

INVESTIGACIONES

Mapa de empatía: reflexionando sobre la docencia en la educación superior

Empathy map:
reflecting on teaching in higher education

Egeslaine deNez^a
Adriane Franco Duarte^b
Camilla Mariano^c

^a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.
e.denez@yahoo.com.br

^b Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Brasil.
adrianefranco Duarte@gmail.com

^c Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Brasil.
camyllamariano@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza en la educación superior es un tema amplio de debate que abarca metodologías, teorías, políticas, organización y evaluación. En este sentido, este ensayo tiene como objetivo socializar una actividad teórico-práctica realizada en uno de los cursos del Programa de Posgrado en Educación, en una universidad pública, en la región suroeste de Paraná (Brasil). La metodología consistió en aplicar una dinámica denominada: “Mapa de Empatía” en la materia de Docencia en la Educación Superior. En la segunda etapa se compartieron los resultados de manera colectiva, buscando comprender las dificultades y desafíos que existen en la Educación Superior, tanto para los docentes como para los académicos. A partir de las respuestas obtenidas en la dinámica, se enumeraron categorías analíticas y se compararon con el aporte teórico del campo de conocimiento. Los resultados suscitaron preguntas y reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando la oportunidad a los participantes de la dinámica de ubicarse empáticamente como docentes y académicos en la Educación Superior.

Palabras clave: educación superior, docencia universitaria, procesos de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

Teaching in Higher Education is a broad topic of debate that covers methodologies, theories, policies, organization and evaluation. In this sense, this essay aims to socialize a theoretical-practical activity carried out in the subject of the Postgraduate Program in Education, at a public university, in the southwest region of Paraná (Brazil). The methodology consisted of applying a dynamic entitled: “Empathy Map” in the Teaching in Higher Education discipline. In the second stage, the results were shared collectively, seeking to understand the difficulties and challenges that exist in Higher Education, both for teachers and academics. Based on the responses obtained in the dynamics, analytical categories were listed and compared with the theoretical contribution of the field of knowledge. The results instigated questions and reflections on the teaching-learning process, providing the opportunity for participants in the dynamic to place themselves empathetically as teachers and academics in Higher Education.

Key words: Higher Education, University Teaching, Teaching-learning process.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior es un proceso continuo permeado por diversas complejidades, movimientos, didácticas y dimensiones. No se limita al acto de enseñar, involucra fundamentos, estudios, capacitación, orientación, actividades administrativas y de supervisión (Godinho y Mariano, 2023). Además, la actividad docente está vinculada a la inseparabilidad entre investigación y extensión, prevista en la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 2007). Esta tríada es la principal característica de las instituciones universitarias brasileñas e involucra la construcción de conocimiento para colaborar con la sociedad en sus aspectos globales, sociales, políticos, educativos, históricos, locales y culturales. Ribeiro y Santos (2021) sugieren que la tríada tiene como objetivo difundir los resultados obtenidos en investigaciones y estudios a través de proyectos, poniendo a disposición de la sociedad conocimientos científicos que serán socializados y analizados y contextualizados.

En este sentido, la justificación de este estudio se fundamenta en el rol del profesorado universitario en el aula, que requiere preparación, formación y educación continua en su proceso de identidad. Si esto no es efectivo, podría conducir a que no se construya la capacidad de concebir e implementar alternativas diversas frente a la realidad escolar, que desafía con crisis y dificultades derivadas del contexto institucional y también emocional, tanto para el profesor como para el alumno. Por lo tanto, la identidad docente en la Educación Superior necesita ser valorada por las instituciones a través de propuestas constructivas y formativas (Pimenta y Anastasiou, 2014).

Enseñar conocimientos en las actividades docentes tanto de la Educación Básica como de la Educación Superior es amplio, complejo, profundo y requiere conocimientos pedagógicos, metodológicos y empíricos. Como señala Libâneo (2002), la pedagogía tiene un significado global de problematizar la historia de la educación y su totalidad, siendo transformadora, educativa, concreta y orientadora, pero no reducido a procedimientos técnicos de enseñanza y formas de evaluación. De esta manera, la enseñanza es intencional, ya que son las demandas de la práctica las que darán forma al conocimiento profesional, experiencial, científico, pedagógico, disciplinar y curricular.

El objetivo de este artículo es relatar una actividad teórico-práctica que se desarrolló en el curso optativo¹ del Programa de Posgrado en Educación del Francisco Beltrão (PPGEFB). Esto sucedió en una universidad pública; en el Estado de Paraná, en la región sur de Brasil, en 2022, cuando se ofrecía la asignatura de Docencia en la Educación Superior.

Así el texto se divide en cinco partes, la primera de las cuales son las consideraciones iniciales. En el segundo apartado se presenta la metodología del estudio para que el lector pueda comprender cómo se construyó el mismo. El tema que aquí nos ocupa, la Enseñanza en la Educación Superior, es el punto culminante de la tercera parte. En la cuarta parte del artículo, el foco está en la aplicación de la dinámica del mapa de empatía y los resultados encontrados. Al final, se revelan las conclusiones.

¹ Estas son las materias de libre elección del estudiante, respetando sus necesidades e intereses reales en la materia y el Programa de Posgrado en Educación.

2. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Como metodología de investigación para este artículo, partimos de un concepto que buscó problematizar la realidad de la Educación Superior, en la región suroeste de Paraná y sus alrededores, a través de estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE), Campus Francisco Beltrão. La Figura 1 identifica el Estado de Paraná, que se encuentra en la región sur de Brasil, con sus límites territoriales. La región suroeste limita con Argentina y el Estado de Santa Catarina.

