

Jerson Sandro Santos de Souza



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
jersoncobain@gmail.com

**Suely Aparecida do Nascimento
Mascarenhas**



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
suelyanm@ufam.edu.br

Fabiane Maia Garcia



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
fgarcia@ufam.edu.br

Submetido em: 10/10/2022

Aceito em: 05/01/2023

Publicado em: 02/02/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-22.e14204](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-22.e14204)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

CONCILIACIÓN DE PRÁCTICAS E INVESTIGACIÓN: UN INFORME DE EXPERIENCIA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es ejemplificar cómo la pasantía docente, en el contexto de los estudios de posgrado *stricto sensu*, puede contribuir a la formación del profesor-investigador. Para ello, recurrimos al relato de una experiencia vivida por el primer autor en la pasantía docente en educación superior. La discusión se centra en una aproximación entre la práctica en el aula y el desarrollo de la investigación. Se concluye que la pasantía proporciona al profesor-investigador en formación no sólo una experiencia de la dinámica de la enseñanza en la educación superior, sino que también favorece la maduración de su investigación, ya que, a partir de la aproximación entre teoría y práctica, su problema de investigación se abre a nuevas dimensiones de análisis, que pueden culminar en la mejora y reelaboración del proyecto de investigación.

Palabras clave: Prácticas docentes. Posgrado. Hábitos de estudio. Atribuciones causales. Pandemia

CONCILIANDO ESTÁGIO E PESQUISA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

RESUMO

O objetivo deste artigo é exemplificar como o estágio de docência, no contexto da pós-graduação *stricto sensu* pode contribuir para a formação do professor-pesquisador. Para tanto, recorre-se ao relato de uma experiência vivenciada pelo primeiro autor no estágio de docência no ensino superior. Centra-se a discussão em uma aproximação entre a prática de sala de aula e o desenvolvimento da pesquisa. Conclui-se que o estágio oportuniza ao professor-pesquisador em formação não só uma vivência da dinâmica do magistério no ensino superior, mas também favorece o amadurecimento de sua pesquisa, uma vez que, a partir da aproximação entre teoria e prática, seu problema de pesquisa é aberto para novas dimensões de análise, o que pode culminar no aprimoramento e na reelaboração do projeto de pesquisa.

Palavras-chave: Estágio de docência. Pós-graduação. Hábitos de estudo. Atribuições causais. Pandemia.

CONCILIATING INTERNSHIP AND RESEARCH: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT

The objective of this article is to exemplify how the teaching internship, in the context of *stricto sensu* postgraduate studies, can contribute to the formation of the teacher-researcher. To this end, we resort to the report of an experience lived by the first author in the teaching internship in higher education. The discussion focuses on an approximation between classroom practice and research development. It is concluded that the internship provides the teacher-researcher in training not only with an experience of the dynamics of teaching in higher education, but also favors the maturation of his research, since, from the approximation between theory and practice, his research problem is opened to new dimensions of analysis, which can culminate in the improvement and reelaboration of the research project.

Keywords: Teaching internship. Postgraduate. Study habits. Causal attributions. Pandemic.

1 INTRODUCCIÓN

La pasantía docente es una etapa importante de la formación docente, porque proporciona un espacio de reflexión y construcción de prácticas futuras, basadas en experiencias que conducen al aprendizaje y que validan o reformulan el conocimiento disciplinario, de acuerdo con una confrontación teórico-práctica. Nascimento, Correia y Silva (2022) señalan que la pasantía docente proporciona a los alumnos las condiciones para “relacionar dialécticamente teoría y práctica durante su formación, fomentando la actividad docente intelectual en la producción creativa, consciente, crítica, comprometida y autónoma de sus prácticas” (p. 276). Más específicamente, en el contexto de los estudios de posgrado, la pasantía docente “puede contribuir a la construcción de la identidad docente, conduciendo a un camino de investigación e interacción conducente a un movimiento reflexivo en la formación docente en este nivel de educación” (SILVA; OLIVEIRA; CACAU, 2021, p. 8).

Según el artículo 207 de la Constitución Federal de 1988, “Las universidades gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa, financiera y de gestión patrimonial, y obedecen al principio de inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión” (BRASIL, 2022, p. 171). Así, este trípode “constituye el eje fundamental de la universidad brasileña y no puede ser compartimentado” (MOITA; ANDRADE, 2005, p. 78). Por lo tanto, la pasantía docente en la escuela de posgrado necesita desarrollar estos tres elementos “en conexión y diálogo para una formación completa en el nivel superior” (SILVA; AVEIRO, 2019, p. 10).

Sin embargo, según Verhine y Dantas (2007), a veces el estudiante graduado percibe la pasantía docente como una desviación del desarrollo de su investigación, cumpliéndola solo burocráticamente, a menudo sin aprovecharla en términos de formación docente y científica. Contrariamente a esta perspectiva, y partiendo de un principio de aproximación de la experiencia en el aula con el desarrollo de la investigación, los autores demostraron, a través de un informe de experiencia, “que el período de pasantía no solo es extremadamente rico para la formación docente, sino que también puede servir para optimizar etapas del desarrollo de la investigación de posgrado” (VERHINE; DANTAS, 2007, p. 190).

Con base en lo anterior, en este artículo, con el fin de ejemplificar cómo la pasantía docente, en el contexto de los estudios de posgrado stricto sensu, puede contribuir a la formación del profesor-investigador, describiremos y discutiremos la experiencia vivida por el primer autor en la pasantía docente en educación superior. Para ello, se recurrió al

informe de experiencia, elaborado a partir de la información del informe final de prácticas y las respuestas a un cuestionario, respondido voluntariamente por 13 estudiantes. Dado que consideraremos el principio de aproximación entre la práctica en el aula y el desarrollo de la investigación, también analizaremos las atribuciones causales para el rendimiento académico y los hábitos de estudio de los estudiantes de pedagogía en tiempos de pandemia, objeto de estudio del interno en su investigación doctoral.

2 HÁBITOS DE ESTUDIO Y ATRIBUCIONES CAUSALES

El término hábito de estudio se utiliza generalmente para designar el grado en que el alumno participa regularmente en actividades de aprendizaje que siguen rutinas organizadas y ocurren en entornos propicios para el estudio (CREDE; KUNCEL, 2008). Ciertamente, la formación de buenos hábitos de estudio requiere el dominio de los métodos y técnicas de estudio y la capacidad de administrar el tiempo y otros recursos. Estas estrategias están intrínsecamente relacionadas con los hábitos de estudio, porque expresan los comportamientos de los estudiantes con respecto a la construcción del conocimiento (BORUCHOVITCH, 1999). Además, la formación de buenos hábitos de estudio exige una actitud positiva y comprometida del alumno hacia el acto específico de estudiar.

