

Artigo Original

Educación superior a distancia: El Proyecto Integrador en tiempos de aprendizaje remoto de emergencia

Distance Higher Education: the Integrating Project in time of emergency remote learning

O Ensino Superior a Distância: o Projeto Integrador em momento de ensino remoto emergencial

Mônica Cristina Garbin Roberta Flaborea Favaro

Resumen

Las restricciones impuestas por el distanciamiento social en consecuencia de la pandemia del nuevo coronavirus exigieron adaptaciones de las universidades a una nueva realidad de trabajo que privilegió actividades remotas. En el caso de la Educación a Distancia (EaD, en sus siglas en portugués), a pesar de que la mayoría de las actividades ocurrieron virtualmente, algunas adaptaciones se mostraron necesarias en consecuencia de la coyuntura pandémica. El artículo describe y analiza, con la intención de comprender los procesos realizados a lo largo de lo desarrollado en el Proyecto Integrador (PI), en los cursos de la Universidad X a lo largo del año de 2020. El PI propone la formación a partir de actividades desarrolladas presencialmente en los Polos y en el futuro escenario de actuación profesional de los estudiantes, algo que en esta contingencia tuvo que ser replanteado. Para tal, fue aplicado una encuesta *ad hoc* a más de 200 orientadores del PI. A partir de los análisis, se puede concluir que la coyuntura pandémica eliminó las actividades presenciales, determinando que la formación en el PI ocurriera totalmente en la modalidad a distancia. Esta transición redireccionó

la mediación de aprendizajes a distancia de modo que acogiera, por medio de estrategias de orientación y de movilización de aprendizajes, antes favorecido por la interacción presencial. Como recomendación, se puede mencionar el acompañamiento de la mediación activa y preparada para lidiar con situaciones específicas para promover aprendizajes distintos de las previstas. Se entiende que el Proyecto Integrador, como eje curricular obligatorio y fundamental para los aprendizajes profesionales, debe también promover la reflexión sobre cómo desarrollar aprendizajes en colaboración teniendo en cuenta la empatía como punto clave.

Palabras-clave: Enseñanza Superior a Distancia; Proceso de Aprendizaje; Proyecto Integrador; Pandemia Covid-19.

Abstract

The restrictions imposed by the social distancing resulting from the pandemic of the new coronavirus required adaptations of universities to a new work reality that favored remote activities. In the case of Distance Education (EaD, by the acronym in Portuguese), although most activities occur virtually, some adaptations were necessary due to the pandemic conjuncture. This article describes and analyzes, with the intention of understanding the processes carried out during the development Integrator Project (IP), in the courses of the University X during the year 2020. The IP proposes a training based on activities carried out in person in the Poles and in the future scenario of professional performance of students, something that in this contingency had to be rethought. For this, an *ad hoc* questionnaire was applied to more than 200 advisors. From the analyses, it can be concluded that the pandemic conjuncture eliminated the face-to-face activities, determining that the formation in the IP occurred totally in the distance modality. This transition redirected the mediation of distance learning so that it welcomed, through strategies of orientation and mobilization of technological resources, the moments of bond building and socialization of learning, previously favored by face-to-face interaction. This transition redirected the mediation of distance learning so that it welcomed, through strategies of orientation and mobilization of technological

resources, the moments of bond building and socialization of learning, previously favored by face-to-face interaction. As recommendations, we can mention the monitoring of active mediation and prepared to deal with specific situations to promote learning distinct from those foreseen. It is now understood that IP, a compulsory and fundamental curriculum axis for professional learning, should also promote reflection on how to develop collaborative learning, leading to empathy as a key point.

Keywords: Distance Higher Education; Learning Process; Integrator Project; Pandemic Covid-19.

Resumo

As restrições impostas pelo distanciamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus exigiram adaptações das universidades a uma nova realidade de trabalho que privilegiou atividades remotas. No caso da Educação a Distância (EaD), apesar da maioria das atividades ocorrerem virtualmente, algumas adequações se mostraram necessárias, em virtude da conjuntura pandêmica. Este artigo descreve e analisa, para fins de compreensão, os processos realizados ao longo do desenvolvimento do Projeto Integrador (PI), nos cursos da Universidade X, durante o ano de 2020. O PI propõe uma formação a partir de atividades realizadas presencialmente nos polos e no futuro cenário de atuação profissional dos estudantes, algo que, nesta contingência, teve que ser repensado. Para isso, foi aplicado um questionário *ad hoc* a mais de 200 orientadores. A partir das análises, pode-se concluir que a conjuntura pandêmica eliminou as atividades presenciais, determinando que a formação no PI ocorresse totalmente na modalidade a distância. Essa transição redirecionou a mediação da aprendizagem a distância de modo que ela acolhesse, por meio de estratégias de orientação e de mobilização de recursos tecnológicos, os momentos de construção de vínculos e de socialização de aprendizagens, antes favorecidos pela interação presencial. Como recomendações, é possível mencionar o acompanhamento da mediação ativa e preparada para lidar com situações específicas e promover aprendizagens distintas das previstas. Entende-se, agora, que o PI, eixo curricular obrigatório e fundamental

para as aprendizagens profissionais, deve, também, promover a reflexão sobre como desenvolver aprendizagens em colaboração, considerando a empatia ponto-chave.

Palavras-chave: Ensino Superior a Distância; Processo de Aprendizagem; Projeto Integrador; Pandemia Covid-19.

I. Introducción

Creada en 2012, la Universidad X es la cuarta universidad del estado de São Paulo. Actualmente, se ofrecen nueve carreras de grado, que suman alrededor de 55 mil vacantes. Para el apoyo presencial de estos cursos, se distribuyen 330 centros en 290 municipios, lo que permite a la universidad llegar a más del 44% del territorio paulista.

El modelo pedagógico de la universidad consta de cinco ejes fundamentales, que se conectan y complementan: ampliación del acceso a la educación superior; centrarse en el estudiante; interacción; inclusión digital; formación para el ejercicio profesional (GARBIN; OLIVEIRA, 2019). La forma en que se materializa este modelo pedagógico, de alguna manera, gana una interfaz en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), una forma en la que X proporciona a sus estudiantes vías de formación orientadas a la profesionalización.

