

La Educación Patrimonio Mundial: La Educación en Tiempos de Transformación Digital, Sostenible, Inclusiva y Justa.

Mariano Jabonero Blanco
Mario Martín Bris
Francisco Gárate Vergara
José Luís Bizelli.
(Coordinadores)

La Educación Patrimonio Mundial: La Educación en Tiempos de Transformación Digital, Sostenible, Inclusiva y Justa

Coordinadores

Mariano Jabonero Blanco
Mario Martín Bris
Francisco Garate Vergara
José Luis Bizelli

Editores

Jairo Steffan Acosta Vargas
Francisco Garate Vergara
Mario Martín Bris

Universidad Alcalá. España

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE)

LA EDUCACIÓN PATRIMONIO MUNDIAL: La Educación en tiempos de Transformación Digital, Sostenible, Inclusiva y Justa.

Publicado 2024
Edición Digital
Editorial Ariadna

ISBN: 978-956-6276-31-9

DOI: <https://doi.org/10.26448/ae9789566276319.107>

Coordinadores

Mariano Jabonero Blanco
Mario Martin Bris
Francisco Garate Vergara
José Luis Bizelli

Editores

Jairo Steffan Acosta Vargas
Francisco Garate Vergara
Mario Martin Bris

ÍNDICE

COMITÉ DE HONOR	7
COMITÉ ORGANIZADOR	8
COMITÉ ACADÉMICO EDITORIAL	9
SECRETARÍA TÉCNICA	12
APOYO TÉCNICO Y LOGÍSTICO	12
PRESENTACIÓN / APRESENTAÇÃO	
Mario Martín Bris, Francisco Gárate Vergara, Jairo Steffan Acosta Vargas	13
PRÓLOGOS	
SOBRE LOS ENCUENTROS IBEROAMERICANOS DE EDUCACIÓN	
Julio Cañero Serrano, Universidad de Alcalá, España	19
DIGITALIZACIÓN, SOSTENIBILIDAD E INCLUSIÓN, COMO RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR IBEROAMERICANA	
Ana Capilla, Organización de Estados Iberoamericanos OEI, España	21
PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN	
Encarna Cuenca Carrión, Presidenta Consejo Escolar del Estado, España	23
A MODO DE REFLEXIÓN	
Rafael Rosell Aique, Rector Universidad del Alba, Chile	26
TRANSFORMACIÓN DIGITAL, LA SOSTENIBILIDAD, Y LA INCLUSIVIDAD	
Ricardo Cuevas, Director General de Universidades de la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha, España.....	29
LA EDUCACIÓN, PATRIMONIO MUNDIAL. ITINERARIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL, SOSTENIBLE, INCLUSIVA Y JUSTA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE IBEROAMÉRICA	
Rubén Edel-Navarro, Vicerrector Universidad Veracruzana, México.....	31
CAPÍTULO I	
ESTRUCTURAS HORIZONTALES Y VERTICALES DE INVESTIGACIÓN EN EELISA. ANÁLISIS DE EGALITARIAN SOCIETIES: OPPORTUNITIES FOR EVERYONE	
Rafael Córdoba Hernández, Federico Camerin, Universidad Politécnica de Madrid, España	33
REFERENCIA DE ESTRUCTURAS CURRICULARES Y LA ORIENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DE DOCTORADOS EN EDUCACIÓN EN MÉXICO	
Dolores Vélez Jiménez, Gabriela Croda Borges, Universidad Iberoamericana de Paraguay, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.....	43
POLÍTICAS EDUCATIVAS: OFRECER PROGRAMAS DE POSGRADO CON CALIDAD BAJO EL MODELO DE EVALUACIÓN CONACYT	
Odete Serna Huesca, Marleny Hernández, Jéssica Cinthia Sánchez, Escuela Normal Superior de México	53
EL PROGRAMA NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO EN BRASIL Y LA ALIENACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE	
Paula Mara de Melo, Erlando da Silva Rêses, Universidad de Brasília, Brasil.....	62
ORIENTACIÓN AL FUTURO, CERTEZA VOCACIONAL, MOROSIDAD ACADÉMICA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS	



Laura Fernanda Barrera Hernández, Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Dora Yolanda Ramos Estrada,
Universidad de Sonora, México..... 73

CAPÍTULO II

ESTUDIO DE LAS HISTORIOGRAFÍAS DE LAS MATEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: DIFERENTES MANERAS DE VER Y CONCEBIR LOS CONCEPTOS MATEMÁTICOS

Maria do Carmo de Sousa, Universidad Federal de San Carlos, Brasil 83

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

Diana Flores Noya, Ximena Álvarez Barría, Susana Ralph Vázquez, Rossana Gómez Sánchez,
Universidad de Atacama, Chile 93

REALIDAD AUMENTADA PARA PROMOVER LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN AULAS HOSPITALARIAS

Daniela Hernández Hernández, Sebastián Fernando Marín-Hine, Universidad Autónoma de
Bucaramanga, Colombia 101

MICROENSEÑANZA O MICROCONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

María Elena Zepeda Hurtado, Instituto Politécnico Nacional, México 109

ACERCAMIENTO CULTURAL DE NIÑAS Y NIÑOS DE UNA COMUNIDAD RURAL EN PUEBLA, MÉXICO

Gabriela Croda Borges, Marisol Sánchez Sánchez, María del Rocío Pérez Méndez, Paula Rodríguez
González, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México..... 113

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN MODALIDAD HÍBRIDA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA Y PRÁCTICA DOCENTE EN PREESCOLAR

Gabriela Croda Borges, María Fernanda Carrillo Espinosa, Universidad Popular Autónoma del Estado
de Puebla, México 120

LAS BOTARGAS DE GUADALAJARA COMO RECURSO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Elena García Esteban, Universidad de Alcalá, España 127

ABP EN LA ASIGNATURA NEGOCIOS GLOBALES PARA EL PROGRAMA ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DEL CESA

Enrique Guilles, Sthefany Pachón, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile 138

UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA PARA EL ENFOQUE STEAM

Nieves Hernández-Romero, Ana B. García-Varela, María Teresa Rodríguez Laguna, Germán Ros,
Universidad de Alcalá, España..... 148

ACOMPANIAMIENTO SITUADO: UNA APROXIMACIÓN ESTRATÉGICA AL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Mayra Payares, Marilyn Cuesta, Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias, Colombia
..... 156

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE: UN CÍRCULO VIRTUOSO POSIBLE

María Carolina Heredia, Lya Sañudo Guerra, Universidad Provincial de Córdoba de
Argentina, Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco, México 166

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: TRADICIÓN LITERARIA A PARTIR DE TRADUCCIONES DE TEXTOS ANTIGUOS

Inés Mónica Sarmiento Archer, Universidad de Alicante de España y Hofstra University, New York,
Estados Unidos 177

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE LA SIMULACIÓN DE JUICIOS

Laura Aragonés Molina, Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos de la
Universidad de Alcalá, España..... 186



TEATRO CRÍTICO: METODOLOGÍA PARA LAS CLASES DE TEATRO CON ADOLESCENTES EN CONTEXTOS VULNERABLES

Ana Yunuén Castillo Colín, Universidad Complutense de Madrid, España 195

LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL EN GRUPO COMO PROPUESTA PARA LAS CLASES DE MÚSICA EN LA ESCUELA

Rafael Villanueva Liñán, Universidad de Alcalá, España 204

CAPÍTULO III

LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO METODOLOGÍA QUE APORTA EN LA DETERMINACIÓN DE CÓDIGOS EN EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN NO SEXISTA EN FORMACIÓN TÉCNICA

Tamayo Pastén Ángela, NEUROGEST, Chile 215

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA SEGÚN LA MIRADA DOCENTE

Esperanza Cid Romero, Universidad de Zaragoza, España 225

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Miriam del Rosario Trinidad Espejel, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México 230

OBJETIVIDADES ESTRUTURALES Y SUBJETIVIDADES ESTRUTURANTES: ESTRATÉGIAS PARA EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS HACIA UNA NIÑEZ NO SEXISTA

Daniela Maroja, Leandra Vaz F. C Procopio, Pontificia Universidade Católica de Goiás, Brasil 238

EXPANDIENDO FRONTERAS: DECOLONIALIDAD, RACISMO Y EDUCACIÓN A PARTIR DE NUESTRA AMÉRICA

Ruiz Ferreira, Carlos Enrique, Universidade Estadual da Paraíba, Brasil 244

EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA COMO EDUCACIÓN PLURAL: UNA PERSPECTIVA SOBRE LAS DIRECTRICES CURRICULARES EN BRASIL

Pedro Léo Alves Costa, Marcello Soares de Araújo, Universidad Federal Rural de Pernambuco, Autoridad Nacional de Protección de Datos, Brasil 254

MAYÉUTICA PEDAGÓGICA COMO SISTEMA PARA EL LOGRO DE LECTURA INFERENCIAL EN UNA ESCUELA MARGINAL DE TEPITO

Ivonne Georgina Galicia Romero, María Margarita Gonthier Peraza, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Secundaria 245 Ángel Trias Álvarez, México 263

TRATA CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL: UNA APROXIMACIÓN A LAS NUEVAS FORMAS DE ESCLAVITUD

Lucía Valverde Velazco, Manuel Lorenzo Martín, Universidad de Granada, España 273

¿LA RESISTENCIA SOCIAL ES SIEMPRE CONTRAHEGEMÓNICA? LLEVAR LA ABSTRACCIÓN A LA PRÁCTICA METODOLÓGICA

Lya Sañudo Guerra, Comisión Estatal para la Mejora Continua de Jalisco, México 284

EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Claudete de Sousa, Eva Aparecida da Silva, Universidad Estadual Paulista – UNESP, Brasil 293

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CLAVE DE HOSPITALIDAD

María Carolina Heredia, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina 301

LA ENSEÑANZA DE LA DEMOCRACIA EN DOS ESCUELAS PRIMARIAS MEXICANAS: CONCLUSIONES

María Elena Mora Oropeza, Coordinadora Regional de PEC en Secretaría de Educación Pública, México 310

EL DESAFÍO DE LOS CUERPOS ATRAPADOS

Magaly Madrigal Lizano, Universidad Nacional de Costa Rica 320



FACTORES ASOCIADOS A LA REPITENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DOMINGO BENKOS BIOHÓ DE BOCACHICA <i>Eulis Martínez Villa, Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena de Indias, Colombia</i>	328
--	------------

CAPÍTULO IV

LAS FUENTES HÍDRICAS COMO EJE ORDENADOR DEL TERRITORIO, RECURSO EDUCATIVO Y POSIBILITADOR DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD <i>Alba Nubia Muñoz Montilla, Secretaria de Educación Distrital, Bogotá, D.C. Colombia.....</i>	336
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE ARTE EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Thaís Angeli, Maria Teresa Miceli Kerbauy, Universidad Estadual Paulista – UNESP, Brasil</i>	344
GAMIFICACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN EL ÁMBITO ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA <i>Érika Capelato, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil.....</i>	354
PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN UNA ESCUELA OFICIAL DEL DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR EN COLOMBIA <i>Elkín Martínez Caro, Universidad Tecnológica de Bolívar, Colombia</i>	365
MEJORAR EL CONTACTO ENTRE EDUCACIÓN STEAM Y CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS, UN SALTO HACIA LA SOSTENIBILIDAD <i>Ademir Geraldo Cavallari Costalonga, Ricardo dos Santos Cunha, Ana Helena Tadei Ramos Matos, Juliete Adriene de Fátima Oliveira, Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Capivari, Brasil.....</i>	373
MODELO DE MEDIACIÓN TECNOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE (META): PERSPECTIVAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO <i>Rubén Edel Navarro, Universidad Veracruzana, México.....</i>	382
RED RIMCI PARA GENERAR UNA CULTURA INVESTIGADORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN IBEROAMÉRICA <i>Agustín Lagunes Domínguez, Patricia Lagunes Domínguez, José Manuel Sáez López, Universidad Veracruzana, México</i>	392
PRODUCCIÓN ACADÉMICA BRASILEÑA SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA BNCC <i>Adriano Marques Gonçalves, Thaís Angeli, Universidad Estadual Paulista – UNESP, Brasil</i>	405
CLUBE DE CIÊNCIAS COMO ESPAÇO DIDÁTICO E SUSTENTÁVEL: ENSINO, APRENDIZAGEM E RESPONSABILIDADE AMBIENTAL <i>Rosebelly Nunes Marques, Charles Albert Medeiros, Levi De Zen Itepan, Edno Aparecidos Dario, Universidad de San Pablo – Esalq/USP, Brasil.....</i>	408
TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y LOS DESAFÍOS DEL CONTEXTO ESCOLAR <i>Eliani Cristina Moreira da Silva, Erika Luciane Moretto, José Luís Bizelli, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil.....</i>	417
CONCEPCIONES DE UN CHATBOT SOBRE EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA LUCHA CONTRA LA CRISIS CLIMÁTICA <i>Júlia Chiti Pinheiro, Mônica Regina Vieira Leite, Ana Maria De Andrade Caldeira, Giuliano Reis, Universidad Estadual Paulista – UNESP, Brasil.....</i>	423



Comité de Honor

Dr. José Vicente Saz Pérez
Rector UAH - España

Dr. Mariano Jabonero Blanco
Secretario General – OEI

Dr. Pasqual Barretti
Rector UNESP – Brasil

Dr. Julio Castro Sepúlveda
Rector UNAB – Chile

Dr. Fernando León García
Rector CETYS – México

Dr. Juan Camilo Montoya Bozzi
Rector UNAB – Colombia

Dr. Martín G. Aguilar Sánchez
Rector Universidad Veracruzana. México.

Dr. Rafael Rosell Alquitel
Rector Universidad del Alba. Chile

Dr. Alfredo Alfonso
Rector Univ. Nacional de Quilmes. Argentina

D. Luis Fernández Fuentes
Autoridad Educativa Federal, CDMX

D. Emilio Viciano
Consejero Comunidad de Madrid.

D. Amador Pastor Noheda
Consejero Junta Castilla-La Mancha

Dña. Judith Piquet Flores
Alcaldesa de Alcalá de Henares

Dña. Ana Guarinos
Alcaldesa de Guadalajara



Comité Organizador

Dr. Julio Cañero Serrano
Universidad de Alcalá. España

Dr. Mario Martín Bris
Universidad de Alcalá. España

Dra. Nieves Hernández Romero
Universidad de Alcalá. España

Dr. José Luis Bizelli
*Universidad Estadual Paulista.
Brasil*

Dr. Alejandro Caroca Navarro
Universidad Andrés Bello, Chile

Dra. Carmen Alcaide Spirito
Universidad de Alcalá. España

Dra. Margarita Aravena Gaete
Universidad Andrés Bello. Chile

Dr. Alberto Gárate Rivera
CETYS Universidad. México

Dra. Ana Capilla Casco
OEI. España

Mgs. Aldo Tello Carrillo
UNICEPES. México

Dra. Lya Esther Sañudo
CEMER Jalisco. México

Dr. Rubén Edel Navarro
Universidad Veracruzana. México

Dra. Rosa María Esteban
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. Francisco José Pascual Vives
Director IELAT UAH. España

Dr. Joaquín Gairín Sallán
*Universidad Autónoma de
Barcelona. España*

Mgs. Pedro Castillo
AEFCMX. México

Dr. Franz Dieter Hensel R.
*Universidad Autónoma de
Bucaramanga. Colombia*

Mtra. Jazmín Flores Chávez
UNICEPES. México

Dr. Carmelo García Pérez
*Vicerrector del Campus de
Guadalajara UAH*

Mtra. Rosario Sánchez Ramos
*Directora General de planeación y
Evaluación Educativa de la AEFCM*



Comité Académico Editorial

Dr. Fernando Galván Reula
Universidad de Alcalá. España

Dra. Nieves Hernández Romero
Universidad de Alcalá, España

Dr. Mario Martín Bris
Universidad de Alcalá

Dr. José Luís Bizelli
UNESP 'Júlio de Mesquita Filho',
Brasil

Dra. Margarita Aravena Gaete
Universidad Andrés Bello. Chile

Dr. José Luis Bonilla Esquivel
CETYS Universidad, México

Dra. Gabriela Croda Borges
UPAEP, México

Dr. Jorge Flores
Universidad Nacional de Quilmes,
Argentina

Dra. Luz Marina Acevedo Tovar
Universidad Nacional Mayor de San
Marcos, Perú

Dra. María Luisa Gordillo
Autoridad Educativa Federal Ciudad
de México

Dra. María Cristina Miranda
Universidad Veracruzana, México

Dr. Jorge Catalán Ahumada
Universidad de La Serena, Chile

Dr. Francisco Gárate Vergara
Organización de Estados
Iberoamericanos, Chile

Dr. Juan Pablo Catalán Cueto
Universidad Andrés Bello, Chile

Dr. Eladio Sebastián Heredero
Universidad Federal de Mato
Grosso do Sul, Brasil

Dra. Adriana Martínez Arias
Universidad Autónoma de
Bucaramanga, Colombia

Dra. Lina María Osorio Valdés
Universidad Autónoma de
Bucaramanga, Colombia

Dra. Damarys Roy Sadradin
Universidad Andrés Bello, Chile

Dra. Cecilia Marambio Carrasco
Universidad Andrés Bello, Chile

Dr. Mohammed El Homrani
Universidad de Granada, España

Dra. Melanie Elizabeth Montes Silva
CETYS Universidad, México

Dr. Jesús García Laborda
Universidad de Alcalá, España

Dra. Mirian Checa Romero
Universidad Alcalá, España

Marta Herráiz Portillo
Universidad Alcalá, España

Dra. Diana Flores Noya
Universidad de Atacama, Chile

Mtra. Ángela Barbato Carneiro
UNESP. Brasil.

Dr. Emilio Rodríguez Macayo
Universidad Andrés Bello, Chile

Dr. Alejandro Pérez Carvajal
Universidad Andrés Bello, Chile

Dr. Rubén Garrido Yserte
Universitario de Análisis Económico
y Social (iAES)



Dr. Ricardo Cuevas Campos
Universidad de Castilla – La
Mancha

Dra. Marina Barba Dávalos
UAH, Madrid.

Dra. García Esteban Elena
Universidad de Alcalá

Dr. Diego Castro Ceacero
CRiEDO, Barcelona, España

Dr. David Rodríguez Gómez
CRiEDO. Barcelona - España

Dr. Paulo Rennes Marçal
UNESP ‘Júlio de Mesquita Filho’,
Brasil

Dra. Fátima Elisabeth Denari
Universidade Federal de São
Carlos, Brasil

Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
UNESP ‘Júlio de Mesquita Filho’,
Brasil

Dr. Silvio Henrique Fiscarelli
UNESP ‘Júlio Mesquita Filho’.
Brasil

Dra. Luci Regina Muzzeti
UNESP ‘Júlio de Mesquita Filho’,
Brasil

Dra. Andreza Marques de Castro
UNESP ‘Júlio de Mesquita Filho’,
Brasil

Dra. Marcia Lopes Reis
UNESP – Bauru. Brasil

Dr. José Anderson de Santos Cruz
Universidad de São Paulo –
ESALQ-USP. Brasil

Dra. María Gabriela Huidobro
Universidad Andrés Bello. Chile

Dra. Doris Elizabeth Becerra Polio
CETYS Universidad, México



Secretaría Técnica

Dr. José Luis Bonilla
CETYS Universidad. México

Dra. Ana María Gómez Martínez
España

MS.c. Jairo Steffan Acosta Vargas
UNED / ISCIII. España

Mgtr. Miguel Ángel Garduño
Autoridad Educativa Ciudad México

Dra. Thaís Vargas Bizelli
UNESP. Brasil

D. Eduardo Navarro Lorenzo
UNAB. Chile

Apoyo Técnico y Logístico

Dña. Stefanny Delgado Loaiza
Grupo IDE Universidad de Alcalá

Dña. Andreea Gabriela Pana
Universidad de Alcalá



Presentación

La Universidad de Alcalá (UAH) en Madrid (España) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) organizan el XVII Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE 2023) con el propósito de seguir ofreciendo un espacio científico, riguroso y comprometido de discusión e intercambio interdisciplinar, interuniversitario e internacional, con el foco puesto en el contexto geográfico y cultural iberoamericano, dando respuesta a la necesidad de seguir analizando la realidad educativa desde una perspectiva mundial y colaborativa, como demandan todos los ámbitos profesionales y académicos de la educación.

En este año 2023, en el que la UAH conmemora el 25 Aniversario de su declaración por la UNESCO como Patrimonio Mundial, queremos tomar esa referencia histórica como punto de partida para realizar aportaciones significativas en el ámbito de la educación; estas aportaciones se plantean desde una perspectiva social abierta y de compromiso, en un momento de grandes retos de transformación en el ámbito digital, la sostenibilidad, la inclusión, la justicia social y la interculturalidad.

Vivimos en un mundo interconectado, con grandes posibilidades de acceso a la información en el que no dejan de generarse redes de comunicación, y donde el principal desafío es garantizar que estos procesos no supongan más desigualdades entre las personas.

Este es un evento internacional e interuniversitario de educación que se viene desarrollando alternativamente en España, Brasil y diversos países de Iberoamérica, iniciando su andadura en el año 2006. Entonces, la Universidad de Alcalá (UAH) (España) y la Universidad Estatal Paulista (UNESP) (Brasil) firmaron un acuerdo de cooperación académica, científica y técnica, con el propósito de divulgar el conocimiento en el área de la educación, establecer intercambios de ideas, conceptos, de investigaciones e investigadores, desarrollar proyectos de investigación, y ampliar las relaciones internacionales.

Durante este tiempo se han celebrado dieciséis ediciones en las que se han ido incorporando como sedes otras universidades en Brasil, México, Colombia, Chile y Perú, participando, en estos años, más de treinta universidades e instituciones iberoamericanas. Han tenido lugar más de 300 conferencias y mesas de debate, con más de 2.000 ponencias y comunicaciones, se han recibido no menos de 10.000 participantes en estos dieciocho años, superando incluso el fatídico año 2020 de la pandemia, siendo la última edición en Santiago de Chile, con la participación directa de la Universidad Andrés Bello (Chile) y la Organización de Estados Iberoamericanos.

En cuanto al rigor y relevancia científica de los EIDE, cabe destacar que es un evento en el que se han presentado importantes proyectos, trabajos de investigación y de difusión educativa, que ha dado lugar a numerosas tesis doctorales en toda Iberoamérica, y que han generado más de 1.000 publicaciones entre capítulos de libros y artículos de revistas. Para ello, en cada una de las XVI ediciones anteriores se han publicado las actas del congreso y,



en ocasiones, libros de ponencias y otros documentos con los respectivos ISBN. Mención especial merece el hecho de que ha generado una revista científica que se publica periódicamente en la UNESP (Brasil), con alto nivel de impacto científico en la región y con una muy buena calificación de CAPES/Brasil: la Revista Iberoamericana de Estudos em Educação.

Para dar una secuencia de los escritos, se han subdividido en 4 grandes temas que se configuran como capítulos de experiencias, investigaciones e innovaciones en la educación de la región iberoamericana.

Por lo tanto en el capítulo 1, “**Políticas públicas y gestión de la educación**” podemos encontrar escritos que dictan relación con las acciones y herramientas gubernamentales e institucionales se utilizan en las políticas educativas y la gestión educativa institucional para organizar proyectos y procesos educativos de manera efectiva. Estas políticas fomentan el acceso a una educación de alta calidad, que es un derecho humano fundamental. El liderazgo en la gestión educativa es esencial para profesionalizar y mejorar continuamente los sistemas educativos. La autonomía y la descentralización son principios clave que permiten una gestión más efectiva y adaptable a las necesidades locales. La internacionalización mejora la gestión universitaria en la educación superior al mejorar la calidad educativa y integrar prácticas de aprendizaje globales. La internacionalización de la educación superior incluye la cooperación interuniversitaria, la diversificación del currículo y prácticas docentes efectivas. Esto se refleja en una financiación adecuada de la educación superior y la movilidad académica, lo que garantiza su sostenibilidad y accesibilidad.

Por otra parte, en el capítulo 2, “**Práctica docente y desarrollo profesional**” se realizan debates y desarrollo de ideas con respecto a las prácticas docentes que abarcan desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior, incluidos los niveles de Primaria, Secundaria y Media Superior. Estas prácticas incluyen una variedad de técnicas, herramientas y conocimientos críticos para garantizar el mejor desarrollo académico de los estudiantes, sin importar la modalidad de enseñanza. En este contexto, el desarrollo profesional docente es fundamental porque fomenta el liderazgo pedagógico y la capacidad de coordinación y trabajo colaborativo entre los educadores. Para crear un ambiente educativo positivo y productivo, es fundamental fomentar las habilidades de comunicación y la gestión interpersonal.

En el capítulo 3, “**Educación inclusiva y para la igualdad**” se desarrolló en torno a la educación inclusiva y la educación sexual son partes esenciales de la pedagogía social, que se enfoca en la justicia social y en la implementación de prácticas inclusivas. Este enfoque fomenta una educación que se extiende a lo largo de la vida, asegurando que los derechos de los estudiantes sean protegidos y promovidos en todos los niveles educativos. Las metodologías y estrategias innovadoras son esenciales para fomentar la igualdad educativa. La inclusión, el género, la sexualidad, las barreras de aprendizaje, la participación y las diversidades funcionales son solo algunos de los temas que se abordan en la investigación educativa. Además, se abordan temas como la desigualdad social, los grupos minoritarios, la migración y el lenguaje. También, se reflexiona acerca de la formación continua, la educación no formal y de adultos, la



educación multigrado y rural son áreas clave para garantizar que todos tengan acceso a oportunidades educativas significativas y equitativas. El objetivo de estas investigaciones y prácticas es eliminar obstáculos y promover un entorno educativo diverso e inclusivo.

Por último, en el capítulo 4, **“Educación científica, competencia digital y Sostenibilidad ambiental”** se trabajó desde la neuroeducación y la neuropedagogía son campos emergentes que investigan cómo los conocimientos neurocientíficos mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje. La digitalización en la educación es una tendencia clave que ha transformado tanto a los maestros como a los estudiantes, fomentando una investigación e innovación científica constante sobre el desarrollo de recursos de información y comunicación. El uso de recursos educativos abiertos y bibliotecas digitales se han vuelto especialmente importantes en las prácticas educativas después de COVID-19. Además, la educación para la sostenibilidad se ha convertido en una prioridad, con un enfoque en la transición verde y la creación de centros escolares sostenibles, como las eco escuelas, que utilizan prácticas de gestión sostenible. Los valores de sostenibilidad y ecología se integran ahora en las prácticas docentes, fomentando a los estudiantes a comprometerse con el medio ambiente. Este enfoque integral mejora la educación y prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos ambientales del futuro.

En este libro se recogen, escritos de los participantes del XVII Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE), desarrollado en Alcalá España.

Mario Martín Bris
Francisco Gárate Vergara
Jairo Steffan Acosta Vargas



Apresentação

A Universidade de Alcalá (UAH) em Madrid (Espanha) e a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI) organizam o XVII Encontro Iberoamericano de Educação (EIDE 2023) com o propósito de continuar oferecendo um espaço científico, rigoroso e comprometido de discussão e intercâmbio interdisciplinar, interuniversitário e internacional, com o foco colocado no contexto geográfico e cultural ibero-americano, dando resposta à necessidade de analisar a realidade educativa a partir de uma perspectiva mundial e colaborativa, como exigem todos os âmbitos profissionais e acadêmicos da educação.

Neste ano de 2023, no qual a UAH comemora o 25o Aniversário da sua declaração, pela UNESCO, como Patrimônio Mundial, queremos tomar essa referência histórica como ponto de partida para realizar contribuições significativas no âmbito da educação; estas contribuições são apresentadas a partir de uma perspectiva social aberta e compromissada, em um momento de grandes desafios de transformação no campo digital e no que se refere à sustentabilidade, inclusão, justiça social e interculturalidade.

Vivemos em um mundo interconectado, com grandes possibilidades de acesso à informação e com redes de comunicação que se atualizam constantemente, no qual o principal desafio é garantir que as inovações não fomentem mais desigualdades entre as pessoas.

Este é um evento internacional e interuniversitário de educação que vem se desenvolvendo alternativamente em Espanha, Brasil e diversos países da Iberoamérica, iniciado no ano de 2006. Então, a Universidade de Alcalá (UAH) (Espanha) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP, Brasil) assinaram um acordo de cooperação acadêmica, científica e técnica, com o propósito de divulgar o conhecimento na área da educação, estabelecer intercâmbios de ideias, de teorias, de pesquisas e pesquisadores para construir projetos colaborativos e ampliar suas relações internacionais.

Durante o tempo decorrido, celebraram-se dezesseis edições, nas quais foram se incorporando como sedes outras universidades no México, na Colômbia, no Chile e no Peru, envolvendo mais de trinta universidades e instituições ibero-americanas. Tiveram lugar mais de 300 conferências e mesas de debate, com mais de 2.000 relatórios e comunicações; foram recepcionados mais de 10.000 participantes, mesmo no período da pandemia, onde o evento foi virtual. Em 2022, o EIDE foi sediado em Santiago, Chile, com a participação direta da Universidade Andrés Bello (Chile) e da Organização de Estados Ibero-americanos.

Quanto ao rigor e relevância científica dos EIDE, cabe destacar que é um evento no qual se apresentaram importantes projetos, trabalhos de investigação e de difusão educativa, que deram lugar a numerosas teses de doutoramento em toda a Iberoamérica, e que geraram mais de 1.000 publicações, entre capítulos de livros e artigos de revistas. Para isso, em cada uma das 16 edições anteriores publicaram-se as atas do congresso e, em outras ocasiões, livros e outros documentos com os respectivos ISBN. Menção especial merece o fato de que o



evento gerou uma revista científica que se publica periodicamente na UNESP (Brasil), com alto nível de impacto científico na região e com uma ótima qualificação na CAPES/Brasil: a Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.

Para dar uma sequência aos escritos, eles foram subdivididos em 4 grandes temas que se configuram como capítulos de experiências, pesquisas e inovações na educação da região ibero-americana.

Portanto, no capítulo 1, “Políticas públicas e gestão da educação”, podemos encontrar escritos que abordam as ações e ferramentas governamentais e institucionais utilizadas nas políticas educacionais e na gestão educativa institucional para organizar projetos e processos educativos de maneira eficaz. Essas políticas promovem o acesso a uma educação de alta qualidade, que é um direito humano fundamental. A liderança na gestão educativa é essencial para profissionalizar e melhorar continuamente os sistemas educacionais. A autonomia e a descentralização são princípios-chave que permitem uma gestão mais eficaz e adaptável às necessidades locais. A internacionalização melhora a gestão universitária na educação superior ao aumentar a qualidade educacional e integrar práticas de aprendizagem globais. A internacionalização da educação superior inclui a cooperação interuniversitária, a diversificação do currículo e práticas docentes eficazes. Isso se reflete em um financiamento adequado da educação superior e na mobilidade acadêmica, garantindo sua sustentabilidade e acessibilidade.

Por outro lado, no capítulo 2, “Prática docente e desenvolvimento profissional”, são debatidas e desenvolvidas ideias a respeito das práticas docentes que abrangem desde a Educação Infantil até a Educação Superior, incluindo os níveis de Ensino Fundamental, Médio e Técnico. Essas práticas incluem uma variedade de técnicas, ferramentas e conhecimentos críticos para garantir o melhor desenvolvimento acadêmico dos estudantes, independentemente da modalidade de ensino. Nesse contexto, o desenvolvimento profissional docente é fundamental porque promove a liderança pedagógica e a capacidade de coordenação e trabalho colaborativo entre os educadores. Para criar um ambiente educativo positivo e produtivo, é essencial promover habilidades de comunicação e a gestão interpessoal.

No capítulo 3, “Educação inclusiva e para a igualdade”, desenvolve-se em torno da educação inclusiva e da educação sexual como partes essenciais da pedagogia social, que se concentra na justiça social e na implementação de práticas inclusivas. Esse enfoque promove uma educação ao longo da vida, assegurando que os direitos dos estudantes sejam protegidos e promovidos em todos os níveis educacionais. Metodologias e estratégias inovadoras são essenciais para promover a igualdade educacional. Inclusão, gênero, sexualidade, barreiras de aprendizagem, participação e diversidades funcionais são apenas alguns dos temas abordados na pesquisa educacional. Além disso, são discutidos temas como desigualdade social, grupos minoritários, migração e linguagem. Também se reflete sobre a formação contínua, a educação não formal e de adultos, a educação multisseriada e rural como áreas-chave para garantir que todos tenham acesso a oportunidades educacionais significativas e



equitativas. O objetivo dessas pesquisas e práticas é eliminar obstáculos e promover um ambiente educativo diverso e inclusivo.

Por fim, no capítulo 4, “Educação científica, competência digital e sustentabilidade ambiental”, trabalha-se a partir da neuroeducação e da neuropedagogia, que são campos emergentes que investigam como os conhecimentos neurocientíficos melhoram os processos de ensino-aprendizagem. A digitalização na educação é uma tendência-chave que transformou tanto professores quanto estudantes, promovendo uma pesquisa e inovação científica constantes sobre o desenvolvimento de recursos de informação e comunicação. O uso de recursos educacionais abertos e bibliotecas digitais tornou-se especialmente importante nas práticas educativas após a COVID-19. Além disso, a educação para a sustentabilidade tornou-se uma prioridade, com foco na transição verde e na criação de escolas sustentáveis, como as eco-escolas, que utilizam práticas de gestão sustentável. Os valores de sustentabilidade e ecologia estão agora integrados nas práticas docentes, incentivando os estudantes a se comprometerem com o meio ambiente. Esse enfoque integral melhora a educação e prepara os estudantes para enfrentar os desafios ambientais do futuro.

Este livro reúne escritos dos participantes do XVII Encontro Ibero-Americano de Educação (EIDE), realizado em Alcalá, Espanha.

Mario Martín Bris
Francisco Gárate Vergara
Jairo Steffan Acosta Vargas



SOBRE LOS ENCUENTROS IBEROAMERICANOS DE EDUCACIÓN

Julio Cañero Serrano

Vicerrector de Relaciones Internacionales
Universidad de Alcalá

La primera vez que tuve conocimiento del Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE) fue en 2019, poco después de mi llegada al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alcalá. Bajo la persuasión del Dr. Mario Martín Bris, decidí participar en el XIV EIDE, que se celebraría en la sede de UNESP en Araraquara en noviembre. Inicialmente, desconocía completamente qué implicaba el EIDE y qué podía esperar de este congreso decimocuarto. Aunque tengo casi treinta años de experiencia como docente, mi contacto con el mundo de la educación como área de conocimiento ha sido limitado, si no nulo. A pesar de haber publicado artículos sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre los he vinculado a mi campo de estudio, los Estudios Culturales. La experiencia del XIV Encuentro me cautivó tanto que, tras superar la pandemia de 2020, participé en el XV EIDE en 2021 en CETYS, Tijuana, y en el XVI Encuentro en 2022 en la Universidad Nacional Andrés Bello (UNAB) en Chile.

La conexión con la familia EIDE en cada uno de estos congresos ha sido acogedora y enriquecedora. Este grupo de formadores, distinguidos tanto por su calidad humana como académica, defiende apasionadamente este proyecto educativo transatlántico. Su lucha incansable tiene como objetivo transformar las sociedades iberoamericanas a través de los ejes educativos del EIDE. Mi gratitud se extiende a todos los promotores, incluyendo a Mario Martín, José Luis Bizelli, Alberto Gárate, Gabriela Croda, Mariano Jabonero, Adriana Martínez, José Luis Bonilla, Nieves Hernández, Lina M. Osorio y muchos más, por creer y defender el valor de estos encuentros. Espero que las nuevas generaciones continúen con esta misión, reconociendo que mejorar la educación no debe ser un mero reto, sino un objetivo fundamental.

Como seguidor fiel de las ideas del EIDE, no dudé en ofrecer la Universidad de Alcalá como sede para el XVII Encuentro. Este gesto se debe a que en 2023 conmemoramos el 25 Aniversario de la Declaración de la Universidad de Alcalá y el Centro Histórico de la Ciudad de Alcalá de Henares como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. La UAH se encuentra entre los pocos centros universitarios, junto con la Universidad de Virginia en los Estados Unidos, la UNAM de México, la Universidad Central de Venezuela y la Universidad de Coímbra, que ostentan tan prestigiosa distinción. Nuestro recinto histórico, concebido por nuestro fundador, el Cardenal Ximénez de Cisneros, como un auténtico campus renacentista, debía ser el escenario para actividades como el EIDE. La Universidad de Alcalá celebra el aniversario de su declaración como



Patrimonio de la Humanidad reconociendo que la educación, en sí misma, es y debe ser patrimonio de todos.

Aceptada mi propuesta de organizar el XVII Encuentro por las autoridades, o mejor dicho, por la familia EIDE, el evento se llevó a cabo en Alcalá del 15 al 17 de noviembre de 2023. Organizado por la UAH, el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la UAH y la OEI, el congreso llevó por título “La Educación Patrimonio Mundial.” La coordinación magistral de la Cátedra Iberoamericana de Educación UAH/OEI, dirigida por mi apreciado Mario Martín Bris, contribuyó al éxito del evento en términos de asistencia, participación y calidad académica de los ponentes. El XVII EIDE abordó la crucial temática de cómo la educación, en la era de la transformación digital, sostenible, inclusiva y justa, constituye un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad trascendental para modelar el futuro de la sociedad.

En mi modesta opinión, la integración de la tecnología en la educación ha revolucionado los métodos de enseñanza y aprendizaje, proporcionando acceso a recursos globales y fomentando el desarrollo de habilidades digitales esenciales. No obstante, para asegurar que esta revolución digital sea inclusiva y justa, es imperativo abordar las brechas digitales y socioeconómicas. La equidad en el acceso a la tecnología y la formación digital es esencial para evitar la exclusión de segmentos de la población. Además, la transformación digital en la educación debe ir de la mano con la sostenibilidad y la justicia social. Un enfoque sostenible implica no solo la eficiencia en el uso de recursos, sino también la promoción de valores éticos y la conciencia ambiental en el proceso educativo. La educación debe inspirar a las generaciones futuras a abordar los desafíos ambientales y sociales, fomentando la responsabilidad individual y colectiva. Una educación inclusiva y justa no solo reconoce y celebra la diversidad, sino que también aborda las desigualdades sistémicas, empoderando a todos los estudiantes para alcanzar su máximo potencial. En este contexto, la educación se convierte en un catalizador para el cambio positivo, cultivando no solo habilidades técnicas, sino también valores fundamentales para construir una sociedad más equitativa y sostenible. Actividades como el EIDE son fundamentales para que la educación contribuya a la creación de un mundo más justo y llevadero.

Termino expresando mi agradecimiento a las instituciones y, sobre todo, a las personas que hicieron posible el fantástico XVII Encuentro Iberoamericano de Educación y que, con su presencia, contribuyeron a que el 25 Aniversario de la Universidad de Alcalá como Patrimonio de la Humanidad fuera aún más resplandeciente. A la familia EIDE solo me queda decirles que, por favor, continúen por este camino y nunca olviden el compromiso asumido de contribuir a un mundo más justo mediante la educación.



DIGITALIZACIÓN, SOSTENIBILIDAD E INCLUSIÓN, COMO RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR IBEROAMERICANA

Ana Capilla Casco

Directora General de Educación Superior y Ciencias
Organización de Estados Iberoamericanos OEI

La universidad iberoamericana de este primer cuarto de siglo se está caracterizando por situarse frente a nuevos retos manteniendo una mirada preocupada en aquellos que ya tenía. Se trata de retos que requieren ser abordados con la valentía que implica la toma de decisiones importantes y firmes, pero las instituciones de educación superior de la región han optado mayoritariamente por mirar a otro lado o dar tímidos pasos. Bajo este contexto, en un otoño Madrid se ha celebrado en 2023 el XVII Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE), organizado por Universidad de Alcalá (UAH) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), con el título *La Educación, Patrimonio Mundial: “La educación en tiempos de transformación digital, sostenible, inclusiva y justa”*.

Desde la Organización de Estados Iberoamericanos hemos estado apoyando a las universidades y otros actores de la educación superior regional en la tarea a realizar frente a escenarios nuevos. Así como procedemos a actuar desde nuestra institución, la propuesta realizada se vertebra en tres pasos: analizar y planificar, ejecutar y evaluar, es decir, componer la estrategia de la universidad, implementarla y comprobar el cumplimiento de los indicadores de calidad.