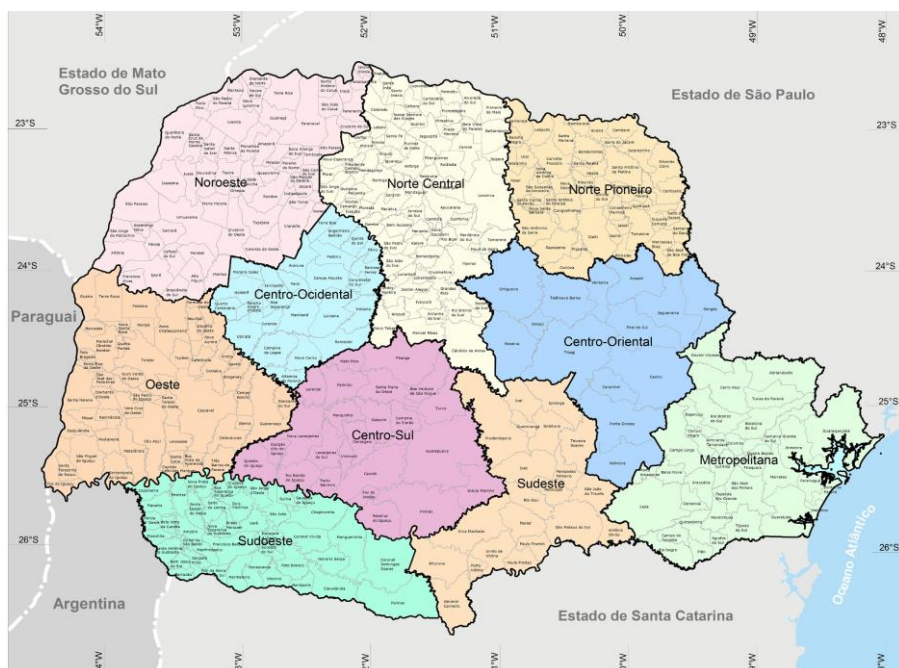


Figura 1. Regiones geográficas del Estado de Paraná/Brasil.

Fuente (Ipardes, 2024).

Este estudio se basó en una investigación bibliográfica, seguida de una investigación de campo en la asignatura de Enseñanza en la Educación Superior, ofrecida en 2022 en el PPGEFB. Estos procedimientos tuvieron como objetivo recopilar información sobre los estudiantes de la materia antes mencionada sobre la docencia en la educación superior. Las aproximaciones analíticas a los datos enumerados fueron el análisis de contenido (Bardin, 1977), utilizando argumentos cualitativos y cuantitativos (Gamboa, 1995), caracterizando finalmente un estudio de caso (Yin, 2010). Los supuestos metodológicos elegidos para realizar esta investigación indican que el análisis de la realidad no fue una reflexión diletante, sino que permitió una discusión crítica sobre la enseñanza en la educación superior.

3. EL CURSO DE DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La UNIOESTE es una Institución de Educación Superior (IES) pública multicampi², ubicada en los municipios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon y Toledo en el Estado de Paraná y cuenta con alrededor de 13 mil estudiantes. El Campus Francisco Beltrão, que está en pantalla en este estudio, cuenta con ocho cursos de pregrado y 3 cursos de posgrado en diferentes áreas ofrecidos a la comunidad (UNIOESTE, 2024). Vea la imagen a continuación del Campus Francisco Beltrão, en la región suroeste del Estado de Paraná.



Figura 2. Fachada lateral da UNIOESTE/Campus de Francisco Beltrão.

Fuente (UNIOESTE, 2024).

Entre ellas, el PPGEFB tiene dos líneas de investigación, una de las cuales lleva por título: Procesos Educativos y Formación Docente. En esta línea se ubica la asignatura de Docencia en la Educación Superior. Esta cuestión es objeto de reflexión en este artículo y conforma la matriz de carreras optativas que ofrece el programa.

Considerando la necesidad de una discusión basada en la criticidad, la asignatura tiene como objetivo brindar subsidios teórico-prácticos sobre la Enseñanza en la Educación

² Para Nez (2014), esta modalidad significa que no está atada a un único espacio geográfico, campus o su ubicación territorial. Fialho (2005) afirma que es la expansión en unidades sin perder su identidad regional.

Superior y sus especificidades, brindando oportunidades para la reflexión continua sobre la formación y la práctica de los docentes universitarios, articulando los saberes específicos de las diversas áreas. al conocimiento didáctico-pedagógico. Los contenidos se dividen en unidades didácticas que abordan la enseñanza y sus desafíos, las habilidades pedagógicas del profesorado universitario, así como su identidad. Esto quiere decir que durante el desarrollo de las clases se enfatizó la formación profesional y los conocimientos docentes necesarios para las prácticas y el papel de la universidad en la formación docente. También se destacaron algunos aspectos prácticos, entre ellos: conocer el proyecto pedagógico de una carrera (PPC) y su programa de estudios, comprender el proceso de construcción de un plan de enseñanza con posibles metodologías y formas de evaluación a utilizar.

La actividad se desarrolló en 2022 y contó con un promedio de veinte alumnos matriculados. En 2024 se volvió a ofrecer y concluyó en julio, con 22 participantes más. Los datos relativos a esta segunda oferta aún se encuentran en fase de análisis y no forman parte del estudio que se presenta en este informe.

El enfoque metodológico privilegió la interacción de la teoría y la práctica. Durante el curso se valoró la cultura históricamente acumulada y se fomentó el diálogo provocador (Freire, 1996), explicando las contradicciones entre el conocimiento de los estudiantes y el conocimiento sistematizado, para que pudieran comprender crítica y reflexivamente la importancia del conocimiento científico.

Este artículo tiene como objetivo resaltar una de las actividades realizadas en esta materia, que fue el mapa de empatía y comprensión de las dificultades y desafíos de los docentes universitarios, además, se pudo enumerar el perfil de los estudiantes que participaron en las clases, quienes fueron profesores de educación básica.