Además de las asignaturas regulares, los planes de estudio están compuestos por las prácticas, los trabajos de fin de grado y un eje curricular denominado Proyecto Integrador (PI). Este último, un espacio privilegiado para la formación, y que es el foco de discusión y análisis de este trabajo, es un componente curricular que incorpora metodologías de aprendizaje activo, como el Aprendizaje Basado en Problemas y por Proyectos (ABPP) (ARAÚJO; SASTRE, 2009) y Design Thinking (PLATTNER; MEINEL; LEIFER, 2011; BROWN, 2010).

La acción pedagógica en el PI se basa en el principio de inseparabilidad de la relación entre teoría y práctica. En esta dirección, en términos metodológicos, los proyectos son planificados por los estudiantes para ser ejecutados en equipos, condición fundamental para el desarrollo de competencias profesionales, con un enfoque en la resolución

de problemas y la formación de redes de construcción de conocimiento.

En la configuración curricular de la universidad, los PI se desarrollan a partir del segundo año académico de los cursos y a diferencia de otras asignaturas, que no tienen una duración bimestral, sino semestral. Los estudiantes inscritos en el PI desarrollan un proyecto cuya temática es definida por la universidad en base al proyecto pedagógico y relacionado con la formación profesional del curso.

Todos los equipos de estudiantes de PI cuentan con un asesor específicamente elegido para monitorear las acciones pedagógicas del trabajo colaborativo y que mantiene reuniones quincenales con los equipos. A lo largo del semestre, como proceso de evaluación, los estudiantes entregan: plan de acción, informe parcial, informe final y video de presentación del proyecto, además de realizar una evaluación colaborativa. Cada una de estas actividades es evaluada por el asesor, quien brinda una retroalimentación constructiva a los equipos.

Al desarrollar el IP, los alumnos entran en contacto, en persona, con profesionales del área de su curso y, de esta forma, viven aspectos de su futura práctica profesional. A partir de esta situación metodológica, los equipos analizan el contexto profesional en el que operan como estudiantes-investigadores, para identificar situaciones problema que constituyen las prácticas observadas y proponer soluciones a las mismas que, a su vez, deben ser implementadas y probadas en un ciclo de realización del proyecto.

Para apoyar la realización del trabajo colaborativo de los equipos del PI, especialmente en la modalidad presencial, los polos se configuran como espacios estratégicos para que los equipos realicen reuniones e investigaciones, además de ofrecer infraestructura tecnológica que ayude a la comunicación y la interacción. También es en los polos donde los equipos tienen la oportunidad de reunirse cara a cara con sus asesores de PI.

La dinámica del funcionamiento del IP descrita anteriormente se modificó a partir de marzo de 2020, por la situación de emergencia del Covid-19, principalmente por las restricciones impuestas por las

medidas de aislamiento social. Como resultado, los polos se cerraron y no se llevaron a cabo reuniones presenciales, siendo reemplazadas por herramientas digitales. Así, con el fin de mitigar estos efectos en el aprendizaje de los alumnos, la universidad implementó acciones pedagógicas y de gestión orientadas a asegurar la continuidad del desempeño de los PI.

Dado lo anterior, este trabajo analiza soluciones institucionales para la realización de proyectos interdisciplinarios, basados en metodologías de aprendizaje activo, en el contexto de pandemia, así como mapea las dificultades de estudiantes y supervisores en el proceso de desarrollo.

2. O contexto do projeto integrador: do ensino remoto à educação a distância

La EaD es una modalidad de enseñanza prevista en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (Ley 9394/1996), por lo que su oferta ocurre de acuerdo con la planificación de un calendario y su plan de estudios se organiza en su propia arquitectura pedagógica (BEHAR, 2013). Suele ofrecerse con el apoyo de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y generado por un equipo estructurado que permite el desarrollo de procesos de enseñanza inherentes a la oferta de cursos en este formato.

El párrafo 1 del Decreto n. 9.057 / 2017 presenta una definición de EaD:

(...) la modalidad educativa en la que la mediación didáctico-pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurra con el uso de medios y tecnologías de información y comunicación, con personal calificado, con políticas de acceso, con seguimiento y evaluación compatibles, entre otros, y desarrolle actividades educativas de estudiantes y profesionales de la educación que se encuentren en diferentes lugares y épocas (BRASIL, 2017, en línea).

En cuanto a la Enseñanza a Distancia (ERE), en la Ordenanza del Ministerio de Educación (MEC) N°. 345, de 19 de marzo de 2020, se presenta la autorización, con carácter excepcional, para que, en el ámbito educativo, se utilicen medios y tecnologías de la información y comunicación que sustituyen a las clases presenciales, debido a la pandemia (BRASIL, 2020). Arruda (2020, p. 265), sobre la ERE, afirma:

la educación remota digital en línea se diferencia de la Educación a Distancia por el carácter de emergencia que propone usos y apropiaciones de tecnologías en circunstancias específicas de atención donde en el pasado había educación regular.

Além disso, complementa:

Atender, a través de las tecnologías digitales, a los alumnos afectados por el cierre de escuelas no es lo mismo que implementar la Educación a Distancia, aunque técnica y conceptualmente se refiere a la mediación de la enseñanza y el aprendizaje a través de las tecnologías. La EaD implica una planificación previa, consideración del perfil del alumno y docente, el desarrollo a medio y largo plazo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta las dimensiones sincrónicas y asincrónicas de la EaD, implica la participación de diferentes profesionales para el desarrollo de productos que tengan, además de la calidad pedagógica, calidad estética que es elaborada por profesionales que apoyan al profesor en la edición de diferentes materiales (ARRUDA, 2020, p. 265).

Según Behar (2013), el estudiante de la EaD desarrolla doce habilidades: gestión del tiempo, reflexión, fluidez digital, organización, autonomía, planificación, comunicación, presencia virtual, autoevaluación, flexibilidad, automotivación y trabajo en equipo. Además de ellas, es fundamental que el estudiante tenga acceso a tecnologías de comunicación e interacción para desarrollar sus aprendizajes.