En primer lugar, cada vez se hacen más presentes en la vida de las sociedades y, por tanto, de las universidades las nuevas tecnologías. Estas protagonizan la tan reiterada transformación digital, un profundo proceso de cambio en la forma de estas instituciones, las cuales mantienen a su vez en esa situación su esencia educativa medieval. En segundo lugar, la sostenibilidad se encuentra en proceso de abrirse paso en todos los ámbitos de la vida, siendo el año 2030 la gran meta común hacia la que se camina. Realmente, pese a un avance reconocible por parte de ciertos actores y sectores, a siete años vista de la fecha prevista, el trayecto pendiente es largo y arduo. En tercer lugar, la inclusión y la justicia se presentan, concretando en la educación superior, como unos de los retos históricos que las universidades mantienen.

Cada una de estas tareas que acumulan las instituciones de educación superior posee una gran cantidad de aristas, diferentes obstáculos para su cumplimiento y oportunidades en su realización. No obstante, retomando los tres pasos indicados, estos retos tienen en común su abordaje:

1. La transformación digital, sostenible y justa de las universidades requiere de un trabajo incluido en el plan estratégico de la institución, involucrado de forma integral en sus pilares (gestión, formación, investigación y vinculación), presupuestado y planificado.



2. La responsabilidad de hacer suceder estos cambios es de todos los actores presentes en la universidad – equipo de gobierno, personal de administración y servicios, docentes e investigadores, y estudiantes –, siendo cada papel diferente.
3. Los sistemas de garantía interna y externa de calidad son los mejores aliados para el aseguramiento de que la universidad avanza por el camino correcto.

Bajo esta perspectiva, desde la OEI hemos concretado alianzas con diferentes actores de la región con el objetivo de acompañar a las universidades en tiempos tan inciertos. En materia de transformación digital, colaboramos con MetaRed en apoyar a las universidades en la implementación de planes estratégicos; paralelamente, la formación docente en competencias digitales también forma parte de nuestro actuar. Además, junto con la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES) creamos el primer sello de calidad a distancia y propiamente iberoamericano: el sello Kalos Virtual Iberoamérica (KVI). Con relación a la sostenibilidad, hemos colaborado con IESALC-UNESCO en la ejecución del primer curso “Liderazgo y gobernanza universitaria sostenible”, dirigido a rectores iberoamericanos. Finalmente, trabajamos por la inclusión, por ejemplo, para las personas con discapacidad con la Fundación ONCE, manteniendo una estrecha colaboración para hacer la inclusión parte de todo proyecto de la OEI. Para transformar las universidades iberoamericanas en el siglo XXI, es así como hacemos que la cooperación realmente suceda.



PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

Encarna Cuenca Carrión

Presidenta del Consejo Escolar del Estado

Dudo entre un prefacio y una coda para colaborar en esta recopilación de ideas aportadas por los participantes en el XVII Encuentro Iberoamericano de Educación. Un prefacio, porque cada palabra pronunciada en este encuentro ha sido la puerta de entrada a un diálogo más profundo sobre educación y sociedad; y una coda, por la resonancia que las discusiones tendrán en el futuro de la enseñanza y el aprendizaje en una era de transformación digital que se aspira a ser sostenible, inclusiva y justa. Así, me sumo a esta conversación con un resumen de mi intervención, destacando la importancia de la participación de la comunidad educativa en esta tarea y esperando que sirva como un eslabón más en esta cadena de reflexiones.

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la organización del XVII Encuentro Iberoamericano de Educación por brindarme la oportunidad de ser parte de este significativo evento. Compartir ideas y perspectivas en un foro que subraya la importancia de la educación en una era de transformación es verdaderamente un honor. La colaboración entre la Universidad de Alcalá y la Organización de Estados Iberoamericanos, en el marco del aniversario de la Universidad de Alcalá de Henares como Patrimonio Mundial de la UNESCO, proporciona un contexto perfecto para estas reflexiones sobre un tema tan crucial.

Como presidenta del Consejo Escolar del Estado en España, reconozco el papel fundamental de nuestra institución en el sistema educativo español. Representamos una diversidad de voces en la educación y, desde su creación en 1985, hemos desempeñado un rol consultivo esencial, asesorando al Gobierno en materia educativa y elaborando informes anuales para la mejora continua del sistema.

En relación con la transformación digital, resalté los desafíos y oportunidades que la educación enfrenta actualmente. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la inteligencia artificial (IA) se han convertido en herramientas fundamentales en este proceso. Nos permiten personalizar el aprendizaje y conectar a estudiantes de todo el mundo. Sin embargo, es imperativo considerar las cuestiones críticas que surgen en torno a la privacidad de datos, la ética en el diseño de algoritmos y el impacto en el empleo.

Esta transformación, que amplía horizonte hacia realidades que están mucho más allá de nuestros entornos cercanos, provoca incertidumbre, una sensación que se ha convertido en una constante. No solo debemos reconocer esto, sino entenderlo profundamente. Es imperativo explorar y comprender las múltiples implicaciones de estos tiempos inciertos, de encuentros hasta ahora no habituales, para poder forjar un camino educativo relevante, resiliente y sostenible ante los retos presentes.



El encuentro con otras realidades, otras personas o ideas diferentes puede provocar cierto miedo o inquietud. No es un camino fácil de recorrer, pero sabemos que es posible hacerlo. Para ello, debemos acercarnos al proceso libres de prejuicios, entendiendo que nuestro objetivo es buscar y establecer compromisos compartidos. Esto exige un acercamiento hacia 'el otro', para fomentar la comprensión y coexistencia pacífica. Esta perspectiva es crucial para enfrentar los retos actuales y futuros.

Reflexionando sobre nuestra historia, desde el Paleolítico, nuestros ancestros han vivido cambios, intercambiado saberes y experiencias, un proceso esencial en nuestra evolución. En este contexto, la escuela se convierte en un espacio vital para la socialización y el aprendizaje de la diversidad, actuando como reflejo de la sociedad democrática y fomentando la participación activa de alumnado y familias en la toma de decisiones.

Esta reflexión nos lleva a centrar nuestra atención en dos ejes fundamentales dentro del proceso educativo: el protagonismo del alumnado en su aprendizaje y la necesidad de tiempos y espacios para la participación; es crucial involucrar activamente a los estudiantes en su proceso educativo, partiendo de sus propias inquietudes y conocimientos. Además, es imprescindible crear un entorno educativo donde todas las voces sean escuchadas, donde cada estudiante tenga la oportunidad de expresarse y ser escuchado, y donde la comunidad educativa aporte sus ideas.

Este enfoque también requiere un cambio en la función docente y en los métodos de evaluación educativa. Debe orientarse no solo a la adquisición de conocimientos, sino también a la comprensión y aplicación de conceptos en diversos contextos. Asimismo, implica considerar a las familias como un *cómplice necesario* en el proceso educativo, una necesidad que la pandemia de COVID-19 puso en evidencia. Por tanto, se precisa una visión más inclusiva y colaborativa. Al reconocer el papel vital de las familias y promover un diálogo constructivo entre todos los actores del proceso educativo, podemos mejorar no solo el aprendizaje, sino también la experiencia educativa en su conjunto. Todo ello implica que se debe considerar la creación de espacios que fomenten la participación y la escucha activa en la gestión educativa, aspectos cruciales que reflejan la diversidad de pensamientos y experiencias.

Conviene tener presente que la Convención de los Derechos del Niño y las iniciativas de organizaciones internacionales como la ONU y la UNESCO subrayan la importancia de la participación en la educación y la sociedad. En España, la educación como derecho fundamental está consagrada en nuestra legislación desde 1978, y la participación activa en los consejos escolares en diferentes niveles es un ejemplo de cómo se practica la democracia en la educación.

Esta participación activa en la educación trae beneficios tanto individuales como colectivos, incluyendo el desarrollo de una conciencia crítica y el compromiso con la sostenibilidad ambiental. A nivel colectivo, fortalece la democracia y mejora el diálogo y la convivencia. La inclusión del alumnado en las decisiones



que les afectan y la participación activa de las familias y el personal docente son aspectos fundamentales para una educación democrática y participativa.

Finalmente, citando a Ortega y Gasset, destacamos la importancia de valorar y comprender las diversas perspectivas en educación. La educación, en su mejor expresión, es un acto de apertura hacia múltiples realidades, un camino hacia una comprensión más completa y con mayor número de matices de la vida.

Nos encontramos en un momento crucial en la historia de la educación. La integración de la tecnología, la promoción del diálogo y la participación activa son fundamentales para construir una educación que forme no solo individuos competentes, sino también una ciudadanía consciente y comprometida en la tarea de construir un mundo mejor. Una educación que, en tiempos de transformación, está llamada a ser transformadora.

La tarea es grande, pero si nos unimos, participando activamente, cada persona desde su posición, aprovechando la riqueza de la diversidad y asumiendo la incertidumbre como una constante, podemos construir una educación transformadora y forjar un futuro más prometedor y justo.

Gracias por la oportunidad de contribuir a esta importante conversación.



A MODO DE REFLEXIÓN

Rafael Rosell Aiquel

Rector Universidad del Alba
Presidente Foro Académico Permanente América Latina, el Caribe y Unión
Europea.

En las páginas siguientes se incluirán los aportes de los académicos e investigadores que participaron en el XVII ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN (EIDE 2023) organizado por Universidad de Alcalá (UAH), y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), y el aporte inestimable de otras Instituciones de Educación Superior, con el título LA EDUCACIÓN, PATRIMONIO MUNDIAL.

Este Congreso ya prestigiado en la zona Iberoamericana es un esfuerzo para encontramos y aportar con nuestra experiencia y nuevos conocimientos a la mejora en la calidad de la educación Iberoamericana.

Independiente de éstos grandes desafíos que en definitiva son puntuales, pero no menos importantes para la región, vemos que las políticas públicas de nuestros países no se traducen en reales mejoras a la educación. Pareciera que para nuestros gobiernos la educación dejó de importarles.

Por ejemplo podemos señalar que las brechas en el acceso a la educación superior mantienen niveles preocupantes a escala mundial, sin embargo, buscar una solución –por diversos motivos– parece no estar dentro de las principales preocupaciones de los gobiernos, posiblemente desplazadas por los conflictos internacionales, la situación de la economía a nivel global y la inestabilidad política que sufren varias naciones.

Prueba de ello es lo que ocurrió en la pasada cumbre CELAC-UE. Tras ocho años se celebre la IIII cumbre UE-CELAC (2023) con participación de Jefes de Estado y de Gobierno demostrando el compromiso de ambas regiones para fortalecer las relaciones bilaterales. Es muy importante la periodicidad y celebrar regularmente Cumbres UE-CELAC de Jefes de Estado y de Gobierno para fortalecer la Asociación Estratégica Birregional.

Pero lo que es fundamental para que estos encuentros de alto nivel tengan impacto real es el seguimiento de los acuerdos y el desarrollo de éstos durante el tiempo que media de una cumbre a otra. Si ello no se efectúa se pierde lo realizado por olvido y se comienza nuevamente. Esto ocurrió en materia de educación superior a lo cual me referiré más adelante.

Sabemos de la importancia de revitalizar un multilateralismo basado en normas como medio para garantizar la paz y la seguridad internacional, el respeto a la soberanía y la integridad territorial de las naciones y evitar el recurso a la amenaza o al uso de la fuerza contra cualquier Estado, así como el pleno respeto al derecho internacional. También las consecuencias de las múltiples crisis que viven los ciudadanos en ambas regiones (inflación, seguridad alimentaria, salud,



migración y energía) y puesto de manifiesto la necesidad de avanzar en medidas para contrarrestar el cambio climático y en la generación de las condiciones para una transición social verde y digital justas e inclusivas que permita el desarrollo de sociedades más sostenibles y equitativas.

Pero en todo lo dicho hay un gran olvidado que es la educación y en especial la educación superior. De los 41 puntos que tiene la Declaración de la Cumbre UE-CELAC de 2023, se menciona una sola vez la palabra educación tangencialmente al tratar en el número 28. *“El reconocimiento a la contribución potencial de la agenda de inversiones de la Global Gateway UE-ALC, de la Unión Europea en América Latina, que abordará las deficiencias de inversión en consonancia con las prioridades comunes de la UE y América Latina y el Caribe, con el objetivo de movilizar tanto la financiación pública como el capital privado a favor del desarrollo sostenible, lo que incluye la transformación digital, la educación, las infraestructuras sanitarias, la producción de energía, las perspectivas medioambientales, las materias primas y las cadenas de valor locales.”* Hasta ahora la agenda de inversiones gira en 4 puntos: Una transición verde , una transformación digital inclusiva, desarrollo humano y resiliencia sanitaria y vacunas.

Esta mención al pasar no refleja el trabajo que se había venido realizando por la sociedad civil académica de ambas regiones. El planteamiento nuestro tiene que ver con un espacio común birregional, eurolatinoamericano y caribeño de Educación Superior, ciencia, tecnología e innovación. Es una construcción colaborativa del mundo académico birregional. De esto nada se dice en la resolución de Bruselas. Lo que es claramente un retroceso.

Esperábamos que la III Reunión de CELAC-UE en Bruselas adoptara una decisión firme para impulsar decididamente el Espacio Común en Educación, ciencia, tecnología e innovación.

No obstante, la crisis de la educación a nivel mundial es un hecho de la causa. Solo por nombrar un ejemplo, es una verdadera bomba de tiempo la escasez de profesores capacitados, donde la UNESCO advierte que faltan 44 millones de profesores en el mundo para poder brindar educación básica y media a todas las personas de aquí al 2030.

En Chile, proyecciones de Elige Educar indican que para 2025 habrá un déficit de 26 mil docentes calificados, lo cual evidentemente impactará negativamente en las brechas ya existentes, las que se ven acrecentadas por las persistentes desigualdades socioeconómicas de nuestros países, ya que estudiantes de sectores desfavorecidos enfrentan obstáculos que van más allá del acceso limitado a una educación de calidad, como la falta de recursos económicos, escaso apoyo familiar, además de tener que convivir con desafiantes entornos sociales, que dificultan la concentración y el compromiso académico.

Visto desde otro punto de vista, es preocupante la crisis que enfrenta la profesión docente de manera transversal. En diversos lugares del mundo hay escasez de candidatos y alto abandono temprano en la actividad, cuya tasa a nivel global se ha duplicado entre los docentes de enseñanza básica, pasando de 4,6% en 2015



a un 9% en 2022, donde las asignaturas con mayores dificultades son matemáticas y ciencias, las que son la base del desarrollo y la innovación.

Los efectos –que hoy no están siendo vistos con claridad– por los responsables de las políticas públicas, dentro de poco pueden ser devastadores si no se pone atajo ya, porque perder el desarrollo cognitivo e intelectual de generaciones completas de niños y jóvenes, definitivamente va a generar una crisis aún peor a la que ya estamos viviendo. En definitiva todo lo tratado como prioridad de los jefes de estado y de gobierno de ambas regiones reunidos en Bruselas pueden ser solucionados con educación, innovación, ciencia y tecnología nada de ello está tratado y lamentablemente fue desplazado el futuro por la contingencia.

Por ello la importancia de estos eventos académicos que nos ponen al día y nos permiten conversar y buscar una educación de calidad para todos y todas. Una vez más la academia representando a la sociedad civil en este XVII ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN (EIDE 2023) tuvo la palabra y aportó sustantivamente a la agenda educativa birregional.



TRANSFORMACIÓN DIGITAL, LA SOSTENIBILIDAD, Y LA INCLUSIVIDAD

Ricardo Cuevas

Profesor Universidad de Castilla – La Mancha
Director General de Universidades de la JCLM

En la encrucijada de la transformación digital, la sostenibilidad, y la inclusividad, el XVII Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE 2023) se erige como faro de conocimiento, un espacio de convergencia donde mentes brillantes y comprometidas de la educación se reúnen para abordar los desafíos contemporáneos. Bajo el título "La Educación, Patrimonio Mundial: La Educación en Tiempos de Transformación Digital, Sostenible, Inclusiva y Justa", esta reunión orquestada por la Universidad de Alcalá, el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales (UAH) en Madrid, España, y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), destaca por su visión proactiva y su compromiso con el cambio.

En la era de la información, donde la tecnología redefine constantemente los límites de lo posible, la educación se presenta como el cimiento fundamental para construir un futuro sostenible e inclusivo. En este contexto, la Cátedra Iberoamericana de Educación UAH/OEI asume un papel protagonista al coordinar este encuentro de alcance interdisciplinario, interuniversitario e internacional. Se convierte en el epicentro donde expertos, académicos y profesionales de la educación convergen para reflexionar sobre las dinámicas que están moldeando el panorama educativo global.

La clave de este encuentro radica en su compromiso con la realidad educativa iberoamericana. Al situar el foco en el contexto geográfico y cultural específico de Iberoamérica, el EIDE 2023 responde a la necesidad urgente de analizar la educación desde una perspectiva mundial y colaborativa. Este foro no solo representa un crisol de ideas, investigaciones y experiencias, sino que también actúa como un catalizador para el cambio y la innovación en la esfera educativa.

A través de sus sesiones científicas, el EIDE 2023 se erige como un espacio donde las fronteras del conocimiento se desdibujan y las soluciones se moldean colectivamente. En este contexto, los diálogos interdisciplinarios desencadenan nuevas perspectivas y enfoques, impulsando así la evolución constante de la educación en consonancia con las demandas de la sociedad contemporánea.

Este libro, que acompaña al XVII Encuentro Iberoamericano de Educación, no es solo un registro, sino un testimonio de la vitalidad y la relevancia de las discusiones que se han desarrollado en el evento. Cada contribución aquí presente refleja el compromiso de académicos y profesionales con la búsqueda incansable de una educación que trascienda fronteras, promoviendo la transformación digital, la sostenibilidad, la inclusividad y la justicia social; y donde queda patente la importancia del EIDE como catalizador de conocimiento y



fuentes inagotables de contribuciones científicas que han enriquecido el ámbito educativo en Iberoamérica.

Quiero transmitir las palabras de reconocimiento y felicitación del gobierno del presidente García Page, quien ha expresado su aprecio por los destacados esfuerzos y logros alcanzados por cada uno de vosotros. Además, resaltar el firme compromiso del gobierno de Castilla-La Mancha con la Universidad de Alcalá de Henares, con la que el año pasado suscribimos importantes acuerdos plurianuales, sentando las bases de un ambicioso plan destinado a asegurar la estabilidad financiera y el crecimiento de la Universidad de Alcalá en su campus de Guadalajara durante los próximos años.

En este viaje intelectual, marcado por dedicación y logros, el XVII Encuentro Iberoamericano de Educación se revela como un espacio aún más significativo. Aquí, la comunidad académica se une para explorar, debatir y construir el futuro de la educación en un mundo en constante transformación. Que este libro, que recoge las contribuciones de personas comprometidas con la excelencia educativa, sirva como testimonio de nuestro compromiso colectivo y como faro de inspiración para las generaciones venideras. Unidos, avanzamos hacia un horizonte educativo más inclusivo, justo y sostenible, consolidando así un patrimonio mundial de conocimiento y colaboración.



LA EDUCACIÓN, PATRIMONIO MUNDIAL. ITINERARIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL, SOSTENIBLE, INCLUSIVA Y JUSTA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE IBEROAMÉRICA

Rubén Edel-Navarro

Vicerrector

Universidad Veracruzana. México

En la encrucijada de la evolución humana, la educación se alza como faro guía, iluminando el camino hacia el progreso y la comprensión. En este volumen, exploramos el tejido mismo de la educación, no solo como un sistema estructurado de conocimiento, sino como un patrimonio invaluable de la humanidad. En un mundo marcado por la vertiginosa velocidad de la transformación digital, la necesidad apremiante de sostenibilidad, la lucha constante por la inclusión y la búsqueda incansable de justicia, la educación emerge como el epicentro de la esperanza y el cambio.

En el epicentro de nuestra narrativa contemporánea, la transformación digital ha redefinido no solo la forma en que vivimos, sino también la manera en que aprendemos y enseñamos. Las aulas ya no son solo espacios físicos; se han convertido en entornos dinámicos y virtuales que desafían las concepciones tradicionales de la educación. Exploramos cómo la tecnología puede ser una aliada poderosa, transformando el proceso educativo, pero también examinamos los riesgos y las disparidades digitales que pueden socavar la equidad educativa.

En un planeta que suspira bajo la carga de los desafíos ambientales, la educación se convierte en la llave maestra para forjar sociedades sostenibles. Investigamos cómo la educación puede nutrir una conciencia ecológica, fomentar prácticas sostenibles y preparar a las generaciones futuras para abrazar un enfoque respetuoso con el medio ambiente en sus vidas cotidianas y profesionales.

La inclusión y la justicia son las piedras angulares de una sociedad equitativa y armoniosa. En el presente texto, exploramos cómo la educación puede ser el catalizador para derribar barreras, superar prejuicios y construir puentes hacia una comunidad global donde cada individuo, independientemente de su origen o identidad, pueda acceder a oportunidades educativas justas y significativas. En síntesis, la presente obra es un testimonio de nuestro compromiso compartido en el **XVII ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN (EIDE 2023)** de preservar y enriquecer el legado educativo para las generaciones venideras.

A través de la recopilación de perspectivas diversas y experiencias innovadoras sobre la *Educación como Patrimonio Mundial* buscamos arrojar luz sobre los desafíos cruciales que enfrenta la educación en nuestra era. Invitamos a nuestros lectores a un viaje reflexivo, donde la educación se revela como un tesoro colectivo que trasciende fronteras, generaciones y desafíos contemporáneos. Avancemos juntos en esta travesía intelectual hacia el futuro educativo.



CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN.

Dra. Margarita Aravena Gaete, Universidad Andrés Bello (Chile)
Dra. Diana Flores Noya, Universidad de Atacama (Chile)
Dra. Marcia Lopes Reis, UNESP (Brasil)

Políticas educativas. Gestión educativa institucional. Acciones y herramientas gubernamentales e institucionales para estructurar procesos y proyectos educativos. Acceso a la educación de calidad como derecho humano. Liderazgo en la gestión educativa. Profesionalización y gestión educativa. Descentralización. Autonomía. Educación y gestión local. Gestión universitaria e internacionalización de la Educación Superior. Calidad y gestión universitaria. Aprendizaje en el contexto universitario. Internacionalización de la educación superior. Prácticas docentes efectivas en educación superior. Internacionalización del currículo y del aula. Cooperación y movilidad interuniversitaria. Prácticas docentes dirigidas a la internacionalización de estudios. Financiación de la Educación Superior. Gestión municipal de la educación.



ESTRUCTURAS HORIZONTALES Y VERTICALES DE INVESTIGACIÓN EN EELISA. ANÁLISIS DE EGALITARIAN SOCIETIES: OPPORTUNITIES FOR EVERYONE

ESTRUTURAS HORIZONTAIS E VERTICAIS DE PESQUISA EM EELISA. ANÁLISE DE EGALITARIAN SOCIETIES: OPPORTUNITIES FOR EVERYONE

HORIZONTAL AND VERTICAL RESEARCH STRUCTURES IN EELISA. ANALYSIS OF EGALITARIAN SOCIETIES: OPPORTUNITIES FOR EVERYONE

Córdoba Hernández, Rafael

Universidad Politécnica de Madrid. EELISA

ORCID: 0000-0001-7878-2055

Camerin, Federico¹

Universidad de Valladolid / Universidad Politécnica de Madrid.

ORCID: 0000-0002-8659-3761

RESUMEN

Se analiza una de las Alianzas de universidades aprobado en el ámbito de la *Educación Superior de la Comisión Europea*, la Red EELISA. Su fundamento es que el aprendizaje es algo más que la adquisición de conocimientos y habilidades ya que también tiene una dimensión humana y requiere herramientas para hacer frente a un mundo cambiante, una vida compleja y un entorno de trabajo transformador, con la visión necesaria para abordar los grandes retos europeos hacia la transición a una sociedad capaz de enfrentarse a las poli-crisis que están afectando estos territorios. La comunicación sintetiza sus principales herramientas de trabajo: estructuras horizontales y verticales de investigación. Este análisis se ejemplifica a través de la actualización sobre el estado del arte de una de las Comunidades que forman parte de la Red, la *Egalitarian Societies: Opportunities for Everyone* (ES:O4E) centrada en el *Aprendizaje-Servicio*. A través de la exploración de objetivos, proyectos y organización de actividades se pondrán de manifiesto los retos presentes y futuros para alcanzar una mejor transferibilidad de conocimiento entre el mundo académico y la sociedad.

Palabras clave: Aprendizaje activo; estudiante universitario; innovación pedagógica; modelo educacional; programas de formación internacional

¹ Trabajo realizado en el marco del proyecto “La Regeneración Urbana como una nueva versión de los Programas de Renovación Urbana. Logros y fracasos”. Este contrato está cofinanciado por el Ministerio de Universidades en el marco del Plan de recuperación, transformación y resiliencia, por la Unión Europea – NextGenerationEU y por la Universidad de Valladolid.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época de grandes desafíos: superar una crisis sanitaria mundial, experimentar avances tecnológicos revolucionarios, establecer objetivos ambiciosos para frenar la emergencia climática y el aumento de la desigualdad en todo el mundo (IPCC, 2022; Romero Lankao & Qin, 2011). En este contexto, resulta esencial impulsar una transformación verde y sostenible, aunar esfuerzos en la construcción de una sociedad resiliente, justa y próspera. Para ello, se puso en marcha desde 2021 la *European Engineering Learning Innovation and Science Alliance* (en adelante EELISA), una alianza de diez universidades de ocho países diferentes europeos², con 194.000 estudiantes, 18.500 profesores e investigadores y 12.000 PAS destinada a construir un nuevo paradigma de la enseñanza superior europea en el que la excelencia esté siempre vinculada al impacto social mediante la definición y aplicación de un nuevo modelo de ingeniero y arquitecto europeo que aúne competencia técnica e impacto en la sociedad (EELISA European University, 2021a).

Esta aspiración está centrada en una mayor inclusión, interdisciplinariedad y compromiso que tengan competencias técnicas y científicas de alto nivel y engloba aptitudes medioambientales, sociales y multiculturales para hacer frente a los nuevos retos de una sociedad global y a las expectativas de las empresas. En particular, en consonancia con la *Nueva agenda estratégica 2019-2024* (European Council, 2019)³, la Alianza EELISA se creó en el marco de la iniciativa de las universidades europeas *European University Initiative* (European Commission, 2022)⁴, dirigida por la Comisión Europea a través de una convocatoria de propuestas Erasmus+ en la que se invitaba a las universidades europeas a crear alianzas transnacionales que se convirtieran en las universidades del futuro, promoviendo los valores europeos y creando el *Espacio de Educación Superior del Mañana*⁵.

METODOLOGÍA

Para ello, la red ha puesto en marcha tres tipos diferentes de enfoques (véase Figura 1): un aprendizaje interdisciplinar en ingeniería, con transferencia de conocimientos, competencias y tecnología basado en la involucración de disciplinas afines como la arquitectura; el fomento de la inclusión y la diversidad, y los entornos multiculturales y multilingües; y, el fomento de la movilidad ecológica y sostenible más allá de las fronteras. Esto se pone en práctica a través de tres instrumentos: las *Comunidades EELISA*, entendidas estas como nodos multiactores y multidisciplinares donde se fusionan la educación, la investigación, la innovación y el impacto social; la

² Alemania (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), España (Universidad Politécnica de Madrid), Francia (École Nationale des Ponts et Chaussées y Université Paris Sciences & Lettres), Hungría (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem), Italia (Scuola Normale Superiore de Florencia y Scuola Superiore Sant'Anna de Pisa), Rumanía (Universitatea Politehnica din București), Suiza (Zurich University of Applied Sciences) y Turquía (Istanbul Technical University).

³ Según la cual Europa necesita inclusión y sostenibilidad, asumir los cambios provocados por la transición ecológica, la evolución tecnológica y la globalización, y asegurarse de que nadie se quede atrás.

⁴ Programa establecido para reforzar las asociaciones estratégicas en el continente y desarrollar la competitividad internacional de las universidades europeas.

⁵ Iniciativa que pretende apoyar a los miembros de la Unión Europea en la construcción de "sistemas de educación y formación resistentes y con visión de futuro", y que reconoce el papel vital que la educación y la formación tienen que desempeñar a la hora de configurar el nuevo futuro de Europa.

*INNO*vation and *CO*mmon *RE*search Strategy (en adelante InnoCORE) en la que confluyen estrategias conjuntas de investigación e innovación, acciones, movilidad, instalaciones y estructuras compartidas por las *Comunidades*; y, finalmente, las *Credenciales EELISA*, es decir un sistema de acreditación interinstitucional y moderno que reconoce los resultados del aprendizaje, el compromiso y el impacto.

Frente a la tradicional estructura disciplinaria de carreras técnicas en Escuelas y Departamentos, la Red EELISA plantea afrontar los retos de la ingeniería del S.XXI a través de la transdisciplinariedad que conforman las *Comunidades*. Estas estarán formadas por estudiantes, profesores, investigadores y otros actores de diferentes universidades e instituciones en equipos multidisciplinares que se enfocarán en la Agendas Mundiales y Europeas poniendo énfasis en abordar el *Green Deal*. Estas permanecerán abiertas, serán diversas y evolucionarán con nuevos miembros y prioridades, proporcionando un soporte fundamental para las credenciales (EELISA European University, 2023).



Figura 1- Enfoques de investigación en la alianza EELISA.

Fuente: Elaboración propia a partir de EELISA European University (2023).

En el caso de la Universidad Politécnica de Madrid (en adelante UPM), por resolución rectoral de 11 de marzo 2021 se hizo pública la convocatoria para la creación de sus *Comunidades*. Surgieron 17 iniciativas. En agosto de 2023 ya existen un total de 48 Comunidades dentro de la Red, manteniéndose la UPM en el liderazgo de la iniciativa con 18 de ellas (37,5%). Para el análisis del funcionamiento de la Alianza EELISA se toma como objeto de observación una de estas Comunidades: *Egalitarian*

Societies: Opportunities for Everyone (ES:O4E). Sobre ella se identifican sus objetivos, proyectos propios y organización de actividades dentro del *InnoCORE EELISA*.

RESULTADOS

El propósito de esta Comunidad en concreto es promover la igualdad social mediante la realización de proyectos reales/sociales que impliquen aspectos formativos de los estudiantes relacionados con la responsabilidad y la sostenibilidad para el ejercicio de su futura carrera profesional. Para implementar el desarrollo de estos proyectos, se propone la metodología de *Aprendizaje-Servicio* (ApS) que combina en una misma actividad el aprendizaje de contenidos, habilidades y valores, buscando la consecución de objetivos reales para la comunidad.

Con un número tan importante de carreras técnicas en las Universidades participantes no es de extrañar que los proyectos que integran esta comunidad sean muy diferentes tanto en los temas abordados como en los colectivos a los que van dirigidos. El condicionante fundamental de ellos es que todos han de centrarse en la “igualdad social” y la formación inclusiva, en la que puedan participar alumnos con y sin discapacidad. Precisamente esta diversidad, junto con la componente transversal y versatilidad de la Comunidad, es la que ha facilitado en estos dos años de vida la colaboración tanto con otras universidades de la Alianza como con otros agentes externos.

En relación con la metodología ApS, los proyectos siguen las fases generales de planificación, ejecución y evaluación. Sin embargo, este procedimiento tiene una serie de componentes clave que conviene destacar como las conexiones claras con el plan de estudios específico de la disciplina; la atención a las necesidades reales de la comunidad; la participación activa de los estudiantes durante la selección; diseño, ejecución y evaluación del servicio; la conciencia de su impacto a través de oportunidades estructuradas para la reflexión; la formalización de alianzas entre la comunidad educativa y colaboradores externos (entidades, agentes sociales, colectivos desfavorecidos, etc.); la evaluación de los resultados educativos y sociales desde diferentes puntos de vista; o la celebración final conjunta.

Conviven en esta comunidad diferentes proyectos con enfoques, metodologías y agentes implicados diferenciados que contribuyen a fomentar la igualdad social y combatir la vulnerabilidad social y territorial haciendo partícipes a diferentes estudiantes del proceso. Algunos de ellos son:

- La iniciativa *Learning from the neighborhoods and cities of the Community of Madrid through service to their neighborhood associations* busca la colaboración entre la Federación Regional de Asociaciones Vecinales de Madrid (FRAVM) y la UPM. Con él, los Trabajos de Fin de Grado (TFG) del alumnado de la UPM contribuyen a dar respuesta a algunas de las necesidades o problemas identificados por las distintas asociaciones vecinales de este territorio, como mejorar y preservar la calidad de vida de los vecindarios, generar cohesión social o mejorar la convivencia en el territorio.
- El objetivo de *Improving the Public Space of our Municipalities to the Challenges of the 21st Century* es apoyar a los pequeños municipios en la detección de

problemas urbanos y climáticos, así como en el análisis de cómo estos problemas afectan a la calidad de vida de sus vecinos involucrándoles en las decisiones sobre cómo lograr que sus plazas y calles sean confortables durante todo el año, seguros, saludables y accesibles (Córdoba Hernández & Román López, 2023).

- El proyecto *Get active!* plantea que, para lograr la rehabilitación de las adicciones es de gran importancia tener un tratamiento lo más personalizado posible y seguir programas terapéuticos adecuados. Este tiene como objetivo mejorar la empleabilidad y el bienestar físico y mental de jóvenes y adolescentes que sufren algún tipo de adicción, no sólo relacionadas con sustancias, sino también por el uso problemático de la tecnología. También busca promover la educación en valores y el aprendizaje de estudiantes universitarios que actúen como mentores e instructores.
- *Technology with superpowers* se enfoca en el desarrollo conjunto de productos de apoyo de código abierto mediante la aplicación de tecnologías de fabricación digital. Su objetivo principal es diseñar, desarrollar y fabricar prótesis y dispositivos asequibles, especialmente dirigidos a niños con discapacidades funcionales, como sillas de ruedas o prótesis de brazo y mano. La colaboración clave en este proyecto se establece con la asociación Autofabricantes, lo que garantiza la participación de los usuarios en el proceso de diseño.

En el marco general, los principales indicadores hablan de un importante éxito de la iniciativa dentro de la propia UPM con 18 Comunidades EELISA financiadas, 200 docentes implicados, 1.500 estudiantes involucrados, 35 complementos a movilidades de estudiantes de larga duración financiadas por la UPM en 2022/2023 y hasta 36 actividades financiadas en la 1st y 2nd *Joint Call* con organizadores de esta Universidad.

Cuestión a parte y de mucho más complicada evaluación, es el papel de cada Comunidad dentro de la propia Red dada la diversidad de Comunidades, acciones y participación cruzada de docente EELISA en diferentes actos, independientemente de que se organice o no por su Comunidad. El mayor obstáculo para lograr este objetivo es representado por la comprensión de un proyecto desarrollado dentro de una asignatura dedicada al alumnado de un país específico, ya que resulta complicado desarrollar estos proyectos de la misma manera en los distintos países de la comunidad EELISA, dado que cada entidad tiene sus condiciones y medios de ayuda a la cooperación. Para ello, es necesaria una estrategia que permita compartir experiencias y establecer vínculos entre grupos de universidades de EELISA. Con este fin, cada Comunidad organiza actividades en relación con los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible de manera colaborativa entre los distintos agentes.

El caso de la Comunidad *ES:O4E* analizada y, según la página electrónica de la propia Red (EELISA European University, 2021b), se han realizado un total de 20 actividades de forma individual o inter-agentes como se puede apreciar en la Tabla 1.



TIPO ACT.	ACTIVIDADES VERTICALES DE INVESTIGACIÓN EELISA- ES:O4E	AGENTE EELISA					
		UPI	ITU	FAU	PSL	SSSAP	RESTO
SS	Summer School “Sustainable farming and food systems in the EU law and policy framework” in Pisa					•	
WS	Social Science Garage Emergency Workshop for Engineers (SS4E)	•	•	•			
S	Service-Learning (ApS) as a tool to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs)	•					
T	EELISA Innovation Talk “Female Innovation”			•			
SS	PROREMOTE – PROximity care in REMOTE areas: A multidisciplinary approach to proximity care in remote areas					•	
CH	Challenge: Design your Acoustic Friendly City	•					
C	Online Women in Data Science (WiDS) Conference			•			
WS	How to set up a citizen laboratory (CL)?	•					
CH	iDΣA Challenge Hackathon	•					
S	iTEACH. School-based support at Casa San Cristóbal	•					
S	Student Mentoring Project: Get active	•					
SS	KNU – FAU Summer School 2023 «Democracy Building in Times of War»			•			
C	2nd Erlangen Symposium of Women in Science with travel awards for EELISA guests			•			
WS	EELISA Roundtable Parenting and STEM in the 21st Century: Raising children, giving up science?	•	•	•	•	•	•
T	EELISA Inclusiveness Forum				•		
WS	Doctoral colloquium: “How should we govern digital innovation”	•					
WS	Design thinking – Technology for elderly people						
T	FemTechTalk “Entrepreneurship x Female Power”						
T	Can AI counteract discrimination against women?						
S	Project seminar: How to set up a citizen laboratory?						

Tabla 1. Actividades verticales de investigación de la Comunidad EELISA- ES:O4E
Fuente: Elaboración propia a partir de EELISA Communities



El 25% de ellas (5) han sido talleres o workshops (WS). Entre los que destaca *Social Science Garage Emergency Workshop for Engineers (SS4E)*, realizado en marzo de 2023, organizado junto con la UPM, por la *Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg* (en adelante FAU) y la *Istanbul Technical University (ITU)*. Este que fue diseñado para familiarizar a los asistentes con conceptos y marcos fundamentales de las Ciencias Sociales indispensables para mejorar el impacto y la eficacia de los proyectos de ingeniería que tienen un objetivo social. Hacer hincapié en la capacidad de pensar de manera holística sobre los problemas que abordan los ingenieros, tratando de promover la toma de conciencia sobre el papel de los diferentes campos de la ingeniería en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales enunciados en los ODS. El taller consistió en dedicar 6 horas a la enseñanza especializada de conceptos de Ciencias Sociales y 6 horas al trabajo crítico con estos conceptos. Gracias a esta combinación, al mejorar sus habilidades para pensar con una dimensión social, los participantes en ingeniería podrán incluir mejor los aspectos sociales en sus trabajos/proyectos, con especial atención a los ODS y a cómo pensar de forma holística sobre el potencial transformador de la ingeniería. Otros talleres han sido *Doctoral colloquium: “How should we govern digital innovation”, Design thinking – Technology for elderly people, EELISA Roundtable Parenting and STEM in the 21st Century: Raising children, giving up science? Y How to set up a citizen laboratory (CL)?* por parte de la ITU.

Tanto los *Talks (T)* como los *Seminarios* han tenido también una buena acogida en la Red, organizándose 4 *Talks* (20% del total) y otros tantos *Cursos* o *seminarios*. Dentro de los primeros destaca el papel de la FAU que, junto con Siemens, ha organizado 3 de las *Jornadas* con un claro enfoque de género: *EELISA Innovation Talk “Female Innovation”, FemTechTalk “Entrepreneurship x Female Power”* y *Can AI counteract discrimination against women?* La cuarta jornada fue organizada por la *Université Paris Sciences & Lettres* bajo el nombre *EELISA Inclusiveness Forum* donde se compartieron mejores prácticas a favor de la inclusión enfocadas al equilibrio de género, estudiantes de entornos desfavorecidos y diferentes orígenes sociales y con necesidades especiales.

Los *Seminarios (S)* fueron organizados en solitario por la UPM. Estos han sido *Service-Learning (ApS) as a tool to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs), iTEACH. School-based support at Casa San Cristóbal, Student Mentoring Project: Get active y Project seminar: How to set up a citizen laboratory?* Destacan los resultados del trabajo realizado en *San Cristóbal de los Ángeles*, en el distrito de Villaverde, que no sólo cuenta con la renta familiar más baja y la tasa de paro absoluto más alta de la ciudad, sino que, además, tiene una alta tasa de abandono escolar prematuro entre sus jóvenes. El objetivo de esta actividad fue darles apoyo escolar directo en línea para garantizar que puedan completar con éxito materias como matemáticas, física o química.