La representación gráfica del mapa de empatía se encuentra en la figura 3, pero básicamente consta de una figura rectangular dividida en seis espacios. Cada uno de estos espacios contiene una pregunta sobre el tema bajo análisis dentro de un contexto determinado. El profesor y el estudiante universitario fueron los sujetos elegidos para construir este mapa, pero puede aplicarse a otras áreas del conocimiento según el propósito planteado para esta dinámica.



Figura 3. Modelo de dinámica del mapa de empatía.
Fuente. Tomado de Agência Moll (2024).

La docente de la materia Magisterio en Educación Superior entregó una hoja que contenía el mapa de empatía, a cada uno de los estudiantes de la maestría en Educación matriculados en esa materia que estuvieron presentes. Informó que retroalimentaría la actividad de manera sistemática, en el segundo módulo³ de la disciplina, que se desarrolló el mes siguiente, y devolvería a cada persona su propio mapa.

Luego explicó que individualmente cada persona debía considerar el espacio de la Educación Superior. En el primer momento de la dinámica, todos debían ponerse en el lugar del profesor universitario para responder cada una de las preguntas. Las respuestas quedaron registradas en este diagrama (figura 2) que abordaba cada una de estas preguntas. En el segundo momento, identificándose con un color diferente de bolígrafo o lápiz, responderían nuevamente las preguntas, pero esta vez poniéndose en el lugar del estudiante universitario, lo cual era relativamente más sencillo, pues era la realidad en la que estaban insertados (los estudiantes del programa de posgrado). El tiempo asignado a esta actividad respetó las necesidades de cada encuestado, con una duración promedio de 30 minutos.

Pensando en un nivel de complejidad creciente, se planteó la primera pregunta: “¿Qué ve?”, que comprende el entorno, los amigos, lo que ofrece la universidad y qué más se puede ver. La segunda pregunta fue “¿Qué dice y hace?”, teniendo en cuenta al menos las

³ La asignatura se desarrolló en dos módulos (en septiembre y octubre de 2022), lo que significa que hubo clases concentradas, durante una semana cada mes, realizándose en turnos de mañana, tarde y noche para alcanzar la carga horaria esperada de 60 horas/aula.

actitudes y comportamientos de la sociedad. “¿Qué escucha?”, fue la sugerencia para la siguiente pregunta a responder, considerando lo que dicen amigos, familiares, comunidad académica, entre otros. A continuación, la cuarta pregunta propone “¿Qué piensa y siente?”, para reflejar las principales preocupaciones y aspiraciones. Luego, se recomendó pensar en los dolores, comprendiendo miedos, frustraciones y obstáculos que pueda experimentar el docente. Y como última reflexión, cuáles son las necesidades, ganancias y deseos, pensando en todos los aspectos del día a día. Fue un ejercicio profundo de pensar desde el “otro”, el profesor universitario. Posteriormente se realizó el mismo ejercicio centrándose en el alumno.

4. LOS RESULTADOS DE LA DINÁMICA

Como ya se explicó, en la planificación realizada por el docente para la organización de la asignatura se enumeró una actividad práctica, que consistió en el movimiento académico de ponerse, a veces en el lugar de un docente y otras veces en el lugar de lo alumno. Para ello, fue necesario reflexionar y responder las preguntas de forma individual desde la perspectiva de cada uno de estos sujetos.

Esta parte del artículo está dedicada a develar los datos encontrados en el mapa de empatía y analizarlos críticamente a partir de los enfoques metodológicos indicados, considerando el análisis de contenido de Bardin (1977) y Gamboa (1995) para las notas cualitativas/cuantitativas. Con base en las respuestas de los estudiantes, los datos fueron analizados y categorizados. Para la presentación y socialización de las respuestas del asunto, se tabularon según la tabla a continuación. Es importante informar que los términos fueron tomados de la actividad de los estudiantes, no fueron modificados, solo sumados por similitud.

Tabla 1. Lo que el estudiante oye y ve

ALUMNO			
QUE PASÓ	CANTIDAD	LO QUE VES	CANTIDAD
Dificultades	02	Devaluación	02
Obligación/apoyo	02	Inconsistencias/comparaciones	02
Quedas/cargos	02	Problemas/conflictos	02
“Menosprecio”	01	Diferencia/indiferencia	01
		Desinterés	01
		Desigualdad socia	01
		Hipocresía	01
		Cansancio	01
		Dificultades	01

Capacitación	04	Trabajo/profesión	03
Oportunidad	02	<i>Oportunidad</i> ¹	02
Conferencias/seminarios	01	<i>Conocimiento</i>	02
Clases/profesores	01	<i>Desafíos</i>	02
Organización	01	Futuro	01
		Dedicación	01
		Varias metodologías	01
Canciones	02	Democracia	01
Dedicación	01	Noticias	01
Esfuerzo	01	Cambiar	01
Dilemas	01	Dedicación	01
		“Miradas raras” ²	01

¹ Las cursivas presentadas en todas las tablas del texto son nuestras, para resaltar la categoría indicada.
² Término utilizado por los encuestados de dinámicas para indicar una extrañeza en las opiniones de los demás sobre su realidad.

Fuente. Los autores (2024).

La categoría fundamental que se destacó en lo que escucha el estudiante es la necesidad de formación (04 respuestas) vinculada al trabajo/profesión (03) que se indica en lo que ve. Estos elementos fueron predominantes entre los estudiantes, precisamente porque la Educación Superior posibilita el ingreso al mercado laboral. Los estudiantes consideran una oportunidad y la forma de aprender/saber (02 respuestas en cada categoría) como fundamental en la Educación en general, y en este caso específico de esta dinámica, en la Educación Superior. Coincidiendo con esto, Masetto (2010) afirma que: “[...] el proceso de aprendizaje comprende mínimamente el desarrollo en cuatro grandes áreas: conocimientos, afectivo-emocional, habilidades y actitudes o valores” (p. 16).