Para Pina (2004), los hábitos de estudio incluyen la planificación de los estudios, el lugar y el entorno adecuados, el método de estudio, los hábitos de lectura, memoria y atención, el comportamiento estratégico en el aula, las técnicas auxiliares de estudio y la actividad sistemática de revisión y preparación para la realización de actividades de evaluación. Así, en el campo de la educación, “la formación y el fortalecimiento de los hábitos de estudio son esenciales para el éxito académico en un sentido amplio” (MASCARENHAS *et al.*, 2020, p. 447).

La atribución de causalidad se refiere al acto de inferir o explicar, a partir de las experiencias del actor, su conocimiento previo y la información contextual disponible, las causas de los eventos observados o los resultados de acciones emprendidas por sí mismo y otros (MASCARENHAS; LOZANO, 2007). Y estas explicaciones causales influyen en las expectativas de éxito, lo que afecta la motivación y, en última instancia, el rendimiento. Es decir, “las atribuciones condicionan la motivación del alumnado y, lógicamente, su grado de esfuerzo y persistencia en el aprendizaje” (MASCARENHAS; ALMEIDA; BARCA, 2005, p. 79).

Por ejemplo, si un estudiante considera que su aprobación en una determinada disciplina dependerá solo de su esfuerzo y del empleo de métodos apropiados de estudio, su comportamiento de aprendizaje será considerablemente diferente, en términos de persistencia en la búsqueda de su objetivo, que si entiende que no tiene aptitud para el estudio de la disciplina y que no puede hacer nada para lograr buenos resultados. Así, “los estilos atribucionales y motivacionales afectan, condicionan y determinan el rendimiento académico a medida que definen el comportamiento de los estudiantes frente al proceso de estudio-aprendizaje” (MASCARENHAS; LOZANO, 2007, p. 1723).

Frente a las numerosas explicaciones causales del éxito y el fracaso en situaciones de logro, Weiner (1979) las organiza en tres dimensiones: el *locus* de causalidad, estabilidad y controlabilidad. En términos de *locus*, una causa puede clasificarse como interna (por ejemplo, esfuerzo) o externa (por ejemplo, dificultad de tarea) para el individuo; con respecto a la estabilidad, la causa puede ser estable, cuando permanece relativamente constante en el tiempo (por ejemplo, capacidad), o inestable, cuando se puede cambiar (por ejemplo, suerte); en cuanto a la controlabilidad, las causas se definen como controlables, cuando están dentro del control volitivo del individuo (por ejemplo, dedicación), o incontrolables, cuando están fuera del control de su voluntad (por ejemplo, la suerte). Dentro de esta taxonomía, por ejemplo, la capacidad se entiende como una causa interna, estable e incontrolable; y la suerte es vista como una causa externa, inestable e incontrolable.

De acuerdo con el marco teórico mencionado anteriormente, el individuo que atribuye causas estables al éxito o fracaso en situaciones de logro, tiende a crear expectativas de que, en el futuro, continuará experimentando éxito o fracaso. Sin embargo, si las causas atribuidas son inestables, tanto para el éxito como para el fracaso, el individuo desarrollará dudas sobre lo que ocurrirá en el futuro, porque ambas pueden ocurrir. Considerando otra dimensión, la atribución de éxito o fracaso a causas controlables produce motivación y persistencia, lo que contribuye a un mayor rendimiento. Esto ya no ocurre en el caso de que los resultados se expliquen sobre la base de factores incontrolables.

En resumen, tanto las atribuciones causales como los hábitos de estudio pueden interferir positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Por un lado, los hábitos de estudio afectan la calidad del resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida en que ayuda al alumno a estudiar atentamente a la planificación, el método, la actitud adecuada y el lugar apropiado para el estudio. Por otro lado, enfrentar las

vicisitudes del proceso de estudio-aprendizaje requiere motivación, persistencia, voluntad y expectativas favorables al aprendizaje, es decir, un estilo atributivo apropiado.

3 METODOLOGÍA

Se trata de un relato de experiencia, producido a partir de las experiencias vividas por el primer autor en el contexto de la pasantía docente que integra el currículo del curso de doctorado del Programa de Posgrado en Educación, de la Universidad Federal de Amazonas (PPGE-UFAM). La pasantía docente del curso de Doctorado del PPGE-UFAM se divide en dos disciplinas, Pasantía Docente I y II, con una carga horaria de 120 horas cada una. Las experiencias descritas en este texto se refieren a la Práctica Docente I.

La pasantía se realizó en la disciplina Investigación en Educación, clase 02, del Grado Completo en Pedagogía de la UFAM, bajo la orientación del segundo autor y la supervisión del tercero. Esta disciplina se imparte idealmente para las clases del sexto período de este curso, con una carga lectiva total de 60 horas, y tiene como objetivo general, según el plan docente: “Conocer los diversos enfoques teórico-metodológicos de la investigación científica, como fundamentos para la investigación en educación”.

Un total de 31 estudiantes estaban matriculados en el curso, 28 mujeres y 3 hombres, pero 26 estudiantes participaron en las clases y completaron el curso, 24 (92,31%) mujeres y 2 (7,69%) hombres. Las clases tuvieron lugar del 08/06/2022 al 14/09/2022, los miércoles, en turno de mañana, de 08h a 12h.

La disciplina tuvo lugar en un contexto de retorno de las clases presenciales en la UFAM, en la ciudad de Manaus - AM, municipio muy afectado por la pandemia del Covid-19. Aunque hubo cuatro reuniones en línea, las clases fueron predominantemente presenciales (15 clases en total). Para ayudar a los estudiantes en la actividad de tutoría, se utilizaron dos herramientas de contacto, WhatsApp y correo electrónico. A través de estas herramientas, fue posible intercambiar información, proporcionar materiales de estudio, orientar a los estudiantes en la realización de las actividades solicitadas, compartir experiencias y resolver dudas.

Para la elaboración de este informe, se usaron notas realizadas por el aprendiz, basadas en las experiencias relacionadas con el seguimiento de las clases y la actividad de tutoría, en las experiencias adquiridas al convivir con los estudiantes y con el profesor responsable de la disciplina y en las reflexiones relacionadas con el autoanálisis de su propio desempeño durante el proceso.

Además, se utilizaron datos de fuentes documentales contenidas en el informe de prácticas docentes, especialmente los referidos a un cuestionario con 8 preguntas abiertas, respondidas voluntariamente por 13 estudiantes, que trataban sobre hábitos de estudio, atribuciones causales de rendimiento académico y dificultades de estudio-aprendizaje en la pandemia. El análisis de las respuestas al cuestionario forma parte de la etapa exploratoria de la investigación doctoral del primer autor, cuyo objetivo general es analizar las posibles relaciones entre las explicaciones que los futuros profesores dan a sus éxitos y fracasos académicos y la forma en que abordan el proceso de estudio-aprendizaje, prestando atención a los estilos atribucionales que mejor favorecen los hábitos de estudio. Para el análisis e interpretación de los datos, se estableció un diálogo entre esta información y el marco teórico centrado en la sección anterior.