El tercer grupo de iniciativas por número de actividades ha sido las *Escuelas de verano, invierno o estacionales (SS)*. Se han realizado un total de 3 de estas actividades (15% del total). De ellas, 2 han sido organizadas por la *Scuola Superiore Sant’Anna* de Pisa (en adelante SSSUP). En el caso de *PROREMOTE – PROximity*



care in REMOTE areas: A multidisciplinary approach to proximity care in remote area se trabajó en el análisis de las necesidades de un territorio y las posibles soluciones tecnológicas y organizativas implantables de cara a promover la salud local y garantizar la proximidad al paciente en zonas de interior, zonas montañosas o islas pequeñas con la intención de garantizar la equidad de trato y la excelencia en la atención incluso a los ciudadanos que viven lejos de los grandes centros asistenciales. Por su parte, en *Summer School “Sustainable farming and food systems in the EU law and policy framework”* la intención es proporcionar a los participantes una comprensión del marco legal y político europeo de los sistemas agrícolas y alimentarios sostenibles y resistentes al clima dentro de un contexto de aprendizaje interdisciplinario abordando los complejos desafíos europeos y globales a los que se enfrenta el sistema alimentario europeo como el cambio climático, la degradación ambiental o las preocupaciones de seguridad alimentaria causadas por la guerra en Ucrania. La tercera de las actividades, *KNU – FAU Summer School 2023 «Democracy Building in Times of War»*, ha sido organizada por la FAU para profundizar en cuestiones como el estado de derecho, protección de los derechos humanos y desarrollo de la sociedad civil en tiempos de guerra.

Las dos Conferencias (C) planteadas (10% del total) han sido convocadas por la FAU buscando una clara apuesta por la visibilización de la mujer dentro del mundo de la investigación. Así, tanto *2nd Erlangen Symposium of Women in Science with travel awards for EELISA guests* como *Online Women in Data Science (WiDS) Conference* plantean la presentación de desarrollos de vanguardia en ciencia de datos, inteligencia artificial y sus aplicaciones en diversas disciplinas científicas y de ingeniería, así como estrategias para abordar desafíos prácticos relacionados en la industria.

Mismo número de acciones se han llevado dentro del marco de *Changellers* (CH). El *Challenge: Design your Acoustic Friendly City* buscaba concienciar sobre la responsabilidad personal y el autocontrol como forma de solucionar los problemas acústicos de las ciudades y también pretendía desarrollar propuestas de mejora del entorno urbano. Con ella se lograron diferentes propuestas con ideas relacionadas con la revitalización de la ciudad desde una perspectiva de sostenibilidad urbana, social y económica. Por otro lado, el *iDΣA Challenge Hackathon* fue un encuentro de programadores celebrado en octubre de 2021 en el que se busca, a través de su trabajo colaborativo, dar una respuesta a un reto o problema con impacto social en el ámbito aeronáutico con el apoyo de un mentor de las empresas colaboradoras.

De la veintena de actividades realizadas, 11 de ellas (55% del total) han contado con la participación directa de la UPM en su organización. El resto de agentes han tenido una menor implicación habiendo participado algunos de ellos tan sólo en el *EELISA Roundtable Parenting and STEM in the 21st Century* que implicó a todos los miembros. La segunda entidad más participativa es la FAU que lo hizo en 9 ocasiones (45% del total). Ambas entidades han realizado gran parte de estas acciones en solitario (8 y 6 ocasiones respectivamente). Alejadas de estos números se encuentran ITU y SSSUP con 3 actividades (15% del total).



CONCLUSIONES

Las crisis y las urgencias no son fenómenos nuevos en la historia de la humanidad, ya que nos encontramos inmersos en una crisis multidimensional que está arrasando nuestra civilización globalizada e industrializada. Como consecuencia, las instituciones educativas ya no deberían limitarse al papel de un repositorio de conocimientos basado en una educación monodisciplinar o monolítico sino bien asumir el papel de actores capaces de cruzar nuestras fronteras internas para ofrecer una educación interdisciplinar, siendo agentes “de y para el” cambio para ayudar a planificar la transformación física y socioeconómica de ciudades y territorios. EELISA constituye un ejemplo innovador, ya que identifica oportunidades, diseña y desarrolla propuestas transversales basadas una discusión abierta entre ciudadanos y partes interesadas, propietarios de problemas (ayuntamientos, asociaciones civiles, etc.) y expertos, para transformar la sociedad y el entorno en que se asienta.

Este trabajo constituye una primera aproximación a los resultados alcanzados por la red EELISA y una específica Comunidad (*ES:O4E*), operación que necesita ser repetida por las otras 47 Comunidades, incluso para comparar su operatividad a la hora de implementar proyectos ApS y detectar los factores más relevantes a la hora de formar nuevos grupos, transformar los existentes, compartir las mejores prácticas y difundir el modelo a otras universidades. Asimismo, el seguimiento de los proyectos ya aplicados por parte de cada *Comunidad* será también de fundamental importancia para seguir aplicando los principios básicos en que se asienta la red y garantizar el salto cualitativo en el nivel de la cooperación institucional, que involucre a todos los estamentos de las Universidades miembro de ELLISA. De esta manera, se podrá alcanzar una verdadera transformación de las instituciones de enseñanza superior en agentes clave del ecosistema empresarial y de innovación.

Sería preciso un análisis más pormenorizado de las actividades verticales de investigación llevadas a cabo en cada una de las Comunidades pero, a priori, dado que en todas ellas intervienen las mismas Universidades (aunque con diferentes agentes), posiblemente determinadas actividades podrían ser realizadas por diferentes Comunidades de forma simultánea o reducirse el número de estas buscando puntos en común o trasversalidades de apoyo entre ellas como puede ser la metodología de Aprendizaje-Servicio.



BIBLIOGRAFIA

- Córdoba Hernández, R., & Román López, E. (2023). Aprendizaje-Servicio: adquisición de competencias profesionales en urbanismo. En D. García-Escudero & B. Bardí Milà (Eds.), *JIDA: textos de arquitectura docencia e innovación 10*. RU Books, Recolectores Urbanos Iniciativa Digital Politècnica. Publicacions Acadèmiques UPC.
- EELISA European University. (2021a). *EELISA: our vision and engagements for a european education and research area aligning technical excellence and social impact* (p. 2). EELISA Governing Board declaration. <https://eelisa.eu/wp-content/uploads/2021/04/EELISA-GovBoard-Declaration-proposal-April-19-2021.docx-1.pdf>
- EELISA European University. (2021b). *EELISA European University*. Community. <https://community.eelisa.eu/>
- EELISA European University. (2023). *EELISA Brochure*. <https://eelisa.eu/download/9962/?tmstv=1683285739>
- European Commission. (2022). Commission Communication on a European strategy for universities. *European Commission, COM(2022) 16 final*, 1-17. <https://education.ec.europa.eu/document/commission-communication-on-a-european-strategy-for-universities>
- European Council. (2019). *Nueva agenda estratégica 2019-2024*. <https://www.consilium.europa.eu/media/39914/a-new-strategic-agenda-2019-2024.pdf>
- IPCC. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. <https://doi.org/10.1017/9781009325844>
- Romero Lankao, P., & Qin, H. (2011). Conceptualizing urban vulnerability to global climate and environmental change. En *Current Opinion in Environmental Sustainability* (Vol. 3, Número 3, pp. 142-149). <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2010.12.016>

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido realizado en el marco de la Comunidad EELISA *Egalitarian Societies: Opportunities for Everyone* a la que pertenecen ambos autores.



PROFERENCIA DE ESTRUCTURAS CURRICULARES Y LA ORIENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DE DOCTORADOS EN EDUCACIÓN EN MÉXICO

PROFERÊNCIA DE ESTRUTURAS CURRICULARES E ORIENTAÇÃO DO TREINAMENTO EM EDUCAÇÃO DE DOUTORADO NO MÉXICO

PROFERENCE OF CURRICULAR STRUCTURES AND THE ORIENTATION OF DOCTORAL TRAINING IN EDUCATION IN MEXICO.

EJE TEMÁTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

VÉLEZ JIMÉNEZ, DOLORES⁶

Universidad Iberoamericana, Paraguay

ORCID: [0000-0003-1103-7856](https://orcid.org/0000-0003-1103-7856)

Croda Borges, Gabriela⁷

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. UPAEP, México

ORCID: [0000-0001-6153-9016](https://orcid.org/0000-0001-6153-9016)

RESUMEN

El concepto de currículo se conforma de acuerdo a las funciones que cumple en términos de planteamiento institucional. La primera función es explicitar el proyecto de formación, la segunda, orientar a los profesores. En la enseñanza del nivel posgrado, las propuestas de formación suelen ubicarse en dos enfoques: de investigación y profesional. El objetivo consiste en interpretar la preferencia o pronunciamiento de los planes de estudio de doctorados en educación, con base en la clasificación dentro del Sistema Nacional de Posgrados de México. A partir de una investigación de carácter cualitativo y prognosis descriptiva, se obtuvo como resultado, que la orientación profesional o hacia la investigación, es congruente en todos los elementos de la estructura curricular, particularmente en los ejes formativos, así como, en el campo de estudio disciplinar y objetivo curricular. La calidad de los planes de estudio basada en requisitos de ingreso, núcleos de formación, porcentaje de docentes-investigadores con registro en el Sistema Nacional de Investigadores de México, impacto en las publicaciones; demuestran los esfuerzos por la educación de calidad. Sin embargo; las estructuras curriculares tienen preferencia en cuanto al campo semántico y la polémica incesante de las orientaciones. Este pronunciamiento se convierte en un punto de referencia para las propuestas curriculares mediante las cuales se expresa la propuesta de formación doctoral que requiere la educación en el contexto actual.

Palabras clave: currículo, doctorados en educación, calidad, profesional, investigación

⁶ Apoyo: Universidad Iberoamericana, UNIBE, Paraguay

⁷ Apoyo: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. UPAEP, México



INTRODUCCIÓN

En el ámbito curricular, Casarini (2019) refiere que la dimensión formal, está estructurada por: fundamentación, plan de estudio y programas; que a su vez contienen objetivos, secuencias, actividades, estrategias de enseñanza y aprendizaje y formas de evaluación. Los aspectos del currículo formal integran la presentación, la organización, distribución y profundidad de los contenidos; a lo que Posner (2005) refiere como el currículo oficial. El plan de estudio contiene las líneas de formación, estructura, secuencia y alcance de los contenidos, además de la carga horaria y el total de créditos. Arnaz en Díaz-Barriga, et al. (2006) indica que el plan curricular corresponde al total de experiencias de enseñanza-aprendizaje e involucra la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos, así como la importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.

El plan de estudio comunica lo que han de aprender los estudiantes y la secuencia del proceso. “Es una descripción general de lo que ha de ser o puede ser aprendido” (Arnáz, 1990, p.29). Es la síntesis de los objetivos de aprendizaje seleccionados, expresada en función de su organización administrativa y pedagógica y de su estructuración en el tiempo. La estructura tradicional de un plan de estudio se constituye por las dimensiones horizontal y vertical, la primera, representa a los cursos que se imparten en forma simultánea, y la segunda, a los que se imparten en forma sucesiva. “La estructuración consiste en la selección de determinados cursos para establecer la secuencia en que éstos serán impartidos” (Díaz-Barriga et al., 2006, p.112). El mapa curricular es una representación gráfica del ordenamiento, demuestra la forma en que se desarrollará la formación de acuerdo con determinado perfil de egreso. En él se reconoce la nomenclatura de las unidades de formación, los bloques, campos, seriación, secuencia, articulación, además de la rigidez o flexibilidad.

El problema de investigación deviene en que los planes de estudio de los doctorados en educación presentan propuestas que atienden necesidades transgeneracionales, sin embargo; aún en los que pertenecen al Sistema Nacional de Posgrados (SNP) de México, las divergencias comienzan en los planes de estudio en cuanto pertenecen a instituciones públicas o privadas; y respecto a la orientación de la formación, ya sea profesional o hacia la investigación. En cuanto a la orientación de la formación, cabe señalar que “constituye un proceso complejo, dinámico y personal, que involucra el conjunto de dimensiones de la persona en formación y el desarrollo intelectual asociado a los procesos de investigación” (Croda-Borges y Porras, 2020, p. 80) y que como se señala, además de ser polisémica, está sobredeterminada por factores teóricos, sociales y estructurales que condicionan el enfoque profesional o hacia la investigación que se le confiere a la propuesta formativa.

El objetivo general que se plantea para la investigación consiste en interpretar la preferencia de los planes de estudio de doctorados en educación en México a partir de la caracterización de la orientación que se expresa en los planes de estudio reconocidos por el SNP.

La consideración de una visión proferente, se justifica por la prognosis descriptiva a realizar con los planes de estudio de doctorados en educación para conocer lo que hay en el presente y lo que puede ser. Se aclara que el uso de la preferencia persigue

un pronunciamiento, no precisamente una predicción o escenario futuro. El pronunciamiento pretende interpretar y enfocar lo que en el momento actual se tiene para contar con una base de conocimiento que sirva de base ante nuevas propuestas curriculares. A partir de lo anterior, la pregunta de investigación se precisa en ¿Cómo están compuestas las propuestas curriculares de los doctorados en educación considerados de calidad en México a partir de la caracterización de la orientación que se expresa en los planes de estudio reconocidos por el SNP?

Cardoso, et al. (2011) establecen que la calidad educativa es resultado del proceso de globalización y que se concibe como la capacidad de una institución para preparar a un individuo, a través de contenidos valiosos y útiles acordes con las necesidades sociales como criterio de pertinencia. Refieren que en el año 2010 existían 1069 programas pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de México, de los cuales, un total de 39 programas de posgrado en educación y sólo existían 6 doctorados en educación. Para evaluar un posgrado en educación se consideran factores clave tales como: eficacia, eficiencia, pertinencia y trascendencia; esto desde un enfoque sistémico de continua retroalimentación. Resulta fundamental señalar que de los indicadores que proponen para evaluar un posgrado, contemplan al currículo en operación, más no al currículo formal en su estructura como plan de estudio.

En México, a partir de 1984, con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se promovió la profesión académica y el reconocimiento de investigador, lo que de acuerdo con De Ibarrola (2015) generó el requisito de la formación doctoral, que en 20 años tuvo un crecimiento detonado por las políticas educativas para incentivar los programas doctorales, las exigencias de contar con grado de doctor para ascenso en el mercado laboral académico, las oportunidades para establecer programas de posgrados tanto en el ámbito público, como privado; así como la elección de aspirantes a obtener una preparación doctoral para mejorar su función profesional.

En un estudio comparativo sobre las orientaciones básicas del nivel doctorado, Patiño-Salceda, (2019) señala que los doctorados profesionales surgieron en el siglo XX pero, es hasta el 2014 cuando son considerados en el PNPC. El destino laboral es el ámbito académico, sólo el 4% se encausa a las aplicaciones y el resto hacia las publicaciones. Se enfatiza la tendencia hacia la diversificación, la cual se basa en propuestas para cientificar la formación profesional o profesionalizar la investigación. Esto, a diferencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en donde se concibe a los estudios doctorales como un nivel de tercer ciclo encaminado a la adquisición de habilidades para la investigación científica. En contraparte, un doctorado profesional representa un currículo híbrido porque integra la universidad, la profesión y el trabajo. Un ejemplo de esto, pueden ser los doctorados en innovación y en tecnología educativa.

“El doctorado de investigación se caracteriza por la formación para la investigación interdisciplinaria, en un entorno internacional para adquirir competencias transferibles e innovación; así como la capacidad crítica y creativa a través de investigaciones originales. En cambio, el doctorado profesional busca la formación para mejorar el



ejercicio profesional u ocupacional y la adquisición de conocimientos a través de la práctica en un laboratorio o en el propio trabajo” (Patiño-Salceda, 2019, p.34).

Es interesante la clasificación que para Europa y China realizan (Bao et al., 2018) en donde identifican nueve tipos de doctorado: de investigación, profesional, de enseñanza, el PhD por trabajo publicado, doctorado basado en la práctica, el doctorado de nueva ruta, interinstitucional, de cooperación e industrial.

Sime-Poma (2013) hace relevantes aportaciones acerca de los doctorados en educación de México, Brasil y Argentina; los dos primeros países representan el mayor porcentaje de programas de este nivel. Precisa que en el año 2010, los doctorados en educación en el PNPC se clasificaron como sigue: nivel competencia internacional, nivel consolidado, nivel en desarrollo, nivel reciente creación. Siendo el programa de excelencia en México, el perteneciente al Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) de México, el doctorado en ciencias con especialidad en investigaciones educativas, desde el año 1993. En el análisis de los doctorados, resaltan los aspectos curriculares mencionados por el mismo autor:

“Desde el punto de vista de los enfoques multidisciplinares, están presentes más transversalmente en los programas: a) el enfoque histórico de la educación; b) el enfoque sociocultural de la educación, alimentados, como se expresa en algunas líneas desde la antropología y la sociología; c) los que remiten al enfoque curricular y didáctico” (Sime-Poma, 2013, p.442).

Por su parte, Pacheco (2011) contribuye precisando que la formación de doctores en el campo educativo tiene como referentes de eficiencia terminal la titulación por tesis como requisito ineludible, la planta docente y el plan de estudio. Alude a la concentración en instituciones específicas para denotar calidad, esto en contraparte al crecimiento en número de programas que se han desarrollado de manera anarquista, sin una orientación clara en el panorama y contexto nacional.

Hernández (2020) realiza una aportación acerca de la posición epistemológica dentro de los doctorados en educación, siendo ésta condicionada por cada institución en su argumento para referir la naturaleza del conocimiento. Se hace énfasis en la precisión del posicionamiento epistemológico para delimitar la ruta metodológica en las investigaciones. Consistente con los planes de estudio, la formación epistemológica está acotada a los cursos iniciales, con posterior énfasis en la metodología en la mayoría de cursos del eje de investigación. El autor concluye que estudiar un doctorado requiere formarse como investigador, con una base epistemológica que permita sustentar los hallazgos de sus investigaciones como conocimiento generado.

Moreno (2016) recapitula las orientaciones de los posgrados, denotando la orientación profesional de las especialidades y maestrías; en estas, se integra en el plan de estudios, la realización de estancias profesionales en diversos sectores de la sociedad, además de formar expertos en alguna práctica educativa. La orientación hacia la investigación en maestrías y doctorados, obliga a que se genere conocimiento nuevo y se presente en foros y publicaciones. Se menciona la relevancia de la congruencia entre el tipo de orientación del plan de estudios y de los productos solicitados en cada curso o seminario.



Desde el contexto europeo, Roith (2010) señala la promoción de estructuras curriculares innovadoras que aborden la formación interdisciplinaria, para lo cual se considera que la colaboración interinstitucional, resulta fundamental. La postura indica que es necesario superar la prevalencia de un modelo único de formación doctoral, y que la armonización no es pertinente frente a las necesidades de diversificación, aunque siempre se siga buscando la investigación original como finalidad.

METODOLOGÍA

La finalidad de este estudio, en tanto investigación básica, consiste en aportar conocimiento para otras investigaciones y futuros proyectos. (Tamayo y Tamayo, 2005) El enfoque metodológico, es cualitativo de interés práctico que deriva en una investigación de naturaleza documental, con enfoque histórico-interpretativo. (Vélez, 2014).

Es un estudio documentológico, el análisis ocupa las categorías del contexto de la indagación, sobre los doctorados en educación pertenecientes al SNP. El punto focal se apega a las clasificatorias existentes y a la propuesta curricular mostrada en los planes de estudio. Con base en el Sistema Nacional de Posgrados (2023) se tiene un universo de 1731 programas de posgrado orientados a la investigación en instituciones públicas, 71 posgrados orientados a la investigación en instituciones privadas, 1122 posgrados de orientación profesional en instituciones públicas y, 95 de orientación profesional en instituciones privadas.

La muestra se integra por un total de 35 programas de doctorado en educación, de los cuales, 28 tienen orientación a la investigación en instituciones públicas, tres en instituciones privadas; cuatro con orientación profesional en instituciones públicas y ninguno profesional en instituciones privadas. (Sistema Nacional de Posgrados, 2023). Las unidades de análisis e interpretación del estudio son los mapas curriculares de los planes de estudio correspondientes a doctorados en educación.

El supuesto con el que se direcciona esta investigación consistió en que las estructuras curriculares de programas considerados como de calidad, pueden ser representativos y actuar como directriz para futuros diseños curriculares; además de la reconsideración curricular diferenciada entre la orientación a la investigación y la orientación profesional. El instrumento utilizado consiste en una ficha de análisis de contenido, que abarca las categorías y códigos de la estructura del mapa curricular. Dentro de las consideraciones éticas, la investigación tuvo sumo cuidado para preservar el anonimato y confidencialidad de la información que a cada institución corresponda.

CONCLUSIONES

Con fundamento en Álvarez-Gayou (2003) el análisis e interpretación de resultados, se realizó a través de codificación abierta y codificación axial. La caracterización de los planes de estudio de doctorados en educación integrados en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) a través de los aspectos generales de la estructura curricular, tuvo como base el análisis con las categorías y códigos abiertos presentados en la Tabla 1. En el marco oficial de los planes de estudio de nivel superior, “los doctorados deben estar dirigidos a la formación de individuos capacitados para la

investigación, con dominio de temas particulares en un área” (DOF, 2017, p.6) y en este mismo sentido, la cantidad de créditos es de 75 después de la maestría y 150 después de la licenciatura. Es así, que los objetivos curriculares, cumplen con este requisito en la categoría de orientación a la investigación. Si bien, son criterios para las instituciones de educación superior privadas, se puede establecer el contraste con los doctorados analizados: a favor, una trayectoria amplia y profunda. En contra, repetición de contenidos.

Tabla 1

Caracterización

Orientación a la investigación (31 planes)		Orientación profesional (4 planes)	
Créditos	75-210	Créditos	83-206
Duración	2-4 años	Duración	3-4 años
Disciplinas	Investigación y desarrollo en ciencias educativas Pedagogía Educación matemática Administración en gestión y desarrollo de la educación Educación superior Evaluación e investigación Educación agrícola superior Gestión y políticas de la educación superior Tecnología educativa Cognición y Educación Estudios culturales Sistemas y ambientes educativos	Disciplinas	Educación virtual Educación matemática Estadísticas educativas Métodos de investigación
Objetivo curricular	Formar investigadores Desarrollar investigadores Formar investigadores en educación Formar investigadores con carácter interdisciplinario	Objetivo curricular	Formar recursos humanos especializados Formar profesionales con competencias necesarias Formar recursos humanos que profundicen y amplíen su conocimiento Profesionales que adquieran conocimiento y pericia
Organización estructural curricular	Se caracterizan por ser programas de aprendizaje basados en la formación de especialistas y de formadores de especialistas	Organización estructural curricular	Se caracterizan por ser programas de aprendizaje basados en la formación de especialistas y de formadores de especialistas

Nota. Elaboración propia

Díaz-Barriga, et al. (2006) señala que todo currículo comprende una declaración de finalidades y de objetivos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados. En el área educativa, y en particular de nivel doctorado; el currículo se caracteriza por ser transdisciplinario, porque se logra establecer una axiomática común, lo cual es demostrable en la Tabla 1. El total de planes de estudio analizados opta por la modalidad escolarizada, con mediación docente obligatoria en el cien por ciento de los créditos y con trayectoria curricular rígida.

También se puede incidir en las disciplinas con las que se han registrado los planes de estudio; existen disciplinas que bien pueden entenderse como profesionales y que están integradas en la orientación de investigación. En una premisa general “los posgrados profesionalizantes representan el 77% del total, lo cual corresponde a 8,123 programas, mientras que los posgrados de investigación son 2,453, que representa el 23%” (Martínez et al., 2015, p. 26). Lo anterior, si se considera la oferta de las



instituciones privadas, lo que parcialmente explica el fenómeno actual en cuanto al ofrecimiento educativo sin distinciones de calidad.

Para significar la estructura de las propuestas curriculares, se estableció una codificación axial que integra las posibilidades por cada visión, lo cual permite alcanzar la interpretación de resultados por medio de la Tabla 2. Díaz-Barriga et al. (2006) precisa que los contenidos curriculares se refieren a la especificación de lo que se enseña, mientras que la organización se relaciona con la agrupación y ordenamiento de los contenidos para conformar asignaturas, las cuales, se agrupan en áreas o ejes.

Tabla 2

Visión de la estructura curricular

Orientación a la investigación (31 planes)			
Ejes		Ejes de formación	
Metodología de la investigación		Teórico-Metodológico	
Seminario temático		Producción y difusión del conocimiento	
Seminario de tesis		Especializado	
Seminario de investigación		Investigación	
Trabajo de investigación		Actividades complementarias	
Actividades académicas		Optativas	
Optativas		Seminarios	
Teórico-metodológico		Estudios	
Desarrollo de la investigación		Tesis	
Especializado		Presentaciones públicas de avances de tesis	
Transversal		Publicaciones y congresos	
Investigación		Disciplinar	
Difusión del conocimiento		Metodológico	
Integración		Divulgación	
Evaluación		Producción de tesis	
Unidades de aprendizaje		Teórico-metodológicos	
Metodológico		Investigación	
Disciplinar		Áreas de formación	
Tutorial		Básica común	
Tronco común		Básica particular	
Investigación		Especializante	
Optativo		Teórica	
Áreas		Metodológica	
Formación para la investigación		Investigación	
Formación básica		Transversal	
Formación especializada		Optativa	
Formación inicial		Obligatoria	
Formación intermedia		Tutorada	
Formación terminal			
Disciplinar			
Metodológica			
Tutoría			
Temas selectos			
Orientación profesional (4 planes)			
Ejes			
Innovación	Complementario	Divulgación	Actividades complementarias
Especializante	Básico	Integrador	Actividades acreditables
Matemático	Historia de la educación	Metodología de la investigación científica	
Política educativa y formación docente		Liderazgo y gestión educativa	
Optativas	Metodología	Especialización	Seminarios

Nota. Elaboración propia

Históricamente, los registros de los planes de estudio de doctorado involucrados se encuentran en un rango de 1976 a 2022, lo cual desde la perspectiva transgeneracional, existe un legado de ejes y/o áreas; por tanto, la visión estructural



tiende a la repetición, más que a una armonización curricular que defina los aspectos simultáneos y secuenciales que enfatizan la relevancia de los contenidos.

Patiño-Salceda, (2019) indica en el particular de la estructura curricular, que los doctorados de investigación se conforman por seminarios, conferencias, talleres y defensa de una tesis que provea de conocimiento original. Entonces, los doctorados profesionales, se integran por cursos, proyectos de investigación orientados al lugar de trabajo y son de naturaleza aplicada; lo que permite interpretar que las estructuras curriculares en los doctorados con orientación profesional, debieran ser más declarativos sobre los contenidos, en congruencia con el título del plan de estudio.

En este discurso no se pretende cuantificar o regular el equilibrio entre ejes o, áreas de manera porcentual, en el caso de los doctorados orientados a la investigación, son consistentes con la teoría enunciada, sin embargo; falta hacer más evidente y precisa la gradualidad respecto a la formación de investigadores, dejar de abordar el plan de estudios como etapas procedimentales que el estudiante tenga que cumplir solo por acreditar.

CONSIDERACIONES FINALES

Es necesario construir un esquema de pensamiento sobre el modo en que las estructuras curriculares que prevalecen, evolucionen para brindar una propuesta formativa más integral en los planes de estudio. La estructura curricular condiciona la administración, dirección y operación del plan de estudios; su contenido abarca las unidades académicas, organización académica, mapas curriculares, integración horizontal y vertical. Con base en esto último, considerar sumo cuidado en lo simultáneo y en lo secuencial, no solamente en lo numérico, sino en la cabalidad de los contenidos y actividades complementarias.

No se persigue una homologación, ni una visión integradora, pero sí una identificación clara de las características y tendencias que hacen de los planes de estudio en el campo educativo, opciones que representen una garantía de calidad en la formación doctoral. Es necesario enfatizar un equilibrio entre la investigación publicable y la investigación aplicada; ya que los doctorados investigados, transgeneracionalmente se enfocan hacia la investigación publicable. Es importante, estudiar también este problema, con relación a la ampliación de oferta de doctorados en educación que existe en México, derivada de una multiplicidad de instituciones privadas emergentes; para lograr hacer un frente equitativo y justo para quienes desean cursar un doctorado en educación con una formación de calidad, como medio para fortalecer la educación de ésta, y de las futuras generaciones y contextos del país.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arnáz, J. (1990). *La planeación curricular*. Trillas.
- Bao, Y., Kehm, B., & Ma, Y. (2018). From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China. *Studies in Higher Education*, 43(3), 524–541. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>



- Cardoso, E. , Cerecedo, M., & Ramos, J. (2011). Propuesta para evaluar la calidad de un programa de posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5521612>
- Casarini, M. (2019). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.
- Croda-Borges, G. y Porras, L. (2020). Procesos de formación de investigadores educativos en programas de posgrado en Educación: Una aproximación teórico metodológica en Gaeta, M., Cruz, O.y Porras, L. (Coords.) *Los Posgrados en Educación en Puebla: Trayectoria y Prospectiva* (pp. 76-71). CONCYTEP.
- De Ibarrola, M. (2015). La educación doctoral de los investigadores educativos: políticas y contextos nacionales, y actores institucionales en De Ibarrola, M. y Anderson, L. (Coords.) *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates* (pp.67-101). ANUIES.
- Díaz-Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas-Drummond, S. (2006). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Trillas.
- DOF, D. O. de la F. (2017). *Acuerdo 17/11/17*. Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017#gsc.tab=0
- Hernández, A. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en Educación. *IE Revista de Investigación Educativa de La Rediech*, 11, 1–20.
- Martínez, F., Zuloaga, M. A., Blanco, E., Márquez Jiménez, A., Cuevas, I., & Bonilla Marín, M. (2015). Diagnóstico del Posgrado Nacional. In *XXIX Congreso Nacional de Posgrado* (pp. 25–45). Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.
- Moreno, M. (2016). Doctoral degree programs and the formation of education researchers: an indissoluble *Diálogos Sobre Educación*, 12(0), 1–13 <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.252>
- Pacheco Méndez, T. (2011). La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(4), 62–85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299124247004>
- Patiño-Salceda, J. (2019). Análisis comparativo entre el doctorado profesional y de investigación en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 25–41. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.427>
- Posner, G. J. (2005). *Análisis del currículo*. Editorial McGraw Hill.
- Roith, C. (2010). Nuevos programas de máster y doctorado de la Universidad de Alcalá para la formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866401002>



- Sime-Poma, L. (2013). La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. *Educación y Educadores*, 16(3), 433–451. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830003>
- Sistema Nacional de Posgrados. (2023). *Consulta SNP*. <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultaSNP/?c=Consulta&a=Index>
- Tamayo y Tamayo, M. (2005). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Vélez Jiménez, D. (2014). *Perspectiva epistemológica para la investigación educativa. Aspectos fundamentales, teóricos y metodológicos*. Grupo Éxodo.



POLÍTICAS EDUCATIVAS: OFRECER PROGRAMAS DE POSGRADO CON CALIDAD BAJO EL MODELO DE EVALUACIÓN CONACYT

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: OFERECER PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE QUALIDADE NO MODELO DE AVALIAÇÃO CONACYT

EDUCATIONAL POLICIES: OFFER QUALITY GRADUATE PROGRAMS UNDER THE CONACYT EVALUATION MODEL

Serna-Huesca, Odete / Serna-Huesca, Odete ⁸

Escuela Normal Superior de México / Escola Normal Superior do México
ORCID 0000-0001-5482-5620

Hernández, Marleny/ Hernández, Marleny ⁹

Escuela Normal Superior de México / Escola Normal Superior do México
ORCID 0000-0002-0080-1436

Sánchez, Cinthia Jessica / Sanchez, Cinthia Jéssica ¹⁰

Escuela Normal Superior de México / Escola Normal Superior do México
ORCID 0000-0002-7982-9588

RESUMEN

Diversas son las políticas educativas que han conformado una cultura de la evaluación de los programas de posgrado en todas las Instituciones de Educación Superior, particularmente aquéllas relacionadas con la mejora continua y la búsqueda de la excelencia de dicho nivel. La presente investigación parcial, tiene como objetivo analizar y presentar los avances de evaluación con sentido formativo del programa de Maestría en Competencias para la formación Docente (MCFD), los alcances y límites del programa, en otras palabras, identificar los elementos que permitan enriquecer el desarrollo y la aplicación de los procedimientos operativos de dicha maestría, por medio de un enfoque mixto bajo la metodología evaluativa del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) (categoría 2). Los resultados obtenidos señalan que el programa es pertinente y de impacto social, se debe considerar la posibilidad de impartirlo en modalidad mixta. La planta docente tiene formación pertinente y de calidad, las LGAC están vinculadas con los Cuerpos Académicos, por último, la infraestructura y servicios atienden a la comunidad adecuadamente no obstante son insuficientes. Se concluye que el ejercicio de autoevaluación permitió ser un referente para atender las áreas de oportunidad del programa.

Palabras clave: Actualización de los conocimientos, evaluación del currículo, posgrado.

⁸ Escuela Normal Superior de México

⁹ Escuela Normal Superior de México

¹⁰ Escuela Normal Superior de México



INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas del Sistema Educativo Mexicano (SEM), establecieron por muchos años la importancia de la cobertura y el acceso a través de la oferta educativa, principalmente en el nivel básico, posteriormente en el nivel medio superior y por último, en el nivel superior. Lamentablemente en relación con los programas de posgrado esa oferta era muy reducida y limitada, estableciéndose que no todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de acceder a estudios de posgrado de tal manera que la profesionalización se convirtió en algo a lo que no todos podían aspirar. (Esquivel et al., 2018, Sánchez, 2012).

La educación siempre se ha visto como un bien social que es parte de la formación integral del sujeto y por ende, del bienestar de las naciones; durante los primeros setenta años, los estudios de posgrado en materia de política educativa manifestaban una falta de identidad y consolidación, de tal manera que no era tangible una política que especificara el desarrollo de este nivel educativo (Reynaga, 2007). No obstante, este nivel siguió creciendo paralelamente a la educación superior.

Cada comunidad educativa empezó a construir un sistema educativo en materia de posgrado que permitiera preservar y enriquecer su cultura; a crear, difundir y aprovechar los conocimientos; a desarrollar el talento, la creatividad, las competencias y habilidades de sus integrantes. De tal manera que para los años noventa, se presenta la época de la modernización y con ella, la visión de la cobertura con equidad, calidad, eficacia, eficiencia y pertinencia que se insertó en el discurso de la política educativa (Zamarripa & Navarro, 2018) y aunque la oferta se intensificaba, las políticas operaban con poca precisión respecto hacia dónde guiar la profesionalización de tal manera que se diseñaron programas de posgrados complejos, sin sentido, con poca orientación y muy diversificados.

Con lo anterior se establece la necesidad a través de un discurso político de cambiar la orientación y la visión de dichos programas y de esta manera, dar énfasis a la evaluación de los que hasta el momento estaban vigentes, lo que se convierte en la creación de los padrones de programas de calidad: el Padrón de Excelencia (1991 a 2000), el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional y su Padrón Nacional de Posgrados (2001 – 2006) y el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (2007 a la fecha) (Jiménez et al, 2022). Desafortunadamente, la complejidad del objeto de evaluación, ha incidido, en ejecuciones y acciones equívocas, producto de la falta de perspectiva y de conocimiento sobre este aspecto, estableciendo orientaciones parciales de los programas que se ofrecen en posgrado en las diversas instituciones de educación superior, creando un escenario poco visible de la realidad y el surgimiento de tensiones económicas y organizacionales entre las políticas públicas y las instituciones que ofrecen los programas de posgrado (Cabrero et al., 2006).

Esta visión de la evaluación se deriva fundamentalmente de los planteamientos establecidos por organismos internacionales, que desafortunadamente originaron esquemas y modelos prescriptivos homogéneos, presentes en todas las estrategias, políticas y normas institucionales que guían las actividades del posgrado en México, sin importar la diversidad e inequidad de condiciones de las instituciones que

conforman el sistema de educación superior. No obstante, estas políticas evaluativas de los programas de posgrado, permitieron crear, dado el crecimiento caótico, diversificado y diferenciado de la oferta, una regulación en que la dinámica fuera más coordinada y eficaz, proponiendo diversos modelos de evaluación; dentro de ellos se encuentra el establecido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (Sánchez, 2012).

Por tanto, la presente investigación parcial, tiene como objetivo analizar y presentar a través de un ejercicio de evaluación con sentido formativo del programa de Maestría en Competencias para la Formación Docente (MCFD) de la Escuela Normal Superior de México, los alcances y límites del programa, en otras palabras, identificar los elementos que permitan enriquecer el desarrollo y la aplicación de los procedimientos operativos de dicha maestría. Sin duda alguna la aplicación de este modelo generó cambios en las prioridades y dinámicas del posgrado y en las relaciones entre los actores involucrados, en caso particular de la Escuela Normal Superior de México, desde la creación de su Estatuto Orgánico (1984) se asumió el compromiso y responsabilidad de ofrecer programas y con ello, evaluar los procesos académicos y administrativos; para esta investigación hablese del programa de Maestría en Competencias para la Formación Docente, ya que representa además de una de sus funciones más relevantes, un importante compromiso social de profesionalizar maestrantes comprometidos con el desarrollo de su ambiente, con las competencias y conocimientos necesarios que les permitan contribuir con el bienestar de la sociedad en la que se encuentran inmersos afrontando un entorno altamente cambiante (García et al., 2017).

La Escuela Normal Superior de México ofrece programas de posgrado cuya responsabilidad es la de formar y desarrollar egresados con elevados niveles de calidad, capacidad y eficiencia (Gómez, 2017), con el fin de que cada uno de los egresados pueda atender las necesidades y demandas del mercado de trabajo en el que se encuentra incorporado, asimismo, sean capaces de generar y participar activamente en los procesos de cambio requeridos por el entorno social y con ello den respuestas a las demandas y necesidades de la sociedad. Para poder cumplir con esta idea la institución manifiesta que debe aceptar la autocrítica y la autoevaluación para sus correspondientes programas, para la presente nos referimos a la Maestría en Competencias para la Formación Docente, la cual permitirá detectar sus áreas de oportunidad y asimismo, realizar los ajustes o reorientaciones académico-administrativas de una manera integral en los planes y programas de los posgrados.

Desde otra perspectiva, la institución asume la importancia de ceñirse a una política de evaluación que dé cuenta ante la sociedad sobre los resultados de los procesos o actividades académicas – administrativas, que radique principalmente en contar con información relevante para identificar las fortalezas, debilidades, límites y alcances existentes con la finalidad de buscar acciones que permitan la mejora permanente de las mismas (García et al., 2017). Valencia y Vallejo (2015) establecen que para las políticas educativas, el ejercicio de la evaluación se ha convertido en un valioso instrumento y medio para conocer las actividades de las partes que conforman el sistema educativo permitiendo el seguimiento y valoración de los resultados



obtenidos, en aras de mejorar los procesos que permitan obtener las metas o propósitos institucionales.

Dentro de los modelos evaluativos se encuentra el establecido por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), quienes iniciaron la operación del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) SEP-CONACyT, en donde establece como objetivo impulsar a la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos de posgrado que ofrecen las diversas instituciones de educación superior del país. Uno de los componentes del PFPN es el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) que, establecido en 2002, indica las orientaciones y el marco de referencia para el diseño y el fortalecimiento de programas educativos de posgrado. Constituye el instrumento del gobierno federal para reconocer la buena calidad de los mismos y representa un elemento para la rendición de cuentas (CONACyT, 2021).

En esta misma tesitura, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), actualmente Sistema Nacional de Posgrado, reconoce los esfuerzos de las instituciones de educación superior y centros de investigación que promueven la colaboración entre la comunidad, para la atención de las problemáticas científicas y sociales prioritarias del país y del mundo, para lo cual los procesos de evaluación y seguimiento son componentes clave del PNPC que establecen la posibilidad de hacer un reconocimiento público y ofrecer información clara y transparente de los programas hacia la ciudadanía, de los que cumplen con los criterios de una cultura de la evaluación y retroalimentación continua, pertinencia científica y social, así como de cumplimiento de protocolos de ética en la investigación, inclusión y prevención del acoso” (CONACyT, 2021, p.8). Es por ello que la Escuela Normal Superior de México asume como relevante el proceso evaluativo de sus programas con el fin de manifestar de qué manera contribuyen al logro de los objetivos sociales de la educación.

METODOLOGÍA

El enfoque utilizado para la presente investigación fue mixto (con preponderancia en lo cualitativo) el cual, desde la perspectiva de Hernández et al., (2014) representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, posterior a ello se promovió su integración y discusión de manera conjunta para con ello, realizar conjeturas de la información recabada y así entender al fenómeno de manera integral. Asimismo, se lleva a cabo bajo la metodología evaluativa del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Con relación a la metodología evaluativa del PNPC, establece los rasgos (véase la Tabla 1); categorías, supuestos, criterios, indicadores, preguntas para la reflexión y medios de verificación promoviendo la retroalimentación y diálogo constructivo entre los pares responsables de los diseños y coordinadores de posgrado (CONACyT, 2021), con el fin de direccionar en caso de ser necesario los programas.