Dificultades, obligación/apoyo, quejas/cargos (cada uno con 2 banderas) son las categorías siguientes. Seguido de “indignidad”, esfuerzo y dilemas que son sentimientos contradictorios pero únicos e impactan el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. También cabe señalar que la categoría “miradas extrañas” es cuanto menos curiosa, ya que no se esperaría esta respuesta. Esto significa que el estudiante se sintió libre de indicar lo que realmente resaltaba su realidad en ese momento, sin temor a demostrar lo que estaba sintiendo. Es importante validar que la dinámica no requirió identificación alguna por parte del encuestado. Devaluaciones, inconsistencias/comparaciones y problemas/conflictos también son listados por los estudiantes, además de otras categorías como: dedicación, actualidad, organización, entre otras.

Respecto a lo que el docente oye y ve, los resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Lo que el maestro oye e ve

MAESTRO			
QUE PASÓ	CANTIDAD	LO QUE VES	CANTIDAD
Dificultades	02	Desmotivación/falta de interés	03
Desinterés	02	Estudiantes comprometidos	03
Quejás/críticas	02	Estudiantes aburridos	01
Clases aburridas	01	Estudiantes mirándote	01
Educación formal	01	Exceso de contenido	01
Problemas de los estudiantes	01	Sentido comun	01
Agotamiento	01	Dificultad de aprendizaje	01
Requisitos	01	Diferentes metodologías	01
Obrigación de estudiar	01	Falta de empatía	01
		Falta de eficiencia (sistema)	01
		Burocracia em los procesos	01
		Devaluación	01
		Falta recursos financieros	01
Publicaciones (estudio)	02	<i>Desafíos</i>	03
Dedicación	02	<i>Oportunidades</i>	03
Oportunidades	01	Crecimiento	02
Apoyo/trabajo	01	Interacción	01
		<i>Conocimiento</i>	01
		Potencial	01
		Maestros preparados	01
		Competitividad	01
Canciones	02	Cambios	01
Jefes/profesores	02	Futuro	01
Tiempo	01	Avance/retroceso en la educación	01
Amigos	01		

Fuente. Los autores (2024).

Analizando las categorías destacadas por los docentes, se desprende que existe un grupo de respuestas que indican la falta de motivación en las actividades materializadas en los siguientes puntos: estudiantes desmotivados/desinteresados (03 respuestas a lo que ven y 02 respuestas a la escucha), quejas y críticas (02 respuestas), cansancio y problemas estudiantiles (01 respuesta cada uno), además de ver estudiantes aburridos (01 indicación). En diálogo con esta realidad, existen otras categorías que el docente ve como complementarias de este escenario, que pueden contribuir a la desmotivación e incluso a la precariedad de su trabajo (Antunes, 2006; Draghi et al., 2015; Bianchetti y Valle, 2014; Maués y Souza, 2016).

Al comparar los resultados de las tablas 1 y 2, es posible enfatizar que oportunidad, conocimiento y desafíos son categorías que resuenan con quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Para el docente también se evidencian estudiantes comprometidos, oportunidades y desinterés (03 respuestas en cada categoría). Tanto para el profesor como para el alumno los sentimientos son contradictorios, como se puede comprobar en los datos. Como lo muestran Ferraz, Ferreira y Nova (2021), la educación en sí misma es compleja y trae consigo innumerables desafíos, entre ellos,

[...] superação da dicotomia teoria-prática, na busca pela mudança, no retorno dos investimentos sobre as situações de ensino e no apelo ao aluno para a construção de sua própria aprendizagem (lendo, participando, compartilhando). Observou-se que desenvolver o trabalho docente no ensino superior diante de suas variáveis (ensino, pesquisa, extensão e gestão) já é um desafio (p. 179).

Pero la esperanza para la educación y el futuro (una respuesta cada una) aún puede verse al considerar el otro grupo de categorías que el maestro escucha y ve. En estos se identifican elementos que vinculan la enseñanza con las oportunidades a través del conocimiento, a través de la mediación pedagógica. Según Masetto (2010), esto

[...] coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e alcançar seus objetivos. Incentiva sua autonomia na busca e na realização de sua formação, permitindo que ele possa considerar seu professor como um parceiro de aprendizagem que o ajudou a ver seu caminho, mas um caminho que deverá ser trilhado por ele mesmo (p. 31).

También hay un tercer grupo con elementos en común tanto en lo que el profesor oye como en lo que ve. En este punto, la cuestión temporal (01 indicación), los problemas burocráticos (sumando todos los ítems relacionados con este, suman 04 respuestas) y las incertidumbres se perciben como elementos claves que permean la enseñanza y que deben ser considerados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La Tabla 3 proporciona indicaciones de las siguientes preguntas: qué piensa y siente el estudiante, qué dice y hace en el espacio universitario.

Tabla 3. Lo que el estudiante piensa, siente, dice y hace

ALUMNO			
LO QUE PIENSAS Y SIENTES	CANTIDAD	LO QUE DICE Y HACE	CANTIDAD
Dudas	03	Vida académica/laboral	06
Aprendiendo	03	Conocimiento/aprendizaje	06
Problemas/dificultades	03	Buscar materiales	06
Dilemas	02	Lecturas/estudio	03
Desafíos	01	Práctica/realidad	02
Oportunidades	01	Vida social	02
Conocimiento	01	Tiempo	02
Desarrollo intelectual/profesional	01	Dedicación/esfuerzo	02
Sueños	01	Sueños	02
Capacitación	01	Comer poco	01
Carrera	01	Jerga	01
Cambiar	01	Demandas	01
Éxito	01	Ascenso social	01
Pertenencia	01	Duerme	01
Clases aburridas	01	Conexiones	01
Dependencia de los demás	01	Certificación	01
Retiro	01	Dificultades	01
Sentimientos		Ideas	01
Ansiedad	03	Oportunidades	01
Miedo	03	Escuchar/ver	01
Felicidad	02		
Inseguridad	02		
Realización	02		
Cansancio	02		
Incertidumbre	02		
Falla	02		
Esperanza	01		
Curiosidad	01		
Humildad	01		
Estimulado	01		
Estresado	01		

Fuente. Los autores (2024).