En el escenario de la X, específicamente del Proyecto Integrador, los estudiantes que se reunieron en persona con su asesor en los polos comenzaron a reunirse de manera remota, a través de las herramientas de conferencia web disponibles en la institución, además de continuar con el apoyo de otras Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC) que permitieran la colaboración entre los estudiantes. Además de este cambio metodológico, los grupos de PI de 5 (cinco) a 7 (siete) estudiantes también tuvieron que adaptar al remoto los siguientes pasos planificados llevados a cabo en las escuelas: 1. Investigar lo que ya se desarrolló sobre el tema conductor proporcionado por la universidad; 2. Elegir un lugar o comunidad para el desarrollo del proyecto, que esté relacionado con el tema conductor 3. Buscar con la comunidad participante, las posibilidades viables para el desarrollo del proyecto, definiendo con ella un problema a resolver; 4. Proponer una solución al problema; 5. Realizar todas las actividades planificadas para la evaluación del aprendizaje.

Si antes los estudiantes realizaban visitas de campo, en persona, para recolectar datos e interactuar con la comunidad que participa en el proyecto, como se muestra en el enfoque del Design Thinking (BROWN, 2010; PLATTNER; MEINEL; LEIFER, 2011), ahora hubo ajuste para el remoto.

Así, se observa que el año 2020 estuvo marcado por incertidumbres, complejidad y la falta, en un principio, de alternativas, lo que generó angustia entre estudiantes, asesores y profesores. Esta situación derivó en la modificación del modelo de aprendizaje adoptado hasta entonces, el cual fue reemplazado por un nuevo modelo cuyo apoyo en las tecnologías digitales de comunicación e interacción permitió la inserción de formas alternativas de enseñanza y aprendizaje. Adaptarse a la nueva situación con medidas rápidas y paliativas fue la solución para muchas de las instituciones educativas, incluida la X.

Se entiende que la propia educación del estudiante debe ser repensada, teniendo en cuenta los recursos cognitivos y emocionales para afrontar las situaciones de un mundo complejo, en constante cambio y, como se pudo experimentar, impredecible. La autonomía, la responsabilidad y la capacidad de aprender a aprender son fundamentales en

la educación (HARGREAVES, 2003; PERRENOUD, 2000), más aún en este momento inédito, en la vida de todos.

Por tanto, es necesario comprender cómo la metodología del PI puede ayudar al alumno en el desarrollo y construcción de nuevos aprendizajes.

2.1. El PI y las metodologías de aprendizaje activo

En la actualidad, cuando las sociedades están experimentando transformaciones, existe, en el ámbito educativo, una gran discusión sobre el desarrollo de competencias básicas, especialmente en las universidades, en relación a la formación de competencias laborales. En este sentido, las preguntas sobre cómo construir competencias y cómo generar la capacidad para seguir aprendiendo son constantes.

En Brasil, desde la BNCC, la idea de trabajo pedagógico dirigido al alumno, para su potencial de aprendizaje y para las acciones que desarrolla, son elementos fundamentales en muchas de las universidades de Brasil. La X no es una excepción.

Entre las diversas metodologías activas, el Proyecto Integrador se guía por el Aprendizaje Basado en Problemas y por Proyectos (BARROWS, 1996; ARAÚJO; SASTRE, 2009) y por el diseño centrado en el ser humano (*Human Centered Design - HCD*) (BROWN, 2010; PLATTNER; MEINEL; LEIFER., 2011).

En el aprendizaje basado en problemas y proyectos, se invita al alumno a realizar acciones de forma colaborativa con otros alumnos que, a partir de las curiosidades, dudas y problematizaciones, den lugar a procesos que serán investigados para buscar posibles soluciones (TREIN; SCHLEMMER, 2009).

Como mencionan Fagundes, Sato y Maçada (1999, p. 16):

Un proyecto de aprender se generará por conflictos, por perturbaciones en este sistema de significados, que constituyen el conocimiento particular del aprendiz. ¿Cómo podemos acceder a estos sistemas? ¡El estudiante mismo no se da cuenta! Por tanto, la elección de las

variables que se pondrán a prueba en la búsqueda de una solución a cualquier problema debe estar respaldada por una encuesta de preguntas realizadas por el propio estudiante.

El enfoque en el aprendizaje del individuo, que surge de las curiosidades, dudas, problematizaciones individuales y colectivas, da lugar a temas que serán investigados por los alumnos con el fin de buscar elementos que ayuden a dar respuesta a la problemática que la generó.

Los principios del HCD (BROWN, 2010; PLATTNER; MEINEL; LEIFER, 2011) integran la colaboración multidisciplinar e interactiva para la creación de soluciones innovadoras, con énfasis en el usuario final. Uno de los fundamentos de este modelo es la construcción de prototipos para solucionar el problema, los cuales se prueban continuamente durante su desarrollo con los usuarios, hasta llegar a un modelo susceptible de ser implementado.

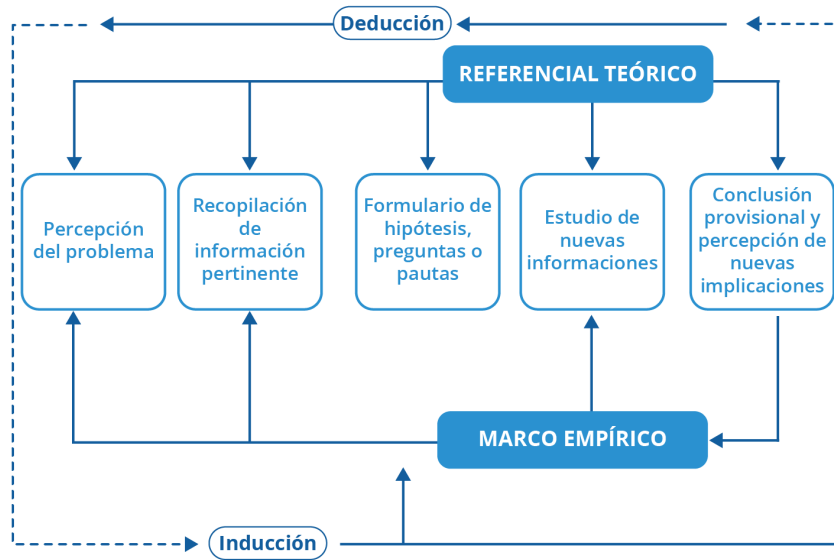
Así, los estudiantes definen una institución y, a lo largo de un semestre, se sumergen en una determinada problemática relacionada con el curso en el que están matriculados y el contexto educativo. Al final, aplican el resultado bajo la supervisión de un profesor del área.