Tabla 1*Estructura del Modelo PNPC***RASGO**

Categoría	Sintetizan los principales rubros de análisis de las condiciones que el programa debe satisfacer para su ingreso o permanencia en el PNPC
Supuesto	Hechos, condiciones o situaciones constatables en el funcionamiento del programa que contribuyen en forma significativa a mantener los niveles de calidad, rigor científico, pertinencia y resultados.
Criterios	Norman la tendencia de una actividad tipificada en el programa desde su planeación, procesos y resultados. Son verificables, pertinentes y específicos con capacidades orientadoras y predictivas.
Indicadores	Parámetros cualitativo o cuantitativo para medir hasta qué punto se consiguen los objetivos fijados previamente en relación al criterio a valorar respecto de las actividades contempladas en las categorías del PNPC.
Preguntas para la reflexión	Preguntas exploratorias que pueden facilitar el análisis de la situación actual del programa, su proyección y trazar iniciativas de transformación para el futuro del programa.
Medios de verificación	Identificación de los documentos probatorios y las evidencias que son importantes incluir como parte de la documentación de la solicitud.
Plan de mejora	Documento que integra las recomendaciones y juicios de valor de la evaluación para su atención, incorporando las estrategias, decisiones y cambios que se integran en cada una de las categorías evaluadas, de acuerdo con el nivel, grado y orientación del programa

Nota: Estructura del modelo de evaluación del PNPC, donde se señalan categorías, supuestos, criterios, indicadores, preguntas para la reflexión, medios de verificación y plan de mejora.

Es importante manifestar que el proceso metodológico de evaluación del CONACyT, es considerada para la institución (Escuela Normal Superior de México) como una de las etapas indispensables, necesarias y continuas con los diversos actores educativos que debe consistir en un ejercicio colegiado y colaborativo de introspección, bajo una visión crítica e imparcial sobre el programa de Maestría en Competencias para la Formación Docente, cuyo objetivo principal es lograr un reconocimiento de las condiciones en las que se encuentra el programa de posgrado y cómo se piensa desarrollar a corto, mediano y largo plazo (CONACyT, 2021).



RESULTADOS

En esta investigación se muestran los resultados de la categoría 2 denominada Estructura e Infraestructura del Programa, con sus 4 criterios (plan de estudios, núcleo académico, líneas de generación y/o aplicación del conocimiento e infraestructura del programa), con el fin de analizarlas y con ello tomar decisiones inmediatas – internas, redirigiendo acciones de mejorar con base en la reflexión, compromiso y profesionalidad.

Categoría 2, criterio 3: Plan de estudios (Análisis de pertinencia del programa, fundamentación, objetivos y metas, perfil de ingreso, perfil de egreso, contenidos temáticos, mapa curricular, idioma, opciones de graduación).

Comúnmente se piensa que los docentes provienen del Sistema de Educación Normal, sin embargo, en el diseño curricular se establece que fue ideado teniendo en mente formaciones disímiles entre los estudiantes, en ese sentido, se reconoce que entre el magisterio hay egresados del ambiente universitario y normalista; entre los formadores de formadores hay formaciones mixtas, es decir, algunos de ellos tienen al mismo tiempo estudios universitarios y en escuelas normales. El diseño curricular de la MCFD responde al desarrollo de competencias profesionales a partir de la mirada crítica de los maestrantes de su realidad, a través de un análisis riguroso y sustentado en los resultados de investigación científica, lo que permite la construcción de conocimientos docentes en torno a la práctica contextualizada. Con relación a la **fundamentación, objetivos y metas, perfil de ingreso, perfil de egreso, contenidos temáticos, mapa curricular, idiomas, y opciones de graduación** se encuentra concordancia y se sustentan en la

transversalidad del conocimiento para resolver los retos, mediante la articulación de capacidades entre las humanidades, la ciencia y la tecnología para contribuir a la solución de los problemas identificados en los PRONACES y demostrados en sus tesis de grado.

Categoría 2, criterio 4: Núcleo académico

El 82% de los docentes que colaboran en la MCFD tiene tiempo completo, por lo que se puede decir que cuenta con posibilidades para realizar docencia e investigación; el 56% forma parte de Cuerpos Académicos reconocidos por PRODEP, sin embargo, otros docentes que se integran también, son miembros de equipos de investigación sin el reconocimiento antes mencionado aunque sí investigan y ejercen la docencia, por lo que puede establecerse que el núcleo académico tiene experiencia en actividades y colaboración en investigación. Los miembros del Núcleo académico cuentan con evidencias de las actividades que realizan en congresos, como autores de libros, como conferencistas, coordinadores de seminarios, cursos, coloquios y en general, eventos especializados en el ámbito educativo. Algunos de ellos han realizado actividades para contribuir a la formación de investigadores que han impactado en otras escuelas normales.

Categoría 2, criterio 5 líneas de generación y aplicación del conocimiento

Al hacer la revisión entre las LGAC y el Diseño curricular de la MCFD se observa que si bien, hay una relación clara entre las competencias definidas en el Perfil de

egreso y las líneas de investigación y de aplicación del conocimiento, es necesario realizar una evaluación de cuáles otras han surgido tanto por el tipo de investigación que realizan los docentes investigadores así como las que emergen como producto de las necesidades e intereses de los estudiantes de la maestría; se puede decir que se reconoce a la MCFD como un programa profesionalizante que pone atención al quehacer del profesor y a su desarrollo desde el ejercicio reflexivo, como investigador y evaluador para la intervención, y, en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación como una posibilidad de aprendizaje y generación de conocimiento vinculado con la innovación.

Categoría 2, criterio 6: Infraestructura

La infraestructura de la institución disponible para la MCFD, cuenta con los espacios suficientes y apropiados para atender las demandas académicas de los maestrantes y docentes 1 salón por programa de posgrado impartido en la institución, biblioteca, cafetería, fotocopiadora, sanitarios, área de atención académica y administrativa.

CONCLUSIONES

Los procesos de evaluación (autoevaluación) permiten a cada institución educativa valorar las fortalezas y debilidades con las que cuenta, a partir de la participación de los participantes al interior del programa, para ser evaluada externamente, a través de organizaciones de acreditación que demuestren la idoneidad, calidad y confiabilidad de sus procesos (DGENAM,2022), basados en un conjunto de indicadores desarrollados internacionalmente por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estos indicadores se integran en procesos estandarizados a los que no todas las instituciones de educación pública pueden dar respuestas satisfactorias, debido a sus grandes limitaciones estructurales, económicas, de gestión entre otras.

La evaluación de los programas de posgrado por parte de las autoridades correspondientes, permite, que de manera continua se vaya dando un seguimiento a los diversos componentes de los programas de posgrado para identificar las áreas de oportunidad existentes y, de ser posible, ir atendiéndolas para el logro del perfil de egreso, en este caso, de los maestrantes que se verá reflejado en su ámbito profesional una vez que egresen. La cultura de la evaluación debe ser una práctica natural y cotidiana que permita reflexionar sobre los mecanismos que deben modificarse o incrementarse para lograr la mejora de la calidad por parte de los miembros de la comunidad de la institución que colaboran con la División de posgrado. Sin embargo, la autoevaluación no solamente queda a nivel interno o como requisito para obtener la autorización para implementar el programa de posgrado sino para analizar con base en los aspectos evaluados, la posibilidad de solicitar que el programa, en particular el de la MCFD, pudiera cubrir con los requisitos exigidos para el ingreso al Padrón Nacional de Programas de Posgrado, que tiene como fin dar certidumbre a la sociedad de la existencia de posgrados de excelencia; impulsar la oferta educativa de programas nacionales de calidad y; orientar a los aspirantes en la elección de programas formativos rigurosos, con un alto nivel académico (CONACYT, 2000).



Por desgracia, la desigualdad de las condiciones existentes entre las Escuelas Normales y las demás IES establecen grandes limitaciones. Una de ellas es la falta de autonomía existente en las primeras, así como el tipo de normatividad existente no les permite establecer convenios con otras IES. La ENSM afortunadamente se dan procesos de gobernanza que logran que todos los actores enfoquen sus esfuerzos para el logro de metas comunes.

La gobernanza está entendida para este equipo como:

la realización de relaciones entre diversos actores involucrados en el proceso de decidir, ejecutar y evaluar asuntos de interés público, proceso que puede ser caracterizado por la competencia y cooperación donde coexisten como reglas posibles; y que incluye instituciones tanto formales como informales. (Whittingham, 2010, p.222)

Los parámetros de evaluación son los mismos para instituciones distintas, las escuelas normales compiten con reglas que estaban diseñadas para las universidades y demás IES que cuentan con autonomía y condiciones que en las escuelas formadoras de docentes, son inexistentes por la función que cumplen. La centralización de procesos administrativos entorpece y en ocasiones, inhibe la vinculación con otras instituciones que potencialmente, pudieran compartir recursos humanos, administrativos, etc., con las escuelas normales.

- Existe la demanda de considerar la reestructuración de la MCFD para responder a las nuevas necesidades surgidas como consecuencia de la pandemia para que el programa cumpla con sus propósitos de promover la mejora en la calidad de la docencia en los niveles de educación básica y normal.
- Se requiere seguir fortaleciendo la planta docente, si bien cuenta con la requerida para ofrecer el programa, es importante seguir promoviendo en los docentes estudios profesionalizantes que promuevan mejoras sustantivas en su actividad profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabrero, E., Valadés, D. y López-Ayllón, S. (2006). *El diseño institucional de la política de ciencia y tecnología en México*, Centro de Investigación y Docencia Económicas. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Esquivel, D., Reyes, J. y Reyes, J. (2018). *Los estudios de Posgrado y la Situación Actual en México*. XXIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática.
- CONACyT. (2021). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Términos de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Nuevo Ingreso. CONACyT. <https://bit.ly/3Rjo4fH>
- Diario Oficial de la Federación. (1984). *Estatuto Orgánico de la Escuela Normal Superior de México*. DOF. Gobierno de la República – SEP



- DGESuM. (2022). *Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente*. SEP- DGESuM.
- García, T., Pérez, M. y Olivia, M., (2017). La Evaluación DE Programas Educativos de Posgrado desde la mirada de sus Egresados. *Revista Ciencia Administrativa* (2), 118-139. <https://bit.ly/3TFwNKT>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Jiménez, J., Tafoya, A. y Boroel, B. (2022). Evaluación formativa de programas de posgrado: un caso de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 483-509
- Sánchez, S. M. (2012). *Políticas de Posgrado. Procesos, coaliciones y efectos de su aplicación en México* [Disertación Doctoral inédita]. Universidad Iberoamericana.
- Reynaga, S. (2007). Los posgrados una mirada valorativa. *Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Baja California*, 2(3), 3-19
- Zamarripa, E., y Navarro, A. (2018). Para entender mejor la Reforma Educativa: estabilidad y cambio en el sistema educativo mexicano. En A. Martínez y A. Navarro (Coords). *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*. Ediciones La Biblioteca
- Valencia, W. y Vallejo, J. (2015). La evaluación educativa: más que una acción, una cuestión ética. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 210-234. <https://bit.ly/2EICZ7Z>
- Whittingham, M. (2010). ¿Qué es la gobernanza y para qué sirve?. *RAI, Revista de análisis internacional*, (2), 219-236. <https://bit.ly/3PWJcKx>



EL PROGRAMA NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO EN BRASIL Y LA ALIENACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL E A ALIENAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

THE ALIENATION OF BASIC EDUCATION TEACHERS AND THE NATIONAL TEXTBOOK PROGRAMME IN BRAZIL

Paula Mara de Melo.¹¹
Erlando da Silva Rêses.¹²

RESUMEN

Existe un fetichismo en lo que se refiere al uso de los libros de texto para la democratización de la educación. Este artículo trata sobre el trabajo docente y el uso de los libros de texto, con la intención de confrontarlos con los datos recopilados sobre la compra y distribución de material didáctico por parte del gobierno brasileño. Se trata de una investigación bibliográfica y documental basada en legislación y fuentes secundarias. Se analizó cómo participa el docente de educación básica en la estructura actual de esta política pública, cuando se identificó una alienación del trabajo docente. **Palabras claves:** Política Educativa; Programa Nacional de Libros de Texto; Enseñanza Primaria y Secundaria; Libro de texto.

INTRODUCCIÓN

El 27 de febrero, Brasil celebra el día nacional del libro de texto, objeto principal del Programa Nacional del Libro y Material Didáctico (PNLD),¹³ una política pública creada para fomentar el desarrollo industrial del país, hace exactamente ochenta y cinco años, iniciada después de la creación de la Comisión Nacional del Libro de Texto (CNLD) en 1938. A lo largo de la historia, se han realizado cambios sistemáticos en el Programa.

Desde el principio, el gobierno federal brasileño pensó en el libro de texto como una forma de proporcionar a los(as) profesores(as) la posibilidad de trabajar en el aula con la mayor cantidad de estudiantes posible, para luego llevar a cabo la formación del nuevo trabajador que la incipiente industrialización necesitaba. Cabe destacar que, aunque el análisis de las políticas públicas está intrínsecamente asociado al contexto del libro de texto, este texto no abordará la calidad del material. Se tratará de responder cómo la implementación del PNLD en su forma actual aleja la participación de los docentes de educación básica de su trabajo con la enseñanza.

¹¹ Universidad de Brasilia (UnB), Brasilia - Brasil. Estudiante de doctorado en la Facultad de Educación, Programa de Posgrado. Beca de la CAPES - Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3963-5236> Correo electrónico: melompaula@gmail.com

¹² Universidad de Brasilia (UnB), Brasilia - Brasil. Profesor de la Facultad de Educación y del Programa de Posgrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0308-1374> Correo electrónico: erlandoreses@gmail.com

¹³ En este texto, hemos traducido al español los nombres de las instituciones estatales brasileñas mencionadas, pero no hemos cambiado las siglas correspondientes, que conservan su grafía original en portugués. Esto se debe a que, en Brasil, muchos organismos se reconocen más por sus siglas que por sus nombres institucionales.

Inicialmente, presentaremos la metodología, a continuación haremos un repaso histórico del PNLD, así como abordaremos las discusiones sobre la estructura del Programa y la participación del docente de educación básica.¹⁴ Por último, las consideraciones finales.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación cualitativa con un estudio bibliográfico que utilizó datos secundarios para realizar un análisis dialéctico (Gamboa, 2007/2015; Gil, 1987/2008). Así, se buscó identificar los objetivos y contradicciones del PNLD para analizar si el proceso de elección y compra de libros de texto por parte del gobierno federal se refería a la autonomía del docente de educación básica, a partir de las bases conceptuales de Paulo Freire.

Las fuentes utilizadas fueron documentos gubernamentales y datos disponibles en sitios web gubernamentales e institucionales, documentos históricos disponibles en el Centro de Investigación y Documentación de Historia Contemporánea de Brasil (CPDOC) y en la Biblioteca Nacional, legislación pertinente y debates parlamentarios en el Congreso Nacional. Se recopilaron datos sobre las compras realizadas por el gobierno federal al PNLD entre 1995 y 2018.

Además, utilizamos la Base de datos *en línea* de revistas de la CAPES, revistas del área de educación, HISTEDBR *en línea*, “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, “Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo” y anales de congresos de educación. Hemos catalogado numerosos estudios sobre el libro de texto en diversas áreas del conocimiento, principalmente desde la perspectiva de la ideología en el libro de texto y la calidad del material. Muchos de estos estudios abordaron los contenidos de manera crítica a temas de género, historia nacional, didáctica y contenidos disciplinares curriculares. También se encontraron algunos estudios que abordaron los criterios para la elección del material didáctico. En general, la mayoría de los estudios sobre libros de texto están relacionados con la elaboración de materiales escolares.

También se utilizaron datos elaborados por el Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social (BNDES), así como los archivos de la Secretaría de Educación Básica (SEB) del Ministerio de Educación (MEC).

RESEÑA HISTÓRICA DEL PROGRAMA NACIONAL DEL LIBRO Y MATERIAL DIDÁCTICO

En 1938, la creación del PNLD en el gobierno de Getúlio Vargas fue motivada por el desarrollo industrial del país. La Creación del Ministerio de Educación y Salud Pública había tenido lugar en noviembre de 1930, medida tomada al inicio del gobierno por Getúlio Vargas. En los primeros años después de la revolución de 1930, el país todavía estaba en crisis y el trabajo del Ministerio era solo burocrático. En un Informe dirigido al Presidente Vargas, el entonces Ministro Gustavo Capanema, quien asumió el Ministerio en 1934, aclaró que en los primeros cinco años el trabajo del Ministerio se limitó a la elaboración de leyes y reglamentos (Schwartzman, 1983).

¹⁴ En Brasil, la enseñanza básica obligatoria corresponde a la enseñanza preescolar, primaria y secundaria, de 4 (cuatro) a 17 (diecisiete) años.

La creación de la política de compra y distribución de libros de texto asumió una doble función, la de ampliar la educación pública, que en ese momento era insuficiente para calificar la mano de obra necesaria para el proceso de industrialización del país, y la de fomentar la industria editorial brasileña, limitada e incapaz de sobrevivir con la venta exclusiva de libros a la población (Hallewell, 1985). A pesar de haber sido creada como una política educativa, incrementó el casi inexistente mercado editorial en este período.

Además, el Programa fue importante para la nacionalización de la educación, implementada por el gobierno del Estado Novo¹⁵, que volvió obligatoria la enseñanza en el idioma nacional. Inicialmente, a partir de 1938, se cerraron las escuelas de inmigrantes¹⁶ y posteriormente, la represión llegó al extremo de prohibir la circulación de libros en lenguas extranjeras producidos por estas comunidades. En este sentido, también sirvió para un adoctrinamiento ideológico de la población. Para ello, instituyó la CNLD, con una clara función de control ideológico del material didáctico adquirido por el Estado, que estableció las condiciones para la producción, importación y uso de este material.

En 1945, con el fin del Estado Novo, se inició el período democrático conocido por la actuación de gobiernos con orientación desarrollista, como el de Juscelino Kubitschek y el segundo gobierno de Vargas, cuando se priorizaron las políticas que fomentaron la industrialización. En el interregno, bajo la presidencia de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), el ministro de Educación, Clemente Mariani, propuso modificaciones a las políticas autoritarias del Estado Novo; es decir, reformuló los currículos para eliminar los contenidos ideológicos introducidos. Creó una comisión compuesta por los "principales educadores de la época", la mayoría de los cuales estaban vinculados a los renovadores de la educación (Saviani, 2007). Sin embargo, esta Comisión no ha sido capaz de resolver los diversos bloqueos derivados de la centralización del poder, el riesgo de censura, las acusaciones de especulación comercial y manipulación política en relación con el libro de texto. Posteriormente, la falta de inversión en educación reavivó el debate en el gobierno del presidente João Goulart (1961-1964), interrumpido por el golpe militar de 1964 (Freitag, Motta y Costa, 1987).

El Programa solo se promovió durante el período de la dictadura militar (1964-1985), que, a pesar de haber sido ampliado, estuvo lejos de atender a todos los(as) estudiantes de la educación básica. Durante este período, el libro de texto vuelve a sufrir el control ideológico del gobierno, con el objetivo de la conformación de la población al sistema político autoritario.

¹⁵ El Estado Novo fue el nombre del régimen autoritario que el presidente Getúlio Vargas estableció a través de un golpe de Estado el 10 de noviembre de 1937 y que terminó el 29 de octubre de 1945. Consistió en el cierre del Congreso Nacional y la concesión de una Constitución que confirió poder absoluto al jefe del Ejecutivo. Esta centralización del poder se justificaba por el nacionalismo y el anticomunismo, que según el gobierno, pretendía frenar la Constitución liberal de 1934.

¹⁶ El nacionalismo como ideología que sustentó los actos del Estado Novo (1930-1945) libró una verdadera batalla contra los valores étnicos de los inmigrantes, especialmente alemanes y japoneses que llegaron a Brasil en el siglo XIX, a favor de la construcción forzada de un sentimiento cívico y patriótico de toda la población. Entre las medidas adoptadas, figuraban el cierre de periódicos, escuelas étnicas, asociaciones culturales y recreativas, la sustitución de profesores que no dominaban el idioma portugués, la prohibición del uso de un idioma distinto del portugués, la prohibición de publicaciones en un idioma extranjero, los ritos de exaltación de los símbolos nacionales.

En 1966 se firmó un convenio con los Estados Unidos, que creó la Comisión Técnica de Libros y Libros de Texto (COLTED), que preveía el apoyo de técnicos norteamericanos del proyecto Alianza para el Progreso para coordinar acciones relacionadas con la producción, edición y distribución de libros escolares. Además de cursos de formación con manuales sobre libros de texto y su uso en el aula. Fue en esta época que editoriales como Saraiva, FTD, Cia. Editora Nacional, Editora do Brasil, Ática, Scipione, Moderna, Atual e IBEP se consolidaron y comenzaron a dominar el mercado de libros de texto en Brasil (Cassiano, 2013). Esta cooperación con los Estados Unidos se conoció como el "acuerdo MEC/USAID", siendo la USAID la agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional. A falta de estudios concretos, los informes presentados por el equipo norteamericano enumeraron factores como la baja productividad en las escuelas primarias, las deficiencias en la preparación de los maestros y el uso inadecuado de materiales didácticos (COLTED, 1970) para justificar la intervención en temas sensibles en otro país.

En 1983, con el declive del régimen militar, la Fundación Nacional de Útiles Escolares (FENAME), organismo creado por el gobierno militar, fue reemplazada por la Fundación de Asistencia al Estudiante (FAE). Aunque el inicio del nuevo programa no tuvo lugar hasta mayo de 1985, dados los cambios políticos relacionados con la reanudación del régimen democrático con la toma de posesión del primer presidente civil desde 1964 (Castro, 1996).

Posteriormente, todavía en 1984, se creó un comité de consultores para tratar el área didáctico-pedagógica. Sus funciones incluían "orientar" la presidencia de la FAE, "subvencionar" la formulación de políticas de libros de texto, "evaluar" la calidad de las propuestas y "proponer" medidas para mejorar la calidad de los libros de texto y otros materiales escolares. El comité estaba compuesto por "científicos y políticos" que expresaron al presidente de la FAE los problemas del programa, entre ellos:

"[...] las dificultades para distribuir el libro en los plazos previstos, el cabildeo de las empresas y editoriales ante los organismos estatales responsables, el autoritarismo implícito en la toma de decisiones por parte de las comisarías autonómicas y las secretarías estatales de educación en la elección del libro, etc." (Freitag, Motta y Costa, 1987).¹⁷

Ex integrante del comité de consultores, Bárbara Freitag dice que nunca tuvo el mismo poder que organismos anteriores como el CNLD en el Estado Novo y el COLTED en el Gobierno Militar. Antes, tenía un papel reducido y una vida corta: se extinguió en 1985 con la institución del PNLD (Freitag, Motta y Costa, 1987). Este programa estuvo guiado por la calidad del material didáctico y el rechazo al adoctrinamiento ideológico contenido en las obras. Como resultado, las especificaciones técnicas de la producción fueron mejoradas por los editores y la elección de las obras por parte de los(as) profesores(as). Este nuevo modelo concentró el proceso de toma de decisiones en la FAE, es decir, excluyó la participación de las unidades federadas (Castro, 1996) con el fin de centralizar las decisiones políticas que

¹⁷ Traducido por los autores del original en portugués: "[...] dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro, etc." (Freitag, Motta & Costa, 1987).

orientan la educación en la Unión. En ese momento, la política beneficiaba solo a diez editoriales, que controlaban el 92% de la venta de didácticas al Estado. Como señalan Freitag, Motta y Costa: "Esto ya le ha valido a la FAE la reinterpretación de su sigla: no sería una Fundación de Asistencia al Estudiante, sino una Fundación de Apoyo a los Editores" (1987).¹⁸

La Constitución Federal de 1988 prescribe la superación del carácter ideológico y la búsqueda de estándares de calidad del libro de texto, pero no fomenta debates sobre los factores determinantes para la continuación de dicha política ni estudios que demuestren la eficacia del libro de texto en la educación. La centralización de la toma de decisiones por parte del gobierno ha llevado a las entidades pro-educación pública a postular la participación de la sociedad civil en la reestructuración del sistema educativo del país. La participación de sindicatos, asociaciones populares, sectores empresariales y entidades internacionales ocasionó la disputa sobre el contenido del libro de texto. Además el debate se centró en la participación de las instituciones civiles en las tareas de elaboración, implementación y evaluación de políticas públicas educativas para constituir un consenso hegemónico en la sociedad. Sin embargo, aún con esta intención, el programa continuó concentrando el proceso de toma de decisiones en la FAE, y la pretendida ampliación de la distribución de material no tuvo lugar.

Posteriormente, en el gobierno de Fernando Collor de Mello (1990-1992) con una clara orientación neoliberal, se impusieron importantes limitaciones al presupuesto para las políticas sociales. En ese momento, el BNDES informó de la caída de los ingresos de las casas editoriales con la disminución de las compras de libros de texto (Saab, Giménez y Ribeiro, 1999).

Sin embargo, después de la destitución de Collor bajo el gobierno de Itamar Franco, o el entonces ministro de Educación, Murílio Hingel, implementó el plan decenal Educación para Todos (1993-2003), un compromiso asumido por el gobierno en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, que consideró el libro de texto "[...] como uno de los principales insumos de la institución escolar" (Ministerio de Educación, 1993). Los cambios se iniciaron en 1994, a partir del debate para definir los criterios de evaluación (BATISTA, 2001). A pesar de que la formación docente era un tema más urgente que el material didáctico, en Brasil la escasa formación justificaba el uso de este material. Por ejemplo, el plan decenal establece que "el principio de la libre elección [del libro] por parte del maestro choca con su insuficiente calificación para evaluar y seleccionar" (Ministerio de Educación, 1993).¹⁹

Finalmente, con base en la Constitución Federal de 1988 y la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional de 1996, el libro de texto se convirtió en el instrumento responsable de la democratización de la cultura escolar entre los más desfavorecidos, la universalización del derecho a la educación, la valoración y el

¹⁸ Traducido por los autores del original en portugués: "Isso já valeu à FAE a reinterpretação de sua sigla: ela não seria uma Fundação de Assistência do Estudante, e sim uma Fundação de Apoio às Editoras" (1987).

¹⁹ Traducido por los autores del original en portugués: "[...] como um dos principais insumos da instituição escolar"; "princípio da livre escolha [do livro] pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar" (Ministério da Educação, 1993).

perfeccionamiento educativo, y la garantía de igualdad de condiciones para el acceso y permanencia de los(as) estudiantes en la escuela. En las "Definiciones de los criterios para la evaluación de los libros de texto", se consideró que el libro de texto era "[...] uno de los instrumentos más importantes en la construcción del conocimiento del niño", sin embargo, entre otras críticas, destacó el papel que desempeña al relegar al maestro al papel de "transmisor de información estratificada, obsoleta y errónea" (Ministério da Educação, 1994).²⁰

Durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), el gasto en el programa se incrementó, distribuyéndose gradualmente a los ocho grados de la escuela fundamental, inicialmente solo a las asignaturas de Matemática y Lengua Portuguesa. Sin embargo, solo en los gobiernos de Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011-2016) que en realidad esta expansión ocurrió, principalmente porque atendió a toda la educación básica, la educación profesional, la educación de jóvenes y adultos, la educación especial, la educación rural y la educación escolar indígena. En 2017, la distribución se amplió a entidades filantrópicas, comunitarias y confesionales.²¹

En resumen, a lo largo de la historia del PNLD, su ejecución ha variado según la dirección política del gobierno. Aunque esta política sirvió para ampliar la educación pública y fomentar el mercado editorial del país, hubo un uso ideológico del Programa durante el Estado Novo y la dictadura militar. Hoy en día este uso ideológico se ha relativizado, el programa se ha ampliado a toda la educación básica, pero el material didáctico por sí solo no mejora la situación de la educación, ya que es una política que no ha superado la alienación del trabajo docente, como se verá más adelante. La política del PNLD debe ser criticada por patrocinar esta alienación, mientras que los(as) profesores(as) y los(as) estudiantes no tienen una participación más efectiva.

RESULTADOS

Del presente estudio, fue posible identificar que el gobierno federal, a través de la SEB centraliza las principales decisiones del PNLD, considerando la elección de la coordinación técnica designada por el Ministro de Educación. La función de evaluación se delega en subcomités específicos organizados por áreas de conocimiento (alfabetización, matemáticas, portugués, historia, etc.). Como se observó, la coordinación técnica con la SEB realiza el pre-análisis de los libros de texto registrados, capacita a los docentes revisores en cada área del conocimiento, analiza el proceso de evaluación de libros y sugiere nuevos materiales didácticos y mejora del programa de evaluación y elección. Cabe señalar que para la elección de esta comisión técnica, el MEC hace uso de facultades discrecionales.

²⁰ Traducido por los autores del original en portugués: "[...] um dos instrumentos mais importantes na construção do conhecimento da criança"; "repassador de informações estratificadas, obsoletas e errôneas" (Ministério da Educação, 1994).

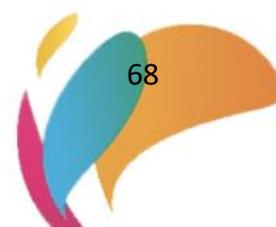
²¹ En Brasil, las instituciones educativas públicas y privadas coexisten para garantizar el derecho a la educación de la población. En la categoría privada, además de las organizaciones con ánimo de lucro, hay entidades filantrópicas, comunitarias y confesionales, que no tienen fines de lucro y actúan con el propósito de promover la educación para todos como interés público. A partir de 2017, estas instituciones estaban contempladas para recibir el libro de texto, de acuerdo con el artículo 1 del Decreto N° 9.099, de 18 de julio de 2017.

Todo el proceso es una gran fragmentación de la actividad del maestro, o más bien la alienación misma de la función docente. Bajo la coordinación del equipo técnico, los subcomités evalúan los libros. Desde 2016, los(as) profesores(as) evaluadores han sido elegidos a través de una convocatoria pública. La primera evaluación piloto, realizada en 1994, fue coordinada por comisiones técnicas de la administración pública (Ministerio de Educación, 1994). De 1996 a 2001, este proceso fue coordinado por el Centro de Investigación para la Educación, la Cultura y la Acción Comunitaria (CENPEC), una organización de la sociedad civil. Entre 1997 y 2012, fue coordinado por profesores(as) de universidades federales. Algunos de estos profesores(as) permanecieron en la comisión durante muchos años, a pesar de los cambios de gobierno y ministerio. Por ejemplo, un profesor evaluó diez ediciones consecutivas del mencionado comité; dos evaluadores participaron en siete oportunidades del comité; tres miembros permanecieron durante cuatro ediciones de forma continua (Cassiano, 2013).

La centralización del proceso de elección del libro de texto corresponde, parafraseando a Paulo Freire, a la educación bancaria: el libro de texto le quita autonomía al profesor(a), el cual queda reducido(a) a la condición de reproducir un "falso conocimiento sin crítica alguna". Freire considera que gran parte del esfuerzo a realizar por parte de los(as) estudiantes lo realiza el autor del libro, reforzando así una actitud pasiva en los(as) estudiantes, en lugar de instigar la curiosidad, y se le quita autonomía al estudiante, que se convierte en el portador de una conciencia pasiva, un "depósito de contenidos" (Freire, 1968/2005; 1992/2011).

Desde la redemocratización del país, el PNLD ha llevado a cabo una evaluación previa del libro de texto antes de su adquisición, con el objetivo de excluir las obras que contenían errores de concepto, manifestación de prejuicios, discriminación, estereotipismo, proselitismo político y religioso, entre otras situaciones. A partir de 1999, la evaluación incluyó el criterio metodológico de excluir todo aquello que no proporcionara situaciones de enseñanza y aprendizaje adecuadas, coherentes y que no implicaran una diversidad de procedimientos cognitivos (Batista, 2005). Estos fueron los cambios más significativos, dirigidos principalmente a combatir la ideología autoritaria contenida en los libros de texto, heredado de la dictadura militar. Posteriormente, hubo varios pequeños cambios en la estructura de funcionamiento del PNLD debido tanto a la orientación política que se produjo en los sucesivos gobiernos, como a los ministros de Educación que buscaron marcar su paso por el MEC con alguna reforma innovadora.

La destitución de los docentes de su función docente implica el incumplimiento de varias disposiciones legales. Por ejemplo, la Constitución prevé la "valorización de los profesionales de la educación escolar" y la "gestión democrática de la educación pública". O también la normativa contenida en la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional, que aborda temas como la "formación docente" o el "desarrollo profesional continuo"; "período reservado para el estudio, la planificación y la evaluación, incluido en la carga de trabajo"; "relación adecuada entre el número de alumnos y el profesor, la carga de trabajo"; además de velar por la participación efectiva del docente en la gestión democrática de la escuela pública.



La realidad del docente de educación básica es muy diferente a lo que se idealiza, por lo general la carga de trabajo en el aula es alta, el número de estudiantes es mayor de lo sugerido, el trabajo de planificación y evaluación se realiza más allá de su carga de trabajo, la formación profesional muchas veces no está relacionada con su trabajo. Estos profesores(as) están privados de la prerrogativa de estudiar e investigar. Los diversos problemas mencionados anteriormente imposibilitan la realización de los procesos reflexivos y la profundización teórica necesaria para la práctica docente. Este profesional explotado no puede mejorarse a sí mismo en este contexto, es sólo un transmisor de conocimientos predeterminados.

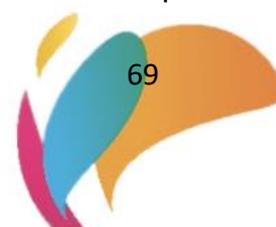
Por el contrario, la práctica educativa requiere algunas condiciones para la autonomía del docente. Freire (1996/2014) considera que la base de la "enseñanza, el aprendizaje y la investigación" es inseparable de la práctica educativa. Divide este momento en dos ciclos gnoseológicos, el primero de los cuales se refiere a la enseñanza y aprendizaje de conocimientos ya existentes y el segundo a la producción de conocimientos que aún no existen. En este sentido, refuerza la relación dialéctica entre investigación y enseñanza/aprendizaje. El objetivo de la práctica educativa debe ser pasar de la ingenuidad a lo que él llama "curiosidad epistemológica", guiada también por otros factores necesarios para esta práctica, como el respeto por el conocimiento de los(as) estudiantes y la criticidad de lo que aprenden de la realidad, entre otros.

El libro de texto es elaborado por autores que no están en el aula de educación básica y es elegido por técnicos y docentes que, en su mayoría, tampoco trabajan en educación básica. Como resultado, se desprecia la práctica educativa y el docente se convierte en un mero consumidor.

CONCLUSIONES

De acuerdo con fuentes gubernamentales, este material didáctico distribuido por el PNLD, dirigido a docentes y estudiantes, atiende actualmente a 32 millones de estudiantes, abarcando la educación infantil, la enseñanza primaria y secundaria. En promedio, se distribuyen 170 millones de ejemplares a más de 140 mil escuelas. El PNLD es una política pública que consiste en ofrecer material didáctico gratuito a estudiantes de escuelas públicas y otros casos permitidos. Esta es la importancia del programa, porque es de hecho un instrumento para la democratización de la educación. Además, el programa mueve anualmente un presupuesto de más de mil millones para la educación promovida por el Estado. Solo en el año 2020, el gasto fue de poco más de mil trescientos noventa millones de reales (Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación, s.f.).

Entre 1995 y 2016 fue posible identificar el papel relevante de la contratación pública en los ingresos de once editoriales de alto perfil en el país, como: Moderna, FTD, Ática, Saraiva, Scipione, IBEP, SM, Positivo, Brasil, Base y Dimensão. Hay que tener en cuenta que las editoriales pequeñas suelen quedarse al margen del programa y cuando hacen las ventas, es por un importe mucho menor en relación a las más destacadas. En este sentido, se evidenció una dependencia de la compra realizada por



el Programa para el mantenimiento del mercado editorial brasileño, que indirectamente cubre capital extranjero (Melo, 2021).

En cuanto al libro de texto, se puede decir que hay una fetichización del material, los debates son muy restringidos al contenido y no llegan a discusiones sobre el papel que juega el libro de texto en la enseñanza. A pesar de la importancia que se le da al material didáctico para el aprendizaje, no existen estudios específicos que consideren el uso de este material y la ganancia real en el aprendizaje de los(as) estudiantes. Al docente que se le aleja de su actividad profesional se le acusa de no estar cualificado para utilizar el material para encubrir los verdaderos problemas educativos. Este enfoque que se le da al libro también oculta el problema social de las condiciones de vida tanto de los(as) estudiantes como de los(as) profesores(as), ya que estamos hablando de ciudadanos que no pueden permitirse comprar ni siquiera un libro. Sin un estudio más profundo sobre el tema, parece irreal que el libro de texto cumpla una función de enseñanza/aprendizaje separada del docente. En este sentido, buscando la esencia del problema, contraria a la democratización del conocimiento defendida por el PNLD, observamos una indebida intervención del Estado dentro de la práctica docente educativa por el bien de una buena salud financiera del mercado editorial brasileño.

A pesar de las limitaciones de los debates, encontramos estudios académicos que presentan propuestas contrahegemónicas para la elaboración de material didáctico por parte de los docentes, quienes muchas veces se muestran insatisfechos con el material disponible, como es el caso de los libros de texto en el área de lenguas extranjeras que utilizan libros de texto extranjeros sin considerar la educación nacional y los estudios en esta área del conocimiento.

Se destaca la importancia del debate sobre la autonomía de la actividad docente, en la que la comunidad escolar tiene un papel significativo, de acuerdo con el propio marco legal educativo brasileño. Este artículo no sugiere el retiro del Estado de su función financiadora y reguladora, pero entiende que para que la educación se dé de manera democrática, será necesario devolver el protagonismo del docente de educación básica en su práctica docente. El hecho de que el Estado sea el financiador de la educación no le otorga la facultad de centralizar las funciones y decisiones inherentes a la comunidad escolar y al propio docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Batista, A. A. G (2001). *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental.
- Cassiano, C. C. de F (2013). *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação brasileira*. UNESP.



- Castro, J. A. de (1996). *O Processo de Gasto Público do Programa do Livro Didático/Texto para discussão nº 406*. IPEA. https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1833/1/td_0406.pdf
- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (1970). *O Livro Didático, sua utilização em classe: Material Básico dos Cursos de Treinamento para Professores Primários* (2nd ed.). Gomes de Souza.
- Congresso Nacional do Brasil (2016). *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Senado Federal.
- Freire, P.(2005). *Pedagogia do Oprimido* (47th ed.). Paz e Terra. (trabalho original publicado em 1968).
- Freire, P.(2011). *A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam* (51st ed). Cortez. (trabalho original publicado em 1992).
- Freire, P.(2014). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (49th ed.) Paz e Terra. (trabalho original publicado em 1996).
- Freitag, B., Motta, V. R. & Costa, W. F (1987). *O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil*. INEP.
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (n.d.). *Dados Estatísticos*. Retrived August 27, 2023, from <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.
- Gamboa, S. G. (2015). *Pesquisa em educação métodos e epistemologias*. (2nd ed.). Argos. (trabalho original publicado em 2007).
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas em Pesquisa Social*. (6th ed.). Atlas. (trabalho original publicado em 1987).
- Governo do Brasil (2017). Decreto da Presidência nº. 9.099, de 18 de julho de 2017. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm
- Hallewell, L. (1985). *O livro no Brasil: sua história* (M. P. Villalobos & L. L. Oliveira Trans.) Queiroz/USP.
- Melo, P. M. (2021). *A construção do consenso hegemônico sobre o Programa Nacional do Livro Didático (1995-2016): Estado, Mercado Editorial e Sociedade Civil*. Appris.
- Ministério da Educação (1993). *Plano decenal de educação para todos*. MEC/UNESCO.
- Ministério da Educação (1994). *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries*. FAE.
- Saab, W. G. L., Gimenez, L. C. P. & Ribeiro, R. M. (1999). *Cadeia de Comercialização de Livros: situação atual e propostas para desenvolvimento*. BNDES.



Sampaio, F. A. de A. & Carvalho, A. F. de (2010). Com a palavra, o autor/ Em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. Sarandi.

Saviani, D. (2007). *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.