4 LA EXPERIENCIA EN LA PASANTÍA DOCENTE

La disciplina Investigación en Educación contempló varios temas, como los movimientos histórico-epistemológicos de la investigación científica, las especificidades de la investigación en educación, la aplicabilidad de la investigación en educación, las modalidades de investigación, la escritura científica y la ética en la investigación. Además, a partir de la ampliación de las perspectivas teóricas y metodológicas de los estudiantes, la disciplina sirvió para fundamentar la elaboración inicial de un proyecto de investigación diseñado en educación a desarrollar a lo largo del curso de pedagogía.

En las clases, el profesor responsable suele hacer una exposición teórica y dialógica de los contenidos, presentando ejemplos ilustrativos y buscando la participación de los alumnos y el intercambio de experiencias relacionadas con el tema en cuestión. Además, los momentos de clase se complementaron y ampliaron con procedimientos de tutoría exigidos por la disciplina, posibles principalmente a través de una aplicación de mensajería. En este mismo espacio se publicaron lineamientos y textos complementarios, orientados al cumplimiento de los objetivos previstos para las diferentes clases.

En la realización de las actividades desarrolladas a lo largo de la disciplina, el concepto de investigación científica operacionalizada se refiere a un proceso metodológicamente orientado de búsqueda de soluciones a problemas y sistematización del conocimiento y que tiene importantes implicaciones para el mundo, para el ser humano y para la educación. Más precisamente, la concepción de la investigación científica que guió las actividades de la disciplina se expresa parcialmente en el siguiente extracto de un artículo que tiene al profesor a cargo como primer autor:

La investigación científica es la actividad fundamental de la ciencia en el proceso de sistematización del conocimiento. Se investiga para conocer el mundo, y para responder a las preguntas del ser humano, que vive una búsqueda constante de conocimiento, de sí mismo, del otro y del entorno. Los resultados de la investigación son conocimientos científicos transitorios e inacabados, es decir, son válidos hasta la llegada de otro que lo cuestione o complemente (GARCIA; MOURÃO; JESUS, 2019, p. 271).

En el tema de la investigación científica, el profesor a cargo destacó, en las clases, cuestiones como el falso conflicto entre enfoques cuantitativos y cualitativos, señalando los límites y posibilidades de ambos enfoques, así como cuestiones relacionadas con la viabilidad de la investigación. El profesor también abordó la importancia de pensar en el profesor como investigador de su práctica y recurrió a informes de experiencias sobre investigaciones exitosas de estudiantes de pedagogía de clases anteriores, alentando a los estudiantes de la disciplina a continuar sus estudios. Estos momentos evidenciaron el papel del formador de docentes, un centro motivador e inspirador que cumple una función de gran importancia en la constitución de la profesionalidad de los futuros docentes e investigadores. En otras palabras, estas observaciones dejaron claro por qué los formadores de docentes “son los modelos maestros que, con su forma específica de enseñar y relacionarse, contribuyen eficazmente al aprendizaje de los estudiantes universitarios, así como dejan marcas indelebles para su profesión”. (ANDRÉ *et al.*, 2012, p. 110).

Inicialmente, se trabajó con la presentación del plan docente de la disciplina, la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes en relación a la investigación en educación y con reflexiones iniciales sobre el concepto de investigación científica. Siguiendo este propósito inicial, se solicitó la primera actividad. Fue la elaboración de un texto en el que los estudiantes tuvieron que responder a las siguientes preguntas: ¿Quién soy? ¿Cuál es mi relación con la ciencia? Las respuestas a estas preguntas diagnósticas dieron una idea de la trayectoria académica de los estudiantes, sus ansiedades, dudas, dificultades, motivaciones y potencialidades.

La segunda clase exploró las posibilidades simbólicas del concepto de ciencia e investigación científica en películas de ficción, especialmente ciencia ficción. Previamente se pidió a los estudiantes que hicieran un análisis de una de las siguientes películas: Vida de Insect (1998); El hombre sin sombra (2000); Yo, robot (2004); Gattaca (1997); y Spider-Man (2002). En el análisis de la película elegida, el estudiante debe prestar atención a las cuestiones científicas, éticas, sociales y tecnológicas planteadas por la película. Los análisis permitieron interesantes discusiones sobre qué es la ciencia, sobre

los límites éticos de la actividad científica, sobre su apropiación por el gran capital y sobre los impactos de la investigación científica en el mundo, en la sociedad y en el ser humano.

En las clases tercera y cuarta, se abordó el tema “Movimientos históricos de investigación en educación”. Estas clases se centraron en la producción del archivo de un artículo, seleccionado entre tres artículos, y en la posterior discusión sobre las ideas principales de los textos elegidos. Los estudiantes que eligieron el mismo texto formaron un grupo. Por lo tanto, además del archivo individual, también se solicitó un archivo de grupo, una especie de síntesis de las síntesis. En posesión de este material, los equipos expondrían las ideas principales del texto elegido y luego elaborarían preguntas para otro equipo. Por lo tanto, el tema se desarrolló a partir de las exposiciones y discusiones de los estudiantes y las consideraciones posteriores del profesor a cargo. Los siguientes textos teóricamente subvencionaban estas clases: 1) Investigación en educación: enfoques iniciales (TESISING; COSTAS, 2017); 2) Investigación en educación: reflexiones metodológicas (ROCHA; JUNIOR, 2011); y 3) Investigación en educación: búsqueda de rigor y calidad (ANDRÉ, 2001). Las principales preguntas planteadas en estas clases se referían al falso conflicto entre los enfoques cuantitativos y cualitativos y las particularidades de los diferentes paradigmas epistemológicos de la ciencia.

Las clases quinta y sexta trataron el tema "Reflexiones sobre la aplicabilidad de la investigación en educación". El texto que teóricamente subvencionaba estas clases era el libro Metodología de la Investigación Educativa, organizado por la investigadora Ivani Fazenda (FAZENDA, 2017). Este trabajo fue trabajado en dos momentos. En la primera, los estudiantes hicieron un registro del libro. En la segunda, tuvieron que formar grupos y realizar la presentación de uno de los capítulos del libro, dibujado previamente. En las presentaciones, los grupos tuvieron que responder a las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles fueron las contribuciones del texto a los miembros del grupo, como principiantes en la investigación educativa? 2) ¿Cuáles eran las dudas que planteaba el texto?

En las clases 7, 8 y 9, el tema fue “Modalidades de investigación en educación: investigación bibliográfica, investigación de campo, investigación documental e investigación-acción”. Se recomendaron las siguientes lecturas: Una mirada epistemológica a la investigación en educación (GARCIA; EXPONER; JESÚS, 2019); Investigación en humanidades y ciencias sociales (CHIZZOTTI, 2017); Investigación en educación: enfoques cualitativos (LUDKE; Andrés, 2013); y Cómo elaborar proyectos de investigación (GIL, 2002). Dentro de este tema, se solicitaron dos actividades. El primero consistió en la elaboración de un resumen sobre los puntos principales de la tesis doctoral defendida por el Prof. Edilberto Santos Moura, titulada Preceptos privados de gestión en

el ámbito de la escuela pública de la Red de Educación Manaus - AM, el 27/07/2022. La idea era dar a los estudiantes un momento para encontrarse con alguien que está capacitado como investigador en el campo de la educación.