Esta metodología se basa en tres fases para el desarrollo de estos prototipos o soluciones: escuchar, crear e implementar (BROWN, 2010; PLATTNER; MEINEL; LEIFER, 2011), que se llevan a cabo de manera continua, hasta la solución final.

En la etapa de "escuchar", se requiere el diálogo entre el equipo del proyecto y la comunidad educativa para la que se está desarrollando la solución. Así, es a partir de los datos recopilados en la fase inicial "escuchar" que se crean las soluciones. Durante la "creación", se prevé el uso de herramientas para el trabajo colectivo y que ayuden en la búsqueda de soluciones que realmente impacten la solución. El último paso se refiere a la "implementación" de la solución, cuyo propósito es verificar si las necesidades identificadas durante los otros procesos con la comunidad fueron satisfechas. Durante el desarrollo del proyecto y al final del mismo, se sugiere que los estudiantes intenten responder

las siguientes preguntas: ¿La solución final se llevó a cabo en base a las necesidades de la comunidad? ¿Es viable?

Imagen 1 - Esquema del proceso de resolución de problemas



eVg Educativa

Fuente: OTT (1989, p. 69).

Como se puede observar, el PI en la X se apoya en metodologías activas, en las que los equipos desarrollan su profesionalidad a partir de negociaciones, trazando una relación entre teoría y práctica para proponer soluciones a los problemas de su futura realidad profesional.

3. Método

Con la intención de producir un mapeo del contexto presentado, este trabajo produce una revisión del contexto, con el objetivo de presentar soluciones institucionales para la realización de proyectos integradores, basados en metodologías de aprendizaje activo en el contexto de pandemia, así como mapea las dificultades de los estudiantes y asesores en el proceso de desarrollo, desde la percepción del asesor. Por ello, esta investigación realizó un estudio de carácter cualitativo, enfatizando la búsqueda de datos no cuantificables, pero en profundidad y entendiendo sus interconexiones (CHIZZOTTI, 2010).

El enfoque de la investigación es analítico (COLÁS; BUENDÍA, 1998; FLICK, 2004), partiendo del principio de que el mundo es vivido por los sujetos en sus interacciones con lugares y acciones vividas en los ámbitos social, económico y cultural, en un determinado momento. Así, el mundo es construido e interpretado socialmente por las personas. Los contextos en los que los individuos desarrollan sus vivencias personales y profesionales son diferentes y, en consecuencia, sus representaciones (LEFEBVRE, 1961 *apud* PENIN, 2011) también son únicas ante un mismo objeto. Desde el punto de vista de Penin (2011, p. 17-18), la vida cotidiana de las instituciones educativas solo puede entenderse si sus participantes se convierten en sujetos activos y conscientes de su situación como agentes de la historia; si, finalmente, quieren conocer la vida diaria y las vivencias diarias. Por tanto, es importante señalar que el estudio de campo se considera desde el aspecto de las representaciones manifiestas hasta el discurso de los sujetos.

Se eligió un estudio transversal, en el que se recolectaron datos en un momento específico en el tiempo (LATORRE; ARNAL, 2005), de tipo fenomenológico, ya que enfatiza lo particular y lo individual en el estudio del contexto (COHEN; MANION, 1990; LATORRE; ARNAL, 2005). Así, se desarrolló un estudio con base en la indagación teórica, a través de una fuente variada de consulta e investigación, así como se recolectaron datos empíricos a través de un cuestionario *ad hoc* a disposición de los asesores del Proyecto Integrador durante el mes de noviembre de 2020, refiriéndose por tanto, al segundo semestre lectivo de la pandemia.

El cuestionario pasó por un proceso de validación por pares antes de ser aplicado, lo que garantiza su confiabilidad. En total, hubo 209 encuestados, entre los aproximadamente 330 asesores en total. Este cuestionario se aplicó utilizando la plataforma Google Forms y contenía 16 preguntas, de las cuales 8 (ocho) eran del tipo discursivo y 8 (ocho) eran objetivas. Para preguntas objetivas se adoptó una escala de 4 (cuatro) puntos, considerando 1 (uno) para la calificación más baja y 4 (cuatro) para la más alta. El objetivo del cuestionario era tener la visión desde la enseñanza del IP hasta la orientación dada en un momento especial, para entender cómo se podrían hacer mejoras para los próximos semestres.

Entre los 208 encuestados, solo 17 actuaron como asesores en 2019, el período anterior a la pandemia, y el resto, 191 encuestados, comenzaron su trabajo en 2020, cuando ya estábamos presenciando la pandemia. Sin embargo, todos los encuestados tenían experiencia trabajando como facilitadores en la universidad. En total, se ofertaron 16 asignaturas de Proyecto Integrador en el segundo semestre de 2020, en los cursos de Ingeniería de Producción, Ingeniería de Computación y Licenciaturas en Matemáticas, Pedagogía y Letras.

Los análisis de los resultados se realizaron desde dos perspectivas: cuantitativa, a partir de la estadística descriptiva de las preguntas objetivas, y cualitativa, ya que permitió vislumbrar la representación de los asesores en cuanto al seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. El análisis de estos datos se realizó mediante categorización y Análisis de Contenido, conforme guiados por Bardin (2011), que implicó la organización por categorías específicas:

Cuadro 1 - Categorías de análisis de preguntas de redacción

Categorías	Descripción
Alteración de la rutina del alumno	Se refiere a las diferentes dinámicas en la vida diaria del alumno para realizar actividades en el PI.
La búsqueda <i>in loco</i>	Se refiere a las dificultades del grupo para realizar investigaciones en instituciones educativas y empresas para la recopilación de datos.
Acceso a tecnologías	Se refiere al acceso del alumno a las tecnologías de la información para la realización real y finalización del PI, teniendo en cuenta el trabajo colaborativo.
Papel del asesor del PI	Se refiere a las indicaciones dadas por los supervisores del IP para su mejor desarrollo.