Schwartzman, S. (Ed.). (1983). *Estado Novo, um auto-retrato/Arquivo Gustavo Capanema*. Universidade de Brasília.



ORIENTACIÓN AL FUTURO, CERTEZA VOCACIONAL, MOROSIDAD ACADÉMICA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS

ORIENTAÇÃO FUTURA, CERTEZA VOCACIONAL, DELINQUÊNCIA ACADÊMICA, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ACADÊMICO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

FUTURE ORIENTATION, VOCATIONAL CERTAINTY, ACADEMIC DELINQUENCY, LEARNING STRATEGIES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN UNIVERSITY STUDENTS

Barrera Hernández, Laura Fernanda¹

ORCID: 0000-0002-1646-2037

Sotelo Castillo, Mirsha Alicia²

ORCID: 0000-0001-9838-189X

Ramos Estrada, Dora Yolanda²

ORCID: 0000-0001-7933-3753

Universidad de Sonora¹ / Instituto Tecnológico de Sonora²

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la orientación al futuro, morosidad académica, certeza vocacional, estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, así como comparar los resultados en función del sexo de los universitarios. El estudio corresponde a un enfoque cuantitativo con diseño no experimental transversal con alcance correlacional y descriptivo-comparativo. Participaron 400 estudiantes universitarios, 61.2% mujeres y 38.8% hombres, de dos universidades públicas mexicanas, quienes cursaban diferentes semestres y pertenecían a distintos programas educativos. Se aplicaron cuatro escalas: orientación al futuro, morosidad académica, certeza vocacional y estrategias de aprendizaje, adicionalmente se les solicitó a los universitarios que reportaran su promedio de calificaciones, como medida de rendimiento académico. En los resultados destacaron las asociaciones significativas entre las variables de orientación al futuro, morosidad académica, certeza vocacional y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico. A partir de los hallazgos de esta investigación, se considera que existe una relación entre orientación al futuro, morosidad académica, certeza vocacional y estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Investigaciones en el futuro podrían profundizar en el estudio acerca de las relaciones entre estas variables e incluyendo otros constructos que pudieran estar relacionadas.

Palabras clave: orientación al futuro, procrastinación, certeza vocacional, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico.



INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico de los estudiantes es considerado una de las dimensiones más relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que refleja cómo los estudiantes están absorbiendo y aplicando el conocimiento y las habilidades impartidas durante la actividad educativa (Ruiz et al., 2010); además es un indicador de eficacia y calidad educativa (Artunduaga, 2008).

Un buen rendimiento académico en los estudiantes puede indicar que estos están adquiriendo el conocimiento de manera satisfactoria. Al respecto, Gómez et al. (2011) argumentan que es una manifestación directa del aprendizaje que se ha logrado a través de la actividad educativa, por lo que se percibe como un resultado del aprendizaje ligado por la actividad educativa del profesor y producido en el estudiante.

La perspectiva temporal ha sido una de las variables asociadas al rendimiento académico, esto debido al peso de los marcos temporales de pasado y futuro en las decisiones y conductas del presente (Difabio et al., 2018). Se ha señalado que la orientación al futuro se relaciona con la forma de actuar de los estudiantes encontrándose una correlación positiva moderada entre la perspectiva de tiempo futuro con el promedio de calificaciones acumulado (Barnett et al., 2018). Asimismo, esto también puede estar relacionado con la variable de certeza vocacional, la cual se define como el grado de seguridad que un estudiante tiene sobre la carrera profesional que ha elegido (Aguilar et al., 1992 como se citó en González et al., 2018), la cual también ha sido asociada al rendimiento académico.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje también es otra de las variables que han sido asociadas al rendimiento de los alumnos, estas se consideran un conjunto de procedimientos y actividades que los estudiantes utilizan para procesar la información, las cuales pueden ser llevadas a cabo a través de diferentes niveles cognitivos, y para lo cual puede requerirse un proceso de planeación, control y evaluación (Aguilar, 2010). Este proceso puede llevar al estudiante a presentar altos niveles de morosidad, la cual es definida por Angarita (2012) como la tendencia a evitar o aplazar de manera voluntaria las actividades, compromisos y hasta obligaciones personales, aun sabiendo las consecuencias de ello, con lo cual puede verse afectado el desempeño o rendimiento académico.

Resultados de estudios previos, considerando dichas variables han reportado que los universitarios reportan puntajes bajos en morosidad académica y altos en certeza vocacional (Gonzalez et al., 2006), así como puntajes moderados en orientación hacia el futuro y en estrategias de aprendizaje (Barrera et al., 2020).

Respecto a la comparación entre hombres y mujeres, en los resultados de investigaciones previas, se han observado diferencias entre hombres y mujeres en el rendimiento académico y morosidad académica, donde las mujeres obtuvieron mayor puntaje de rendimiento académico y menor morosidad académica (Pérez-Ríos et al., 2023), otro estudio también informó que las estudiantes mujeres tienen mayor orientación al futuro, uso de estrategias de aprendizaje, y rendimiento académico que los estudiantes hombres (Molina-Torres et al., 2021).

Gómez-Sánchez et al. (2011) desarrollaron una investigación donde informaron que las variables sexo, semestre, y satisfacción con la carrera elegida tenían influencia

en el rendimiento académico de los universitarios. De la misma forma, Navarro (2016) indicó que los mejores predictores de rendimiento académico fue la satisfacción con la elección de la carrera, el semestre y la morosidad, por lo que también sugiere el valorar el papel de la educación superior sobre la decisión vocacional y profesional de los estudiantes. Barrera et al. (2020) hallaron relaciones positivas y significativas entre variables cognitivas de los estudiantes tales como autorregulación, orientación hacia el futuro y las estrategias de aprendizaje, con la dedicación al estudio y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Asimismo, Molina-Torres et al. (2021) en su estudio, indicaron que existe una relación positiva entre la orientación al futuro, la autorregulación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Posteriormente Pérez-Ríos et al. (2023) encontraron en estudiantes de preparatoria y universidad, que el rendimiento académico se asociaba positivamente con la orientación al futuro y de forma negativa con la morosidad académica.

Considerando lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue determinar la relación entre la orientación al futuro, certeza vocacional, morosidad académica, estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios y comparar los resultados en función del sexo de los universitarios.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación fue cuantitativo dado que se utilizó la medición numérica de las variables, con un diseño no experimental transeccional, ya que no hubo manipulación de variables y los datos fueron recolectados en un solo momento; el alcance es correlacional y comparativo, ya que se busca identificar el nivel de asociación que tienen las variables y describir las diferencias por género.

Participantes. Participaron 400 estudiantes universitarios pertenecientes a dos universidades públicas mexicanas, 61.2% mujeres y 38.8% hombres, su edad osciló entre 18 y 47 años, con una edad promedio de 20.49 años (DE=2.96). Los estudiantes cursaban diferentes semestres, y pertenecían a distintos programas educativos de nivel licenciatura. Respecto al estado civil de los participantes el 85.6% es soltero, 14.4% casado; el 94.3% no tiene hijos; el 61.8% indicó no trabajar mientras que 38.2% informó que si trabaja.

Instrumentos. Para la recolección se utilizó un instrumento conformado por el consentimiento informado, seguido por datos sociodemográficos y cuatro escalas para medir los constructos, mismas que se describen a continuación.

Subescala de *Futuro* del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI) (Zimbardo & Boyd, 1999), adaptada a población mexicana (Corral-Verdugo et al., 2006), mide situaciones y creencias características de personas con orientación al futuro, tales como planear los días, proponerse metas y cumplir a tiempo con obligaciones. La escala consta de 12 ítems en escala Likert con cinco opciones de respuesta que van desde muy poco aplicable (1) hasta bastante aplicable (5). En este estudio la confiabilidad de la escala fue de $\alpha = .89$.

Escala de *Certeza vocacional* del Inventario Ampliado de Factores de Carrera (IAFC) de Aguilar et al. (1993) en la versión validada por González y Maytorena (2005). La escala cuenta con seis ítems con seis opciones de respuesta desde totalmente en

desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (6) y evalúa la seguridad que el estudiante tiene respecto a la carrera que ha elegido. En este estudio la confiabilidad de la escala fue de $\alpha = .89$.

Escala de *Morosidad Académica* creada por Aguilar y Valencia (1994) la cual mide la tendencia a posponer la realización de tareas y deberes académicos, a través de 9 ítems en escala Likert, con cinco opciones de respuesta que van desde completamente en desacuerdo (1) hasta completamente de acuerdo (5). La confiabilidad de la escala fue de $\alpha = .91$.

Escala de *Estrategias de Aprendizaje* del cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje (MSQL) realizado por Pintrich et al. (1993), en su traducción al español por Sotelo (2007), conformado por 43 ítems con 5 opciones de respuesta que van desde totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5). La escala se compone por 8 factores: elaboración, organización, repaso, aprovechamiento del tiempo y concentración, ayuda, constancia y pensamiento crítico. La confiabilidad de la escala en esta investigación fue de $\alpha = .88$.

Finalmente, para la medición del *rendimiento académico* de los estudiantes universitario se solicitó a los estudiantes que auto reportaran su promedio acumulado de calificaciones.

Procedimiento. La recolección de datos se llevó a cabo dentro de las aulas de clase de la institución educativa, previa autorización de jefes de departamento, coordinadores de carrera, profesores y estudiantes de las universidades. La participación fue voluntaria, a los participantes se les explicó el objetivo de la investigación y se les solicitó su cooperación para responder al instrumento, después de asentir su participación en el estudio, se les presentó el consentimiento informado donde se indicaba acerca de la confidencialidad de los datos recabados y que el uso de estos sería únicamente para fines de investigación. El tiempo de respuesta del instrumento varió entre 8 y 10 minutos.

Una vez recabados los datos, se elaboró la base de datos en el paquete SPSS 23, para proceder al análisis estadístico, donde se obtuvieron estadísticos descriptivos univariados y posteriormente se realizaron análisis de confiabilidad de las escalas, comparación y de relación entre las variables orientación al futuro, morosidad académica, certeza vocacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

RESULTADOS

De manera general, los estudiantes universitarios obtuvieron una media de 3.45 en orientación al futuro (en una escala de 1 a 5) lo que indica que las acciones de orientación son bastante aplicables a su forma de pensar y actuar respecto al futuro. En cuanto a certeza vocacional, alcanzaron una media de 2.41 en la escala de 1 al 6, lo que indica que en general no se perciben seguros de terminar o continuar con esa carrera en la cual actualmente estudian. En morosidad académica alcanzaron una media de 2.82 (en una escala de 1 a 5) lo que indica que en ocasiones posponen las tareas difíciles o tiene problemas para entregar las tareas a tiempo. En estrategias de aprendizaje la media de los universitarios fue de 3.52 (en escala del 1 al 5) lo que indica que están de acuerdo en utilizar las estrategias de aprendizaje que se enlistan en la

escala. Respecto al rendimiento académico de los estudiantes, el promedio de calificaciones de los participantes fue de 8.61 (ver tabla 1).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos

	Min	Max	M	DE
Orientación al futuro	1.00	5.00	3.45	.763
Certeza vocacional	1.00	6.00	2.41	1.413
Morosidad académica	1.00	5.00	2.82	.872
Estrategias de aprendiz	2.30	4.60	3.52	.399
Rendimiento académic	6.30	10.00	8.61	.739

Los resultados del análisis de correlación indican que existen relación estadísticamente significativa y positiva entre el rendimiento académico con la orientación al futuro ($r = 0.24$, $p < 0.001$), certeza vocacional ($r = 0.13$, $p < 0.001$) y estrategias de aprendizaje ($r = 0.23$, $p < 0.001$); de igual forma se encontró relación significativa con morosidad académica ($r = -0.25$, $p < 0.001$) pero en sentido negativo, es importante mencionar que las intensidades de todas las relaciones son bajas. Adicionalmente, se menciona que se encontraron relaciones significativas entre todas las variables, con excepción del caso de orientación al futuro y certeza vocacional, es importante mencionar que la intensidad en las relaciones es baja y todas correlacionan de manera negativa con la variable de Morosidad académica (ver tabla 2).

Tabla 2
Matriz de correlaciones entre variables

	FU	MA	CV	EA	RA
Orientación al futuro (FU)	1				
Morosidad académica (MA)	.15**	1			
Certeza vocacional (CV)	-.00	-.19**	1		
Estrategias de aprendizaje (EA)	.10*	-.22**	.21**	1	
Rendimiento académico (RA)	.24**	-.25**	.13**	.23**	1

Se compararon los puntajes de orientación al futuro, morosidad académica, certeza vocacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, respecto al sexo de los estudiantes universitarios y se encontraron diferencias significativas en todas las variables, donde las estudiantes mujeres alcanzaron puntajes más altos en orientación al futuro, certeza vocacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico que los estudiantes hombres, a la vez que obtuvieron un puntaje menor en morosidad académica que los hombres, lo que indica que las estudiantes poseen una mayor orientación al futuro, seguridad respecto a la carrera que se encuentran estudiando, utilizar más estrategias de aprendizaje y promedios de calificaciones más altos que los estudiantes varones, a la vez que reportan procrastinar menos que los hombres respecto a sus actividades académicas (ver tabla 3).



Tabla 3.

Diferencias entre hombres y mujeres por escalas de bienestar psicológico

Escala	Hombres			Mujeres			gl	t	p
	n	M	DE	n	M	DE			
Orientación al futuro	155	3.31	.749	245	3.54	.760	397	-2.97	.003
Morosidad académica	155	2.95	.818	245	2.74	.899	397	2.28	.023
Certeza vocacional	155	2.23	1.23	245	2.53	1.50	371.57	-2.11	.035
Estrategias de aprendizaje	155	3.41	.354	245	3.59	.410	397	-4.65	.000
Rendimiento académico	155	8.46	.728	245	8.70	.733	397	-3.20	.001

CONCLUSIONES

En resumen, los hallazgos de la investigación sugieren que, respecto a orientación al futuro, los estudiantes universitarios están bastante enfocados en la consideración del futuro a y tomar acciones que se alineen con sus metas en el futuro, en morosidad obtuvieron un puntaje moderado que indica que tienen ocasionalmente a posponer tareas difíciles y podrían tener dificultades para entregar actividades en las fechas establecidas, lo cual podría afectar su rendimiento académico, lo que difiere de lo reportado por González et al. (2016). En cuanto a la certeza vocacional reportada, los estudiantes de manera general no se sienten particularmente seguros acerca de continuar o terminar la carrera que actualmente se encuentran cursando, lo que podría sugerir cierto grado de indecisión o falta de claridad en cuanto a su elección vocacional, lo cual contrasta con lo hallado en el estudio de González et al. (2016). En las estrategias de aprendizaje, los estudiantes muestran estar de acuerdo en utilizar estrategias de aprendizaje, lo que sugiere que tienen una predisposición positiva hacia la implementación de métodos de aprendizaje, esto semejante a lo informado previamente (Barrera et al., 2020).

En cuanto a la relación entre las variables orientación al futuro, certeza vocacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento, destacó la existencia de relaciones significativas entre todas las variables de estudio, respaldando este hallazgo lo informado en estudios anteriores que han abordado el estudio de estas relaciones de manera aislada (Barrera et al. 2020; Molina-Torres et al., 2021; Navarro, 2016; Pérez-Ríos et al., 2023), con excepción de la ausencia de relación entre orientación al futuro y certeza vocacional. Por lo que los resultados de la investigación indican que la actitud y enfoque de los estudiantes hacia su futuro están relacionados con su rendimiento académico, por lo que es posible que aquellos que tienen una perspectiva más clara de sus objetivos a largo plazo tengan un mejor desempeño. Respecto a morosidad académica, la tendencia a postergar tareas académicas podría tener un impacto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes, esto debido a que la gestión del tiempo y la evitación de la procrastinación son importantes para el éxito académico. En cuanto a certeza vocacional, la claridad en la elección de la carrera también se relaciona con el rendimiento académico, por lo que estudiantes que tienen una idea más firme de su vocación podrían estar más comprometidos con sus estudios. En cuanto a la relación de estrategias de aprendizaje, se encontró que las formas en

que los estudiantes abordan su aprendizaje también juegan un papel en su rendimiento académico, por lo que las estrategias efectivas de estudio y aprendizaje pueden influir positivamente en los resultados académicos.

Finalmente, derivado del análisis de comparación en función del sexo de los estudiantes universitarios, se concluye que las estudiantes mujeres parecen tener una ventaja en términos de orientación al futuro, certeza vocacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en comparación con los estudiantes hombres, lo anterior coincide con los resultados estudios previos (Molina-Torres et al., 2021; Pérez-Ríos et al., 2023). Además, procrastinan menos en sus actividades académicas, hallazgo que coincide con lo que indica la literatura (Pérez-Ríos et al., 2023).

Los hallazgos de la presente investigación parecen indicar la importancia de considerar estas variables en el diseño de programas de formación educativa, así como de estrategias de apoyo a los estudiantes universitarios para mejorar su aprendizaje y rendimiento académico.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, M. C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28 (2), 207-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4637499>
- Aguilar, J., & Valencia, A. (1994). Medición e interrelaciones entre temor al fracaso y morosidad. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 10, 145-155.
- Aguilar, J., Peña, L., Pacheco, J., & De la Paz, C. (1993). Adaptación y ampliación del inventario de factores de carrera. *Investigación Psicológica*, 3, 53-63.
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 85-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4905094>
- Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad*. Universidad Complutense de Madrid, España. 1-17. <http://www.esc.geologia.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2013/05/variables-en-el-rendimiento-acadmico-universitario.pdf>
- Barnett, M. D., Melugin, P. R. y Hernandez, J. (2018). Time Perspective, Intended Academic Engagement, and Academic Performance. *Current Psychology*, (39), 761–767. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9771-9>
- Barrera, L. H., Vales, J. J., Sotelo-Castillo, M. A., Ramos-Estrada, D. Y., Ocaña-Zúñiga, J. (2020). Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con dedicación al estudio y rendimiento académico: Dedicación al estudio y Rendimiento académico en Universitarios. *Psicumex*, 10(1), 61–74. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>



- Difabio, H. Maris, S. y Noriega, M. (2018). Orientación temporal y metas vitales en estudiantes argentinos. *Revista de Psicología*, 36 (2), 661-700. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.010>
- Gómez, D., Oviedo, R., Martínez, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Educación y Humanidades*, 5(2) 90-97. http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores_que_influyen_en_el_rendimiento_academico_del_estudiante_universitario.pdf
- Gómez-Sánchez, D., Martínez-López, E. I., & Oviedo-Marín, R. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia Chihuahua*, 5(2), 90-97. <https://vocero.uach.mx/index.php/tecnociencia/article/download/699/782>
- González, D., Barrera, L. F., Maytorena, M., & Fuentes, M. (2018). Certeza vocacional y factores de carrera en estudiantes de dos universidades del noroeste de México. *Psicumex*, 8(2), 5–23. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i2.295>
- González, D., & Maytorena, M. A. (2005). Modelo estructural de factores de carrera, seguridad vocacional y esfuerzo académico. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(1), 39-48.
- González, L. D., Maytorena, M. N., Lohr, F. E., & Carreño, E. C. (2006). Influencia de la perspectiva temporal y la morosidad académica en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 15(1), 15-24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3245507.pdf>
- González, L. D., Maytorena, M. N., Varela, C., López, M. S. (2016). Perfil académico para el aprendizaje de estudiantes universitarios. In *Proceedings del XII Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior:(9-11 de julio 2015. Sevilla-España)* (pp. 28-33). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC. https://www.ugr.es/~aepc/FECIES_14/PROCEEDIN_XII/6.pdf
- Molina-Torres, L. C., Barrera-Hernández, L. F., Sotelo-Castillo, M. A., Ramos-Estrada, D. Y. y Pérez-Ríos, R. (2021). Orientación al futuro, estrategias de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Educación y Ciencia*, 10(55), 39-54. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/599>
- Navarro, C. P. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, 21, 241-271. <https://bibliotecadigital.iue.edu.co/bitstream/20.500.12717/2268/1/623-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4898-1-10-20200913.pdf>
- Pérez-Ríos, R., Barrera-Hernández, L. F., Echeverría-Castro, S. B., & Sotelo-Castillo, M. A. (2023). Orientación al futuro y morosidad académica como instrumentos de predicción del rendimiento académico en estudiantes de preparatoria y universidad del noroeste de México. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15876>



- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & Mckeachie, W. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Ruiz, G.; Ruiz, J. y Ruiz, E. (2010). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-11. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3258Ruiz.pdf>
- Sotelo, M. (2007). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis de Maestría). Instituto Tecnológico de Sonora.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable individual differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>



CAPÍTULO II

PRÁCTICA DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

Dra. Gabriela Croda Borges, U. Popular Autónoma del Estado de Puebla
(México)

Dr. Emilio Rodríguez Macayo, OEI (Oficina, Chile)

Dra. Luci Regina Muzetti, UNESP (Brasil)

Prácticas docentes en Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Media Superior y Educación Superior. Técnicas, instrumentos y conocimientos para consolidar un buen desarrollo académico de los estudiantes de cualquier modalidad de enseñanza. Desarrollo profesional docente. Liderazgo pedagógico. Coordinación, trabajo colaborativo. Habilidades comunicativas. Gestión interpersonal. Experiencia y transformación educativa. Clima de trabajo en el centro educativo y en las clases. Ciencia, Arte, Música y Cultura en la educación.



ESTUDIO DE LAS HISTORIOGRAFÍAS DE LAS MATEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: DIFERENTES MANERAS DE VER Y CONCEBIR LOS CONCEPTOS MATEMÁTICOS

ESTUDO DE HISTORIOGRAFIAS DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIFERENTES MODOS DE VER E CONCEBER CONCEITOS MATEMÁTICOS

STUDY OF HISTORIOGRAPHIES OF MATHEMATICS IN TEACHER FORMATION: DIFFERENT WAYS OF SEEING AND CONCEIVING MATHEMATICAL CONCEPTS

Sousa, Maria do Carmo de²²

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

ORCID: 0000-0002-5523-757X

RESUMO

Essa comunicação tem como objetivo apresentar alguns dados que estão sendo analisados de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico, cujos pressupostos teóricos e metodológicos estão fundamentados na teoria histórico-cultural. A pesquisa está em andamento e investiga historiografias de matemática que deveriam estar referenciadas em disciplinas de História da Matemática, dos cursos de licenciaturas de matemática, das universidades federais brasileiras. Nesse sentido, tem como foco os modos de ver e conceber os conceitos matemáticos dos autores que as escreveram. A investigação em curso considera que as vertentes historiográficas da História da Matemática descrevem o lógico de fatos históricos que ocorreram em diversos contextos, em determinados tempos e espaços, os quais são sistematizados, de tempos em tempos e por este motivo, passam a frequentar os livros didáticos das escolas da Educação Básica. Pressupõem-se que, as historiografias de matemática abordam a história do conhecimento de conceitos matemáticos. Ao estudar historiografias de matemática diferentes, futuros professores e professores de matemática podem delinear alguns nexos conceituais (internos e externos) com o intuito de aprofundar os elementos teóricos que fundamentam os conteúdos matemáticos que ensinarão ou ensinam na Educação Básica. Dessa forma, podem se tornar autônomos para analisarem e criarem situações desencadeadoras de aprendizagem (SDA) considerando-se os pressupostos teóricos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), de forma a romper com o ensino de matemática que muitas vezes prioriza tanto a memorização de fórmulas prontas e acabadas, quanto o treinamento dos conteúdos matemáticos a partir de listas de exercícios.

Palavras-chave: História da Matemática. Nexos conceituais. Movimento lógico-histórico. Situações desencadeadoras de aprendizagem. Atividade orientadora de ensino.

²² Apoio: [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico](#) (CNPQ)

INTRODUÇÃO

Enquanto formadora de professores que atua nos cursos de licenciatura de Matemática temos nos preocupado em investigar tanto o papel da História da Matemática, das Historiografias de Matemática e do movimento lógico-histórico no ensino de matemática na formação de professores da Educação Básica, quanto de que forma, qual História da Matemática e suas respectivas historiografias vem sendo inseridas nas disciplinas de História da Matemática nos cursos de licenciaturas, das universidades públicas federais brasileiras a partir do momento em que, os congressos de Educação Matemática e as propostas pedagógicas dos cursos passaram a acenar a necessidade dos futuros professores e professores que atuam nas escolas conhecerem a história dos conceitos e conteúdos matemáticos que ministram.

Isso significa que, desde o momento em que, no final dos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) apontaram a História da Matemática como metodologia de ensino, os cursos de licenciatura de Matemática passaram a criar disciplinas específicas sobre História da Matemática.

Dessa forma, concordamos com D' Ambrósio (2015) quando afirmou que naquele momento havia

Uma crescente demanda na educação, que é a inclusão da História da Matemática nos cursos de formação de professores. Os cursos de Licenciatura de Matemática dão muita ênfase aos conteúdos e a métodos de ensino. Mas carecem de uma visão mais global da Matemática, de como essa disciplina evoluiu ao longo da história da humanidade. O mesmo se dá com os cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação em *latu* e mesmo *stricto sensu*. São raros os cursos de formação que contemplam aspectos históricos nas disciplinas. Apenas os cursos específicos sobre História da Matemática discutem temas históricos” (p. 07).

Ou seja, o pesquisador já indicava há quase dez anos atrás que existia uma lacuna que considerasse as necessidades dos professores de Matemática da Educação Básica em relação aos processos históricos dos conceitos que ministra nas escolas.

É sobre o estudo de historiografias de Matemática na formação de docente considerando-se os diferentes modos de ver e conceber conceitos matemáticos que trata essa comunicação. Pretendemos apresentar os primeiros resultados de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico, fundamentada na teoria histórico-cultural que tem como questão de pesquisa: *quais são os modos de ver e conceber os conceitos matemáticos que são explicitados em historiografias de Matemática escritas por autores brasileiros e europeus, com especial atenção para aqueles que estão referenciados e para aqueles que deveriam estar sendo referenciados nas disciplinas de História da Matemática, das universidades federais brasileiras?*

Ao responder a essa questão estamos considerando as seguintes temáticas: 1) possíveis relações existentes entre História da Matemática, Historiografias de Matemática e Movimento lógico-histórico no que diz respeito à formação de professores da Educação Básica e 2) o delineamento dos nexos conceituais (internos e externos) dos conceitos matemáticos decorrentes dos estudos de historiografias de Matemática para a elaboração de situações desencadeadoras de

aprendizagem (SDA) em atividades orientadoras de ensino (AOE) para as salas de aula, da Educação Básica.

Diante do exposto, nos próximos tópicos apresentaremos, inicialmente, os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa. Em seguida, a metodologia e por último, a análise de um dos capítulos de uma historiografia brasileira que tem como título “História dos pesos e medidas”, a qual foi escrita por Silva, em 2004.

Defendemos que tal historiografia deveria frequentar os cursos de licenciatura de Matemática e de professores da Educação Básica porque permite com que licenciandos e professores de Matemática atuantes nas escolas delineiem os nexos conceituais de medida que deveriam ser tratados na Educação Básica, em SDA em AOE, de forma que crianças e jovens possam compreender o movimento lógico-histórico das “três fases e três aspectos distintos – escolha da unidade; comparação com a unidade; expressão do resultado dessa comparação por um número” que compõem o “problema da medida” estudados por Caraça (1998) e que estão presentes nas diferentes culturas e civilizações, dentre elas, a cultura brasileira.

METODOLOGÍA

Ao analisarmos as possíveis relações existentes entre História da Matemática, Historiografias de Matemática e movimento lógico-histórico no que diz respeito à formação de professores da Educação Básica temos que considerar que As tendências modernas da historiografia não privilegiam um desfile de resultados, nomes e datas, mas sim situar a Matemática como uma manifestação cultural de todos os povos em todos os tempos, como a linguagem, os costumes, os valores, as crenças e os hábitos, e como tal diversificada nas suas origens e na sua evolução (D’Ambrósio, 2015, p. 08).

Ao tratar das historiografias nos cursos de formação de professores Saito (2015, p. 19) afirma que: “uma primeira pergunta que frequentemente surge entre professores de matemática é: “por que estudar história da matemática?”.

Para tentar respondê-la, o mesmo autor (Saito, 2015), chama a nossa atenção para o fato de que, antes do “por que”, deveríamos nos perguntar sobre: “qual o papel da história da matemática na formação de professores?” (p. 19) e considerar ainda que “a história não está pronta e acabada (...), grande parte do material de história da matemática no Brasil, disponível aos professores de matemática, encontra-se defasada, visto que ainda está baseada numa historiografia que remonta ao início do século XX (...)” (p. 20-22) e que “História é a narrativa de um evento ou acontecimento.

Historiografia é a arte de escrever a história e, dessa maneira, trata dos critérios da “escrita da história”. Isso significa que toda narrativa da história é historiograficamente orientada” (p. 23) e que temos pelo menos duas vertentes historiográficas: “a histórica tradicional e a atualizada” (p. 26). A primeira vertente tem característica

panorâmica, está baseada numa concepção historiográfica linear e progressista. Nessa perspectiva, o conhecimento matemático é visto como uma sucessão de descobertas matemáticas que são encadeadas linear e progressivamente até chegar à matemática moderna. Além disso, sua narrativa privilegia apenas os aspectos

internos à própria área de conhecimento e outros desdobramentos, que não são essencialmente matemáticos, são deixados de lado (Saito, 2015, p. 23).

Quanto à segunda vertente, diferentemente da anterior, “as narrativas históricas mais atualizadas dedicam-se a compreender o processo de construção do conhecimento. Daí que as grandes narrativas são abandonadas para se dedicarem ao contexto em que os conhecimentos matemáticos são construídos” (p. 28).

É por este motivo que, para estudarmos a história dos conceitos matemáticos com licenciandos e professores da Educação Básica, elegemos o movimento lógico-histórico, o qual, do nosso ponto de vista pode promover narrativas históricas mais atualizadas, uma vez que, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, uma das vertentes das historiografias.

Partimos do pressuposto de que se, as historiografias da Matemática abordam a história dos conhecimentos matemáticos, ao conhecê-las, temos condições de compreender os nexos conceituais (internos e externos) que cada historiador, matemático ou educador matemático prioriza. Há aqui, uma relação direta entre Historiografias, História da Matemática e movimento lógico-histórico. O elo comum entre estes três conceitos estaria no modo de conceber a história do conhecimento humano sobre determinados objetos. Neste caso, estamos tratando dos objetos matemáticos que se materializam, a partir de diversas linguagens, dentre elas, a aritmética, a algébrica e a geométrica, os quais estão diretamente relacionados à cultura de cada grupo social, de cada civilização.

Defendemos que, licenciandos e professores que já ensinam matemática tenham acesso às várias escritas feitas por matemáticos, educadores matemáticos e historiadores da Matemática sobre a História da Matemática. Reivindicamos que, estes profissionais tenham acesso às historiografias da Matemática, de forma que possam realizar pesquisas históricas, segundo os estudos de Radford (2011) e delinear o que denominamos de nexos conceituais (internos e externos) dos conceitos matemáticos de forma que possam contribuir, didaticamente, com a organização do ensino de Matemática nas salas de aulas da Educação Básica.

Aqui, os nexos conceituais, construídos historicamente, nas diversas práticas sociais, em diversos contextos políticos, culturais e sociais representam elos entre os conceitos, os quais são construídos, historicamente, em diversos contextos e, quando tratados de forma didática podem orientar a elaboração de SDA, segundo os pressupostos de Moura (2010). Tais nexos quando compreendidos pelos profissionais do ensino podem se constituir em elementos didáticos que orientam alunos e professores a compreenderem melhor parte do percurso das construções das ideias matemáticas que, foram elaboradas a partir das necessidades de cada povo, em suas práticas culturais.

A AOE mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev, ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar (...). Na AOE, ambos, professor e estudante, são sujeitos em atividade e como sujeito se constituem indivíduos portadores de conhecimentos, valores e afetividade, que estarão presentes

no modo como realizarão as ações que têm por objetivo um conhecimento de qualidade nova. Tomar consciência de que sujeitos em atividade são indivíduos é primordial para considerar a AOE como um processo de aproximação constante do objeto: o conhecimento de qualidade nova. A atividade, assim, só pode ser orientadora. Nesse sentido, a AOE toma a dimensão de mediação ao se constituir como um modo de realização de ensino e de aprendizagem dos sujeitos que, ao agirem num espaço de aprendizagem, se modificam e, assim, também se constituirão em sujeitos de qualidade nova (Moura et al., 2010, p. 96-97).

Quando se analisa o processo de elaboração e de concretização da AOE como mediadora, “na dimensão teórica e prática, da atividade do professor e do estudante” pode –se afirmar que, tal processo desencadeia:

Formação do estudante, que, ao ser sujeito da atividade na atividade de aprendizagem, se apropria do conhecimento teórico, desenvolvendo-se, transformando-se; humanizando-se, no movimento de análise e síntese inerente ao processo de solução do problema de aprendizagem da AOE; formação do professor, que tem por objetivo ensinar o estudante e que, entretanto, nas discussões coletivas, no movimento dos motivos de sua atividade, das ações, operações e reflexões que realiza, aprende a ser professor aproximando o sentido pessoal de suas ações da significação da atividade pedagógica como concretizadora de um objetivo social (Moura et al., 2010, p. 108).

Ao defendermos a necessidade do movimento lógico-histórico frequentar tanto os cursos de licenciaturas, quanto os cursos de extensão de Matemática para professores da Educação Básica, concordamos com os autores supracitados que Os fundamentos teórico-metodológicos da AOE cujos pressupostos estão ancorados na teoria histórico-cultural e na teoria da atividade, são indicadores de um modo de organização do ensino para que a escola cumpra sua função principal, que é possibilitar a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos estudantes. Assim, a AOE, como mediação, é instrumento do professor para realizar e compreender seu objeto de estudo: o processo de ensino de conceitos. E é instrumento do estudante, que, por meio dela, pode apropriar-se de conhecimentos teóricos. Desse modo, a AOE tem as características de fundamento para o ensino e é também fonte de pesquisa sobre o ensino. Assim, profissionais pesquisadores podem usar sua estrutura para identificar motivos, necessidades, ações desencadeadas e sentidos atribuídos pelos sujeitos no processo de ensino (Moura et al., 2010, p. 108-109).

Isso significa que os licenciandos e professores de Matemática da Educação Básica podem elaborar SDA em AOE relacionadas à cultura matemática dos diferentes povos.

No próximo item apresentaremos o tipo de investigação que estamos desenvolvendo, bem como o papel que as SDA em AOE assumem nesse contexto.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, de cunho teórico e fundamenta-se na teoria histórico-cultural. A metodologia para desenvolver a investigação se compõe dos seguintes momentos e estratégias: 1) Realização da análise lógica do conteúdo. Essa consiste em um estudo teórico sobre Historiografias de Matemática que se apresentam ou

deveriam se apresentar nas ementas das disciplinas de História da Matemática, dos cursos de licenciatura de Matemática, das universidades federais brasileiras. O estudo remete necessariamente a uma pesquisa bibliográfica que envolve tanto historiografias da Matemática, quanto as ementas das disciplinas dos cursos de licenciaturas de Matemática das universidades federais brasileiras e pesquisas que tratam da implementação de disciplinas de História da Matemática nos cursos de licenciaturas de Matemática brasileiros. 2) Realização de estudos sobre os nexos conceituais (internos e externos) que se apresentam em conceitos matemáticos propostos ou deveriam estar presentes nas ementas das disciplinas de História da Matemática, das universidades federais brasileiras. O estudo remete à análise de diferentes historiografias escritas por europeus e brasileiros. Como resultados teremos a elaboração de textos diversos sobre as temáticas abordadas.

Concordamos com Lanner de Moura (1995) que, para atingir resultados que promovam o avanço da área de conhecimento em que se insere o problema, é necessário haver uma estreita articulação entre conteúdo da pesquisa e metodologia. Dessa forma, concebemos que, se a teoria for sendo construída no processo da pesquisa, movimento idêntico deverá acontecer com a metodologia.

Nesse sentido, o método não é algo externo à pesquisa, a ela ajustável como se ajusta uma roupa ao corpo, mas é constituído das ideias e ações que vão trançando coerentemente todos os elementos da investigação. É ele que dá garantia da não-separação entre o conhecedor (o pesquisador), o conhecimento (o que será construído através da pesquisa) e o conhecido (os conhecimentos já produzidos a respeito do tema da pesquisa) de forma que conjugue todos estes elementos num conhecimento não-fragmentado da realidade investigada.

Por esses motivos, nos detemos a traçar os aspectos metodológicos possíveis de serem previstos antes de desencadear o processo de investigação. Destacamos dois tipos de instrumentos, aqueles que contribuirão para a construção dos fatos: os textos teóricos que serão produzidos e a explicitação dos nexos conceituais (internos e externos) que se apresentam em conceitos matemáticos ensinados na Educação Básica. Esses instrumentos possibilitam considerar o movimento mais geral da investigação.

Os textos teóricos poderão se configurar em artigos e contribuirão com reflexões que envolvem estudos de historiografia da Matemática e suas relações com os diferentes modos de ver e conceber conceitos matemáticos dos autores que as escreveram.

A análise dos dados está seguindo uma linha interpretativa cuja característica é a particularização, ao invés da generalização de resultados. A busca não é de universais abstratos, aos quais se chega, segundo Moreira (1990), através de generalizações estatísticas, mas sim de universais concretos, que se atinge através do estudo detalhado de um caso específico, localizado culturalmente.

Estamos deduzindo e organizando categorias que representem os diferentes modos de ver e conceber conceitos matemáticos de autores que frequentam ou deveriam frequentar os cursos de licenciaturas de Matemática, das universidades federais brasileiras. Esses modos diferentes de ver e conceber os conceitos

matemáticos podem nos auxiliar a configurar os possíveis nexos conceituais (internos e externos) que são lógicos e históricos para se integrarem nas SDA em AOE.

Para compreendermos melhor tanto a relação entre historiografias da Matemática e movimento lógico-histórico dos conceitos matemáticos, quanto os nexos conceituais (internos e externos) a que estamos nos referindo apresentaremos em seguida, a análise que estamos fazendo da historiografia de Silva (2004), com especial atenção para a história dos pesos e medidas no Brasil.

RESULTADOS OU DISCUSSÃO: HISTÓRIA DE PESOS E MEDIDAS NO BRASIL A PARTIR DA HISTORIOGRAFIA DE SILVA

A historiografia de Silva (2004, s/p.) “aborda a evolução da Metrologia, desde a Antiguidade até os nossos dias, valorizando o seu conteúdo social e realçando as relações do homem com os pesos e as medidas através dos tempos”. É dedicada para leigos e profissionais interessados em compreender a área da Metrologia. Por este motivo, entendemos que deveria fazer parte da formação de professores de Matemática que ensinam o conceito de medida nas escolas da Educação Básica. Ou seja, deveriam fazer parte das disciplinas de História da Matemática ofertadas nos cursos de licenciatura.

Do ponto de vista do movimento lógico-histórico, concordamos com o autor de que, além do Contexto social, outro fator que também deve ser considerado ao se estudar a História dos Pesos e Medidas é o comportamento das civilizações pré-métricas em relação aos problemas metrológicos. Os conceitos sobre um sistema de medidas para os povos da Antiguidade, por exemplo, eram diferentes dos conceitos dos povos da Idade Média, que, por sua vez, também eram diferentes do conceito atual. As unidades de base e as unidades derivadas nem sempre possuíam uma lógica algébrica. O conceito da medida empírica foi, em muitos casos, muito mais consistente que o valor geométrico, e, (...) ao homem não faltou imaginação para criar unidades de medida. É inacreditável o quão fértil foi a imaginação humana para criar artifícios para medir e pesar a matéria (Silva, 2004, p. 15).

Defendemos que, crianças e jovens tenham a oportunidade de ter acesso ao movimento lógico-histórico desse conhecimento elaborado por todas as civilizações, com especial atenção para as criações de sistemas de medidas elaboradas por nós, brasileiros.