En la segunda actividad, los estudiantes tuvieron que hacer un resumen, en un solo párrafo, que contenía entre 200 y 300 palabras, sobre sus intenciones para el proyecto de investigación. Este resumen debe contener: 1) tema, 2) delimitación del tema, 3) justificación, 4) problema de investigación, 5) marco teórico, 6) metodología y 7) resultados esperados. En estas clases y actividades, el profesor a cargo prestó especial atención a las cuestiones relacionadas con la viabilidad de los proyectos de investigación, lo que implica una delimitación adecuada del tema, considerando principalmente las fuentes de datos disponibles y el tiempo para llevar a cabo la investigación.

Aún dentro de este tema, el 08/03/2022, el pasante tuvo la oportunidad de impartir una clase en la que abordó temas, tanto teóricos como operativos, sobre la revisión de la literatura, la investigación bibliográfica, la investigación documental, las etapas de la investigación y el uso de operadores booleanos en la encuesta bibliográfica. Además, realizó un momento para aclarar dudas sobre el resumen de la tesis del profesor Edilberto y sobre el resumen del proyecto de investigación de los estudiantes.

Las clases 10, 11 y 12 se centraron en el tema “Ética en la investigación: fundamentos y normativas”. Los textos que teóricamente subvencionaban estas clases eran los siguientes: Ética e investigación en Educación: subsidios – volumen 1 (ANPED, 2019), Ética e investigación en Educación: subsidios – volumen 2 (ANPED, 2021) y Resolución N° 674, del 6 de mayo de 2022, del Consejo Nacional de Salud (CNS) (BRASIL, 2022). En este tema, se desarrollaron dos actividades. Primero, la producción de un archivo de los textos elegidos por los pares, previamente formados, sobre el tema de Ética en la Investigación. En segundo lugar, las mismas parejas tuvieron que realizar una presentación de los temas grabados, según la organización previamente acordada.

El concepto de ética en la investigación fue tratado de manera muy amplia en estas clases y actividades, contemplando varios contenidos, tales como: revistas y editoriales depredadoras; investigación en línea; principios generales de ética de la investigación; el papel de los asesores en la formación ética de sus aprendices; riesgos potenciales para los participantes; consentimiento y asentimiento; plagio y autoplagio; la confidencialidad de la investigación en educación; cuestiones éticas sobre el aprendizaje remoto de emergencia; la falsificación de datos; ética en la publicación científica, entre otros.

Las últimas tres clases de la disciplina Investigación en Educación se centraron en el tema “El diseño del proyecto de investigación en educación”, que ya se estaba

desarrollando en toda la disciplina. La idea principal de estas clases fue guiar a los estudiantes en la elaboración de un diseño de investigación en educación para que pudiera desarrollarse a lo largo del curso de pedagogía. La actividad consistió en hacer una breve presentación del resumen del proyecto, tal y como se preparó previamente. Además del resumen de la actividad realizada para las clases 7, 8 y 9, la presentación debe contemplar los siguientes temas: 1) tema; 2) delimitación del tema; 3) justificación; 4) problema de investigación; 5) marco teórico; 6) metodología; y 7) resultados previstos.

Cabe mencionar que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se realizó de manera principalmente continua, incluyendo la participación de los estudiantes en las clases y su retroalimentación con respecto a la corrección (solicitada) de errores, tomados como parte del proceso de aprendizaje. Además, el profesor responsable adoptó varios procedimientos de evaluación, como la preparación de síntesis y archivos de los textos tratados, presentaciones, discusiones y la redacción de propuestas de investigación debidamente fundamentadas. En las producciones textuales se consideraron los criterios de claridad, objetividad, coherencia temática, argumentación consistente y respeto a las normas de la ABNT y la escritura académica.

A partir de las actividades descritas, es evidente que la profesora cumplió con el objetivo general de su plan de enseñanza, es decir, "Conocer los diversos enfoques teórico-metodológicos de la investigación científica, como fundamentos para la investigación en educación". Además, una vez realizado el resumen del proyecto, presentado y discutido por los estudiantes, también se cumplieron los objetivos específicos, a saber: 1) Reflexionar sobre un diseño de investigación en educación a desarrollar durante el curso de pedagogía; 2) Sistematizar una primera configuración de un tema, problema, justificación y metodología de la investigación en educación.

Así, a la luz de lo anterior, y considerando el alto grado de desempeño de las actividades solicitadas, así como la calidad de las exposiciones, es posible decir que los procedimientos de evaluación y los procesos metodológicos de enseñanza adoptados por el profesor responsable de la disciplina fueron adecuados para el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos, lo que hizo que el conocimiento fuera accesible y deseable para los estudiantes.

Además, en la pasantía docente, el estudiante graduado desarrolló y participó en una variedad de actividades enriquecedoras en términos formativos. En primer lugar, tenemos el seguimiento de la clase en las clases impartidas por el profesor a cargo. Tal actividad implicaba la observación, en el sentido atribuido por Lüdke y André (2013), como instrumento de investigación; En este sentido, el estudiante de posgrado buscó observar

la forma en que el profesor a cargo trabajó conceptos y textos científicos junto con los estudiantes. También prestó atención a las dificultades de aprendizaje encontradas por los estudiantes, especialmente las relacionadas con sus métodos y hábitos de estudio. El seguimiento también incluyó la asistencia en la clase, es decir, la recepción y registro de las actividades evaluativas solicitadas por el profesor y la coordinación de las exposiciones.

En segundo lugar, tenemos la preparación de actividades evaluativas, junto con el profesor de la disciplina; a partir de un diálogo con el profesor a cargo, se planificaron las actividades evaluativas, y luego el alumno elaboró descripciones y pautas para la realización de estas actividades, las cuales, previa aprobación del profesor, se publicaron en el grupo de WhatsApp de la disciplina. En tercer lugar, contamos con la supervisión y asistencia en la realización de las actividades solicitadas, a través de la aplicación de mensajería; a través de WhatsApp, el aprendiz recibió actividades evaluativas, como resúmenes y archivos, hizo preguntas, especialmente sobre modalidades de investigación, recomendó lecturas sobre investigación en educación y brindó orientación sobre cómo escribir mejor el resumen del proyecto de investigación de los estudiantes. Otras actividades fueron: conducción, participación en la evaluación del aprendizaje, lectura de los textos recomendados y seguimiento de la clase en dos eventos: una defensa de una tesis doctoral en educación, ya mencionada, y un taller sobre los entornos del aula del futuro.