Fuente: Elaborado por las autoras.

Así, analizamos los resultados de la investigación, enfocándonos en la percepción construida por los facilitadores durante el período analizado.

4. Resultados y discusión

Inicialmente, se pidió a los encuestados que evaluaran el impacto de la pandemia en su rutina como asesor de PI con los estudiantes: Reuniones con grupos de alumnos; Comunicación con estudiantes; Evaluación del trabajo de los alumnos; Orientación sobre las etapas de desarrollo del PI, siendo 1 de poco impacto y 4 de gran impacto.

Tabela 1- Total de respuestas sobre el impacto de la pandemia en la rutina de los asesores de PI con los estudiantes

Opciones de respuesta	Reuniones con los grupos de alumnos	Comunicación con los alumnos	Evaluación de los trabajos de los alumnos	Orientación sobre las etapas de desarrollo del PI
1	84	80	92	70
2	37	44	31	37
3	40	43	39	52
4	47	41	46	49

Fuente: Elaborada por las autoras.

Al analizar los datos que se muestran en la Tabla 1, los asesores manifestaron que no hubo cambios importantes en las rutinas del PI, especialmente en la comunicación con los estudiantes, que se venía produciendo virtualmente desde el inicio de la pandemia. Sin embargo, aunque todavía existe un equilibrio entre las opiniones de los encuestados, hay un mayor impacto en las reuniones con grupos de alumnos y en la orientación de las etapas de desarrollo del PI.

En este punto, es importante recordar que la X es una universidad que ofrece cursos de EaD y, aunque es importante destacar que este modelo es diferente al ERE, quienes trabajan en la modalidad EaD ya estaban organizados para el trabajo remoto y virtual.

Además, se pregunta a los asesores sobre la comprensión de los alumnos de los objetivos del PI para la formación profesional de los estudiantes. Esta pregunta se realizó para obtener la representación del

asesor sobre la comprensión de la importancia del PI en su inserción en el mercado laboral. Según los datos que se muestran en la tabla siguiente, se observa que parte de los asesores (78 encuestados) indican la comprensión, por parte de los estudiantes, del PI para su futura vida profesional. Sin embargo, 102 encuestados, la mayoría, indican la opción de respuesta 3, es decir, no creen que los estudiantes comprendan completamente los objetivos del PI en su formación.

Este dato puede llevar a entender que los alumnos, aun guiándose sobre los objetivos de este eje curricular, poco logran comprenderlo en su totalidad. Lo anterior podría explicarse por las posibles pocas discusiones en los grupos con los asesores sobre el motivo del proyecto integrador, apuntando estas discusiones al desarrollo del PI, algo pragmático.

Tabla 2 - Comprensión de los estudiantes de los objetivos del Proyecto Integrador para su formación profesional

Opciones de respuesta	Respuestas totales
1	0
2	28
3	102
4	78

Fuente: Elaborada por las autoras.

En cuanto a los aspectos prácticos del desarrollo del PI, nuevamente, existe una tendencia a evaluar el desarrollo de la rutina pedagógica del PI, en el nivel 3.

En los aspectos enumerados en la Tabla 3, destacamos: *Incorporación de los contenidos de la asignatura en el proyecto desarrollado por los alumnos*, punto crucial para el desarrollo de un trabajo interdisciplinario y *Participación de la comunidad en el desarrollo de la solución*, punto importante del desarrollo de la metodología adoptada por la X. Respecto al primer aspecto resaltado, se observa que los asesores, en su mayoría, señalan los ítems 1, 2 y 3, totalizando 154 encuestados. Solo 54 asesores señalan el ítem 4, es decir, de forma positiva. Con respecto al segundo

aspecto, 175 encuestados eligieron los ítems 1, 2 y 3, de los cuales 99 seleccionaron los ítems 1 y 2. De lo anterior, podemos entender que existe cierta dificultad encontrada al relacionar las asignaturas anteriores y actuales visiones por los estudiantes con el Proyecto realizado.

Cabe mencionar que las metodologías de aprendizaje activo presuponen la unión entre teoría y práctica, dando lugar a conocimientos significativos y duraderos. Sin embargo, existe una cierta dificultad en este punto, aunque hay instrucciones claras a lo largo de los semestres y se instruye a los asesores para promover estas relaciones. Otro punto en el que podríamos pensar, muy probablemente referido a la época de la pandemia, es la participación de la comunidad en el desarrollo del PI, ya que, en la transición al aprendizaje remoto, muchas instituciones, tanto educativas como empresariales, cerraron sus puertas a los estudiantes, lo que dificulta la realización del Proyecto Integrador y trazar la relación entre teoría y práctica con el apoyo de profesionales especializados. En este sentido, el estudiante de pregrado actual tiene poca visión de su futura vida profesional, ya que no está en constante conversación con el lugar de investigación, como los profesionales del área. Esta causó impactos en la forma en que el alumno observa el objeto de estudio aplicado en la práctica.

Tabla 3 - Evaluación por parte del asesor de PI sobre el desarrollo de las etapas realizadas por los grupos que supervisó, en relación a ítems específicos

Opciones de respuesta	Total de respuestas - 1	Total de respuestas - 2	Total de respuestas - 3	Total de respuestas - 4
Colaboración grupal	2	42	119	45
Apropiación del tema generador disponible en la disciplina	5	41	100	62
Identificación del contexto profesional para llevar a cabo el proyecto	6	39	86	77
Identificación del problema a partir del tema generador	11	51	100	46

Incorporación de los contenidos de la asignatura en el proyecto desarrollado por los alumnos	14	43	97	54
--	----	----	----	----

Fuente: Elaborada por las autoras.