É por este motivo que apresentaremos breve síntese do que Silva (2004, 129) denominou de “um pouco da História dos pesos e medidas no Brasil”. Ao narrar a história, o autor destaca que

As unidades dos pesos e medidas usadas no Brasil, naturalmente, derivam dos portugueses. A unidade de medida de comprimento básica usada no Brasil Colônia era o *palmo*, que variou entre 22 e 24 centímetros. Ele representava a distância média entre os dedos polegar e mínimo, em seu afastamento máximo. É importante notar que a unidade *palmo*, usada no Brasil, diferia da unidade palmo criada pelos povos da Antiguidade. O palmo “antigo” representava a distância entre os dedos juntados de uma mão estendida, enquanto o *palmo* usado no Brasil, representava a distância entre

os dedos separados, em seu afastamento máximo. Do *palmo* derivou-se a *vara*, que correspondia a cinco *palmas*. A *vara* tornou-se, no Brasil, uma unidade extremamente importante. Ela foi o padrão de medida usado pelos magistrados para deliberar sobre os casos de divergências agrárias. Os valores eram fixados de acordo com “a vara do juiz”. Cada juiz tinha a sua vara da justiça e, assim, esse termo – que a princípio indicava uma unidade de medida – passou a ser, mais tarde, a insígnia dos juizes. Daí o termo vara da justiça: primeira vara, segunda vara, etc” (p. 130).

Outras unidades de medidas de comprimento no Brasil foram criadas, sendo que, “algumas regionais e outras nacionais” (Silva, 2004, p. 130). Dentre elas: braça, corda, côvado, ponto, légua de sesmaria, quadra, alqueire, colônia, cinquenta ou quarta, sesmaria, tarefa, canada, pipa, almudes, quartilho ou garrafa, arroba, saco, libra, milha, légua, geira e marco.

Segue o quadro 1 que sintetiza as características principais de cada uma das unidades de medidas que foram criadas no Brasil até o século XX e que fizeram parte das investigações de Silva (2015).

Quadro 1: Caracterização de unidades de medidas brasileiras

Unidades de medidas	Algumas características e definições
Braça	Correspondia à extensão dos braços abertos e equivalia a 2,20 metros
Corda	Equivalia a 3,3 metros (15 palmas)
Côvado	Similar à unidade Côvado da Antiguidade e que equivalia a três palmas
Ponto	Equivalia a 0,2 milímetros (Professor) e 0,35 milímetros (dicionário Aurélio)
Légua de Sesmaria	Correspondia a 3.000 braças, ou seja, o equivalente a 6.600 metros
Quadra	Correspondia, na maioria dos casos, a 60 braças e, em alguns casos, a 50 braças
Alqueire	Unidade agrária que nunca foi uniforme e é utilizada até hoje
Colônia	Correspondia a 5 vezes uma área de 100x100 braças (Espírito Santo)
Cinquenta ou Quarta	Equivalia a uma área de 50 x 50 braças (Paraíba e Rio Grande do Norte)
Sesmaria	Correspondia a quatro léguas quadradas
Tarefa	Equivalia a um dia de trabalho
Canada	Correspondia ao dobro do cubo de um décimo de vara
Pipa	Múltiplo da Canada. Correspondia a 15 almudes
Almudes	Igual a 12 Canadas
Quartilho ou garrafa	Submúltiplo da Canada. Correspondia a um quarto da Canada
Arroba	Equivalia a aproximadamente quinze quilos
Saco	Equivalia a quatro arrobas
Libra	Equivalia a 453 gramas

Fonte: Silva (2004, p. 130-134).



Diante do exposto no quadro 1, constatamos que no Brasil, até o século XIX houve a criação de diferentes unidades de medidas, algumas oriundas de países europeus como Portugal, França e Inglaterra, outras, provavelmente vieram com os escravizados dos diferentes países africanos e sofreram adaptações. O fato é que no Brasil a história das unidades de medidas não pode desconsiderar as contribuições dos trabalhadores, especialmente, aqueles que lidavam com a terra e moravam nas diferentes regiões do país. Neste momento, ainda não tivemos acesso a nenhuma historiografia que nos apresente as unidades de medidas criadas por indígenas e escravizados. Dessa forma

A primeira iniciativa para a ordenação do Sistema de Medidas Brasileiro ocorreu imediatamente após a Independência, com a Constituição Imperial de 1824”, quando o Ministério da Fazenda propôs a adoção da *vara* como unidade de medida linear (...). Como unidades de superfície foram adotadas a *légua*, a *milha quadrada* e a *geira* (...). Como unidade de massa foi sugerido o *marco*. Como unidade de volume, determinou-se que a *canada* deveria ser equivalente a 128 polegadas cúbicas e o *alqueire*, a 1.744 polegadas cúbicas. Essa nova lei metrológica entrou em vigor em 24 de setembro de 1835 (Silva, 2004, p. 133).

Houve ainda uma outra tentativa, em 1862 para que o Brasil adotasse o Sistema Métrico francês. Apesar disso, apenas em 1962 “o Brasil adotou oficialmente o Sistema Internacional (SI) como sistema de unidades de medida” (Silva, 2004, p. 134).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao respondermos à questão da investigação que estamos desenvolvendo, buscamos analisar a historiografia de Silva (2004), devido a temática. Os conceitos de pesos e medidas são obrigatoriamente ensinados na Educação Básica desde os anos iniciais. Por esse motivo, tais conceitos merecem uma atenção especial tanto de licenciandos quando estão cursando a disciplina de História da Matemática, quanto de professores de Matemática, uma vez que, a historiografia analisada pode indicar diferentes possibilidades de elaborações de SDA em AOE que tenham como objetivo chamar a atenção para o fato de que os conceitos matemáticos nunca estão prontos e acabados porque são pensados por diferentes culturas, em diferentes espaços e tempos.

Tais culturas estão presentes nas salas de aula. O estudo de pesos e medidas nos proporcionam o conhecimento aprofundado de nexos conceituais (internos e externos). Ou seja, das grandezas contínuas e discretas.

Vale a pena ressaltar que, a medida também é nexo conceitual da fração, uma vez que, quando os diferentes povos definiram unidades métricas não padronizadas e padronizadas, tiveram que pensar nos múltiplos e submúltiplos da unidade, bem como, em suas representações, as quais deveriam estar ligadas a um número, o qual nem sempre é natural. Ou seja, tiveram que pensar em diferentes questões, dentre elas, o que fazer com as sobras quando o *pedaço* não cabe *n* vezes, exatamente, na *parte inteira*? Ou seja, o que fazer quando o *submúltiplo* não cabe exatamente no *inteiro*?

Como essa pergunta é conceitual e decorre necessariamente de medições que são feitas cotidianamente em todo o mundo, em todas as culturas, não é à toa que

Caraça (1998, p. 29) afirma que: “medir e contar são as operações cuja realização a vida de todos os dias exige com maior frequência”. As donas de casa, os alunos, os agricultores, os professores, os pesquisadores, os operários, os engenheiros, os seres humanos, independentemente de suas profissões se utilizam do conceito de medir todos os dias.

No ato de realizar essa operação, a de medir, responsável pela gênese do campo racional, o qual é composto pela fração, razão e proporção, os diferentes povos tiveram a oportunidade de configurar o que foi denominado por Caraça (1998) de problema, o qual foi e é vivenciado por diferentes grupos culturais e que envolve “três fases e três aspectos distintos – escolha da unidade; comparação com a unidade; expressão do resultado dessa comparação por um número.

Compreender essas fases e aspectos distintos envolve compreender a criação dos elementos teóricos que vão compor o número fracionário e, conseqüentemente, o campo racional.

No caso do Brasil, medidas como *cinquenta* ou *quarta*; *quartilho* ou *garrafa* por representarem submúltiplos, ou seja, partes da unidade foram e podem estar sendo utilizadas cotidianamente na nossa cultura. Faz-se necessário tornar esse construto parte integrante da formação de licenciandos e professores de Matemática da Educação Básica para que possam elaborar SDA em AOE.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (1999), *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação. Brasília.
- CARAÇA, B. J. (1998). *Conceitos fundamentais da Matemática*. 2. ed. Lisboa: Gradiva.
- LANNER DE MOURA, A.R. (1995). A medida e a criança pré-escolar [Tese de Doutorado]. Faculdade de Educação da UNICAMP. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/83957>.
- MOURA, M. O. et al. (2010) *A atividade pedagógica na Teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber Livro.
- RADFORD, L. (2011). *Cognição Matemática: História, Antropologia e Epistemologia*. Sociedade Brasileira de História da Matemática. São Paulo. Editora Livraria da Física, 342 p.
- SAITO, F. (Prefácio de D' Ambrósio). (2015). *História da matemática e suas (re)construções contextuais*. São Paulo: Livraria da Física. Coleção História da Matemática para professores.
- SILVA, I. (2004). *História dos pesos e medidas*. São Carlos. EDUFSCar

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

Diana Flores-Noya

Universidad de Atacama. Chile

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0420-4989>

Ximena Álvarez Barría

Universidad de Atacama. Chile

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5432-3727>

Susana Ralph Vázquez.

Universidad de Atacama.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7850-2460>

Rossana Gómez Sánchez

Universidad de Atacama. Chile

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5835-2813>

RESUMEN

La práctica pedagógica es un proceso cargado de expectativas y tensiones para el estudiante en formación. Éstas están compuestas por una serie de actividades donde el profesor en formación demuestra las habilidades necesarias para graduarse como profesional de la educación. En el presente estudio diserta en torno a las percepciones y experiencias que, en relación a la práctica pedagógica, tienen los futuros docentes de la Universidad de Atacama, Chile. Para ello, se asume el diseño de una investigación descriptiva, apoyada en la aplicación de un cuestionario de 27 preguntas cerradas que permitió recoger las apreciaciones de los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física y Licenciatura en Educación y Pedagogía en Inglés. Lo anterior supone una mirada a los aspectos de orden didácticos y administrativos, que son altamente valorados por los estudiantes como elementos esenciales dentro de su proceso formativo. Así como, aquellos que dentro de la misma dimensión generan estrés y tensiones en el docente por-venir. Para el análisis, se tomó como referencia las dimensiones identificadas y se estableció cuáles son las áreas que tienen una valoración positiva por parte de los estudiantes, evidenciándose que aquellas relacionadas con la planificación y las estrategias tienen una valoración favorable, y en lo que refiere a los aspectos que generan o no tensiones y/o estrés, destacan las relaciones con los integrantes de las comunidades educativas como las menos estresantes y las relativas a la entrega del informe de práctica como la que genera mayor estrés.

Palabras claves: Práctica pedagógica, estudiantes en práctica, formación inicial docente



INTRODUCCIÓN

La práctica docente es una variable significativa al momento de estudiar el proceso de formación de docentes. En este sentido, se puede definir esta variable como:

[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro. (Fierro et al., 2000, p. 21)

Las prácticas están compuestas por una serie de actividades donde el profesor en formación demuestra la adquisición progresiva de las habilidades necesarias a adquirir para graduarse como profesional de la educación, al finalizar su proceso formativo. Si bien cada práctica, por su disciplina presenta características específicas, se deben fundamentar en una teoría o fundamento común acorde al Modelo Educativo de la institución como también al perfil de egreso de cada carrera, esto último es lo que provoca que el eje de práctica de cada carrera posea un grado o porcentaje de especificidad.

Los procesos de prácticas pedagógicas requieren que el estudiante demuestre habilidades y conocimientos en función de la disciplina a tratar, el saber ser y hacer, capacidad de reflexión que irá desarrollando a medida que va avanzando en este eje junto con el disciplinar, competencias procedimentales relacionadas con la resolución de problemas, liderazgo y trabajo en equipo, entre otros. Ávalos (2002) señala que la práctica pedagógica es “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente”.

La práctica docente implica una serie de dimensiones que se interrelacionan durante el proceso de formación de los sujetos sociales. Apoyándonos en la obra de Fierro et al., 2000 “*Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción*”, encontramos las siguientes dimensiones propuestas:

- La dimensión personal, se refiere a reflexionar sobre el propio quehacer desde la perspectiva que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro (pp. 67-68).
- La dimensión institucional, se considera relevante porque es el espacio en el que el profesor realiza su trabajo cotidiano en el marco de un proyecto educativo (p. 76).
- En la dimensión interpersonal, el profesor coadyuva en la creación de un clima para el trabajo basado en el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y el profesor sobre la base de las diferencias individuales de perspectivas y propósitos (p. 91).



- La dimensión social, se entiende como el conjunto de decisiones y prácticas de los profesores ante esta diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas, que colocan a los alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar, y que se convierte en un espacio donde entra en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas (p. 107).
- La dimensión didáctica, refiere al papel del docente como orientador, que dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los estudiantes con el saber colectivo culturalmente organizado, para construyan su propio conocimiento (p. 121).
- La dimensión valoral, da cuenta de las creencias del docente, sus ideas, referentes teóricos y valores personales que se expresan en sus actitudes y sus juicios de valor (p.p. 140-141).

El propósito de este estudio es adentrarnos en el proceso de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física y como en Inglés (UDA) a fin de determinar la valoración de los docentes en formación tienen en cuanto a dicho proceso. Así como identificar las áreas relacionadas con la práctica pedagógica que generan o no estrés en los estudiantes.

METODOLOGÍA

La presente investigación está fundamentada bajo el paradigma positivista. Es una investigación descriptiva, con un enfoque no experimental.

Sujetos de la investigación

La muestra de la investigación está compuesta por 47 estudiantes en práctica avanzada de las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educ. Física y Licenciatura en Educación y Pedagogía en Inglés.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Se utilizó un cuestionario, como una prueba psicométrica con formato tipo Lickert compuesta por veintinueve (29) ítems.

Propiedades psicométricas

La validez, fue determinada por el juicio de tres expertos. En cuanto al proceso de confiabilidad del instrumento, se utilizó el método de cálculo alfa de Cronbach, con un nivel de significación de 0.74.

DISCUSIÓN

Para optimizar la comprensión de los resultados, se recurre a una presentación y análisis conjunto de datos



Tabla 1. Valoración de las Estrategias Didácticas y la Planificación de la enseñanza, desde la experiencia en la Práctica Pedagógica.

Criterios	1*	2*	3*	4*	5*
Experiencia en la aplicación de estrategias de enseñanza aprendizaje durante su práctica pedagógica.	0%	6,40%	23,4%	42,6%	27,7%
Experiencia en la revisión, selección de estrategias de estrategias metodológicas para aplicar durante su práctica.	0%	4,30%	25,5%	51,1%	19,1%
Experiencia en la reflexión y análisis el uso de las estrategias metodológicas empleadas durante su práctica.	0%	6,40%	23,4%	36,2%	34%
Experiencia en relación a los formatos del diseño de planificación entregados durante la formación.	4,30%	2,10%	21,3%	23,4%	48,9%

*1: tendencia de valoración muy negativa, 2: tendencia de valoración medianamente negativa, 3: valoración neutral ni positiva ni negativa, 4: tendencia de valoración medianamente positiva, 5 tendencia de valoración totalmente positiva

El valor alcanzado en el criterio uno (1), de acuerdo al baremo establecido, el 42,6% valoran medianamente las experiencias en cuanto a las estrategias aplicadas en las prácticas pedagógicas. Igualmente hay que resaltar que 27.7% expresan una valoración totalmente positiva. Lo que significa en términos globales que la percepción de valoración de los estudiantes en cuanto a las estrategias la tendencia es hacia resultados afirmativos. Del mismo modo, en el criterio dos (2), que refiere la experiencia en la revisión, selección de estrategias metodológicas para aplicar durante su práctica, el 51,1% de las valoración son medianamente positivas que junto con el 19,1% totalmente positiva representando en su conjunto un 70,2% de las respuestas valorativas obtenidas en la aplicación del instrumento En cuanto el tercer (3) criterio, experiencia en la reflexión y análisis en el uso de las estrategias empleadas durante su práctica, el 36,2% la valoran medianamente positiva y un 34% totalmente positiva, lo que significa que existe una tendencia a evaluarse afirmativamente en cuanto a su trabajo dentro de las respectivas prácticas pedagógicas. Y, por último, un 48,9% de los estudiantes valoran positivamente su experiencia en cuanto al uso del formato del diseño de la planificación por departamento, sintiéndose plenamente identificados con este tipo de instrumento.

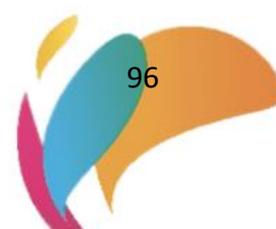


Tabla 2. Valoración del Diseño y Aplicación de Instrumentos de Evaluación, desde a Experiencia en la Práctica Pedagógica

Criterios	1*	2*	3*	4*	5*
Experiencia en el Diseño de Instrumentos de evaluación para emplear durante el proceso de la práctica pedagógica. Experiencia en la aplicación de instrumentos en el contexto del proceso de la práctica pedagógica.	2,1%	8,5%	36,2%	29,8%	23,4%
Experiencia en la aplicación de instrumentos en el contexto del proceso de la práctica pedagógica.	2,1%	8,5%	29,8%	40,4%	19,1%
Análisis de resultados tras la aplicación de instrumentos de evaluación en el contexto de la práctica pedagógica.	4,3%	10,6%	31,9%	31,9%	21,3%
Experiencia en la aplicación de Feedback a las evaluaciones de los estudiantes a su cargo, durante la práctica pedagógica.	2,1%	8,5%	29,8%	36,2%	23,4%

* 1: tendencia de valoración muy negativa, 2: tendencia de valoración medianamente negativa, 3: valoración neutral ni positiva ni negativa, 4: tendencia de valoración medianamente positiva, 5 tendencia de valoración totalmente positiva

En el criterio uno (1) sobre la valoración de la experiencia con el diseño de instrumentos de evaluación para emplear durante su práctica existen resultados muy equitativos desde la neutralidad (36,2%), hasta la positividad valorativa. Ahora bien, en el criterio dos (2) sobre la experiencia en la aplicación de instrumentos de evaluación en el contexto de la práctica lo resultados varían en proporción a la tendencia del criterio uno, donde el valor más alto de 40,4% corresponde a una valoración medianamente positiva, acompañado con un 19,1% que valoran la experiencia totalmente positiva.

Por su parte, los resultados en el criterio de análisis de los resultados en la aplicación de los instrumentos de evaluación, un 31,9% tienden a una valoración neutral. Los resultados reflejan alguna incidencia existe entre los estudiantes al momento de valorar el análisis de los resultados de aplicación de instrumentos, donde el valor medianamente negativo podría considerarse relevante con un 10,6%. Por último, la valoración de la experiencia realizando feed-back de la evaluación con los estudiantes las tendencias de lo medianamente positivo (36,2%) a lo totalmente positivo (23,4%). En resumen, la valoración del diseño e instrumentos de evaluación infiere a que existen algunas acciones en cuanto



a esta dimensión que debe ser revisada por parte de los profesores que tienen bajo su tutela las prácticas pedagógicas de los estudiantes.

Tabla 3. *Valoración del Nivel de Estrés Relacionado con el Intercambio y Relaciones Humanas con los Miembros de la Comunidad Educativa durante la Práctica.*

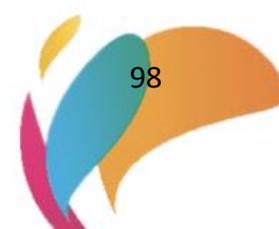
Criterios	1*	2*	3*	4*	5*
Relación con los directivos	48,9%	19,9%	14,9%	6,4%	14,9%
Relación con los docentes	57,4%	12,8%	8,5%	8,5%	12,8%
Relación con los estudiantes	40,1%	19,1%	19,1%	2,1%	19,1%

*1: *tendencia de valoración no estresante*, 2: *tendencia de valoración medianamente no estresante*, 3: *valoración neutral entre estresante y no estresante*, 4: *tendencia de valoración medianamente estresante*, 5 *tendencia de valoración totalmente estresante*

El contenido de la tabla 3 nos muestra la valoración del nivel de estrés relacionado con intercambio y relaciones humanas de los estudiantes con los miembros de la comunidad educativa, arrojando los siguientes resultados: el criterio uno (1) referido a la relación con los directivos un 48,9% de los estudiantes indican que no es estresante el contacto, comunicación, trato, entre otros actos relacionales con ellos. El criterio dos (2) referido a la relación con los docentes un 57,4% lo valoran no estresante, lo que infiere que la relación entre docente en formación y docente ejerciendo en el sistema educativo es amena, cordial, agradable entre otras particularidades. Por otra parte, la relación de los docente en formación con los estudiantes bajo su responsabilidad en la práctica la tendencia de los resultados es hacia lo no estresante (40.1%), medianamente no estresante (19,1%). En resumen la valoración de estrés en la relación de los estudiantes en formación docente con los miembros de una comunidad educativa, es no estresante.

Tabla 4. *Valoración del nivel de estrés relacionado con el cumplimiento de las responsabilidades académicas a la par de la práctica pedagógica*

Criterios	1*	2*	3*	4*	5*
Fechas límites para presentación de diseños	10,6	19,1	31,9	21,3	17
Firma y aprobación de diseños de clase	21,3	14,9	25,5	17	21,3
Supervisión de clases, por parte de los académicos y profesor colaborador	29,8	17	14,9	21,3	17



Estar aún cursando asignaturas en la universidad	14,9	12,8	23,4	19,1	28,1
Presentación y entrega del Informe de Prácticas	17%	8,5%	23,4	19,1	31,9

**1: tendencia de valoración no estresante, 2: tendencia de valoración medianamente no estresante, 3: valoración neutral entre estresante y no estresante, 4: tendencia de valoración medianamente estresante, 5: tendencia de valoración totalmente estresante*

Observando el primer criterio sobre las fechas límites para presentación de diseños el mayor valor porcentual se encuentra en la valoración neutral (31,9%). Ahora bien, la tendencia porcentual se direcciona hacia valores negativos como medianamente estresante (21,3) y totalmente estresante (17%). En el criterio dos (2), sobre la firma y aprobación de los diseños de clases el mayor valor porcentual (25,5%) se encuentra en la neutralidad. Otras de las actividades dentro de la práctica profesional es la supervisión de clases por parte de los académicos y profesor colaborador. En el valor porcentual más elevado lo encontramos en una valoración no estresante (29,8%). El cuarto criterio se refiere al estar cursando la práctica junto con las asignaturas de la universidad. En ello se observa que el dato porcentual mayor está en la valoración totalmente estresante (28.1%). Por último, el quinto criterio sobre la presentación y entrega del informe de prácticas, el mayor resultado lo encontramos en una valoración totalmente estresante (31,9%). En resumen podemos inferir que la tendencia de los estudiantes de compartir la responsabilidad de la práctica profesional junto con sus otros compromisos académicos genera en ellos niveles de estrés.

CONCLUSIONES

A partir de los datos obtenidos es posible concluir que los estudiantes demuestran una valoración favorable del proceso de práctica pedagógica, siendo favorable la apreciación relacionada con la experiencia en la revisión, selección de estrategias metodológicas para aplicar durante su práctica. En lo que refiere a la valoración de la experiencia con el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación, es evidente que el valor neutral (3) es más elevado que algunas de las tendencias positivas. Sin embargo, existen algunas acciones en cuanto a esta dimensión que deben ser revisadas y profundizadas en el proceso de formación inicial docente. Ahora bien en lo que respecta a los aspectos que generan o no estrés, de acuerdo con los resultados, la relación que establecen los estudiantes con los miembros de una comunidad educativa, como: directivos, docentes y estudiantes, refleja una tendencia valorativa hacia una relación no estresante. En caso contrario en las categorías relacionada con las responsabilidades académicas a la par con la práctica pedagógica, la balanza se inclina hacia lo estresante.



BIBLIOGRAFÍA

- Atacama, U. d. (2007). Modelo Educativo de la Universidad de Atacama. Iquique:KUNTURY Ltda.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un proyecto. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Primera edición. Editorial Paidós.
https://www.academia.edu/28972261/Transformando_la_practica_docente_Fierro_C
- Hirnas, C. y Cortéz H. (2015) Estado del Arte. Investigaciones sobre la Formación Práctica en Chile. Tensiones y desafíos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI

REALIDAD AUMENTADA PARA PROMOVER LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN AULAS HOSPITALARIAS³

AUGMENTED REALITY TO PROMOTE READING AND WRITING IN HOSPITAL CLASSROOMS.

Daniela Hernández Hernández
Sebastián Fernando Marín-Hine

RESUMEN

El presente artículo de investigación presenta los resultados del diseño de una estrategia lúdico-pedagógica apoyada por Realidad Aumentada (RA) con el fin de promover las competencias comunicativas: lectura y escritura, en niños de 4 años con estancias prolongadas de oncopediatria en un centro de salud del municipio de Floridablanca, Santander que surge dentro del ejercicio de la práctica pedagógica del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El proyecto fue realizado por Daniela Hernández Hernández, Paula Andrea Flórez Castillo, Adriana León Aparicio y asesorado por Sebastián Fernando Marín Hine. El diseño metodológico fue mixto teniendo como enfoque la propuesta de Investigación-Acción distribuida en tres ciclos durante cuatro meses de intervención. Se concluyó que los niños presentan dificultades al realizar tareas y actividades propias de la lectura y la escritura debido a la poca estimulación en el desarrollo de la motricidad fina y a factores socio afectivos, requisitos fundamentales para la iniciación en esta área por lo que se recomienda realizar actividades recreacionales y pedagógicas con el fin de motivar de manera intrínseca utilizando diversas técnicas grafoplásticas, actividades manuales, recursos tecnológicos y a su vez disponer de un espacio adecuado para dichas actividades.

Palabras clave: Competencias comunicativas, Realidad aumentada, Estrategias, Estimulación, Lectura, Escritura, Juego, Vocales, Sílabas.

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica definida por Fierro (1999 como se citó en Moreno, 2002) es una actividad social concreta y deliberada en la que participan las interpretaciones, las visiones y las actividades de los actores involucrados en el proceso, como los docentes, los estudiantes, las autoridades educativas y los padres de familia, así como los elementos políticos, institucionales, administrativos y normativos que, de acuerdo con la visión educativa de cada nación, definen el papel del profesor. A su vez permite a los maestros en formación y maestros en ejercicio poner en escenarios reales y con múltiples características todos y cada uno de los conocimientos teóricos, conceptuales, técnicos y filosóficos que conlleva el estudio de la Ciencia Educativa. En ese sentido, es dentro del ejercicio de la Práctica Pedagógica donde los maestros generan reflexiones alrededor de su quehacer pedagógico (praxis) con el fin de mejorarla y/o fortalecerla buscando siempre la construcción de nuevos conocimientos. Esto se debe

a que en su trayectoria profesional, seguirán enseñando y contribuyendo al desarrollo de conocimientos cuando se enfrenten a circunstancias específicas en el aula, laboratorios u otros contextos de enseñanza, donde se entrelazan símbolos y significados relacionados con un plan de estudios oficial y otro que no es explícito (Díaz, 2006).

En Colombia y de acuerdo con Abadan-Vargas y Castro-Cortes (2023), existe una falencia en torno a la atención, particularmente de estudiantes en situación de enfermedad por la falta de un marco legal. Es allí donde emerge desde un ejercicio reflexivo a partir de la práctica pedagógica, una preocupación real de abordar y vincular ya no solo académicamente a aquellos niños que se encuentran en condición de hospitalización sino también abarcando sus necesidades psicológicas, aspectos bio-psico-sociales y espirituales dentro de un aula hospitalaria (Molina, 2021). De acuerdo con lo anterior el proyecto del cual resulta este artículo tuvo como objetivo diseñar una estrategia lúdico-pedagógica apoyada en la realidad aumentada promoviendo la Competencia Comunicativa con énfasis en la lectura y la escritura en niños de 4 años que llevan una estancia prolongada en una institución de salud del municipio de Floridablanca, Santander.

Pedagogía Hospitalaria

La educación en espacios hospitalarios ha tenido una trascendencia muy importante en la protección de la salud infantil, inicialmente en Francia desde finales de la primera guerra mundial, tal como afirma Bustamante y Salazar (2018). Es ya a finales de la segunda guerra mundial cuando la escuela se integra a los hospitales, principalmente para abordar niños con alguna discapacidad mediante el decreto del 23 de julio de 1965 que obligó a dar atención escolar a los niños y adolescentes atendidos en los diferentes establecimientos sanitarios especializados del país europeo (Bustamante y Salazar, 2018; Guillén y Mejía, 2002 citado en Mendoza 2022). Las aulas hospitalarias son esos espacios dentro de las diferentes instituciones clínicas y hospitalarias en donde el personal de salud, la sociedad y los gobiernos buscan garantizar el derecho a la educación. Según el Ministerio de Educación Nacional MEN (2016), las aulas hospitalarias se definen como “un espacio que específicamente se encuentra adecuado bajo las condiciones de bioseguridad y normas técnicas que establece el ministerio de salud y la entidad hospitalaria” (p.13), tiene como enfoque prestar un servicio emocional y afectivo, así como la potencialización de la resiliencia y el apoyo académico bajo su estadía en el hospital.

En Colombia y de acuerdo con Zapata (2016), fue en el Hospital Universitario San Vicente Fundación de la ciudad de Medellín donde en 1999 se implementó por primera vez la estrategia Aulas Hospitalarias con el fin de apoyar el proceso de educación formal a los enfermos y hospitalizados de la ciudad. Once años después, en la ciudad de Bogotá, esta estrategia se pone en marcha bajo los lineamientos del Acuerdo 453 del 24 de noviembre de 2010 y la resolución 1012 del 30 de marzo de 2011 de la Secretaría de Educación Distrital (SED) por medio del cual se crea el servicio de apoyo pedagógico escolar para niños, niñas y jóvenes hospitalizados e incapacitados en la red adscrita a la Secretaria Distrital de Salud (Cortés, 2014). Lo

anterior, respaldado por las leyes: Ley 1384 y 1388 de 2010 las cuales establecen acciones específicas para el control integral del cáncer y la disminución significativa de tasa de mortalidad en personas menores a 18 años. De esta manera, también se busca dar cumplimiento a los decretos 1470 de 2013 y 1075 de 2015 en los que se consigna todo lo relacionado al Apoyo Académico Especial para los infantes con cualquier tipo de enfermedad. (Periódico 15, 2019).

El estudio realizado, del cual se desprende el presente artículo se desarrolló en el espacio de aulas hospitalarias de una institución de salud ubicada en Floridablanca, Santander (Colombia). Como parte del ejercicio de práctica pedagógica realizado durante el segundo semestre del 2022 y el primer semestre del 2023, se evidenciaron una serie falencias relacionadas con la dinámica al interior de estos espacios que no dan cumplimiento de los objetivos planteados y al debido acompañamiento de los pacientes pediátricos desde un abordaje pedagógico.

Una de las debilidades que se evidenció en las Aulas Hospitalarias del centro médico en Floridablanca es que no cuentan con personal capacitado en pedagogía para realizar el respectivo acompañamiento de escolarización a los niños hospitalizados. El talento humano que maneja y dinamiza estos espacios pertenece al área de la salud, en su mayoría a la rama de la psicología y la terapia ocupacional, por lo que el abordaje de competencias tan necesarias dentro de un entorno de educación formal como lo es la escritura y la lectura poco o nada se promueve. Consecuencia de lo anterior son los resultados de la Pruebas Pisa del año 2021 analizados por el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana que afirma que “(...) los jóvenes del país tienen serios problemas en cuanto al desarrollo del lenguaje (...)” (EITiempo, 2021, p.p 4). Dentro del mismo estudio se afirma que el 45.2% de los jóvenes participantes de estas pruebas, alcanzaron el nivel 1 (más bajo) de los 6 niveles establecidos, demostrando una baja comprensión lectora, sugiriendo así que sus capacidades de entendimiento del idioma escrito se limitan a oraciones, frases o incluso palabras. (EITiempo, 2021).

Garantizar el derecho a la educación de calidad a pesar de la enfermedad es uno de los grandes retos que tienen las Aulas Hospitalarias y es que, los bajos niveles en las diferentes pruebas que miden conocimientos y competencias no solo reflejan una realidad social y educativa compleja sino un fenómeno de deserción escolar creciente. Tal como lo revela Vanguardia (2022) cerca de 13.059 estudiantes no continuaron con su proceso académico en las diferentes instituciones educativas de Santander en el año 2020, de los cuales, casi la mitad estaba en preescolar y primaria. La deserción escolar es un fenómeno multicausal de acuerdo con Abar et. al (2012) que conlleva a que los individuos detengan la posibilidad de continuar con sus estudios, afectando en igual medida la posibilidad de incrementar su nivel de bienestar social y de ingreso económico, siendo la enfermedad (con hospitalización) uno de los factores más frecuentes para dicho ausentismo (De los Santos, 2019; Archambault et al. 2009; Andrei et al. 2012).



METODOLOGÍA

La metodología de este estudio fue de corte cualitativo entendido como aquel “(...) que se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 398). Sin embargo, se realizaron tabulaciones de datos cuantitativos para ampliar la comprensión y el espectro de los resultados. Adicionalmente, el diseño metodológico elegido fue el de Investigación-Acción desde la perspectiva de Creswell (2014) quien la concibe como un proceso interpretativo de exploración que se apoya en diversas corrientes metodológicas, como la biografía, la fenomenología, la teoría basada en datos, la etnografía y el análisis de casos, y se centra en el análisis de problemas relacionados con aspectos humanos o sociales. En este enfoque, el investigador construye una visión integral y completa, analiza el lenguaje y ofrece perspectivas detalladas de los informantes, llevando a cabo el estudio en un entorno natural, en este caso particular, el entorno fue el aula hospitalaria de una institución de salud en Floridablanca, Santander (Colombia).

La población seleccionada fue un grupo focal de 4 niños que, como característica principal debían contar con 4 años al momento de la intervención y tener una estancia de más de 15 días en el centro hospitalario.

Diseño, Aplicación y Análisis

La caracterización inicial en torno al dominio de las habilidades comunicativas (lectura y escritura) se hizo mediante el instrumento diseñado como resultado de la investigación llevada a cabo por la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB y la Universidad de Santander en el marco del proyecto Estrategias didácticas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, mediadas por la Realidad Aumentada (RA) para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la educación inicial y básica primaria.

Bajo el ejercicio de caracterización realizado se identificaron falencias en desempeños puntuales de las competencias comunicativas principalmente en las competencias lingüística (C.I) y pragmática (C.P) enfocadas en las habilidades comunicativas de lectura y escritura. En la competencia semántica (parte de la C.I) se evidenció un bajo dominio en procesos semánticos al momento de elegir las palabras adecuadas para comunicar sus respuestas a partir de una instrucción dada. De igual manera, la competencia funcional que se desprende de la C.P también presenta un desempeño bajo al no poder 3 de los 4 individuos, comunicarse adecuadamente mediante el intercambio comunicativo. Como parte del proceso de sistematización de la caracterización se categorizaron también las falencias en el manejo de la lateralidad, descripción de elementos (lexicon), dificultad en el pensamiento divergente (flexibilidad cognitiva), seguimiento de instrucciones y el agarre de pinza para un adecuado proceso de escritura emergente.

A partir de los datos obtenidos se elaboró también un informe descriptivo en torno a las condiciones iniciales de los pacientes participantes centrado en su nivel de escolaridad, contexto social, familiar, procesos de escolaridad, patologías y tiempo de hospitalización. Estos datos de tipo cualitativo permitieron asignar un valor cualitativo



a los datos y establecer a mayor profundidad la relación entre contexto, enfermedad y desempeños en el ámbito escolar de cada uno de los individuos.

En ese sentido y retomando el objetivo general que consistió en diseñar una estrategia lúdico-pedagógica apoyada en la realidad aumentada promoviendo la Competencia Comunicativa con énfasis en la lectura y la escritura en niños de 4 años que llevan una estancia prolongada en una institución de salud del municipio de Floridablanca, Santander, se optó por la búsqueda sistemática de diferentes herramientas TIC que pudiesen adaptarse al escenario hospitalario cumpliendo con cada uno de los requisitos de aislamiento, seguridad y riesgos potenciales requeridos por la institución. La herramienta elegida fue la versión premium de la aplicación *QuiverVision* ya que permite por un lado tener procesos análogos como colorear, crear y proponer a partir de los recursos imprimibles de la plataforma pero también, utilizar el teléfono celular como herramienta para que el niño pueda ver su creación en 3D mediante el código QR (Realidad Aumentada).

La elección del recurso como componente didáctico fue un gran acierto ya que, la motivación aumentó significativamente dentro de las sesiones planteadas y esto se evidenció en la participación dentro de las intervenciones, además de la mejora en aspectos relacionados con las Habilidades Comunicativas abordadas.

La elaboración de la estrategia permitió dar respuesta a el tercer objetivo específico el cual buscó plantear estrategias didácticas que logren promover la competencia comunicativa integrando la Realidad Aumentada, para esto se vinculó en cada una de las sesiones propuestas basadas en el juego como el Aprendizaje Basado en Juego (ABJ), específicamente la gamificación. Como parte de esta serie de intervenciones se promovió el reconocimiento de las vocales para dar inicio a la lectura emergente en los niños mientras se fortalecían los componentes de la escritura como son el agarre de pinza, la coordinación oculo-manual y la identificación de palabras de uso común que ampliaran su *lexicón*. Para esto se utilizaron recursos como foami, cartulina, hojas de colores, globos, elementos para decorar y *QuiverVision*. Se tuvieron en cuenta 10 indicadores recogidos en rúbricas de evaluación los cuales permitieron la identificación y tabulación de los resultados de los niños en cada una de las actividades planteadas tales como:

1. Agarre funcional del lápiz
2. Realización de ideogramas
3. Identificación secuencial de vocales
4. Relación palabra-imagen
5. Completar palabras utilizando vocales
6. Creación de historias cortas con coherencia a partir de personajes específicos.
7. Creación de personajes a partir de descripciones
8. Procesos de inhibición en juegos de concentración sobre temas cotidianos
9. Correcta discriminación y uso de elementos fonéticos (vocales)
10. Motivación en el uso de la Realidad Aumentada como herramienta

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar el avance logrado durante la segunda fase de intervención pedagógica, interrumpidos y menguados a su vez por el

inicio también de ciclos de quimioterapia, transfusiones y recaídas que alteraron el proceso inicial. Estos registros se realizaron por medio de los diarios de campo y la sistematización de experiencias de manera que permitiera a partir de la reflexión pedagógica realizar ajustes en la organización de las planeaciones de tal manera que los temas se pudieran abordar buscando alcanzar los objetivos, dando prioridad al estado de salud en el que se encontraban los niños.

Una vez terminados los ciclos de quimioterapia se obtuvo un mediano desempeño en la clasificación de las imágenes según correspondía con relación a la identificación de las vocales dentro de un texto corto y la comprensión de instrucciones para la realización de las actividades. Esto permitió evidenciar el grado de afectación que tiene el estado de salud en el desempeño general de los niños en el ámbito académico y fue de gran importancia para la reflexión desde la práctica pedagógica ya que, hizo que el proyecto de intervención tuviese aún más en cuenta, el estado vital del individuo para construir aprendizajes. Nuevamente la motivación como Dispositivo Básico de Aprendizaje al igual que la emoción demostraron tener un componente prioritario en entornos de aulas hospitalarias corroborando una vez más la necesidad de incluir herramientas vinculantes. El proyecto realizado contó con 3 ciclos, 6 fases completas y 32 intervenciones individuales que siguieron un desarrollo progresivo, finalizando con el reconocimiento y manejo de sílabas, descripciones complejas y construcción de palabras a partir de la identificación fonológica (fonemas) y gráfica (grafemas) como parte de la lectura y escritura emergente.

El último objetivo específico planteado estuvo enfocado al análisis de la percepción, expectativas y experiencias de los niños frente al uso de la realidad aumentada para el desarrollo de las competencias comunicativas. Este objetivo se cumplió por medio de evaluaciones diarias realizadas al finalizar cada una de las sesiones en las que se intervino con Realidad Aumentada (RA).

En el primer ciclo no fue perceptible un impacto significativo en los niños, ya que al no saber cómo se utilizaba la herramienta, esta generó frustración en ellos. Una vez más habituados a la interacción con la aplicación *QuiverVision* se logró evidenciar el avance en torno al interés por querer explorar las diferentes posibilidades de creación y proyección que ofrecía la plataforma.

Tal como ya se mencionó anteriormente, el inicio de segundo ciclo estuvo marcado por el desinterés con relación a la RA debido al cambio de ánimo de los niños de los niños a raíz de los diferentes procedimientos a los que estaban siendo sometidos a causa de su condición. Se implementó una plantilla más dinámica en las que el niño además de interactuar con el animal podía realizar juegos dentro de la aplicación y esto se le hizo mucho más llamativo en el uso de la herramienta. Para finalizar el ciclo tres, se pudo observar el aporte significativo en los niños con el uso de la RA evidenciando a lo largo de la investigación cómo la herramienta genera cambios positivos en la motivación y logra promover por medio de la RA las competencias comunicativas.