En general, las experiencias descritas en esta sección ejemplifican cómo la pasantía docente en estudios de posgrado puede ampliar el repertorio de conocimientos y prácticas sobre la práctica docente en la educación superior y crear un choque teórico y práctico entre los temas discutidos en el aula y el objeto de estudio del aprendiz graduado. De esta manera, se le lleva a pasar, cuando la actividad de prácticas se apoya en los instrumentos y técnicas que posibilitan el proceso de investigación, “por un proceso de Educación Científica que contribuirá a su legitimidad como profesor-investigador” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 215).

5 HÁBITOS DE ESTUDIO, ATRIBUCIONES CAUSALES Y DIFICULTADES DE ESTUDIO-APRENDIZAJE EN LA PANDEMIA

En esta sección, se presentan y discuten las respuestas a un cuestionario (Gráfico 1) aplicado a estudiantes de pedagogía de la UFAM, en el contexto de la pasantía docente en educación superior, con el objetivo de identificar las atribuciones causales

para el rendimiento académico y los hábitos de estudio realizados por ellos al abordar el proceso de estudio-aprendizaje en tiempos de pandemia. Los estudiantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y cómo se utilizarían los datos. Trece estudiantes respondieron voluntariamente al cuestionario, 12 mujeres (92,3%) y 1 hombre (7,7%), con edades comprendidas entre 21 y 30 años ($M = 22,92$; $DP = 2,75$). Para representar las diferentes respuestas al cuestionario, utilizamos la letra R seguida de un número, del 1 al 13. Así, en las diferentes preguntas, el código R1, por ejemplo, se refiere a las respuestas del mismo encuestado. Mire la tabla a continuación.

Tabla 1: Cuestionario sobre hábitos de estudio, atribuciones causales para el rendimiento académico y dificultades de estudio-aprendizaje en la pandemia

1 – De todos los factores que interfieren en la calidad del aprendizaje en el contexto escolar, ¿cuál es el factor que usted destaca como el más importante y decisivo para proporcionar a los estudiantes un alto rendimiento académico? Comenta tu respuesta.
2 – ¿Qué discapacidades de aprendizaje encuentras cuando estudias individualmente? Comenta tu respuesta.
3 – ¿Practicas a menudo un hábito de estudio que consideras inapropiado, pero que entiendes que necesitas cambiar? Comenta tu respuesta.
4 – En situaciones en las que has alcanzado un alto rendimiento académico, ¿cuál es la causa principal que atribuyes a estos buenos resultados? Comenta tu respuesta.
5 – En situaciones en las que has logrado un bajo rendimiento académico, ¿cuál es la causa principal que atribuyes a estos malos resultados? Comenta tu respuesta.
6 – Teniendo en cuenta tus fortalezas y debilidades en términos de planificación de rutina y estudio, métodos utilizados, comportamientos y actitudes de aprendizaje, en resumen, en términos de hábitos de estudio, ¿cómo te defines como estudiante? Comenta tu respuesta.
7 – En la pandemia de Covid-19, el aislamiento social y el aprendizaje remoto han requerido que los estudiantes universitarios se reorganicen frente al proceso de estudio-aprendizaje, que ha impuesto nuevas exigencias a sus métodos, actitudes y hábitos de estudio. ¿Qué dificultades enfrentaste para adaptar tus hábitos de estudio a esta nueva situación?
8 – ¿Cuál es su opinión sobre los programas de orientación educativa, ofrecidos en instituciones de educación superior, diseñados para ayudar a los estudiantes universitarios a formar buenos hábitos de estudio y utilizar estrategias de aprendizaje, para que puedan dirigir sus estudios de manera organizada y eficiente?

Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta 1, el factor docente fue considerado el más importante y decisivo en el sentido de interferir en el alto rendimiento académico de los estudiantes. Este factor incluye el método de enseñanza, la relación profesor-alumno, el compromiso del profesor con el aprendizaje y la apreciación de los conocimientos previos de sus alumnos, así como elementos gerenciales y organizativos, como la orientación en las actividades propuestas, el seguimiento del desempeño de los estudiantes y la búsqueda de cumplir con los objetivos pedagógicos de la disciplina. El segundo factor, las condiciones materiales, incluye el acceso de los estudiantes a los materiales de estudio, ya sea a través de Internet o a través de material impreso, la estructura de la escuela, la situación socioeconómica de los estudiantes y cuestiones de localidad y transporte. El tercer factor

se refiere a la dedicación de los alumnos a sus estudios y el cuarto, a la participación de la familia, tanto en la orientación como en la motivación de sus hijos.

En la pregunta 2, la principal dificultad encontrada por los estudiantes en el proceso de estudio individual fue la dificultad de concentración. Esto se debió a las distracciones tecnológicas de las redes sociales, o a la falta de lugar y entorno adecuados para el estudio. En segundo lugar, tenemos la dificultad de entender. Esto ocurrió por tres razones: la propia complejidad del lenguaje académico y los conceptos científicos, que requieren un mayor esfuerzo de comprensión, la enseñanza a distancia, que dificultaba la comprensión de ciertos conceptos abordados en los textos, y la falta de bases conceptuales previas. La tercera dificultad encontrada en el proceso de estudio individual fue la dificultad de estudiar solo. Algunos encuestados informaron que les resultaba más fácil comprender los problemas en el diálogo con sus colegas, cuando estudiaban en grupo, que en el estudio individual. La dificultad de acceso a los materiales de estudio es la cuarta dificultad, que incluye la falta de un dispositivo para acceder a Internet, la baja calidad de Internet y la dificultad de acceso a los materiales impresos.

En relación a la pregunta 3, los hábitos de estudio que los encuestados consideran inadecuados y que practican con frecuencia convergieron en tres categorías: falta de concentración, dilación y estudio al amanecer. Esta falta de concentración es causada principalmente por el uso inadecuado del teléfono celular en los momentos de estudio. La procrastinación se refiere al hábito de dejar acumular materiales para leer y actividades evaluativas, que culmina en el estudio apresurado y superficial de última hora. El estudio al amanecer se refiere al hábito que se consolidó en el intento de conciliar los estudios de las disciplinas del curso con otras actividades y tareas.

Las atribuciones causales para un buen rendimiento académico, con respecto a la pregunta 4, fueron dedicación, interés por la asignatura, lecturas complementarias, profesor, condiciones de estudio y conocimientos previos.

En la pregunta 5, las atribuciones causales de bajo rendimiento académico fueron: 1) falta de tiempo, que se refiere a la necesidad de dedicar tiempo al trabajo y otras tareas, lo que quita parte del tiempo que debería dedicarse a los estudios; 2) desánimo, causado por fatiga, sobrecarga de actividades y falta de interés en el tema; 3) falta de concentración; 4) profesor, cuando no desarrolla clases atractivas e instigadoras y no es flexible y comprensivo; y 5) procrastinación.