En cuanto a la Tabla 4, cabe mencionar que el desarrollo de la solución final y su implementación se dificultaron, ya que se identificó un gran porcentaje de facilitadores que marcaron el número 3 como respuesta. También llama la atención la colaboración con el grupo, ya que es un elemento de grandes cambios en la dinámica familiar, laboral y social. Como puede verse, las restricciones y cambios en la enseñanza pueden traer otras regularidades en las dinámicas de aprendizaje, causando ruido en el aprendizaje.

Tabla 4 - Evaluación del proceso de evaluación en relación a ítems específicos

Opciones de respuesta	Total de respuestas - 1	Total de respuestas - 2	Total de respuestas - 3	Total de respuestas - 4
Elaboración del plan de acción	7	34	89	78
Participación de la comunidad en el desarrollo de la solución	30	69	76	33
Desarrollo de la solución inicial	4	45	105	54
Elaboración del informe parcial	2	39	105	62
Desarrollo de la solución final	3	31	111	63
Implementación de la solución	24	56	89	39
Elaboración del informe final	1	22	103	82
Preparación del video	0	31	105	72
Material didáctico disponible en el EVA	12	46	72	78

Fuente: Elaborada por las autoras.

En cuanto al material disponible en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), como se puede apreciar en la Tabla 4, se entiende que la orientación brindada a los estudiantes durante un período pandémico es suficiente, sin embargo diferentes asesores afirman que los estudiantes no entendieron el propósito del PI y no pudieron aplicar la solución final, lo que provoca incoherencia en la lectura de datos.

Hasta este punto, es posible observar que los grandes desafíos del semestre, a partir de las representaciones de los sujetos, tienen que ver con que el alumno comprenda los objetivos del PI y la implementación de la solución del proyecto en la institución, además de comprender cuán insuficientes son las pautas ofrecidas en el Entorno Virtual de Aprendizaje.

En el mismo cuestionario, también se invitó a los facilitadores a realizar una autoevaluación del trabajo desarrollado durante el semestre. En este sentido, se les preguntó sobre las orientaciones que se dan a los estudiantes, especialmente en la mediación de conflictos, en la comunicación con los alumnos, en el uso de herramientas digitales, entre otros.

Tabla 5 - Evalúa las acciones de mediación realizadas por usted

Opciones de respuesta	1	2	3	4
Mediación de conflictos	0	14	75	119
Comunicación con los alumnos	0	6	57	145
Comprensión de los estudiantes sobre el tema del PI	0	12	92	104
Utilización del EVA	3	18	54	133
Uso de herramientas de comunicación para realizar reuniones	1	7	34	166
Mantenimiento de la rutina de reuniones con los alumnos	0	4	44	160
Organización y gestión del tiempo	3	15	73	117
Monitoreo de los grupos	0	0	32	176

Fuente: Elaborada por las autoras.

Como se puede observar en la tabla anterior, la gestión del tiempo, la mediación de la incorporación de los contenidos de las disciplinas al PI y el uso de herramientas de comunicación para la realización de los encuentros se pueden evidenciar como muy positivos. Estos se consideran puntos más delicados. En general, los facilitadores ven su trabajo como positivo, utilizando todos los medios para que los alumnos puedan completar su proceso en el proyecto integrador.

Por tanto, a partir de los datos expuestos, se puede observar, desde la perspectiva del asesor de PI, un trabajo dificultado por la pandemia para los estudiantes, por un lado, y un trabajo bastante acorde con las necesidades del aprendizaje remoto que realizan los asesores de PI, por otro lado. Sin embargo, desde la perspectiva de este mismo sujeto, los alumnos no lograron alcanzar los objetivos del PI, demostrando que, a pesar de sus esfuerzos, no los alcanzaron en su totalidad.

Con respecto a los datos cuantitativos, podemos asumir alguna otra lógica. En la categoría de rutina del estudiante, se aprecia, entre los participantes, la indicación de las dificultades de los alumnos para quedarse en casa y conciliar las actividades de los PIs con otras actividades relacionadas con el curso, con las tareas familiares y profesionales, es decir, tuvieron que compartir tiempos en el mismo período con las actividades concomitantes que necesitaban ser atendidas simultáneamente.

En esa medida, muchos estudiantes reportaron dificultades porque debían quedarse en casa y conciliar actividades de los proyectos y cursos con funciones familiares y profesionales, es decir, tuvieron que dividirse para atender simultáneamente actividades concurrentes.

La mayoría de los estudiantes tuvieron sus rutinas cambiadas por la pandemia, muchas estudiantes madres no pudieron participar en todos los directos, ya que tuvieron que seguir las clases en línea de sus hijos y la atención integral. En general, todos los estudiantes estaban sobrecargados y esto tiene un impacto directo en el seguimiento y evaluación de los estudiantes (Orientador do Projeto Integrador para Licenciatura, 2020).

Además de los aspectos relacionados con la reorganización rutinaria, a través de los informes de los asesores, muchos estudiantes se vieron afectados por la experiencia de la contaminación por Covid-19, ya fueran ellos mismos o familiares que enfermaron o perdieron la vida. Esta situación incidió en la forma en que los estudiantes pudieron dedicarse a los PIs y al propio curso, implicando, en algunos casos, renunciar:

Tuve varios casos de estudiantes que perdieron familiares a lo largo del semestre, o de que esta persona enfermó o él mismo. Por eso es importante reevaluar los escenarios, la pandemia conmovió mucho a las personas; y dependiendo de sus condiciones socioeconómicas, esto varía mucho (Orientador do Projeto Integrador para a Pedagogia, 2020).

Hay relatos que señalan que otros alumnos perdieron sus empleos, fueron exigidos profesionalmente para actuar en la primera línea de la lucha contra la pandemia, lo que también contribuyó a su decisión de interrumpir su formación en la universidad.

Es posible notar informes de asesores que describen estudiantes menos pacientes o empáticos. Lo que parece justificar esta condición, según la perspectiva de los asesores, es la preocupación excesiva o el agotamiento mental provocado por la situación pandémica, especialmente por el aislamiento social y otras restricciones que fueron necesarias.

