipo de mediación en 2020, con el propósito de recopilar y organizar temas importantes para los facilitadores. Sin embargo, en el canal de integración, se pudo actualizar parte de esta

información y proporcionar tutoriales y manuales importantes para la labor del facilitador. Además, en este canal se destacan los boletines informativos sobre los eventos principales de Univesp y las diversas demandas diarias de la labor en las actividades prácticas.

Como sugerencia de mejora, se percibe la importancia de que Univesp cuente con una persona dedicada a la comunicación interna que pueda alimentar constantemente este canal y responder a las preguntas de los facilitadores, estando disponible para realizar contactos sincrónicos si es necesario.

## 6. Conclusión

Considerando el objetivo de la investigación de analizar las principales contribuciones de los actores que integran la mediación en la calidad del equipo articulador de los procesos operativos y didáctico-pedagógicos de Univesp a través del modelo CIPP, podemos concluir que los temas planteados por los facilitadores graduados del programa de posgrado generaron diversos procesos innovadores desarrollados por el equipo de mediación, cumpliendo con el objetivo institucional de crear condiciones para el desarrollo profesional y el pleno aprovechamiento de las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, es importante señalar que, de las soluciones presentadas para el primer escenario relacionado con la evaluación del curso de formación, a pesar de que se idearon y aplicaron soluciones para el compromiso formativo de todo el equipo de mediación, la adhesión fue baja, ya que menos del 20% de los facilitadores estaban activos en Yammer y en las "Charlas de los jueves", a pesar de ser espacios de aprendizaje para compartir prácticas y experiencias.

En lo que respecta a la asignación de las actividades prácticas, consideramos que los cambios realizados a partir del análisis de las áreas necesarias para la actuación, así como de la adhesión, aportaron una organización técnico-pedagógica significativa para la institución, pero aún se percibe la necesidad de mejoras. Además de refinar los ajustes entre las áreas de formación de los facilitadores y sus actividades prácticas, es importante planificar la relación entre el módulo teórico y la actividad



práctica realizada por los facilitadores en cada bimestre, lo que puede sugerir un curso con recorridos de formación diferentes para cada participante del programa.

En cuanto a la comunicación entre el equipo de mediación, es necesario destacar la reestructuración de los procesos de comunicación entre los agentes de mediación, con canales específicos para cada acción pedagógica.

La oferta de cursos a distancia ha aumentado en la educación superior brasileña y en otras partes del mundo, lo que ha generado reflexiones sobre la Educación a Distancia como metodología, más allá de sus características como modalidad de enseñanza. Pensar en las especificidades de este modelo de educación requiere el desarrollo de programas de formación profesional para trabajar en este contexto. Por lo tanto, los proyectos de investigación que se proponen analizar experiencias formativas orientadas al desarrollo profesional en la Educación a Distancia son relevantes y pueden contribuir a los nuevos escenarios educativos que están surgiendo.

Así, dentro del contexto analizado en este estudio, evaluamos que el mantenimiento de los productos generados, así como la gestión y la evaluación continua de estos procesos, están relacionados con la institucionalización de las propuestas y la apropiación de las mismas por parte de los miembros del equipo, que poco a poco asumen sus roles e identidades profesionales dentro de la institución. Se trata de un proceso largo que se constituye con la participación colectiva, a partir de la consideración de las experiencias de cada participante, las relaciones cultivadas entre ellos y el uso de las herramientas tecnológicas que influyen en esto.

## Referências

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERARDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

GALASSO, B. J. B.; MATUDA, F. G. A mediação pedagógica a distância como processo de formação docente: o caso da Univesp. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 1, mar. 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1323/639>. Acesso em: 31 mar. 2022.

GASPAR, M. I.; SEABRA, F.; NEVES, C. A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, [S. l.], v. 12, p. 29-57, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3632>. Acesso em: 31 mar. 2022.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto Editora: Porto, 2009. p. 221-284.

SILVA, K. F.; PRATA-LINHARES, M. M. Desenvolvimento profissional docente na Educação a Distância: relatos de uma pesquisa participante. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 184-202, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/231819822016112>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SPRESSOLA, N. A. **Instrumentos para avaliar as competências no trabalho de tutoria na modalidade EAD**. 2010. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) — Escola de Engenharia de São Carlos, São Carlos, 2010.

STUFFLEBEAM, D. L. **The CIPP model for evaluation in evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. [S. l.]: Kluwer Academic Publishers, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVESP — UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Mediação Univesp**. Website desenvolvido pela Equipe de Mediação. Material interno. Univesp: São Paulo, 2020a.

UNIVESP — UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Edital de abertura de inscrições para processo seletivo simplificado nº 01/2020**. Univesp: São Paulo, 2020b. Disponível em: [https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e22e7ff-7c1bd1571deb64fd/Edital\\_PSS\\_Univesp.pdf](https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/5e22e7ff-7c1bd1571deb64fd/Edital_PSS_Univesp.pdf). Acesso em: 31 mar. 2022.

UNIVESP — UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO; UNESP — UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Edital nº 13/2021**. São Paulo: Univesp/Unesp, 2021. Disponível em: [http://propgdb2.unesp.br/download/Edital-13\\_2021-UNIVESP-UNESP.pdf](http://propgdb2.unesp.br/download/Edital-13_2021-UNIVESP-UNESP.pdf). Acesso em: 31 mar. 2022.

UNIVESP — UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO; UNICAMP — UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Edital PRPG nº 001/2020**. São Paulo/Campinas: Univesp/Unicamp, 2020. Disponível em: [http://www3.prpg.gr.unicamp.br/sites/site1/wp-content/uploads/2020/03/Edital-Facilitadores-01-2020\\_UNIVESP-retificado-em-02-03-2020.pdf](http://www3.prpg.gr.unicamp.br/sites/site1/wp-content/uploads/2020/03/Edital-Facilitadores-01-2020_UNIVESP-retificado-em-02-03-2020.pdf). Acesso em: 31 mar. 2022.