La pregunta 6 se refiere al autoconcepto como estudiante. Los encuestados utilizaron las siguientes expresiones para definirse: R1: “buen estudiante”; R2: “Me considero fuerte”; R3: “estudiante que se aplica”; A4: “No tengo una definición exacta”;

R5: “estudiante dedicado” y “gran estudiante”; R6: “Soy muy dedicado”; R7: “Un buen estudiante”; R8: “Soy un estudiante dedicado”; R9: “un buen estudiante”; R10: “un estudiante que puede hacer algo alrededor del 80% de las actividades académicas”; R11: “Yo lo definiría como regular”; R12: “Soy un estudiante muy dedicado”; y R13: “Un buen estudiante, trabajador y dedicado”.

Además, en sus definiciones, el esfuerzo y la dedicación fueron las cualidades más destacadas, destacadas principalmente porque la mayoría de los estudiantes trabajan, lo que requiere que estén más comprometidos y organizados en sus estudios para que puedan conciliar el estudio y el trabajo. En las respuestas, todavía hay una sensación de incompletitud, la idea de que es posible hacer más y mejor, involucrarse más con lecturas y actividades, participar más, así como el deseo de organizarse mejor en trajes de rutina de estudio.

En la pregunta 7, que trataba de las dificultades enfrentadas para adaptar los hábitos de estudio a la situación de pandemia, se identificaron cinco categorías: 1) falta de lugar y ambiente adecuado para estudiar; 2) dificultad para concentrarse; 3) dificultad para acceder a Internet; 4) procrastinación; 5) dificultad para mantener la salud mental.

Finalmente, en la pregunta 8, los encuestados percibieron la posibilidad de orientación educativa, dirigida a ayudar a los estudiantes universitarios a formar buenos métodos y hábitos de estudio, como una estrategia pertinente que solo tendría que sumarse a la formación de nuevos profesionales. Incluyendo, influir en la permanencia de los estudiantes en la universidad, facilitar la transición entre la escuela secundaria y la educación superior y la organización y optimización del tiempo de quienes estudian y trabajan. Mire la tabla de resumen a continuación.

Cuadro 2: Resumen de los resultados de las preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 7

Atribuciones causales para el rendimiento académico	
Atribuciones causales para el alto rendimiento académico de los estudiantes en la escuela (Pregunta 1).	1) Maestro, 2) condiciones materiales, 3) dedicación y 4) participación familiar.
Atribuciones causales para un buen rendimiento académico (Pregunta 4).	1) Dedicación, 2) interés por la asignatura, 3) lecturas complementarias, 4) profesor, 5) condiciones de estudio y 6) conocimientos previos.
Atribuciones causales al bajo rendimiento académico (Pregunta 5).	1) Falta de tiempo, 2) desánimo, 3) falta de concentración, 4) profesor y 5) dilación.
Hábitos inapropiados y dificultades de estudio	
Dificultades en el proceso de estudio individual (Pregunta 2).	1) Dificultad para concentrarse, 2) dificultad para comprender, 3) dificultad para estudiar solo y 4)

	dificultad para acceder a materiales de estudio.
Estudie los hábitos considerados inadecuados y practicados con frecuencia (Pregunta 3).	1) Falta de concentración, 2) procrastinación y 3) estudio temprano en la mañana.
Estudiar las dificultades en la pandemia (Pregunta 7).	1) Falta de lugar y ambiente adecuado para estudiar; 2) dificultad para concentrarse; 3) dificultad para acceder a Internet; 4) procrastinación; 5) dificultad para mantener la salud mental.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la taxonomía de Weiner (1979), los factores en el Gráfico 2, relacionados con la Pregunta 1, se pueden resumir en dos categorías causales. El maestro, las condiciones materiales y la participación familiar pueden integrarse en la categoría: causa externa, inestable e incontrolable (la categoría más planteada en la pregunta 1). La dedicación, por otro lado, puede entenderse como una causa interna, inestable y controlable. En cuanto a los resultados de la pregunta 4, la dedicación, el interés en el tema y la lectura adicional se pueden resumir en la categoría causa interna, inestable y controlable (la categoría predominante en esta pregunta). En la misma pregunta, el profesor, las condiciones de estudio y los conocimientos previos pueden entenderse como causa externa, inestable e incontrolable. Los factores falta de tiempo, desaliento y dilación de la pregunta 5 pueden integrarse en la categoría causa interna, inestable y controlable (categoría predominante). En la misma pregunta, los factores falta de concentración, especialmente causados por la falta de lugar tranquilo y cómodo para estudiar, y el maestro se pueden sintetizar en la categoría causa externa, inestable e incontrolable.

En definitiva, las respuestas a las preguntas 1, 4 y 5 plantean dos causas que interfieren en el rendimiento académico: 1) causa interna, inestable y controlable y 2) causa externa, inestable e incontrolable. Estas categorías también fueron identificadas por Almeida, Miranda y Guisande (2008), en la elaboración del Cuestionario de Atribuciones para el Desempeño Escolar (QARE). En este instrumento, como señalan Silva, Mascarenhas y Silva (2011), la causa interna, inestable y controlable es equivalente a los aspectos de organización (estrategia de esfuerzo/estudio); y la causa externa, inestable e incontrolable equivale a aspectos aleatorios y contingencias externas (tarea, maestro, suerte). Estos aspectos, que contextualizan las dos categorías mencionadas anteriormente en el ámbito de las atribuciones causales para el rendimiento académico, son similares a los encontrados en este estudio.

De acuerdo con el párrafo anterior, se percibe que los estudiantes atribuyeron, predominantemente, tanto para el buen como para el bajo rendimiento académico, causas internas, inestables y controlables. Para Coll *et al.* (2008), este es el patrón de atribución que más favorecería el aprendizaje. En esta perspectiva, el esfuerzo puede ser modulado, tanto para mantener o aumentar el éxito, como para evitar futuros fracasos. Por lo tanto, es probable que este estilo de atribución adaptativo sea uno de los factores que impactaron en el rendimiento óptimo de los estudiantes a lo largo del curso. Ganda y Boruchovitch (2011) agregan que “los estudiantes con tareas más apropiadas para el aprendizaje (interno y controlable) creen más en su capacidad, están más motivados y tienen un mejor rendimiento” (p. 10-11).

Por otro lado, la segunda categoría causal planteada para explicar el rendimiento académico fue la causa externa, inestable e incontrolable (preguntas 4 y 5), compuesta principalmente por dos factores, las condiciones de estudio y el profesor. Esta categoría ejemplifica cómo los factores contextuales o las contingencias externas afectan las atribuciones causales. En la pandemia, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha requerido indispensablemente un lugar tranquilo, tranquilo y cómodo para estudiar, un acceso adecuado a internet y una postura diferenciada del profesor, con el fin de organizar eficientemente la enseñanza a distancia.