CONCLUSIONES

La conclusión de este estudio nos lleva a una reflexión profunda sobre la práctica pedagógica y su papel tanto en el entorno de aulas hospitalarias como en la formación

del maestro. En primer lugar, la práctica pedagógica se revela como un elemento crucial en la vida de los niños hospitalizados. No solo se trata de la transmisión de conocimientos, sino de un proceso que les permite mantener su desarrollo cognitivo, emocional y social en medio de circunstancias de salud adversas. La pedagogía en este contexto se convierte en un faro de esperanza y normalidad en un entorno médico muchas veces aterrador para los niños.

Además, la investigación destaca cómo la tecnología, en este caso la realidad aumentada, puede ser una herramienta poderosa en la práctica pedagógica. La gamificación y el uso de recursos digitales pueden motivar a los niños y hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo, especialmente en contextos desafiantes como las aulas hospitalarias. Esto plantea la importancia de que los docentes estén actualizados en cuanto a las nuevas tecnologías y cómo integrarlas de manera efectiva en su enseñanza.

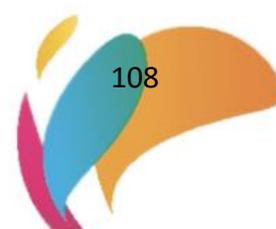
En última instancia, la práctica pedagógica en aulas hospitalarias nos recuerda que la educación no debe detenerse ante las adversidades. Los maestros desempeñan un papel esencial en la vida de los niños, incluso en situaciones difíciles. Su capacidad para adaptarse, innovar y brindar un sentido de normalidad a los niños hospitalizados es digna de admiración. Esto subraya la importancia de valorar y apoyar a los docentes que trabajan en entornos desafiantes, así como de promover la inclusión y la igualdad en el acceso a una educación de calidad, independientemente de las circunstancias de salud de los estudiantes. En resumen, la práctica pedagógica en aulas hospitalarias nos muestra la verdadera dimensión del impacto de la educación en la vida de los niños y la necesidad de seguir mejorando y fortaleciendo este campo.

BIBLIOGRAFIA

- Abar, B., Abar, C., Lippold, M., Powers, C. y Manning, A. (2012). Associations between reasons to attend and late-high school dropout. *Learning and Individual Differences*, 22 (6), p.856-861. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.009>.
- Albadan-Vargas, J., y Castro-Cortes, C. (2023). Aulas hospitalarias, formación de profesores y prácticas pedagógicas: aprendizajes para su institucionalización. *Educación y Ciudad*, 1(45), p. 1-17. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2899>
- Andrei, T., . Teodorescu, D. y Oancea, B. (2012). Quantitative methods used to identify the causes of school dropout in EU countries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31(2), p.188-192. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.039>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32 (3), p. 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Cortés, J. (2014). 'Aula Hospitalaria', escenario de educación y salud para la inclusión. Bogotá. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/aula-hospitalaria-escenario-de-educacion-y-salud-para-la-inclusion>



- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa. Pearson.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- De los Santos, H. (2019). Asociación entre hospitalización y deserción escolar. Encuesta Nacional de Hogares Perú, 2011-2017. [Trabajo de grado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] Repositorio Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus Revista de Educación*, 12(1), p. 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- El Tiempo. (2021) Pruebas Pisa: Colombia tendría importante retroceso por la pandemia. *Periódico El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/pruebas-pisa-colombia-tendria-importante-retroceso-por-la-pandemia-605438>
- MEN (2016). Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niños, niñas y jóvenes en condición de enfermedad. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-356821_recurso_1.pdf
- Mendoza, M. (2014). Pedagogía clínica-hospitalaria. Atención al alumno-paciente con N.E.E transitorias. *Educación*, 1(20), p. 41-46. <https://doi.org/10.33539/educacion.2014.n20.1032>
- Mendoza, M. (2022). *Perfil y rol del docente en aulas hospitalarias*. *Educación*, 28(2), p. 1-10. <https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n2.2642>
- Ministerio de Salud Pública. (2010). *LEY 1384 DE 2010. Congreso de la República*. <https://repositorio.saludcapital.gov.co/bitstream/handle/20.500.14206/13383/ISolution2251.pdf?sequence=1>
- Periódico 15. (2019) La certificación en las aulas hospitalarias Un paso más por la educación infantil. *Periódico 15 Editorial*. <https://www.periodico15.com/la-certificacion-en-aulas-hospitalarias-un-paso-mas-por-la-educacion-infantil/>
- Vanguardia (2022). Deserción en preescolar y primaria fue la que más aumentó durante la pandemia en Santander. *Vanguardia*. <https://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/desercion-en-preescolar-y-primaria-fue-la-que-mas-aumento-durante-la-pandemia-en-santander-NC5343294>
- Zapata, S. (2016). Aulas hospitalarias, un aporte articulado a la Política Pública de Discapacidad para disminuir la deserción escolar por causa de enfermedad en el departamento de Antioquia. [Trabajo de grado, Universidad EAFIT]. Universidad EAFIT Repositorio institucional <https://repository.eafit.edu.co/xmlui/handle/10784/11651>



MICROENSEÑANZA O MICROCONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

Zepeda Hurtado, María Elena

mezepedah@ipn.mx

ORCID: 0000-0001-9764-5013

Instituto Politécnico Nacional

RESUMEN

Este trabajo de investigación es el resultado del estudio de la forma en que se incorporaron los microcontenidos en la modalidad híbrida el primer semestre (agosto - diciembre 2023) en las diferentes unidades de aprendizaje que se imparten en las áreas de formación institucional, científica humanística, tecnológica básica y profesional en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional. La investigación tiene un enfoque cuantitativo con un alcance de tipo descriptivo basado en un enfoque comparativo, la población muestra fue de 150 alumnos de segundo, cuarto y sexto semestres a quienes se aplica un cuestionario como el instrumento de recolección de datos. Los resultados indican que los docentes incorporan como principales materiales, microcontenidos, a las actividades dentro y fuera del aula: videos, textos, esquemas y dibujos. Por parte de los alumnos manifiestan que la incorporación de estos favoreció la motivación, la concentración, el acceso y creación de otros contenidos sobre el mismo tema. Será necesario ahondar en implicaciones pedagógicas del empleo de los microcontenidos, además de verificar continuamente la validez y confiabilidad de la información, como cualquier material didáctico existen recomendaciones para la integración en la modalidad híbrida.

Palabras clave: microcontenido, microaprendizaje, modalidad híbrida.

INTRODUCCIÓN

A la educación híbrida también se le conoce como semipresencial, Blended Learning o B learning. Esta tendencia educativa ha estado gestándose desde la década de los 90 en varios países, principalmente en los Estados Unidos, es una combinación entre la modalidad presencial y a distancia.

Actualmente la educación híbrida permea todos los niveles educativos ante el impulso del uso de las tecnologías a partir del confinamiento. La evolución de la tecnología, así como los cambios que se están produciendo en relación a la forma de consumo de la información obligan a replantearse nuevas estrategias que favorezcan la adquisición de conocimientos en la práctica docente (Álvarez,2019).

Actualmente, los estudiantes aún reciben las experiencias presenciales en el aula; sin embargo, esto es respaldado por el aprendizaje y actividades en línea. (Rama, 2021). Considerando a Fernández & Peña-Fernández (2022), tres características principales



tienen la modalidad híbrida: incorpora cualquier técnica de aprendizaje para enseñar mejor el contenido, sin importar si es en línea o no, Se adapta a la realidad tecnológica actual y entiende las nuevas tecnologías como recursos provechosos para facilitar el aprendizaje y la combinación de aprendizaje en persona (síncrono) y actividades en línea asíncronas.

Después el periodo de postconfinamiento se impulsaron diferentes modelos educativos, desde la educación presencial tradicional hacia nuevas formas de educación mediadas por internet, y con ello, a una educación híbrida al ampliar la diversidad de formas digitales de acceso a la educación. (Barraza,2022), es por esto que, la educación híbrida ofrece utilizar herramientas digitales para crear ambientes colaborativos entre los estudiantes, y recibir retroalimentación de los profesores. Los contenidos son más dinámicos y flexibles, y posibilitan que el estudiante construya su ritmo de aprendizaje con la tutoría del profesor (Rama, 2021)

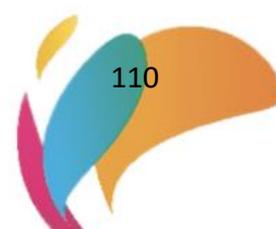
Microaprendizaje o microcontenido

El micro aprendizaje (MA) Allela (2021) citado por Betancur V & García, A. (2023) lo define como “el proceso de aprendizaje a través de módulos pequeños y bien planificados y actividades de aprendizaje a corto plazo”. El concepto de MA viene de la palabra “Micro”, “pequeño”, aprendizaje en contenidos mínimos, contenidos fragmentados e interconectados son formas de aprendizaje en las que se puede acceder en cualquier lugar y en cualquier momento (Alderete, Vera & Rodríguez, 2021), es un término utilizado para definir en tiempo corto en el que un estudiante interactúa con una unidad de aprendizaje dividida en pequeños segmentos de contenido.

Cabe la pena señalar que dentro de las diferentes acepciones del MA se puede hacer una diferenciación en dos significados: 1. Objeto digital de aprendizaje. Se refiere a unidades de contenido educativo más pequeñas y específicas, que se utilizan para enseñar y aprender de manera modular y fragmentada, las características principales de la información es que es concisa, fácil de entender y atractiva. A manera de contenidos se caracterizan por ser breves, concisos y de alta especificidad que se comparten actualmente en blogs, videos, tweet, tik- tok o como recurso abierto de aprendizaje por lo que puede ser un dibujo, foto, texto, audio , gráficos, infografías, figura, etc. y a los cuales se tienen acceso, de manera general los estudiantes, debido al uso de los dispositivos móviles : teléfonos, Tablet, palm en donde se obtienen conocimientos de manera rápida y accesible.

2. Enfoque de aprendizaje. Como estrategias, se entienden como conductas para el estudio que favorecen el aprender en lapsos breves, por eso se reconocen como micro aprendizaje.

Una vez realizada esta diferenciación entre microlearning y microcontenido , además de haber mirado el papel de un líder académico para la calidad de la educación , se delimita el objeto de estudio y nos abocaremos a los microcontenidos empleados en la modalidad híbrida.



METODOLOGÍA

La metodología empleada en la investigación fue de corte cuantitativo con un alcance descriptivo basado en un estudio comparativo para determinar qué tipo de microcontenidos se integran en la modalidad presencial las diversas unidades de aprendizaje que integran el mapa curricular y conocer con qué objetivo se emplean en el aula.

La muestra para realizar el estudio fue de tipo no probabilístico con el criterio por conveniencia, fueron estudiantes de 2º, 4º y 6º semestres siendo un total de 150 alumnos

RESULTADOS

Tenemos que el uso de blogs se realiza en un el 36% ,los videos en un 34% , TikToks el 40% nunca los han usado como material en el aula,Tweets el 64% de los alumnos lo emplean con frecuencia, los dibujos el 36% los usan ocasionalmente,los textos son de los recursos más utilizados muy frecuentemente siendo un 73.5% ,los esquemas se emplean muy frecuentemente en un 56%, las infografías el 34% las usan ocasionalmente, y por ultimo, los podcasts nunca se emplean.

Podemos decir que el empleo de materiales variados en el aula es imprescindible desde los tradicionales como los textos, cuadernos de trabajo y ejercicios, así como los materiales que proporcionan microcontenidos, ya que proporcionan práctica adicional y oportunidades de aplicación de los conceptos y habilidades aprendidos, ayudan a los estudiantes a consolidar su comprensión, practicar habilidades específicas y recibir retroalimentación sobre su progreso.

CONCLUSIONES

El acceso a materiales breves y atractivos para los alumnos trae beneficios: motivación, versatilidad, memoria y ejemplificación de aplicaciones en situaciones reales y diversas. El empleo de los microcontenidos se difunde a través de diversos canales: audios, videos, toma fuerza, por varias razones: fomentar el aprendizaje móvil y a distancia, permite a los estudiantes acceder al contenido en cualquier momento y lugar, facilitando el aprendizaje autónomo y el estudio independiente.

Los microcontenidos suelen ser interactivos y atractivos, lo que fomenta la participación de los estudiantes, captan la atención, motivan el acceso y profundizar de manera voluntarias en los contenidos. El uso de materiales variados puede despertar el interés y la motivación de los estudiantes, al presentar información de manera creativa y diversa, se pueden generar conexiones emocionales y aumentar la curiosidad, lo que promueve una mayor participación y retención de conocimientos.

Ante la cantidad de herramientas y plataformas que se emplean en la modalidad híbrida, el microaprendizaje ha tomado un papel importante principalmente por las aplicaciones y la diversidad en los teléfonos, podcasts, infografías y juegos no sólo por



el empleo en la educación formal sino por voluntad, por gusto, de una u otra forma se optimiza, enriquece y refuerza el aprendizaje en las aulas.

Un cambio hacia una enseñanza y un aprendizaje con el empleo de materiales accesibles ha brindado la oportunidad de explorar métodos alternativos, la mayoría de los cuales involucran el empleo de la tecnología para el acceso de contenidos. La educación híbrida combina el aprendizaje presencial y el aprendizaje en línea que ha resultado una modalidad eficaz que optimiza el tiempo y el trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Saiz, E. E. (2019). Aprendizaje móvil con micro-contenidos: construyendo conocimiento para la enseñanza de matemáticas.
- Alderete, Vera y Rodríguez (2021). Herramientas de Microlearning: propuesta de implementación en el ámbito universitario. XVI Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología (TE&ET 2021) La Plata, 10 y 11 de junio de 2021
- Barraza, V. G. J. (2022). Estrés académico y educación híbrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Betancur-Chicué, V., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2023). Características del Diseño de Estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26(1), 201-222. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34056>
- Fernández, M. Á. M. P., & Peña-Fernández, A. (2022). Evaluación de la propuesta de aprendizaje bimodal como alternativa en el post-confinamiento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 161-168.

ACERCAMIENTO CULTURAL DE NIÑAS Y NIÑOS DE UNA COMUNIDAD RURAL EN PUEBLA, MÉXICO

APROXIMAÇÃO CULTURAL DE CRIANÇAS DE UMA COMUNIDADE RURAL EM PUEBLA, MÉXICO

CULTURAL APPROACH OF CHILDREN FROM A RURAL COMMUNITY IN PUEBLA, MEXICO

Croda-Borges, Gabriela²³ / Sánchez-Sánchez, Marisol ²⁴/Pérez-Méndez María del Rocío²⁵ / Rodríguez-González, Paula ²⁶

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Facultad de Educación, UPAEP Universidad

ORCID¹: <https://orcid.org/0000-0001-6153-9016> ORCID²: <https://orcid.org/0000-0001-8516-8803> ORCID³: <https://orcid.org/0009-0000-6849-149X> ORCID⁴: <https://orcid.org/0009-0003-9865-4490>

RESUMEN

La pedagogía social es una disciplina que se concentra en la acción educativa dirigida a los grupos en condiciones de vulnerabilidad de una sociedad, a través de ella se busca solucionar algunas problemáticas que se dan en diversas comunidades y la finalidad es que se involucre a todos los miembros de ésta para promover el bien común; por medio de la animación sociocultural se puede involucrar a la comunidad para realizar actividades de recreación que les permitan reflexionar e intercambiar ideas. El museo resulta ideal para que las personas se relacionen y conozcan diversas historias, adquieran conocimientos y fortalezcan sus relaciones familiares y de comunidad.

La investigación tiene el objetivo de conocer el acercamiento cultural que tienen niñas y niños a través del museo; para ello se aplicó un cuestionario mediante encuesta a 56 niños de sexto de primaria de una comunidad que presenta altos índices de violencia en donde se realizó una animación sociocultural mediante una exposición sobre fútbol. Entre los principales hallazgos se encontró que 37.5% nunca había visitado un museo y 62.5% sólo lo ha visitado una vez. Otro hallazgo fue que los niños relacionan los museos con el ámbito de la historia y como lugar en el que pueden adquirir algunos conocimientos.

Palabras clave: Animación sociocultural, educación básica, museo, pedagogía social.

²³ Esta contribución, es producto de un proyecto enmarcado en los Sistemas Académicos de Pertinencia Social y vinculado a un proyecto de investigación aprobado para recibir apoyo en su financiamiento por la Dirección de Investigación de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.



INTRODUCCIÓN

El ser humano por su naturaleza social se encuentra en comunidad y tiene la necesidad de coexistir en ella, sin embargo, a lo largo de la historia se han dado hechos que han puesto en peligro a la comunidad. Como una forma de brindar alternativas para vivir en sociedad y mejorar el desarrollo social, surge la Pedagogía Social.

Al centrar la atención en cómo se relacionan las personas dentro de la comunidad, se pueden encontrar diferentes problemáticas y en la actualidad la sociedad tiene una inmensidad de cohortes, por lo que es necesario retomar fundamentos de la Pedagogía social y sus ámbitos de intervención para dar una posible solución a estos problemas.

Problemática

La investigación se realizó en la comunidad de San Salvador Chachapa, en el Municipio de Amozoc, Puebla; Chachapa es una Junta Auxiliar con aproximadamente 8, 040 habitantes (Market Data México, 2023), se caracteriza por ser una de las juntas auxiliares más importantes del municipio de Amozoc, además de encontrarse a 3.4 km de distancia de la ciudad de Puebla, México.

El punto central de la investigación es conocer el acercamiento cultural que han tenido los niños de San Salvador Chachapa a los museos, cabe mencionar que en el Municipio de Amozoc, no hay museos, por lo que para asistir a un museo las personas deben viajar la Ciudad de Puebla en dónde se concentran 33 museos, sin embargo, no todos cuentan con los recursos económicos para trasladarse aunque la ciudad se encuentra muy cerca, ya que la economía de las personas se encuentran en un nivel muy bajo.

La Junta Auxiliar se encuentra en una situación en riesgo porque se encuentra dentro de lo que se conoce como el “triángulo rojo” (Zona con altos índices de violencia), dónde hay varios municipios en los que se tiene problemas de robo de combustible, por lo que la violencia aumentó en los últimos 6 años; pero queremos concentrar la atención en los problemas de Cultura, ya que es un tema poco explorado y valorado; además que se observa, que las últimas gestiones administrativas del municipio de Amozoc y la Junta Auxiliar de Chachapa no tienen como prioridad en sus agendas el tema de la Cultura, como ya se mencionó anteriormente no hay museos, no se realizarán eventos culturales y todos se concentran en la Ciudad de Puebla.

Por tal razón, se planteó la pregunta de investigación: ¿Cuál ha sido la experiencia cultural que han tenido niñas y niños de 6° de primaria al visitar un museo? Cabe mencionar que el presidente que actualmente está frente a la Junta Auxiliar de Chachapa, tiene mayor apertura para realizar eventos culturales, por lo que esperamos que este tipo de eventos favorezcan el desarrollo de la comunidad de Chachapa.

El objetivo planteado fue identificar la experiencia cultural que han tenido las niñas y niños de 6 de primaria en el museo.

Fundamentación Teórica

La educación es y ha sido históricamente el pilar fundamental para formar integralmente al hombre, reconociéndolo como un ser individual y único pero que pertenece y se desarrolla dentro de una comunidad; es por ello que este proceso



educativo no está limitado al saber, sino que busca potenciar lo que cada persona es y cómo puede, con ello, formar y transformar el entorno en el que se encuentra inmerso.

En este sentido, la persona desde su esencia necesita coexistir en ella, adaptándose y enfrentando situaciones que derivan de ciertos hechos que han marcado la historia del mundo y que han puesto en peligro el desarrollo de la comunidad. Es así como nace la pedagogía social, dando respuesta a las grandes problemáticas derivadas de los diversos y constantes cambios en la sociedad (Rodríguez 2016).

Es la pedagogía social, una disciplina que constituye cierta complejidad en su definición, la que considera una dimensión teórica y un objeto de estudio práctico, la que “se ocupa del estudio de los aspectos inherentes a la educación social de los individuos (socialización) así como de la inadaptación de estos, orientada a la mejora de la calidad de vida desde una perspectiva especial y aplicada” (Pérez, 2015 p.77). Aunado a lo anterior, lo característico y relevante de la pedagogía social, según lo señalado por Úcar (2018) no es solo que históricamente está enfocada en la atención de personas en situación de vulnerabilidad, sino que “lo que define su objeto es que actúa con sujetos, sean individuales o colectivos, que habitan en contextos socioculturales de alta complejidad, sufran o no problemas derivados de dicha complejidad”, es decir, esta disciplina busca mirar la realidad de las sociedades y atender situaciones emergentes que aquejan al hombre y su relación con los demás.

Si bien es cierto que el surgimiento de la pedagogía social es el resultado de diversos factores sociales, podemos señalar que tiene su mayor campo de acción o praxis en el ámbito de educación no formal, aunque no de manera exclusiva. Así mismo, se han considerado diversas clasificaciones para definir los ámbitos de intervención, identificando tres grandes grupos principalmente donde los diversos autores convergen: la educación especializada, que atiende y promueve la prevención, integración y/o reinserción; la educación de personas adultas, enfocada en la promoción de acciones formativas considerando las diferentes etapas de la vida; y la animación sociocultural, que se puede desarrollar en diversos espacios y contextos y que atiende problemáticas específicas. Siendo este último, el ámbito de intervención donde está enmarcada esta investigación.

La UNESCO (1982) define la animación sociocultural como “el conjunto de prácticas sociales que tiene como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas”, en otras palabras, se trata de estrategias y procesos que se caracterizan por tener una metodología participativa, atender a una problemática específica y desarrollarse en momentos complementarios a la educación institucionalizada, en un tiempo libre o de recreación (Herrera, 2006).

En este punto, es conveniente mencionar que “un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la

reflexión y el intercambio de conocimientos.” (ICOM, 2017). A partir de esta visión del museo, se puede decir que, a través de estos espacios, aunque no de manera exclusiva, se pueden implementar estrategias de animación sociocultural que promuevan de manera activa la participación de la comunidad en actividades que favorezcan un acercamiento cultural y fortalezcan el desarrollo comunitario, impactando de manera positiva en la salud emocional de las personas así como en su sentido de pertenencia y conexión con la comunidad.

Si bien, acercarse a un recinto artístico cultural, como lo es el museo, representa una experiencia única, también es cierto que por mucho tiempo estos espacios han desapercibidos como lugares elitistas, distantes y hasta aburridos; y es precisamente esta perspectiva la que ha limitado el acercamiento de la sociedad a estos espacios, principalmente de los grupos de niños y jóvenes que hoy se enfrentan a un amplio abanico de opciones para el uso del tiempo libre y el ocio.

Es así como, implementar estrategias de animación sociocultural a través del museo, puede promover la generación de experiencias culturales y acercar una exposición itinerante a la comunidad.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación para responder al objetivo planteado es de carácter mixto, ya que se combina componentes cualitativos y cuantitativos para comprender mejor el fenómeno que se estudia (Hernández et al, 2010). Los participantes en el estudio fueron niños de sexto grado de primaria de entre 11 y 12 años.

Para la recolección de los datos se diseñó un instrumento de 10 preguntas, de las cuales 5 fueron abiertas y 5 fueron cerradas y de opción múltiple; dividido en dos categorías que son Concepción del museo y Experiencia en un museo. La aplicación del instrumento se realizó de manera presencial y tuvo una duración de 10 minutos aproximadamente.

RESULTADOS

Entre los principales hallazgos se encontró que los niños han tenido acercamiento limitado al museo; las dos variables que se han analizado son: Concepción del museo y Experiencia en un Museo.

Respecto a la concepción que tienen del museo en la siguiente tabla 1 se muestra que 21 niños lo relacionan con temas de historia, en segundo lugar, lo relacionan con conocimientos y en tercer lugar, con fósiles o dinosaurios.

Relaciona con:	Número de alumnos
Historia	21
Fósiles/Dinosaurios	9
Arte	7
Objetos valiosos	6

Conocimiento	11
Sin respuesta	2
Total	56

Tabla1. Concepción del Museo (Elaboración propia)

En la categoría de experiencia en un uso, en la siguiente tabla 2 se muestra la frecuencia con la que asisten:

Ítemm	Respuestas
¿Has visitado un museo?	Si: 35 No: 21
¿Cuántos museos has visitado en el último año?	24 13 13 1 2 Más de 5: 3

Tabla 2. Experiencia en el Museo. (Elaboración propia)

Como se puede observar en la tabla 1, 62.5% de los niños y niñas han asistido a un Museo y sólo 37.5% nunca ha asistido; en el último año se observa que 23.21% de los niños y niñas han visitado un museo en el último año, 23.21% ha visitado dos museos; 1.78% ha visitado tres museos, mientras que 3.57% visitó cuatro museos. Dos museos fueron visitados sólo por 7.14% y 42.85% no ha visitado un museo en el último año.



Gráfico 1: Mi experiencia en el Museo (elaboración propia).

Respecto a las preguntas sobre cómo fue su experiencia en la visita al museo, de los 56 entrevistados, 36 contestaron que fue divertida.

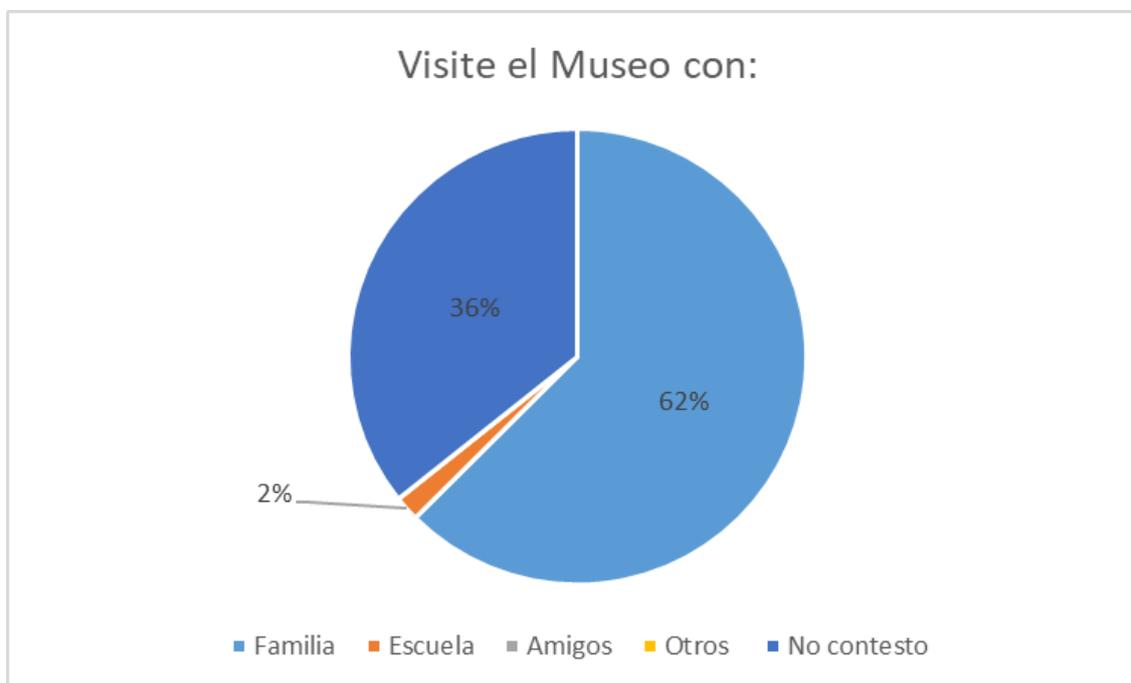


Gráfico 2: Visite el Museo con (Elaboración Propia)

Como se observa en el gráfico 2, los niños visitaron el museo con familia y amigos; el 62% visitó el museo con su familia, mientras que el 2% visitó el museo con sus amigos y el 36% no contestó ya que corresponde a los niños que nunca han visitado un museo.

Finalmente, los niños compartieron lo que más les gustó de visitar el museo, entre las principales respuestas estuvo: El contenido de la exposición, las esculturas, cuadros y figuras que se encontraban en el museo y una sola persona mencionó que le gustaron las actividades que realizaron durante su visita a la exposición.

CONCLUSIONES

La pedagogía social resulta importante para apoyar a comunidades que se encuentren en situación de riesgo como es el caso de San Salvador Chachapa, específicamente a través de estrategias de animación sociocultural que permita acercar experiencias culturales significativas a los niños, brindar alternativas para vivir en sociedad y promover su desarrollo social.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el instrumento que se aplicó a 56 niños. El acercamiento cultural a través del museo de los niños permitió identificar que la experiencia ha resultado favorable, sin embargo, la mayoría de los niños ha visitado el museo una sola vez; por lo que la concepción que tienen sobre el museo también es limitada ya que la relacionan con temas de historia, dinosaurios y fósiles, además de ser un lugar al que visitan para obtener conocimientos y aprendizajes. Respecto a la

experiencia de su visita encontramos que ha sido en compañía de su familia, lo que nos deja en claro que la experiencia de visitar un museo favorece las relaciones y conexiones en comunidad se fortalezcan a través de estas experiencias (ICOM, 2017).

Con base en los resultados obtenidos se planteó el diseño de una experiencia que acercará el museo a la comunidad, la intención fue que el acercamiento del museo fuera una experiencia interactiva y lúdico, y para que resultara atractivo el tema que se expuso fue sobre la Historia de los Mundiales, ya que en ese momento se estaba llevando a cabo en Qatar; entre los comentarios que se recibieron por parte de los visitantes fueron positivos y de agradecimiento; también se pudo corroborar que es una actividad que se realiza en familia, ya que los visitantes que llegaron en su mayoría fueron familias que quisieron compartir la experiencia con sus hijos e hijas.

La experiencia realizada y sobre la que se llevó a cabo esta investigación, desde la perspectiva de la pedagogía social, permite reconocer que por medio de la animación sociocultural se pueden fortalecer las relaciones familiares y de sana convivencia en las comunidades en condiciones de vulnerabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Pérez, G. (2003). Pedagogía Social - Educación Social. Madre: Narcea

Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. Zona Próxima, 29, 52-69.

Herrera, M. (2066). La animación sociocultural. Una práctica participativa de educación social. Revista de estudios de juventud,74, 73-93.



ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN MODALIDAD HÍBRIDA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA Y PRÁCTICA DOCENTE EN PREESCOLAR

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA HÍBRIDA PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A PRÁTICA DOCENTE NO PRÉ-ESCOLAR

PEDAGOGICAL STRATEGY IN HYBRID MODALITY FOR CONTINUING EDUCATION AND TEACHING PRACTICE IN PRESCHOOL

Croda-Borges, Gabriela²⁷ / Carrillo-Espinosa, María Fernanda

Facultad de Educación, UPAEP Universidad / UPAEP Universidad

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6153-9016>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4329-0912>

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo diseñar una estrategia pedagógica en modalidad sobre procesos curriculares para la formación continua y práctica docente en una institución educativa de nivel preescolar en Tehuacán, Puebla, México. La propuesta se basó en los fundamentos del nuevo modelo educativo para la educación básica en México, así como en referentes teóricos del currículum desde una perspectiva socioformativa. La investigación es tipo cualitativo, de alcance descriptivo, mediante la investigación-acción. El método incluyó un estudio diagnóstico en donde se identificaron las necesidades educativas de las docentes para plantear la propuesta formativa. Se realizó una curaduría de recursos didácticos como insumo para el desarrollo de un sitio web y un cuaderno para el docente y asesor sobre procesos curriculares. Los resultados más destacados fueron, una escasas formación sobre los fundamentos del currículum y los procesos curriculares, lo que incide en el proceso educativo y por ende en la calidad de la educación de los niños. La propuesta formativa se plantea como propósito contribuirá a la formación de las docentes mediante el desarrollo del sitio web que se ofrece como un medio para la formación y el desarrollo profesional para las docentes y asesorías sobre el diseño y desarrollo curricular.

Palabras clave: Formación continua, práctica docente, procesos curriculares, modalidad híbrida, nivel preescolar.

Esta contribución, es producto del proyecto de investigación: Transformación e impacto social de los procesos de formación desde la innovación educativa, aprobado en 2023 para recibir apoyo en su financiamiento por la Dirección de Investigación de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar, es la cuna del aprendizaje, es el inicio bajo el cual la persona se relaciona con sus pares y se favorece el conocimiento de su entorno. Además, es un derecho de toda persona y una etapa de formación imprescindible en las agendas educativas mundiales. Cabe mencionar que para lograr una educación de calidad, es necesario tener en cuenta la formación continua y práctica profesional docente, tal es así que, durante los últimos años ha sido un área de interés tanto para la sociedad como para los organismos, tales como la Organización de Estados Iberoamericanos y agendas mundiales, en dicho caso la agenda 2030 de manera específica el objetivo de desarrollo sostenible cuatro de educación de calidad, donde una de sus metas es incrementar el ofrecimiento de docentes competentes (Objetivos de desarrollo sostenible, s.f.).

En México, ante el modelo educativo que plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM) los docentes se encuentran en un cambio de rol, que resulta desafiante, donde requieren participar de una manera distinta, a como lo venía haciendo, en la construcción de la formación de ciudadanía y con mayor implicación en los procesos no sólo de práctica docente, sino de diseño y desarrollo curricular. Lo anterior, requiere que los docentes desarrollen su intelectualidad, ampliar sus áreas de saber, no sólo pedagógico, sino en diferentes ámbitos de formación. Desde estos planteamientos, se considera que los docentes son sujetos históricos que crean relaciones con los estudiantes desde la localidad en la que se encuentra la escuela, así pues, en esta se forman sus determinaciones, personales y educativas y se relacionan con su realidad y la de los estudiantes. (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Asimismo, se reconoce que el ejercicio de la enseñanza se funda en la autonomía profesional de los docentes para deliberar, con fundamento en los programas de estudio, acerca de la didáctica, la aproximación epistemológica de los conocimientos y saberes y para constituir un diálogo pedagógico con los alumnos en el proceso educativo (Secretaría de Educación Pública, 2022). En este marco, se parte de la idea que ser docente es una profesión de saberes, conocimientos y experiencias unida con la repetición institucional y la continua adecuación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, lo cual sitúa a la enseñanza como una problemática de la formación docente a lo largo del desempeño profesional (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Cabe mencionar que el propósito de la formación del docente planteado por la NEM, menciona que es formar vínculos entre el saber lo que se puntualiza en el Plan y los Programas de Estudio y en los saberes docentes progresados en su formación inicial en el transcurso del desempeño profesional (Secretaría de Educación Pública, 2022), no obstante existe una problemática, la cual es que los docentes de nivel preescolar se encuentran ante la necesidad de codiseñar y desarrollar el plan y programas de estudio, sin embargo, presentan algunas dificultades tales como una precaria o nula formación para tratar procesos curriculares como el diseño y desarrollo curricular.

En este marco, retomando a Figueroa (s.f.), el currículo consiste en una construcción social, es un proceso continuo que aporta al progreso en las prácticas

educativas; tiene como centro el servir a algo, a alguien, para algo, lo que lleva a considerar las necesidades educativas en el marco social. De igual forma, se indica que para Stenhouse el currículo es un proyecto de investigación, un medio que facilita al docente aprender ya que le permite llevar a la práctica lo planteado, teniendo así una confianza de sus acciones. Además, se menciona que sirve para dar a conocer los fundamentos y características de la propuesta educativa quedando con una apertura al estudio y permitiendo situarla en la ejecución (Latorre, 2007).

Es así que, para lograr lo que propone la NEM respecto a la autonomía profesional en la práctica docente es imprescindible plantear como objeto de estudio la formación continua y la práctica docente en el nivel preescolar respecto a el currículo así como la ejecución de los procesos curriculares sobre el plan y programa de estudios para la educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública, que promoverá para los estudiantes la mejora del proceso educativo, las capacidades, valores y conocimientos (Secretaría de Educación Pública, 2022), junto con una personalización del aprendizaje, aprendizaje situado y significativo, por otro lado, para los docente se motivará a una práctica docente sistemática, pertinente, contextualizada, inclusiva y ética, todo ello encaminado hacia una educación de calidad.

Por lo que es pertinente aclarar que la investigación se asume al docente desde el modelo profesional práctico reflexivo propuesto por Shön, en el cual el docente hace una reflexión sobre su actuar y durante ese pensar forma estrategias de acción, otros modos de indagar, otras teorías y formas de comprender para hacer frente a los problemas, creando así su propio saber educativo (Latorre, 2007).

Asimismo, se considera que “es fundamental que los espacios para la formación docente y el desarrollo profesional ofrezcan un entorno donde la innovación educativa pueda florecer, en donde las instituciones educativas incorporen la innovación en sus procesos y prácticas educativas, den seguimiento al aprendizaje, las condiciones en las que se logra y sus determinantes, recopilen e intercambien información sobre las buenas prácticas, proporcionen recursos para promover la colaboración entre los actores educativos (Croda, et al. 2023, Pp, 118-119) Al igual que, se concibe a la formación docente continua enfocada con y para el docente, asimismo que entender un nuevo rol de este y del instituto, el cual consiste en la colegialidad participativa, también considera el que se ubique dentro de un contexto, la reflexión de la práctica que toma en cuenta las vivencias y la teoría y la facultad para crear saberes de la pedagogía unida con la identidad y fortalecimiento (Imbernón Muñoz, diciembre de 2020).

El objetivo fue diseñar una estrategia pedagógica híbrida acerca de procesos curriculares para la formación continua y práctica docente en una institución educativa de nivel preescolar de Tehuacán, Puebla, México y los planteamientos hipotéticos son la formación continua docente en modalidad híbrida acerca de procesos curriculares contribuye al logro de la integración curricular de la Nueva Escuela Mexicana y la reflexión colegiada en diferentes eventos de formación favorece a la práctica docente. Al igual se indica que se alinea con el eje de práctica docente y desarrollo profesional.



METODOLOGÍA

La investigación se realizó en una institución educativa de nivel preescolar ubicada en Tehuacán, Puebla, México, que tiene una matrícula escolar de 76 estudiantes, es privada, laica y mixta. Además, tiene una modalidad presencial y cuenta con el siguiente personal educativo: Un director, tres docentes, un docente de inglés y un docente de educación física, los cuales tienen experiencia profesional entre tres y 20 años. Cabe mencionar que la muestra seleccionada fueron las tres docentes, quienes cuentan con un nivel de estudios de educación superior a nivel licenciatura o maestría, respecto a educación, pedagogía o educación preescolar.

La investigación inició en febrero de 2023, con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y se desarrolla a través de la investigación-acción, la cual es comprendida como una búsqueda autorreflexiva por parte de los involucrados respecto a circunstancias de carácter social con la finalidad de la optimización de la razón y justicia y comprensión de las prácticas (Kemmis, 1988 como se citó en Albert, 2007). Asimismo, se entiende como el análisis de un evento de la sociedad en busca de una mejora de calidad de la acción, su propósito es dar componentes que promuevan el juicio práctico y la autenticidad de la parte teórica e hipótesis penden del provecho para apoyar a los individuos en su actuar más oportuno (Elliott, 1993 como se citó en Albert Gómez, 2007).

Cabe señalar que las fases que se consideran son una fase inicial en la cual se realizó una revisión de información respecto al plan y programa de estudios, el currículo y los procesos curriculares. La siguiente fase es la intermedia, en esta se llevó a cabo un diagnóstico y priorización de las necesidades educativas de los docentes, así como una curaduría de recursos, el diseño de un sitio web con actividades formativas y un cuaderno para el docente y asesor sobre el diseño y desarrollo curricular. Posteriormente se encuentra la fase de intervención, en la cual se está desarrollando el sitio web y el cuaderno para el docente y asesor, así como otras estrategias híbridas de formación y co-diseño. Luego está la fase de reflexión en la cual se tiene planeado llevar a cabo sesiones formativas y de reflexión con los docentes, modificaciones e informe de resultados.

Cabe destacar que el diagnóstico de necesidades se realizó mediante la técnica de encuesta y a través de un cuestionario conformado por trece preguntas, el cual fue validado por expertos. Su objetivo fue analizar los saberes teóricos y prácticos sobre el curriculum y sus procesos, así como sobre el plan y programa de estudios de educación preescolar.

RESULTADOS

Las categorías en las cuales se dividen los resultados obtenidos son: profesionalización y formación docente en el currículo (conceptos y procesos curriculares), Nueva Escuela Mexicana y aspectos fundamentales del plan de estudios, papel del docente en el actual plan de estudios y autonomía profesional, programa analítico, integración curricular y co-diseño, retos curriculares durante los procesos curriculares, metodologías de enseñanza y aprendizaje, propuestas para formación docente y desarrollo profesional y tecnología como medio para la formación docente y

desarrollo profesional en el currículo.