Al cuestionar lo que dice y hace el estudiante, serían posibles varias especulaciones en función del número de respuestas. De todas las partes de la dinámica esta tuvo énfasis, se notó que era la más “fácil” de responder para los estudiantes, ya que era la realidad de la mayoría de los encuestados. Los principales fueron: aprendizaje, conocimiento laboral y vida académica (6 nominaciones cada uno). Felicetti (2021) ayuda a comprender quién es este universitario:

[...] ser estudante da Educação Superior é ser mais que aluno; é mais do que ter uma relação legal. Nesta direção, toma-se aqui a definição de estudante da Educação Superior como sendo aquele que se insere em uma cultura educacional mais complexa, logo mais difícil de ser apropriada, e nela passa a ser protagonista e partícipe; como sendo aquele que vai além do apenas receber lições de outrem; mas o que se debruça sobre tais lições de modo a consolidar sua aprendizagem; aquele que descobre, entende e se compromete [...] (p. 348).

Fragmentos de informes de estudiantes que fueron retirados de la dinámica como: “¿Podré con esto? Hay mucho que estudiar...”; “¡Tú sólo estudias! ¡Tú eres loca! ¿Cuántos años estarás sin trabajar?”; “¿Valdrá la pena el esfuerzo? Porque si no se valora...” retratan esta realidad vivida por los sentimientos resaltados en la tabla, tales como: ansiedad y miedo (03 respuestas cada uno), incertidumbre, inseguridad y cansancio (02 respuestas cada uno), entre otros. También existen otros significados positivos: plenitud y alegría con 02 respuestas; estimulado, curiosidad y esperanza (01 indicación cada uno). Los dos últimos hacen referencia directa al pensamiento de Freire (1996), la curiosidad por ver y comprender el mundo y la esperanza que se vincula con otros conceptos como utopía, factibilidad sin precedentes o sueño posible. Según el diccionario Priberam de la lengua portuguesa (2024), esperanza es un verbo transitivo directo cuyo objeto es dar o esperar, animar, estimular. Este término hace referencia al sentimiento de expectativa de mejora o solución completa a una realidad humana. Para Streck, Redin y Zitkoski (2018) se basa en aspectos de la razón, la emoción y la voluntad humana, siendo el movimiento el que impulsa el despertar; Se trata de avanzar, se trata de unirse con otros para hacer las cosas de manera diferente.

La Tabla 4 se centra en el docente, en términos de sentimientos, pensamientos y acciones, siguiendo las categorías enumeradas por las dinámicas y sus reflexiones inmersivas.

Tabla 4. Lo que el docente piensa, siente, dice y hace

MAESTRO			
LO QUE PIENSAS Y SIENTES	CANTIDAD	LO QUE DICE Y HACE	CANTIDAD
Estudiantes aburridos/tediosos	02	Horas de estudio	05
Exceso de trabajo/salud	02	Imparte clases/”transmite” conocimientos	03
Cambiar	01	Trabajar	02
Futuro	01	Dedicación/esfuerzo	02

Enseñando y aprendiendo	01	Motiva a los estudiantes/dinámica	02
Carreira	01	Investigación/mejora	02
Mejora	01	Proceso de enseñanza aprendizaje	02
Financiero	01	Metodologías innovadoras	01
Devaluación	01	Vida académica	01
Dudas	01	Participar en grupos	01
Dilemas	01	Ocio	01
Dormir	01	Comportamientos	01
Sentimientos		Vida social	01
Inseguridad	03	Evaluaciones	01
Ansiedad	01	Sujeto activo	01
Felicidad	01	Planificación	01
Esperanza	01	Duerme	01
Miedo	01	Comer poco	01
Cansancio	01	Funciona demasiado	01
Frustración	01		
Resiliencia	01		
Realización	01		
Pertenencia	01		

Fuente. Los autores (2024).

En relación a lo que dice y hace el docente, destacan las horas de estudio, lectura, trabajo y clases de impartición (que representan 10 respuestas). Esto se confirma en el extracto:

[...] O exercício da prática docente não se resume *apenas no que é visível* durante a aula ou no momento da aplicação de procedimentos didáticos metodológicos utilizados em sala de aula. Ela deve ser vista com uma ação do professor realizada tanto dentro quanto fora do ambiente formal de ensino, ou seja, *é preciso considerar os diversos tempos e espaços utilizados para a construção da aula propriamente dita* [...] (Ribeiro e Santos, 2021, p. 6 – cursivas nuestras).

Esto significa que la enseñanza implica antes, durante y después de clase. Por lo tanto, son muchas horas de estudio y lectura para la investigación y la mejora (02 respuestas) que conducen al agotamiento, identificado en la categoría de trabajar demasiado (01 indicación de respuesta). El ocio (01 indicación), la vida social (01 respuesta), comer y dormir (también con una respuesta cada uno) fueron menos indicados, sin embargo, corroboran el cansancio físico.

Comparativamente, las respuestas que tuvieron mayor impacto en lo que escucha el estudiante fueron dificultades, estudio, música, oportunidad y formación, que fueron las mismas categorías de música y dificultades que estuvieron presentes entre las principales respuestas docentes. En un mundo lleno de tecnologías, destaca para ambos la facilidad de que la música esté presente en momentos de ocio entrelazados con el trabajo diario.