Sin embargo, la mayoría de los encuestados informaron no tener condiciones de estudio adecuadas. Este hecho se complementa con las respuestas a la pregunta 7, en la que los estudiantes destacaron la falta de lugar y ambiente adecuado para estudiar como la principal dificultad encontrada para realizar sus estudios en la pandemia. Credé y Kuncel (2008) destacan que el hábito de estudio implica no solo métodos, técnicas y actitudes apropiadas, sino también entornos propicios para el estudio.

Las preguntas 1 y 4 hablan de atribuciones causales al buen rendimiento académico, pero hay una diferencia. La pregunta 1 lleva al encuestado a discutir las causas del buen desempeño como maestro o futuro maestro. En la pregunta 4 ella es llevada a responder como estudiante. La causa principal planteada en la pregunta 1 fue externa, inestable e incontrolable; en la pregunta 4, era interna, inestable y controlable.

Así, por un lado, al explicar como docentes las causas del buen rendimiento académico de los alumnos, los encuestados destacan los factores docente, las condiciones materiales y la participación familiar. Este resultado corrobora, en parte, los de Gama y Jesús (1994). Para los autores, las atribuciones intrapersonales casuales que utilizan los profesores para explicar el buen rendimiento escolar de sus alumnos están asociadas a la capacidad de enseñar y relacionarse con los alumnos, de ofrecer apoyo al

alumno, a la identificación con el trabajo docente, a la adecuación del material didáctico y a la práctica docente bien sucedida. Por otro lado, a la hora de explicar como estudiantes las causas del buen (y pobre) rendimiento académico, valoran la dedicación y el esfuerzo personal. Este resultado se ve reforzado por las respuestas a la pregunta 6. Beck et al. (2004) aclaran que, en la literatura del campo, la capacidad y el esfuerzo son las principales causas planteadas para explicar el éxito y el fracaso en el contexto del rendimiento escolar.

Además, los resultados del Gráfico 2, relacionados con hábitos inadecuados y dificultades de estudio, se pueden resumir de la siguiente manera. La falta de lugar y ambiente adecuado para estudiar (Pregunta 7), la dificultad de concentración (Preguntas 2, 3 y 7), derivada de la falta de un espacio tranquilo y silencioso para estudiar, la dificultad de acceso a Internet (Pregunta 7) y la dificultad de acceso a los materiales de estudio (Pregunta 2) se refieren a las condiciones de estudio (factor preponderante). La dificultad de comprensión (Pregunta 2) y la dificultad de estudiar solo (Pregunta 2) son dificultades relacionadas con el método de estudio. La dilación (preguntas 3 y 7) y el estudio temprano en la mañana (pregunta 3) implican dificultades con la planificación y el manejo del tiempo de estudio. Otro obstáculo reportado por los estudiantes fue la dificultad de mantener la salud mental. Esta dificultad está en línea con los hallazgos de estudios que muestran que los estudiantes universitarios han visto afectada su salud mental por las condiciones impuestas por la pandemia. (PEREIRA *et al.*, 2021; GUNDIM *et al.*, 2021; OLIVEIRA *et al.*, 2022).

Las dimensiones de los hábitos de estudio identificados anteriormente son recurrentes en la literatura sobre el tema (PINA, 2004; CRED; KUNCEL, 2008; Lemos *et al.*, 2021). Sin embargo, en la pandemia, al producirse el traspaso masivo de alumnos de la enseñanza presencial a la presencial, se intensificaron los problemas existentes, lo que puede haber elevado las condiciones materiales de estudio a un factor preponderante. Este resultado converge con los de Lemos et al. (2022). En esta investigación, realizada en el contexto de la enseñanza a distancia, 74,05% de los 262 estudiantes universitarios participantes informaron no tener un lugar de estudio adecuado. Ünal (2021) encontró resultados similares. Para el autor, los factores que provocaron un cambio en los hábitos de estudio de los estudiantes de educación superior durante la pandemia del Covid-19 fueron: herramientas digitales, estilo de aprendizaje, posibilidad de grabar la clase, entorno familiar, profesor, gestión del tiempo, familia, nutrición, entorno social y factores psicológicos.

Así, considerando, principalmente, las atribuciones causales identificadas para el buen y bajo rendimiento académico, que son las más favorables para el aprendizaje, el autoconcepto como estudiante, en el que el esfuerzo y la dedicación fueron las cualidades más valoradas, y el excelente desempeño de los estudiantes en la disciplina, los resultados reportados y discutidos aquí indican que, para la formación de buenos hábitos de estudio, lo que requiere el uso de métodos y técnicas de estudio, investigación, lectura, atención, comprensión, asimilación y fijación de los componentes curriculares aprendidos (MASCARENHAS; FERNANDES, 2009), es necesario un estilo atribucional apropiado. En contraste, un patrón de atribución poco adaptativo, por ejemplo, atribuir resultados escolares negativos a causas internas y estables, o resultados positivos a causas externas e inestables, "lleva al estudiante a dudar de sus propias habilidades para mejorar su rendimiento y a considerar sus esfuerzos inútiles" (MASCARENHAS; ALMEIDA; BARCA, 2005, p. 79).

Finalmente, cabe mencionar que "los programas de posgrado constituyen un espacio privilegiado para articular la docencia, la investigación, la construcción del conocimiento científico y la formación docente" (SILVA; OLIVO; CACAU, 2021, p. 1). Fue exactamente esta perspectiva la que el estudiante graduado experimentó en la pasantía de enseñanza. Al intercambiar experiencias, hablar de dificultades, discutir expectativas y compartir ansiedades, el pasante pudo ponerse en el lugar de los estudiantes, también porque estaba en una situación similar, estudiando, trabajando y enfrentando las adversidades de la pandemia, de esta manera, pudo comprender mejor su problema de investigación que, en la confrontación con la realidad, adquirió sustancia humana.

6 CONSIDERACIONES FINALES

Los tiempos de la pandemia han dejado y siguen dejando diversas secuelas en la vida de muchos, ya sea física o psicológica, ya sea en nosotros mismos o en aquellos que amamos. La disciplina Investigación en Educación se produjo en un contexto de retorno de las clases presenciales. De esta manera, los momentos en el aula representaban consuelo y esperanza, por un lado, y miedo y desafío, por el otro. Pero la síntesis de esta confrontación dialéctica no fue algo desfavorable para el aprendizaje, sino todo lo contrario. Los estudiantes de Pedagogía se involucraron obstinadamente en las actividades, hecho que se evidenció en la calidad de las presentaciones y en el alto grado de participación en las actividades propuestas.

Las dificultades existían, por supuesto, principalmente en relación con las condiciones y métodos de estudio, así como en relación con la sobrecarga generada en la búsqueda de conciliar trabajo y estudio, pero se subsumían a través del esfuerzo y la dedicación.