Sin embargo, la situación pandémica, según los informes, también produjo efectos "ventajosos", desde la perspectiva de algunos de los entrevistados. Entre las ventajas mencionadas, destacamos: para quienes trabajaban o trabajarían presencialmente en los centros, no habría necesidad de desplazamiento físico y, con ello, se crea una mayor flexibilidad en la organización del tiempo, además del impacto económico. Esto se puede ver en el discurso del asesor de PI de Pedagogía: "Fue bastante conveniente, aunque más laborioso. No tuve que recorrer los 40 km de ida y vuelta de regreso a Ribeirão Bonito, todas las noches. Yo vivo en São Carlos" (Orientador del Proyecto Integrador para Pedagogía, 2020).

Además, aun considerando las respuestas dadas por quienes reportan una primera actuación en el PI, hay quienes niegan los impactos de la pandemia tanto en la práctica de orientar los proyectos como en su proceso de desarrollo y / o de evaluación, dando a entender que no hubo ningún cambio ya que los cursos de la X son virtuales.

Otro impacto de la pandemia en el desarrollo del PI, según el informe de los asesores, fue en relación con la realización *in loco* de los proyectos, que dispusieron que los estudiantes pudieran investigar y experimentar, en persona, aspectos de su futuro desempeño profesional, entrevistando a profesionales y conociendo las rutinas de la profesión.

Un gran impacto que sentí fue de los estudiantes con respecto a la escuela o el contacto con los profesores y estudiantes. Esto lo sintieron mucho, ya que estaban acostumbrados a ir a las escuelas y "probar" el Proyecto Integrador en las aulas (físicas) (Orientador del Proyecto Integrador para Pedagogía, 2020).

La representación anterior puede considerarse minoritaria, ya que los datos cuantitativos muestran que la implementación pudo llevarse a cabo de alguna manera. Asimismo, el último fragmento reporta el impacto de la pandemia en las visitas a escuelas y empresas, además de la flexibilidad de estudiantes y asesores en la búsqueda de soluciones plausibles:

La pandemia impactó en el PI en relación a las visitas de campo porque el objetivo del proyecto es estudiar un problema dentro del aula, la empresa, sociedad e incluso el desarrollo del PI entre los alumnos, por no poder reunirse, pero también creo que este desafío nos hizo buscar nuevas soluciones. En relación a la mediación, creo que esto colaboró, ya que las reuniones en línea facilitaron a los alumnos, en lugar de viajar al polo (Orientador del Proyecto Integrador para Ingeniería, 2020).

Esta no es la misma representación que en el siguiente informe del asesor, que considera las consecuencias de la pandemia desmotivadoras para la realización de la PI:

La pandemia impactó principalmente de manera negativa, según los informes de los estudiantes, la cuestión práctica se vio muy perjudicada. En el campo de la ingeniería, los estudiantes reportaron la dificultad de abrir empresas y, en el campo de las titulaciones y las pedagogías, la falta de contacto con escuelas, profesores y estudiantes me fue reportada por un alumno (PI I) como un desmotivador. En la parte escrita del informe, a pesar de que hay un esfuerzo de mi parte para orientar y los estudiantes para prepararse, la metodología se vio comprometida y la parte de resultados se quedó corta en términos de calidad (Orientador do Projeto Integrador para Engenharia, 2020).

Como se señaló, el asesor manifiesta su esfuerzo por mantener la calidad de la escritura en el Proyecto Integrador, sin embargo, no lo logra, debido a los mismos argumentos mostrados anteriormente.

El papel de los asesores de PI puede considerarse fundamental en su desarrollo y toma de decisiones, como informa uno de los asesores:

Por mucho que los alumnos tengan una gran cantidad de información en el EVA, muchos de ellos aún dependen de nosotros para mostrarles el camino, explicar algunos conceptos, orientar sus decisiones, etc. (Orientador Proyecto Integrador Pedagogía, 2020).

En este sentido, algunas estrategias fueron guiadas desde la coordinación del PI, especialmente en relación al uso de tecnologías, como menciona otro asesor:

Al inicio de la contratación (Mediador presencial), imaginé que todo mi contacto con los alumnos sería presencial. Por un lado, esta interacción es importante y ayuda mucho, sobre todo en la mediación de conflictos, pero el hecho de trabajar con herramientas online proporciona a los estudiantes una mayor flexibilidad para participar, ya que una reunión se puede reprogramar sin el trabajo de trasladarse (Orientador Proyecto Integrador Pedagogía, 2020).

Sin embargo, algunos supervisores mencionaron dificultades para acceder a ciertas herramientas tecnológicas por parte de los alumnos, ya que muchos de ellos usaban los ordenadores de los polos. Desde esta perspectiva, la opción de utilizar apps de móvil es considerada por la mayoría una solución, según los informes, aunque no siempre la consideran la solución más eficaz para lograr los proyectos.

Se quejaron de que, con los polos cerrados, no podían utilizar la estructura de la Universidad para desarrollar sus proyectos, realizar reuniones; especialmente estudiantes con pocos recursos económicos y con equipos electrónicos incompatibles con la alta demanda con la que se estaban solicitando durante los meses de la pandemia (Orientador del Proyecto Integrador para Pedagogía, 2020).

Aunque, también hubo casos de supervisores que vieron mejoras en el proceso, debido a la incorporación de tecnologías digitales.

Por otro lado, los estudiantes tuvieron que buscar soluciones basadas en el uso de tecnologías y esto tuvo un impacto muy positivo en los resultados de algunos de los trabajos desarrollados. Creo que al final, el proyecto integrador de este semestre trajo algunos fundamentos y conceptos que la X tiene en su estructura con respecto al aprendizaje remoto (Orientador del Proyecto Integrador para Pedagogía, 2020).

A partir de lo mencionado, a pesar de las dificultades, sobre todo por estar lejos, los alumnos flexibilizan los caminos para completar el PI con el fin de llegar al final del semestre, aunque no es como habían pensado al principio.