Análíticamente se puede observar que las principales categorías detectadas en lo que piensan y sienten los estudiantes universitarios fueron dudas, aprendizaje, ansiedad y miedo (todas con 03 indicaciones cada una). Para los docentes fue la inseguridad (03 respuestas). De esta forma, el sentimiento de miedo en los encuestados es bilateral.

Cunha (2018) provoca una reflexión sobre el papel del docente y la enseñanza, recordando que hubo un tiempo en que la educación escolar era vista como “guardiana de la cultura dominante”,

[...] A segurança se instituíva como um valor, tanto no exercício da docência como na prática estudantil. Nada era mais constrangedor para um professor do que ser pego em dúvida, sem uma resposta tácita à pergunta do aluno. De forma consciente ou não, essa situação produzia a sensação de abalo de sua autoridade, alicerçada no seu esperado “domínio de classe”. O mesmo acontecia com o aluno que progressivamente calava as perguntas, quando percebia que essa condição expressava o seu não saber, uma vez que a valorização de seu desempenho se dava justamente ao contrário, ou seja, pela capacidade de dar as respostas ratificadas pelo conteúdo previamente apresentado na aula (p. 7 – énfasis del autor).

Considerando las respuestas presentadas en las tablas con más menciones (tablas 3 y 4), queda claro que los encuestados aún perciben estos legados históricos de inseguridad, dudas o incluso incertidumbres en sus realidades. Confirman lo expuesto por Cunha (2018) y lo que sucede dentro del espacio del aula universitaria en algunas situaciones.

Aún en el mapa de la empatía, después de tabular los datos para presentarlos en tablas comparativas, se eligió otro modelo para demostrar los dolores y las ganancias del profesor y del alumno, utilizando las nubes de palabras creadas en el sitio web Free Word Cloud Generator⁴. Esta elección se justifica por estas imágenes generadas desde el programa, las cuales están organizadas en diferentes colores, así como en diferentes tamaños según la frecuencia de los datos. Esto significa que cuanto mayor sea el número de veces que aparezca la palabra, mayor será el tamaño de la palabra representada en la nube (progresión aritmética).

A continuación, se muestran cifras que representan el dolor de estudiantes y docentes en la Educación Superior:

⁴ Disponible en <https://www.freewordcloudgenerator.com/generatewordcloud>



Figura 4. Dolor de estudiantes y docentes.

Fuente. Los autores del Generador Gratuito de Nubes de Palabras (2024).

La imagen de la izquierda representa el dolor que enfrentan los estudiantes de Educación Superior, el sentimiento central que destacó fue la ansiedad, confirmando lo que también se muestra en la tabla 3 (lo que el estudiante piensa, siente, dice y hace). Con este sentimiento viene la inseguridad, las expectativas, las dificultades y la sobrecarga para los académicos que compaginan estudio y trabajo. Es fundamental aclarar que no es sencillo ser universitario siendo hijo de la clase trabajadora. “[...] a responsabilidade de permanência não se remete somente a um indivíduo, mas a todos os envolvidos no contexto acadêmico, ou seja, ao estudante, aos docentes, às instituições de ensino e aos órgãos governamentais voltados à educação” (Felicetti, 2021, p. 355). También se identificó la palabra sueño, destacando que el descanso es, además del ocio, una necesidad para el buen rendimiento universitario.

En relación con los docentes (figura de la derecha), destacan las palabras productividad, cansancio, sobrecarga, ansiedad, interés, frustración y angustia, retratando la devaluación del trabajo docente. El conocimiento es una demanda continua de los profesores universitarios, que buscan construirlo con sus estudiantes a través de la enseñanza, la investigación y la extensión, como lo establece la Constitución Federal en Brasil. Cunha (2018, p. 10) aclara que los docentes de instituciones privadas brasileñas son “[...] horistas, aqueles cujo salário depende do número de horas-aula assumidas, especialmente em cursos de graduação”. Cabe señalar que la mayoría de los profesores de las universidades públicas:

[...] se dedicam para além do ensino, realizando a sua atuação na área da pesquisa. A área da pesquisa é mais valorizada, especialmente, nas instituições públicas, em que o professor desempenha funções de orientação para estudantes de iniciação científica, no desenvolvimento do trabalho conclusão de curso de graduação, especialização, mestrado e doutorado (Araldi, Farias e Folle, 2022, p. 92).

La productividad en la investigación, principalmente en los estudios de Postgrado, se exige a todos los docentes de la Educación Superior, independientemente de que sean instituciones públicas o privadas, debido a las valoraciones superlativas en relación a esta área cuyos resultados deben ser los números de producciones publicadas en revistas, libros y eventos académicos. Esto constituye una de las partes de la política de evaluación de la Fundación Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación

Superior (CAPES). Kuenzer y Moraes (2009) describen esta tendencia como un “brote productivista” y aluden al hecho de que la cantidad se ha convertido en un objetivo. Nez (2014) considera que esta sobrevaloración de la producción está vinculada a la discusión del marco teórico de la hipermodernidad y el consumo excesivo de libros, revistas, la participación en eventos, así como la inminente necesidad de dar a conocer los resultados alcanzados por las investigaciones.

Algunos relatos extraídos de los comentarios de la dinámica, como: “¡Trabajas poco y ganas mucho dinero!”, “¿Solo enseñas? ¿No haces nada más?” Identificar cuán compleja es la relación del trabajo docente en el espacio académico y la falta de información en la sociedad sobre la importancia de construir el conocimiento que se transmite en la universidad.

Las siguientes imágenes representan las necesidades tanto de estudiantes como de profesores universitarios.