La experiencia del estudiante graduado en la pasantía docente le dio la oportunidad de construir un conocimiento real en una situación de trabajo sobre los desafíos, especificidades y posibilidades de la enseñanza en la educación superior, ya que podría estar en una posición privilegiada para observar la dinámica de una disciplina y participar en sus procesos pedagógicos. Leer y discutir los textos de autores fundamentales en el área de la investigación en educación le ayudó a seguir caminos más claros en la construcción de su tesis, acelerando su proceso creativo y, en definitiva, enriqueciendo su proceso formativo como docente e investigador.

Además, en la pasantía docente, el estudiante graduado tuvo la oportunidad de articular ideas y realidad. En este espacio, los conceptos clave de su investigación doctoral podrían insertarse en un marco general de referencias experienciales, en el que adquirieron su justa proporción. Así, el intercambio de experiencias con los estudiantes de pedagogía y con el profesor responsable de la disciplina permitió que su problema de investigación alcanzara la viabilidad necesaria, y algunas partes de la tesis necesitaron ser reescritas, dada la ampliación de su horizonte de posibilidades metodológicas, lo que confirmó “el papel de la pasantía como movilizador y productor de conocimiento”. (LIMA; D’ÁVILA, 2018, p. 310).

En general, es posible comprender que la pasantía docente es un espacio básico de formación que contribuye a la acción-reflexión de los estudiantes de pregrado y posgrado, insertándolos en un contexto específico de acción, donde son invitados a enfrentar los desafíos prácticos de la profesión e intercambiar experiencias con profesores y docentes que trabajan y en formación. Por lo tanto, la pasantía docente, en el contexto de los estudios de posgrado stricto sensu, también proporciona al profesor-investigador en formación la oportunidad de madurar su investigación, ya que, a partir de la aproximación entre teoría y práctica, su problema de investigación se abre a nuevas dimensiones de análisis, que pueden culminar en la mejora y reelaboración del proyecto de investigación.

GRACIAS

A la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Amazonas (*Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM*) y a la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Enseñanza Superior (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES*).

REFERENCIAS

ALMEIDA, Leandro da Silva; MIRANDA, Lúcia; GUISANDE, María Adelina. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 25, n. 2, p. 169-176, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *et al.* O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, p. 101-123, 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, vol. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

BECK, Marcelo Luís Grassi *et al.* Os professores e a atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 2, n. 1, p. 165-187, 2004.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Recurso eletrônico] — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 674, de 06 de maio de 2022. Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 126, p. 160, 06 jul. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

COLL, César *et al.* **Psicologia do ensino** [recurso eletrônico]. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CREDÉ, Marcus; KUNCEL, Nathan R. Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. **Perspectives on psychological science**, v. 3, n. 6, p. 425-453, nov. 2008.

Ética e pesquisa em Educação [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2/ **Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_agosto_2021.pdf Acesso em: 28 ago. 2022.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro; JESUS, Denise Meyrelles de. Atribuições e expectativa do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 10, n. 3, p. 393-410, 1994.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuição de causalidade no ensino superior: Análise da produção científica. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 02-18, 2011.

GARCIA, Fabiane Maia; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; JESUS, Marcineuza Santos de. Um olhar epistemológico sobre a pesquisa em educação. *In*: SOUSA, Teresa Silva; BACURY, Gerson; GARCIA, Fabiane Maia (Orgs.). **Os desafios amazônicos: educação, currículo e política**. 1. ed. São Paulo: Garcia Edizioni, 2019, p. 271-284.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUNDIM, Vivian Andrade *et al.* Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19. **Rev. baiana enferm.**, [S. l.], v. 35, 2021.

LE MOS, Thaysla Leite *et al.* Hábitos de estudo de acadêmicos de fisioterapia em ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2022.

LIMA, Lucineide Ribas Leite; D'ÁVILA, Cristina. Estágio na Educação Infantil e saberes docentes: estudo relacionado ao saber ludo-sensível. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 293-313, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo, SP: Pedagógica e Universitária, 2013.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento *et al.* Impacto dos hábitos de estudos sobre o rendimento acadêmico em estudantes do ensino superior. *In*: FONTAINES-RUIZ, T.; MORILLO, J. P.; MAZA-CORDOVA, J.; FRANCO, Y. A. (Eds.). **Convergencias y divergencias en investigación** [Recurso eletrônico]. Quito: Senescyt, RISEI e OEI, 2020, p.447-452.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; ALMEIDA, Leandro S.; BARCA, Alfonso. Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, p. 77-91, 2005.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; FERNANDES, Fabiana Soares. Avaliação dos hábitos de estudos na universidade: uma investigação com estudantes da UFAM. **AMazônica**, Ano 2, v. 2, n. 3, p. 32-43, 2009.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; LOZANO, Alfonso Barca. Atribuições causais de estudantes universitários do Brasil (Amazônia, Amazonas e Rondônia). *In*: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA, 9., 2007, A Coruña, Espanha. **Atas** [...] A Coruña: Universidade da Coruña, 2007, p. 1721-1732.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de professor**, v. 8, n. 2, p. 77-92, 2005.

- NASCIMENTO, Willdson Robson Silva do; CORREIA, Eanes; SILVA, Veleida Anahi da. Narrativas sobre o estágio supervisionado no curso de física licenciatura: uma figura do aprender na formação inicial. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 260-278, 2022.
- OLIVEIRA, Eliany Nazaré *et al.* Covid-19: repercussões na saúde mental de estudantes do ensino superior. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. especial 1, p. 206-220, 2022.
- PEREIRA, Michelle M. *et al.* Saúde mental dos estudantes universitários brasileiros durante a pandemia de Covid-19. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 23, n. 3, p. 1–20, 2021.
- PINA, Fuensanta Hernández. **Aprender a aprender**: técnicas de studio. Barcelona, Espanha: Oceano, 2004.
- ROCHA, Annelay Peneluc da; JÚNIOR, Júlio Bispo dos Santos. Pesquisa em Educação: reflexões metodológicas, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0067.pdf> Acesso em: 05 out. 2022.
- SILVA, Camila Ferreira da; OLIVEIRA, Márcio de; CACAU, Claudiney Lofiego. Formação professoral na pós-graduação: O estágio docente em contexto amazônico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n.120, Ago-Dez, 2021.
- SILVA, Gisele C. Resende Fernandes da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; SILVA, Iolete Ribeiro da. Propriedades psicométricas do QARE (Questionário das atribuições para o rendimento escolar) aplicado a estudantes brasileiros/Amazonas/Manaus. **Revista galego-portuguesa de psicología e educación**, v. 19, n. 2, Ano 16, p. 87-102, 2011.
- SILVA, Hedgard Rodrigues da; AVEIRO, Jorge Fernando Hermida. Relato de experiência do estágio de docência no ensino superior. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/62465>>. Acesso em: 05 out. 2022.
- THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A pesquisa em educação: aproximações iniciais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1839-1853, 2017.
- ÜNAL, D. Peker. Factors affecting study habits in higher education during the Covid-19 pandemic. **Anatolian Journal of Education**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2021.
- VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-191, 2007.
- WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 1, p. 3-25, 1979.