En este sentido, los asesores tienen un papel fundamental, ya que ofrecen al grupo instrucciones específicas sobre el camino a seguir a lo largo del semestre. Así, esta categoría se ajusta a los cambios desarrollados en las directrices y cómo fueron aplicadas y sentidas por los estudiantes. Vale la pena mencionar el informe del asesor:

Fui mediador en 2017. El servicio presencial realmente fluye mejor. Pero creo que cuando nos organizamos y nos preocupamos por los detalles para pasar información a los alumnos a través de las reuniones, funciona. Es muy importante que nosotros, mediadores, seamos organizados. Organizo un guión antes de cada quincena, para no olvidar las principales informaciones, pregunto a los alumnos si realmente saben cómo desarrollar cada apartado del trabajo, les comparto una pantalla para mostrar dentro del EVA dónde están los documentos que necesitan, para finalizar teniendo empatía para comprender la situación de los alumnos en este momento difícil y orientar de una manera que apoye y anime al estudiante a continuar. Por eso creo que una buena organización y atención a los detalles, el trabajo de un mediador en línea funciona (Orientador Proyecto Integrador para Ingeniería, 2020).

La asesora menciona un elemento fundamental: la empatía ante las dificultades de los alumnos. Esto implica organizar las reuniones y predecir lo que van a preguntar, así como comprender las dificultades en un período pandémico. También se utilizaron algunas otras estrategias: preparación de clases con las principales explicaciones del período, como objetivos, criterios de evaluación y errores más comunes; reunión general sobre estándares ABNT (Asociación Brasileña de Normas Técnicas); pautas básicas de escritura; flexibilidad en la evaluación de la solución por parte de profesores de escuelas públicas; Google Forms, etc. Como puede observarse, se llevaron a cabo constantes negociaciones con los grupos para que pudieran finalizar el semestre utilizando como método el PI.

5. Consideraciones finales

Este trabajo tuvo como objetivo presentar soluciones institucionales para la realización de proyectos interdisciplinarios, basados en metodologías de aprendizaje activo, en el contexto de pandemia, así como mapear las dificultades de estudiantes y supervisores en el proceso de

desarrollo. Como resultado, los estudiantes y el supervisor, desde la representación del asesor del PI, pudieron desarrollar procesos adaptativos en el eje del IP, teniendo en cuenta que ya estaban trabajando de forma virtual la mayor parte del tiempo.

Los momentos presenciales en los polos fueron sustituidos por momentos virtuales de orientación, fruto del aislamiento social que impone el nuevo coronavirus. La dificultad de organizar a los propios alumnos, que tuvieron que repartir su tiempo entre trabajo, familia y estudios, fue un reto para ellos. Sin embargo, con las medidas adoptadas por los supervisores, el proyecto se puede llevar a cabo de la mejor manera posible. Debido a que trabajamos en EaD y ya estamos acostumbrados a la rutina virtual, las adaptaciones fueron mínimas y poco conflictivas. Quizás, los mayores conflictos estuvieron relacionados con la rutina de los estudiantes y el uso de metodologías activas, en particular, el desarrollo de la búsqueda *in loco*, ya que las instituciones elegidas por los estudiantes se encontraban en sus momentos remotos.

Cabe mencionar que los encuentros presenciales son fundamentales para la configuración de los grupos de trabajo y para la empatía entre estudiantes y asesores, sin embargo, en este momento específico, existe una cierta solidaridad entre los sujetos, especialmente el asesor, que intentó organizar las rutinas de manera a cumplir con los objetivos.

Behar (2013) menciona que los estudiantes de EaD desarrollan doce habilidades: gestión del tiempo, reflexión, fluidez digital, organización, autonomía, planificación, comunicación, presencia virtual, autoevaluación, flexibilidad, automotivación y trabajo en equipo. Estas competencias, implícitamente, son mencionadas por la mayoría de facilitadores como elementos transversales en el PI también en momentos de educación remota. Sin embargo, algunos facilitadores mencionan la constante falta de algunas competencias, lo que se justifica por las preguntas objetivas, ya que los estudiantes, para este momento, experimentaron importantes problemas sociales, laborales y familiares.

Esta investigación coyuntural es ciertamente solo el comienzo de nuevas investigaciones en el campo de los estudios de la EaD y otras deben llevarse a cabo, especialmente en el momento de la post pandemia,

que seguramente vendrá en los próximos meses. Esperamos haber contribuido a la comprensión de un momento específico y único de la historia, no solo para nuestra institución de educación superior, sino para todas las instituciones educativas que, en mayor o menor grado, han sufrido las consecuencias de la educación remota de emergencia.

Referencias

ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista De Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROWS, H. S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In WILKERSON, L.; GIJSELAERS, W. H. **Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice**. San Francisco: Jossey Bass, 1996. p. 3-12.

BEHAR, P. A. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Grupo A, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 de jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 de jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Brasília: DF: ABMES

- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, [2020]. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3025/portaria-mec-n-345-2020>. Acesso em: 1 out. 2021.

BROWN, T. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COHEN, L.; MANION, L. **Métodos de investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 1990.

COLÁS, M.; BUENDÍA, L. **Investigación educativa**. 3. ed. Sevilla: Affar, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FAGUNDES, L. C.; SATO, L. S. MAÇADA, D. L. Projeto? O que é? Como se faz? In: FAGUNDES, L. C (org). **Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!** Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, MEC, 1999.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2004.

GARBIN, M. C.; OLIVEIRA, É. T. Práticas docentes na Educação a Distância: um olhar sobre as áreas do conhecimento. **Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 60, p. 36-55, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.DS02>. Acesso em: 11 jan. 2020.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**. A educação na era da insegurança. Porto Alegre: Porto Editora, 2003.

LATORRE, D. R.; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia, 2005.

OTT, M. B. Ensino por meio de solução de problemas. IN: CANDAU,

V. M. (org.) **A Didática em Questão**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 66-75.

PENIN, S. **Cotidiano escolar: a obra em construção: (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)**. 2. ed. São Paulo: Cortez.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD; P. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Graó, 2011.

PLATTNER, H., MEINEL, C.; LEIFER, L. **Design Thinking Research – Studying Co-Creation in Practice**. New York: Springer, 2011.

TREIN, D.; SCHLEMMER, E. D. R. Projetos de aprendizagem baseados em problema no contexto da web 2.0: possibilidades para a prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, n. p., 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3225/2147>. Acesso em: 27 jul. 2021.