Figura 5. Necesidades de estudiantes y docentes.
Fuente. Los autores del Generador Gratuito de Nubes de Palabras (2024).

En cuanto a las necesidades, el factor principal queda claro en la primera imagen. Para los estudiantes, el aprendizaje es la exigencia académica que los lleva a buscar formación. Se considera una inversión, además de la posibilidad de reconocimiento, la búsqueda de nuevas experiencias, horizontes y perspectivas que se pueden vivir en una universidad. Este proceso requiere apoyo familiar, tiempo, dinero, plazos de evaluación y salud, los cuales fueron resaltados y son relevantes en el recorrido científico según tablas anteriores que indican apoyo, cariño, decisiones, entre otros.

Dialogando con estos datos presentados en las nubes, Cunha (2018) muestra que la democratización del acceso a la Educación Superior también puede entenderse como una posible masificación y deterioro de las inversiones públicas. Esto se debe a que proporcionalmente no fue posible que los estudiantes ingresaran con un aumento significativo, proporcional, real, continuo y permanente de recursos financieros en las Instituciones de Educación Superior. Además de garantizar infraestructura como condiciones para promover la retención de estudiantes con becas de ayuda.

Se destaca aquí la cuestión temporal que surge como una necesidad por ambas partes de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario y que refuerza lo ya revelado en los cuadros anteriores. Diálogo con esta necesidad, Ferraz, Ferreira y Nova (2021) señalan que:

Não são os contextos que devem ser encaixados na perspectiva de ação pedagógica, mas as práticas é que devem ser adaptadas a cada contexto e situação, porque se está lidando com realidades diferentes. Não considerar as diferentes realidades é marginalizá-las e sucumbir à diversidade (de contextos), que, na sala de aula, pode potencializar a reprodução de práticas (p. 174).

En este sentido, ignorar estas necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje sería cuando menos incoherente, ya que es la realidad latente de los estudiantes. Finalmente, cabe señalar que este nuevo y actual contexto que se presenta en el cotidiano de la Educación Básica en Brasil y que recientemente ha llegado a la universidad desde el momento en que comienza el proceso de democratización del acceso a la Educación Superior debe ser entendido para mejorar la condiciones y la posibilidad de ofrecer una educación de calidad.

Peña-Vicuña y Acosta-Peña (2023) también colaboran con estas reflexiones brasileñas relacionadas con la masificación cuando dicen que en Chile,

En los últimos años los Programas de Formación en Docencia (PFD) han aumentado en el contexto del crecimiento y expansión de la educación terciaria (Teichler, 2004; Trow, 2007), se ha producido una masificación en el acceso de los estudiantes y, como consecuencia, la urgencia de profesionalizar la formación pedagógica de los académicos, para atender una población estudiantil creciente y diversa (p. 294).

Los docentes revelaron que sus principales necesidades son las condiciones laborales, el reconocimiento, el reconocimiento, el tiempo y la orientación. La búsqueda de una mayor autonomía profesional aclara que necesitan mayor espacio político y público para discutir temas relacionados con la Educación Superior y menos burocracia que se presentaba como un obstáculo para sus actividades.

En el diálogo sobre los desafíos contemporáneos para la enseñanza y para las instituciones de Educación Superior que fueron comentados a lo largo de este artículo con los elementos aportados por la dinámica, Cunha (2018, p. 9) señala una reflexión diletante de que “são necessários investimentos intensivos e sistemáticos que dependem em grande parte, das iniciativas institucionais e das políticas públicas”. Evidentemente no se excluye el papel del docente, como tampoco la importancia de las acciones que deben ser institucionales en la educación continua. Sin embargo, la estructura física y académica también es única en el proceso. Junto a estas preocupaciones, también son relevantes el aprecio, el reconocimiento y el respeto, entre otras necesidades.

De esta manera, el proceso de formación del docente es de carácter social, basado en las relaciones interpersonales y posibilitado por un período de preparación y otro de desempeño profesional a lo largo de su carrera que se desarrolla en diferentes espacios de educación superior tanto en Brasil como en el exterior del país para a través de intercambios. El docente debe reconocerse como un sujeto en un proceso continuo de formación y desarrollo profesional, ya que su profesión implica un proceso que se construye a lo largo de la trayectoria formativa de los sujetos (Bolzan e Isaia, 2006). El desarrollo de habilidades y capacidades profesionales, así como su mejora, resulta de la interacción y el esfuerzo individual y grupal, centrado en intereses y necesidades comunes, en un contexto concreto.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de las dinámicas que se llevaron a cabo en la disciplina de Magisterio de Educación Superior en la UNIOESTE, que propusieron una provocación reflexiva e inmersiva en las actividades durante las clases, se desprende que los fundamentos teórico-prácticos brindaron a los estudiantes conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos sobre las actividades universitarias. Los contenidos específicos abordados durante las clases profundizaron en los conocimientos docentes, los desafíos y la vida cotidiana que está permeada por el estudio, la dedicación, la orientación y la científicidad.

De esta manera, se entiende que el docente es uno de los responsables de desarrollar los procesos de formación de los estudiantes de la Institución de Educación Superior y, también, de producir y difundir conocimientos en su área de especialización. Así, se caracteriza como uno de los sujetos de los procesos de formación y, en este espacio, ejercita sus propias concepciones, valores y creencias, además de definir su postura profesional e institucional, resaltando que el mundo del trabajo docente está marcado por numerosos desafíos (ya sean pedagógicos, personales, institucionales y/u organizacionales). El estudiante también es protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con el objetivo propuesto para este estudio, el ejercicio del mapa de empatía suscitó preguntas previamente desconocidas, brindando la oportunidad a los participantes de la dinámica de ponerse en el lugar tanto del docente como del estudiante de Educación Superior. Posteriormente, la socialización colectiva de las principales respuestas obtenidas instigó la percepción de categorías comunes, incluso en preguntas diferentes. Esto contribuye a la construcción de la identidad del docente, para que no sólo actúe basándose en los ejemplos (buenos o malos) de los docentes que han pasado por su vida académica, sino que también pueda comprender al docente y su enseñanza, lo que concierne. la profesión y la acción, que presupone identidad y moviliza los conocimientos propios de la profesión.

El papel de la docencia, independientemente del área de actividad del docente, es contribuir a la formación de estudiantes que buscan el crecimiento personal y el desarrollo profesional, aunque cambiar estas condiciones requiere una intervención consciente en todos los niveles de la sociedad. Por lo tanto, es fundamental revisar constantemente las prácticas desarrolladas al interior de la universidad, con el fin de comprender cómo se ha consolidado y con qué fines la formación de los estudiantes, con el fin de analizar, diagnosticar y promover la emancipación crítica. Además, comprender el papel que cada persona ocupa en el contexto global y local y su lectura del mundo en este proceso.

Este estudio no termina aquí, luego de esta actividad en la disciplina en 2022, la dinámica se aplicó en otra promoción de Magisterio de Educación Superior, en la misma universidad en 2024. Hay datos adicionales que serán efectivamente analizados y comparados para incrementar reflexiones sobre el tema que exige mucho de todos, que es pensar en la docencia en la Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Moll. (2024). *Mapa de empatía: qué es y cómo crearlo*. Agencia Moll. <https://agenciamoll.com.br/mapa-da-empatia-o-que-e-e-como-criar/>
- Antunes, R. (ed.). (2006). *Riqueza y miseria del trabajo en Brasil*. Boitempo.
- Araldi, F. M., Farias, G. O. y Folle, A. (2022). Pedagogía Universitaria: contextos, concepciones, formación e intervención docente. *Revista Panorámica*, 36, 85-99.
- Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido*. Ediciones 70.
- Bianchetti, L. y Valle, I. R. (2014). Productivismo académico y consecuencias en las condiciones de vida/trabajo de investigadores brasileños y europeos. *Ensayo: evaluación y políticas públicas educativas*, 22(82), 89-110. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000100005
- Bolzan, D. P. V. y Isaia, S. M. A. (2006). Formación docente en la educación superior: construcciones y tejidos de la profesoralidad. *Educación*, 60(3), 489-501.
- Brasil. (2007). *Constitución de la República Federativa del Brasil 1988*. Saraiva.
- Cunha, M. I. (2018). Docencia em la Educación Superior: a profesorado em construção. *Educación*, 42(1), 6-11. <https://www.redalyc.org/journal/848/84857099003/>
- Diccionario Priberam de la Lengua Portuguesa. (2024). <https://diccionario.priberam.org/>
- Draghi, M. et al. (2015). Ejes para una historia de los docentes en América Latina. *Teoría e prática da educação*, 18(1), 09-21. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28994/15052>
- Felicetti, V. L. (2021). Estudiante de la educación superior. In Morosini, M. C. (Eds), *Enciclopedia Brasileira de Educação Superior*, 2, 347-418. EDIPUCRS.
- Ferraz, R. D., Ferreira, L. G., y Nova, C. C. C. (2021). La docencia universitaria e sus interfaces didácticas: movimientos de aprendizajes. *Revista Diálogo Educativo*, 21(68), 155-183. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.068.DS07>
- Fialho, N. H. (2005). *Universidade multicampi*. Autores Associados.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: conocimientos necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra.
- Gamboa, S. S. (1995). Cantidad-calidad: más allá de un dualismo técnico y de una dicotomía epistemológica. In Santos Filho, J. C., Gamboa, S. S. (Eds), *Investigación educativa: cantidad-calidad*. Cortez.
- Godinho, A. G. y Mariano, C. (2023). Sobre ser docente a la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. *Eventos Pedagógicos*, 14(3), 603-622.

- Ipardes. (2024). *Instituto Paranaense de Desarrollo Económico y Social*. www.ipardes.gov.br
- Kuenzer, A. Z. y Moraes, M. C. M. (2009). Temas y tramas en el posgrado de educación. In Bianchetti, L., Sguissardi, V. (eds). *Dilemas de posgrado: gestión y evaluación*. Autores Asociados.
- Libâneo, J. C. (2002). *Pedagogía y pedagogos, ¿para qué?* Cortez.
- Masseto, M. T. (2010). *Docencia en la Educación Superior centrada en el aprendizaje marca la diferencia*. Editorial.
- Maués, O. y Souza, M. (2016). La precariedad de la labor docente de la educación superior y los impactos en la formación. *Abrir*, 29(97). <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3171>
- Nez, E. (2014). *En busca de la consolidación de la investigación y los estudios de posgrado en una universidad estatal: la construcción de redes de investigación*. Tesis doctoral. Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS).
- Peña-Vicuña, P. y Acosta-Peña, R. (2023). La formación en docencia universitaria, aportes y desafíos para la profesionalización docente. *Estudios Pedagógicos*, XLIX(3), 293-310.
- Pimenta, S. G. y Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docencia na Educação Superior*. Cortez.
- Ribeiro, E. N. y Santos, E. A. (2021). Los desafíos de la docencia en la educación superior. VII CONEDU (*Conedu en Casa*, 1, 1228-1244. <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/74150>
- Streck, D. R., Redin, E. y Zitkoski, J. (eds.). (2018). *Diccionario Paulo Freire: resignificar palabras, reinventar significados*. Auténtica.
- UNIOESTE. (2024). *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*. <https://www.unioeste.br/portal/inicio/sobre/a-unioeste>
- Yin, R. K. (2010). *Estudio de casos: planificación y métodos*. Bookman.