En la primera categoría se rescató que los docentes tienen la profesionalización en puericultura, la licenciatura en educación preescolar, maestría en educación y solo uno docente tiene la licenciatura en pedagogía. Así mismo, se observó un desconocimiento de los conceptos teóricos del currículo y cómo llevar a cabo los procesos curriculares.

Con base en lo anterior, se identificó que la mayor parte del profesorado ha sido formado en cuanto a la didáctica, sin embargo, no ha recibido una formación pedagógica con énfasis en los procesos curriculares. Así mismo, se menciona que al dar el plan y programa de estudios la responsabilidad de realizar el programa analítico se identificó que los docentes no cuentan con las capacidades necesarias para poder llevarlo a cabo debido a la falta de formación docente en esa área del conocimiento, unido a una carencia de comprensión en ello y por ende de apropiación de la información.

De la segunda categoría se rescata que la Nueva Escuela Mexicana es concebida como una nueva forma de replantearse el trabajo pedagógico, ya que pide que el alumno tenga un perfil de egreso, que el estudiante sea un ciudadano consciente y que vea en pro de la sociedad. Hay que mencionar que se observó que las docentes tienen confusión entre el propósito y el perfil de egreso, así como un desconocimiento sobre cómo se encuentra compuesto el plan de estudios. Al igual, se menciona que hoy en día los docentes se encuentran en un proceso de conocimiento del plan y programa de estudios al mismo tiempo de práctica de este.

De la cuarta categoría se rescata que el docente es visto como agente activo, en la parte pedagógica, al igual, que anteriormente realizaban lo que señalaba el programa, pero, ahora se cuestionan qué y para que lo va a hacer, así mismo que consideran una problemática. También, antes daban por hecho los docentes el entendimiento de los temas, por el contrario, en este plan de estudios se cuestionan el porqué es así, al igual que vinculan los contenidos y llevan los conceptos a la realidad en busca de la autonomía del estudiante. Al igual, se rescató que se fomenta la autonomía profesional de los docentes por medio de la toma de decisiones al momento de realizar el programa analítico, así como la identificación de problemáticas.

Otro aspecto por mencionar es que se observó un parcial desconocimiento sobre el papel del docente, si bien, identifican que pueden hacer modificaciones y contextualizaciones al programa analítico, tienen desconocimiento de cómo realizarlo, por otro lado, hay un saber general acerca de su papel en la formación de los estudiantes y su rol en la comunidad.

Asimismo hay un conocimiento parcial de los pasos para llevar a cabo el programa analítico, los cuales consideran que son el diagnóstico, en el cual el docente debe conocer las necesidades educativas de su grupo, para lo cual emplea instrumentos que no son propios del programa analítico como una entrevista a los padres de familia para conocer el contexto en el que se desarrolla el estudiante, el uso de la Cédula de Evaluación del Desarrollo Infantil y se utilizan indicadores de logro de una sistematización proporcionada por SEP.

Posteriormente, se detecta una problemática, en la que partiendo de esta se

identifica el campo formativo, luego el contenido y se selecciona el proceso de aprendizaje a desarrollar. Después, se consideran las orientaciones didácticas y la evaluación. Cabe mencionar, que una diferencia en el proceso es que solo un docente mencionó que los ejes articuladores se emplean en la programación de contenidos. Unido a lo anterior, se menciona que hay una incertidumbre sobre cómo llevar a cabo este de a lo largo del ciclo escolar, así como el lograr una integración curricular y articulación, al igual que hay una confusión con las estrategias didácticas, algunos docentes colocan en dicho apartado temas o actividades específicas, asimismo que existe una escasez de conocimiento de una evaluación formativa.

De la siguiente categoría se rescata que los retos curriculares son el tiempo para conocer los conceptos del plan de estudios y poner en práctica los procesos curriculares, la escasez de conocimiento del programa sintético, al igual que, la falta de integración de los conceptos fundamentales del plan al programa analítico, la vinculación entre los campos formativos y el saber de los nuevos términos para la realización del programa analítico. Otro reto, es que los docentes han pasado por varios cambios, entre los diferentes programas, lo cual ha llevado a que los docentes a presentar un cansancio ante las modificaciones.

En la sexta categoría se rescata únicamente la metodología de enseñanza y aprendizaje, de aprendizaje basado en proyectos y algunos docentes presentan confusión sobre qué son las metodologías. En la séptima categoría se mencionó como propuesta el uso de resúmenes, elaboración de ilustraciones e infografías, orientación con guías y turnos de preguntas intercaladas con el personal docente. De la última categoría, los docentes consideraron que es pertinente el uso de la tecnología como medio para el proceso educativo pues favorece la comprensión y el interés, se puede usar diferentes recursos y se acerca el conocimiento al docente.

CONCLUSIONES

El estudio permitió identificar las áreas de oportunidad de formación continua de los docentes, lo cual posibilitó el diseño del sitio web, así como, el diseño de los cuadernos de docente y asesor sobre el diseño y desarrollo curricular que se encuentran en fase piloto en modalidad híbrida. Como líneas de continuidad se pondrá en funcionamiento el sitio web para acceso a las estrategias de formación docente, se realizarán procesos reflexivos con los docentes a fin de co-construir las estrategias híbridas de formación continua de la práctica docente, así como, avanzar en la conformación de comunidades de aprendizaje con los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Albert, M. J. (2007). La investigación educativa: Claves teóricas. Mc Graw Hill.

Croda, G., Rodríguez, P., Silva, L. y Sánchez, M. (2023) Reimaginar la formación del profesorado para los desafíos de la educación del futuro En:



Experiencias Basadas en Evidencias en la Formación y Práctica Docente: Perspectivas de Investigación para la Innovación España: Dykinson.

Figuroa, L. (2010). Currículum, ética y valores: algunas reflexiones. En Orozco, B. (Coord.) Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México. México: IISUE.

Latorre, A. (2007) La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.

Imbernón, F. (diciembre de 2020). Conferencia magistral inaugural. Formación continua y desarrollo profesional docente. En OEI. La formación continua y el desarrollo profesional en el contexto de nuevas normalidades. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

ONU. Objetivos de desarrollo sostenible (s.f.). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.



LAS BOTARGAS DE GUADALAJARA COMO RECURSO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

BOTARGAS FROM GUADALAJARA AS AN EDUCATIONAL RESOURCE IN TEACHER TRAINING

García-Esteban, Elena ²⁸

Universidad de Alcalá

<https://orcid.org/0000-0002-3547-441>

RESUMEN

Esta investigación cualitativa trata sobre el curso “Las Botargas de Guadalajara como recurso educativo (Edición 1)” aplicado a la formación del profesorado de la Comunidad de Castilla la Mancha (España), con el fin de cumplir, documentar y reflexionar acerca del logro sus objetivos: 1. Conocer y transmitir las botargas de Guadalajara como recursos didácticos procedentes de nuestro Patrimonio Cultural Inmaterial; 2. Realizar máscaras de diversas botargas a través de técnicas de expresión plástica, con diseño de propuestas educativas y 3. Potenciar el interés, respeto, aprecio y reflexión sobre las botargas como elementos educativos dentro de las aulas escolares. Los resultados nos indican que la educación a través del patrimonio en la de formación de docentes es una estrategia clave para cumplir de forma óptima con estos objetivos.

Palabras clave: Formación de docentes; Patrimonio cultural inmaterial; Educación patrimonial.

INTRODUCCIÓN

Con la denominación de “botargas” se conocen popularmente a unos personajes de carácter tradicional y festivo que proceden de manifestaciones culturales etnográficas en toda la provincia de Guadalajara (España). Se trata de unas figuras muy visuales, gestuales y sonoras, normalmente enmascaradas, que llevan atuendos y elementos vistosos y/o estrafalarios. Con sus con danzas o actuaciones, movimientos e interacciones adquieren gran protagonismo en los rituales paganos y/o litúrgicos de diversas localidades de esta región en fechas que le son inherentes, aunque también existen con el mismo o con otros nombres por toda España, Europa, Hispanoamérica y seguramente en otras partes del mundo. Hay numerosos especialistas que las han documentado e investigado a lo largo del tiempo, por lo que no nos vamos a detener en este aspecto (Caro, 1965; Aragonés, 1986; García Sanz, 1987; López de los Mozos, 1983, 2000; González, 2004; Alonso, 2018, 2020; etc.).

Es desde el 16 de enero de 2023, que la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (JCCM), siguiendo principios de la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial de

²⁸ Centro Regional de Formación del Profesorado de la Junta de Castilla-La Mancha y Museo de Guadalajara (España).

la UNESCO (2003) declara y publica como Bien de Interés Cultural a las Botargas de Guadalajara, con la categoría de Bien Inmaterial, estableciendo medidas de salvaguarda para aumentar y favorecer su “conocimiento, transmisión y protección” (Acuerdo de 27/12/2022). La Delegación de la Comunidad Autónoma, el Ayuntamiento y la Diputación de Guadalajara han establecido diversos programas y ayudas para poder cumplir con estas medidas, (sobre todo para la recuperación de estas figuras, su difusión y la promoción festiva), pero es desde el ámbito educativo, especialmente el de educación formal o reglada, donde siguen existiendo grandes carencias en la falta de acciones pedagógicas coordinadas con continuidad y estabilidad en el tiempo, además de falta de internacionalización (García-Esteban, 2022).

Para poder apoyar la transmisión de estas figuras entre la mayor parte de la población de una forma más activa, participativa e identitaria, -más allá de convertir a la ciudadanía en meros espectadores de una cultura o fiesta tradicional-, creemos que “conocer, transmitir y proteger” el patrimonio a través de acciones educativas, o lo que es lo mismo, educar a partir del patrimonio, es la clave para la transmisión óptima de conocimientos, procedimientos y actitudes entre las personas.

La educación patrimonial es una extraordinaria herramienta que supone un poderoso instrumento de alfabetización cultural que utiliza el patrimonio -o los elementos procedentes de nuestra herencia cultural, como en este caso las botargas-, como objeto de gran valor pedagógico y fuente de conocimiento, valorización y transmisión individual y colectiva (Horta *et. al*, 1999; Fontal, 2003; Teixeira, 2006; etc.).

METODOLOGÍA

Esta investigación de carácter social se presenta como una investigación cualitativa educativa, donde se muestra, recoge, describe y documenta el contexto, sujetos implicados, fases y actividades, así como los resultados, encuestas de evaluación, reflexiones y conclusiones obtenidas a partir de la realización de un curso de formación “Las Botargas de Guadalajara como recurso educativo (Edición 1)” aplicado a la formación del profesorado en activo a través del Centro Regional de Formación de la JCCM con los objetivos de: 1. (Conceptuales) Conocer y transmitir las botargas de Guadalajara como recursos didácticos procedentes de nuestro Patrimonio Cultural Inmaterial; 2. (Procedimentales) Realizar máscaras de diversas botargas a través de técnicas de expresión plástica, con diseño de propuestas educativas para el aula y 3. (Actitudinales) Potenciar el interés, respeto, aprecio y reflexión sobre las botargas como elemento educativo dentro de las clases escolares.

Contextualización

El proyecto y acto educativo se desarrolla en la modalidad de curso de formación del profesorado para un número mínimo y máximo entre 10 y 30 participantes.

Fue lanzado desde el Centro Regional de Formación del Profesorado en Guadalajara, España, desde de la Viceconsejería de Educación, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la JCCM, para el cumplimiento de obligaciones legales e interés público, con legitimación basada en leyes nacionales y autonómicas de educación.



Es este Centro Regional de Formación quien se pone en contacto y oferta de forma gratuita cursos, seminarios, grupos de trabajo, congresos, jornadas o escuelas, subvencionados con fondos públicos de la administración regional a docentes en activo de centros no universitarios (profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato)²⁹.

Aunque el Centro de Formación dispone de aulas didácticas propias, se quiso seleccionar el Museo de Guadalajara (España) ubicado en el Palacio del Infantado, en el centro de la ciudad, para la realización de este taller, por ser un espacio cultural indiscutible y facilitador, que además pone en valor, expone y exhibe botargas de Guadalajara (García-Esteban , 2019).

Sujetos implicados

Además del personal propio de administración y servicios de la Consejería, Viceconsejería, Centro de Formación y Museo de Guadalajara, han participado como investigadores y docentes Juan Antonio Alonso Ramos³⁰ y Elena García Esteban³¹ en la organización y diseño de los contenidos, sesiones y actividades.

Los sujetos del curso son docentes en activo de centros de la provincia de Guadalajara. En total, se matricularon cerca de una veintena de profesores y profesoras de diferentes especialidades, niveles y materias educativas, aunque de forma asidua a las tres sesiones asistieron una media aproximada de 17 sujetos. En su mayoría, fue profesorado de Educación Primaria (9) y Orientación Educativa (3), con distintas especialidades de Inglés (4), Infantil (3), Música (3), Educación física (2), o Pedagogía terapéutica (3), entre otras. Además de profesorado de Secundaria y Bachillero de diversas especialidades de Dibujo, Diseño, Medios digitales o Geografía e Historia (5), y Otros de educación no formal (2). En la Tabla 1 se detallan las especialidades del profesorado matriculado.

Tabla 1

Especialidades de los docentes matriculados en el curso “Las Botargas de Guadalajara como recurso educativo (Edición 1)”

Especialidades docentes	Sujetos
Orientación educativa	3
Dibujo	2
Diseño grafico, Fotografía	1
Medios audiovisuales, Medios informáticos	1
Geografía e Historia	1
Educación primaria, Lengua extranjera: inglés	3
Educación primaria,música	1

²⁹ Para saber todos objetivos, líneas de formación, modalidades y actuaciones de este Centro Regional de Formación del Profesorado, se puede consultar su página web: <http://centroformacionprofesorado.castillalamancha.es/comunidad/crpf/quienes-somos>

³⁰ Reconocido especialista en etnología y patrimonio provincial. Dirigió la Escuela de Folklore y el Centro de Cultura Tradicional de la Diputación de Guadalajara. Medalla al Mérito Cultural en Conservación y Difusión del Patrimonio Cultural en Castilla-La Mancha en 2021.

³¹ Profesional de Bellas artes y docente de la Universidad de Alcalá. Presidenta de la Asociación de Amigos del Museo de Guadalajara (esta asociación también obtiene la Medalla al Mérito Cultural en las Artes Plásticas en la región en 2021).



Educación primaria, Audición y lenguaje, Música	1
Educación primaria, Matemáticas y Ciencias de la naturaleza, Música, Pedagogía terapéutica	1
Educación primaria, Educación física	1
Educación primaria, Educación física, Pedagogía terapéutica	1
Educación infantil, Educación primaria	2
Educación infantil, Educación primaria, Pedagogía terapéutica	1
Educación infantil, Educación primaria, Lengua extranjera: inglés	1
Otros (Ed. no formal, relacionada a las artes)	2
Totales	22

Fuente: elaboración propia.

Fases y actividades

Las diferentes actividades se distribuyeron en 3 sesiones, que correspondían a los tres días en que se impartió el taller. En la Tabla 2 se adjunta un cronograma del curso.

Tabla 2

Distribución de sesiones y actividades del curso “Las Botargas de Guadalajara como recurso educativo (Edición 1)”

Sesiones	Actividades
1. Sesión inicial (15-03-2023, de 17-21h)	a. Presentación del curso y Conferencia inaugural: “Las botargas de Guadalajara, patrimonio cultural inmaterial” (J.A. Alonso). b. Presentación: “Las botargas de Guadalajara como recurso didáctico de la expresión plástica” (E. García-Esteban). c. Propuesta de taller: selección, investigación, toma de datos y realización de bocetos de botargas (E. García-Esteban).
2. Sesión intermedia (22-03-2023, de 17-20h)	d. Taller de expresión plástica de máscaras de botargas (García-Esteban).
3. Sesión final (29-03-2023, de 17-20h)	e. Diseño de una propuesta didáctica o Situación de Aprendizaje (E. García-Esteban). f. Exposición de propuestas, puesta en común y debate final. Evaluación de curso (E. García-Esteban).

Fuente: elaboración propia.



RESULTADOS

A continuación, se exponen y describen cada una de las tres sesiones y actividades que fueron realizadas, así como los resultados obtenidos y la evaluación del curso:

Sesión inicial (teórico-práctica)

a. La presentación del curso se realizó en el salón de actos del Museo de Guadalajara, con el Delegado Provincial de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes en Guadalajara de la JCCM y la conferencia inaugural “Las botargas de Guadalajara, patrimonio cultural inmaterial”. En esta exposición teórica se hizo un recorrido a través de una presentación visual cuajada de imágenes, donde se trataron estudios y documentación sobre las botargas, etimología y significados, tipología, hitos históricos y actualidad, así como su inclusión como Bien de Interés Cultural con la categoría de Bien Inmaterial (Alonso, 2020).

b. Seguidamente, comenzó otra presentación teórica en el mismo salón de actos del Museo de Guadalajara sobre “Las botargas de Guadalajara como recurso didáctico de la expresión plástica”, donde se expusieron las fases y actividades del taller práctico a realizar, algunos recursos didácticos y actividades educativas a partir de las máscaras de botargas (García-Esteban, 2019, 2022), así como la entrega y explicación de varios recursos educativos y bibliográficos para trabajar en el taller práctico: impresiones de caretas de la Botarga de Arbancón (reproducidas por la JCCM para el Día Internacional de los Museos y por del Museo de Historia y Costumbres de Arbancón, ambas de 2013), fichas informativas y educativas *Pertrechos de Botarga*, *Máscaras, mazas y castañuelas de Botarga* para la Pieza Destacada del Museo de Guadalajara en marzo-abril de 2010, la *Guía didáctica ilustrada del Museo de Guadalajara* (García-Esteban, 2019), y el libro *Botargas de Guadalajara y mascaradas de España* (Herrera y Monés, 2021).

c. Tras un breve descanso, nos trasladamos al taller didáctico del Museo de Guadalajara, y nos organizamos en cuatro mesas de trabajo según afinidades, niveles educativos y selección de botargas. En esta fase, el profesorado pudo seleccionar una botarga de Guadalajara determinada según sus propios gustos y preferencias para diseñar y elaborar su propia careta. Las máscaras de botargas seleccionadas fueron mayoritariamente las botargas de Arbancón y Taracena, además de caretas de botargas de Guadalajara, Montarrón, Yelmos de Abajo, Peñalver y Valdenuño Fernández. Para realizar los diseños, se contaba con el material bibliográfico citado, algunas fotocopias, así como el uso de *Smartphones* para la búsqueda de otras imágenes a través internet. De esta forma, se comenzaron las indagaciones, bocetos y diseños. También se contaba con algunos materiales básicos para utilizar en el aula taller, aunque algunos docentes trajeron sus propios materiales (rotuladores o lapiceros de colores de amplia gama).

Sesión intermedia (taller práctico)

d. La siguiente sesión fue en el aula-taller de didáctica del Museo de Guadalajara, y consistió en la realización práctica individual de la máscara de botarga

que habían seleccionado y abocetado en la sesión anterior, trasladada a una plantilla tamaño A4 que se podía modificar.

Se aportó el material básico para su elaboración: papel de alto gramaje, pinturas acrílicas de colores básicos para poder mezclar, pinceles, platos de plástico para mezclas, palitos de madera para sujeción y pegamentos. Los asistentes podían traer este día otros materiales que quisieran añadir a su máscara, algunos elementos utilizados fueron mochos de fregona, esparto, cartón, pelo sintético, plumas, papeles calados decorativos, etc. Se obtuvieron cerca de 16 mascararas originales hechas a mano de diversos y vivos colores.

Figura 1

Ejemplos realizados en el Taller de expresión plástica de máscaras de botargas



Fuente: elaboración propia

Sesión final (teórico-práctica)

e. Tras una visita a la colección original de botargas expuestas en el Museo de Guadalajara y de una charla de Isabel Nolasco (proyecto de turismo para la Ruta de las Botargas, Diputación Provincial de Guadalajara) –que no estaban previstas en principio-, se dieron unas indicaciones previas y una plantilla para la realización de un diseño de una propuesta didáctica en pequeños grupos, según las cuatro mesas de trabajo, y niveles de Infantil, Primaria, Secundaria-Bachillerato y educación no formal.

La ficha a completar o debatir debía tener los elementos básicos para el diseño de una situación de aprendizaje escolar: Título, Justificación, (etapa, materia, curso, contexto), Objetivos y Contenidos, Fundamentación curricular, Competencias específicas, Temporalización, Recursos (técnicas y materiales), Metodología, Actividades y Evaluación.

Figura 2

Plantilla base para el diseño de una propuesta didáctica o situación de aprendizaje escolar

BOTARGAS DE GUADALAJARA: ASPECTOS BÁSICOS PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

1. TÍTULO

Crear un título atractivo para una propuesta didáctica o situación de aprendizaje.

2. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO

Contexto educativo, etapa, materia, curso, áreas o ciclos.

3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

¿Qué contenidos se van a trabajar? ¿Con qué propósito?
Según el centro de interés:
Conceptual: ¿Qué se va a aprender?
Procedimental: ¿Cómo?
Actitudinal: ¿Para qué?

4. FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Buscar en el Decreto de la CCAA de CLM los elementos del currículo de tu asignatura principal. UTILIZAR EL PORTAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (educagob) en tu MÓVIL con INTERNET: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos.html>

Elegir y relacionar:

- Competencias específicas
- Criterios de evaluación
- Saberes básicos

5. TEMPORALIZACIÓN

Tener en cuenta las temporalizaciones específicas para la adecuación organizativa del centro. ¿Se va a escoger alguna fecha señalada?

6. RECURSOS Y MATERIALES

Incluir el uso de recursos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales. Agrupamientos y espacios.

7. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

¿Qué técnicas y estrategias (activas y artísticas) se van a utilizar? (se pueden estructurar en inicio, durante y después). Pueden ser individuales o grupales. Describirlas brevemente.

8. EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS

Pensar cómo se van a evaluar los aprendizajes de los objetivos. Hacer uso de los criterios de evaluación (en relación a las competencias específicas y saberes básicos apuntados).

Fuente: elaboración propia

f. Finalmente, en gran grupo, se expusieron y debatieron las cuatro propuestas educativas diseñadas por los grupos de docentes, que aunque no quedaron completamente terminadas por la falta de tiempo, igualmente surgieron muchos proyectos, ideas y ganas de continuar, como se recogieron en los resultados de las encuestas de evaluación del curso.

Encuestas de evaluación del curso

Al final del último día se pasaron unas encuestas anónimas, con la intención de obtener una evaluación del curso impartido. La ficha física³² para rellenar que se aportó

³² Se aprovechó y adaptó la ficha de visitas del Museo de Guadalajara para este curso, que consta de un cartón de tamaño A5, con tres preguntas a marcar por un lado, y la cuarta a desarrollar por el otro

constaba de cuatro preguntas, tres de tipo dicotómicas y cerradas, y una cuarta abierta que se podía desarrollar (como una opinión personal). De 17 asistentes asiduos, se completaron y entregaron 14 fichas. Los resultados de las tres preguntas cerradas se recogen en la Tabla 3, las respuestas de las valoraciones de 5 estrellas en la Tabla 4 y las respuestas de las valoraciones de 4 estrellas en la Tabla 5 :

Tabla 3

Preguntas y respuestas sobre el curso “Las botargas de Guadalajara...”

Preguntas	Respuestas
I- ¿Cuál es el grado de satisfacción del curso de a 5 estrellas*?	85,7% respondió 5 (excelente) y 14,3% 4 (muy bien).
II- ¿Volverías a hacer un curso de este estilo? (si o no)	100% respondió si.
III- ¿Nos recomendarías a tus amigos? (si o no)	100% respondió si.
IV- Me gustaría decir...	en Tabla 4 y Tabla 5

Nota: *Valoraciones de estrellas:1: Mal; 2: Regular; 3: Bien; 4: Muy bien; 5: Excelente. Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Respuestas y opiniones personales de las valoraciones de 5 estrellas (excelentes)

I. Respuestas de las valoraciones de 5 (Excelente):
“Actividad muy interesante para conocer curiosidades y tradiciones de nuestra ciudad y provincia. Me gustaría que hubiera habido más sesiones exprimiendo más la provincia, los platos típicos y demás”.
“Muy interesante la propuesta de máscara. Para futuras ediciones estaría bien ver el detalle los complementos y el traje. Las fechas se podrían cambiar al primer trimestre para poder aplicarlo en el aula antes de la fecha de salida de las botargas”.
“Un curso interesantísimo que convendría ampliar y complementar con trabajo de campo en localidades y fechas concretas”.
“El curso ha sido muy interesante. Han propuesto un espacio de trabajo muy adecuado y motivante. El tema del curso: muy adecuado por docentes y como difusión cultural. ¡Gracias!”.
“Que sería estupendo un curso dirigido a Infantil que destaque la cultura de la región”
“Realizar otro curso más cercano a las festividades de las botargas”.
7. “Conocer para divulgar las tradiciones culturales a nuestros alumnos como docente hace la enseñanza algo maravilloso. Gracias por aportar un granito y luchar por dar a conocer y preservar la cultura. Ojalá se harán cortos, medios y largos cursos que nos permitan elegir formación durante varios cursos escolares al menos. También por otra parte sería interesante crear un grupo dinámico tipo WhatsApp en el que poner en común y retroalimentarnos.
8. “¡Me ha encantado! Propuestas: - Una 2 edición ampliando conocimientos. - Una ponencia laaarga de Isabel Nolasco. - Creación de una máscara inédita”.
9. “Ha sido estupendo poder realizar este curso, me ha abierto posibilidades de creación artística y me ha abierto conocimientos que puedo usar para formación no reglada”.

talleres de proceso creativo, añadiendo el punto positivo de formar desde nuestra cultura para poder perpetuarlas. Me encantaría poder participar en la difusión de la fiesta de botargas de una manera activa, tenemos ya ideas para ello. Muchas gracias”.
10. “Un curso muy interesante desde el punto de vista del docente. El conocimiento de la cultura y tradiciones propias de una comunidad es fundamental para la construcción del tejido social de un territorio. Es un orgullo para sus habitantes un estímulo para mejorar el futuro. Estos valores deben enseñarse desde la más tierna infancia y continuar a lo largo de toda la vida. Dan prestigio a una colectividad y sirve de estímulo para una conectividad humana”.
11. “Ha sido un curso genial y esto hay que repetirlo. Por favor: Curso de las botargas de Guadalajara edición II”
12. “-Visitar un centro de interpretación. -Completar con música y danza unidas a las botargas. -Compartir los bocetos de máscaras y las unidades con todos los del grupo ¡Gracias!”

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5

Respuestas y opiniones personales de las valoraciones de 4 estrellas (muy bien)

IV.II. Respuestas de valoraciones de 4 (Muy bien):
13. “Próximo curso volver a programar durante la celebración de botargas en algún pueblo para visitarlo o que sea presencial una botarga con máscara, traje, ...”
14. [sin opinión/comentario]

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Las Botargas de Guadalajara declaradas en enero de 2023 como Bienes de Interés Cultural Inmaterial por la región autonómica (Acuerdo de 27/12/2022), resultan unas figuras excepcionales dentro de nuestra herencia cultural y patrimonio etnográfico, que deben ser conocidas, transmitidas y protegidas. La educación a través del patrimonio (enseñanza formal y no formal), es una herramienta idónea para cumplir con las medidas de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003) e involucrar a una gran parte de la población inculcando acciones para favorecer la valorización, respeto e identidad de un elemento que nos es propio y es necesario conservar. De forma general, con esta investigación hemos podido cumplir satisfactoriamente con los tres objetivos propuestos en esta investigación a través de la realización de un curso aplicado a la formación del profesorado de diversos niveles educativos de la provincia de Guadalajara:

1. En cuanto al primer objetivo (conceptual): hemos podido dar a conocer, investigar y transmitir las figuras de las botargas de Guadalajara procedentes de nuestro Patrimonio Cultural Inmaterial a cerca de una veintena de docentes interesados que realizaron la matrícula, y más de una quincena de participantes activos, de la mano de especialistas en la materia, la aportación y consulta de bibliografía específica, además de poder contemplar elementos reales de botargas expuestas en el Museo de Guadalajara.



2. En el segundo objetivo (procedimental): hemos podido realizar máscaras de diversas botargas de Guadalajara a través de técnicas sencillas de expresión plástica, al alcance de cualquier docente o discente, con el diseño básico de propuestas educativas o situaciones de aprendizaje para el aula a partir de una plantilla didáctica.

3. Finalmente sobre el tercer objetivo (actitudinal): hemos podido potenciar el interés, respeto, aprecio y reflexión acerca de las botargas como elementos patrimoniales educativos entre el profesorado, que a su vez va a poder transmitir a muchos discentes, desarrollando competencias y expresiones culturales, patrimoniales y creativas, entre otras muchas.

En base a las respuestas de evaluación obtenidas en esta primera edición del curso, hemos podido comprobar el elevado grado de satisfacción e implicación, donde la totalidad de los y las asistentes evaluados, proponen continuar y recomendar este tipo de cursos de formación, con además numerosas propuestas y ampliaciones. En conclusión, este tipo de acciones pone en valor la importancia de la educación como herramienta fundamental para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio entre la sociedad y como estrategia clave en la formación del profesorado. Como docentes, nos encontramos ante la obligación moral de transmitir a las botargas, fruto de nuestra tradición e identidad, a otras generaciones, tanto dentro de nuestras fronteras como fuera, llegando incluso a poder establecer similitudes y sinergias con otras regiones y culturas diversas del mundo.

BIBLIOGRAFIA

- Acuerdo de 27/12/2022, del Consejo de Gobierno, por el que se declaran Bien de Interés Cultural las Botargas de Guadalajara, con la categoría de Bien Inmaterial. [2023/147]. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 10, de 16 de enero de 2023.
https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2023/01/16/pdf/2023_147.pdf&tipo=rutaDocm
- Alonso Ramos, J. A. (2018). "Antecedentes de algunos ritos y costumbres de la actual provincia de Guadalajara". *Cuadernos de Etnología de Guadalajara*, 50, Diputación de Guadalajara, pp.27-56.
- Alonso Ramos, J. A. (2020). "Las botargas en Guadalajara y su significado". *Revista Besana*. Nº 35, Casa Regional de Castilla-La Mancha en Madrid, pp.59-71.
- Aragonés Subero, A. (1986). *Danzas, Rondas y Música Popular de Guadalajara*. Diputación de Guadalajara.
- Caro Baroja, J. (1965). "A caza de Botargas", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* (RDTP), XXI, cuadernos 3º y 4º, pp. 273-292.
- Fontal, O. (2003). *Educación Patrimonial. Teoría y Práctica en el Aula, el Museo e Internet*. Trea.
- García Sanz, S. 1987. "Botargas y enmascarados alcarreños (Notas de Etnografía y folklore)", *Cuadernos de Etnología de Guadalajara*, 1, Diputación de Guadalajara.

- García-Esteban, E. (2019). *Guía didáctica ilustrada del Museo de Guadalajara*.
Monotipos
- García-Esteban, E. (En imprenta); ."La Botarga de Arbancón como recurso educativo patrimonial no formal". *Cuadernos de Etnología de Guadalajara*, 52, Diputación de Guadalajara, pp. 207- 228.
- Herrera Casado, A. y Monés Pons, I. (2021). *Botargas de Guadalajara y mascaradas de España*. Aache ediciones.
- Horta, M.L.P., Grunberg, E. y Monteiro, A.Q. (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. IPHAN- Museu Imperial.
- López de los Mozos, J, R. (1983). "Las `botargas´: su simbolismo y cambios de significado. (Hacia una idea de "folklorema")", *I Jornadas de Estudio del Folklore castellano-manchego*, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, pp.113-131.
- López de los Mozos, J.R. (2000). *Fiestas Tradicionales de Guadalajara*. Diputación de Guadalajara. AACHE.
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial. Alfabetización cultural para la ciudadanía, *Estudios Pedagógicos*, XXXII(2), pp. 133-145.
- UNESCO (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, París, 17 de octubre de 2003. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa



ABP EN LA ASIGNATURA NEGOCIOS GLOBALES PARA EL PROGRAMA ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DEL CESA

PBL IN THE GLOBAL BUSINESS SUBJECT FOR THE CESA BUSINESS ADMINISTRATION PROGRAM

Eje temático: 2. Práctica docente y desarrollo profesional.

Gilles, Enrique³³

Colegio de Estudios Superiores de Administración CESA

<https://orcid.org/0000-0001-8622-7860>

Pachón, Sthefany³⁴

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso PUCV

<https://orcid.org/0000-0002-0720-1476>

RESUMEN

Se presenta la implementación pedagógica y su consecuente transformación en el aula desarrollada en la asignatura Negocios Globales que hace parte del énfasis de sostenibilidad en el séptimo semestre del programa de Administración de Empresas del Colegio de Estudios Superiores de Administración, CESA. Esta es una asignatura mediada por la tecnología con encuentros sincrónicos semanales en la que no se había implementado ninguna estrategia pedagógica, por lo que se identificó una oportunidad de cambio en la dinamización de la estructura de enseñanza dado que la participación de los estudiantes disminuía sesión a sesión. De esta manera, el docente a cargo de la asignatura solicitó apoyo a la Dirección de Desarrollo Profesional de la institución acerca de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y generó la innovación pedagógica en los semestres 2022 - I, 2022 - II y 2023 - I. Posterior a la implementación de una encuesta de satisfacción a los estudiantes, y de la experiencia docente, se estableció que ABP como estrategia pedagógica implementada en la asignatura de Negocios Globales fue útil, ya que respondió a la necesidad educativa que supone una asignatura ofertada en modalidad remota, pues solucionó en gran medida el problema de participación y motivación que venía reportándose desde la pandemia.

Palabras clave: Negocios Globales, Aprendizaje Basado en Problemas, Escenarios, Magistralidad Interactiva.

³³ Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA)

³⁴ Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA)



INTRODUCCIÓN

Dado que en la asignatura Negocios Globales se identificó que la participación de los estudiantes disminuía sesión a sesión, el docente a cargo solicitó apoyo a la Dirección de Desarrollo Profesorado CESA sobre Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Allí, encontró una relación entre lo proyectado para este espacio de formación y dicho método de enseñanza-aprendizaje en cuanto el alumno no se limita a una mera adquisición memorística de datos, sino que necesita saber para qué y cómo puede utilizar lo aprendido. Lo anterior, le da al estudiante las herramientas necesarias para poder plantearse, ante un problema dado, sus objetivos de aprendizaje. Este método (Jiménez et al., 2013, p. 47) le permite reconocer sus fuentes de información, seleccionar las ideas centrales, y proponer la solución elegida entre las potenciales para la resolución del problema en un contexto concreto.

Adicional a ello, las características de ABP plantean para la asignatura una estructura particular, a partir de la planeación de la misma, que le otorga beneficios desde la aplicación del pensamiento crítico hasta la retribución de la inversión de tiempo a largo plazo para el docente. Aunque su implementación no es muy alta en programas como Administración de Empresas, Gil y Martín (2021) mencionan que es relevante el progresivo aumento en los últimos años de investigaciones en áreas Económicas y Ciencias Empresariales (p. 274)

De esta manera, el docente eligió ABP como método pedagógico de la asignatura para el periodo 2022-I, no obstante, en cuanto avanzó la planeación de clase se encontró la necesidad de ubicar espacios de magistralidad. Además, se incluyó como estrategia una parte de las Actividades Integradoras de Aprendizaje por Sistemas (AIAS) (Negrete, 2012, p. 208) que es donde confluyen las integraciones horizontal y vertical.

Por consiguiente, para Negocios Globales, la integración horizontal a la luz de AIAS define previamente resultados de aprendizaje (REA) en relación con el Syllabus, y en la integración vertical se relacionan con categorías que derivan en el saber hacer de los estudiantes. De esta manera en la integración horizontal se relacionan de forma directa los REA de la asignatura (CESA, 2023) que se direccionan a: la identificación de los problemas globales de sostenibilidad que enfrentan las sociedades contemporáneas; la caracterización de la etapa actual de la globalización a la luz del rol de los negocios globales y la creciente toma de conciencia de la sociedad; y el análisis del rol de las empresas como sectores de cambio para lograr resultados que generen valor económico y sean respetuosos del medio ambiente (p. 1-2).

Por su parte, la integración vertical no se da como en el caso de la educación médica (Negrete, 2012, p. 208) entre asignaturas del mismo semestre, sino intra asignatura generando REA específicos para el saber hacer del estudiante en las categorías: entender los problemas; qué dice la literatura; qué hay de nuevo; juego y dilemas éticos. Desde estas categorías los equipos trabajaron en la resolución de cada uno de los escenarios problema propuestos para los cortes 1 y 2.

Los escenarios problema, creados previamente por el docente, se centran en el objetivo de la asignatura que busca brindar una perspectiva global sobre el rol y las

opciones para las empresas junto con sus consecuencias y responsabilidad en términos de sostenibilidad. Esto desde enfoques y paradigmas relacionados con los desafíos de las sociedades contemporáneas en el marco de los Límites Planetarios. Por esta razón, el desarrollo de la implementación en aula se relaciona de forma directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2018): 4 (Meta 4.7), 12 (Meta 12.8), 13 (Meta 13.3) y 15 (Meta 15.4), y se sustenta conceptualmente en las referencias bibliográficas en el Syllabus de la asignatura (Cárdenas, 2019; García-Alaminos et al., 2022; Gilles et al., 2021; Goldstein y Newell, 2019; Hagens, 2020; Haworth, 2017; Korhonen et al., 2018; Lenox y Chatterji, 2018; Rockström et al., 2009; Rodríguez y Vélez, 2018; Rodríguez, 2018; Tirole, 2017; Wiedmann, 2009).

METODOLOGÍA

En los periodos 2021-I y 2021-II la asignatura Negocios Globales se desarrolló sin ninguna estrategia pedagógica que guiara el desarrollo de las sesiones. Se impartió bajo la modalidad de enseñanza mediada por tecnología y allí el docente encontró que la participación de los estudiantes era baja, esto enmarcado en cuatro tipos de participación (Fielding, 2001) “estudiantes como fuentes de datos, estudiantes como facilitadores activos, estudiantes como coinvestigadores y estudiantes como investigadores” (p. 135), centrándose para cada uno de estos tipos desde su rol como destinatarios, discutidores, coinvestigadores e Iniciadores.

A partir de la Guía de Cátedra y el Syllabus de la asignatura se establecieron cinco encuentros presenciales y dos encuentros virtuales entre el docente y una diseñadora pedagógica para trabajar sobre la apropiación y estructuración de ABP. En estos espacios se enfocaron en: formación Pedagógica al docente sobre ABP; flexibilización de ABP (Morales & Landa, 2004, p. 154) dentro de la asignatura; construcción de recursos de apoyo; construcción de la estructura pedagógica frente al calendario académico; agendamiento de momentos de observación a la implementación; espacios de retroalimentación al docente para la generación de mejoras. Adicional a ello el docente trabajó de manera autónoma sobre la construcción de los escenarios problema y REA.

La innovación se desarrolló de forma inicial en el semestre 2022-I, y se ha replicado semestre a semestre hasta la fecha. Se generó una estructura en la que ABP fue el eje central de la implementación, sin embargo, al no seguir de forma literal la organización de AIAS se incluyeron momentos de magistralidad. De esta manera, el docente construyó escenarios problema a manera de caso central para cada uno de los dos primeros cortes en los que el contenido temático se tomó del Syllabus de la asignatura. En el primer corte se enfatizó en temas ambientales y en el segundo corte en temas sociales de la sostenibilidad. Dado que la integración vertical es intra asignatura en el tercer corte se privilegió la magistralidad interactiva (Jurado et al., 2022, p. 9). En consecuencia, aunque entre el primer y segundo corte cambiaron los escenarios problema, la estructura de las sesiones que los componían presentaron la misma organización.

Durante este proceso de puesta en práctica por primera vez de la metodología ABP el docente fue acompañado por la diseñadora pedagógica, mediante encuentros

de discusión, retroalimentación, y mejora. Además, los momentos de magistralidad, análisis de los escenarios problema, retroalimentación, y evaluación formativa y sumativa, se relacionaron de forma directa desde el conocimiento profesional del docente sobre los contenidos temáticos con los ODS.

Así, la primera sesión fue un espacio de magistralidad interactiva en el que se presentó el contenido temático a abordar durante el corte en la que los estudiantes “puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social” (Brito, 2008, P.39). Posterior a ello, se asignaron roles de presidente y secretario a los estudiantes, que fueron funcionales a lo largo de todo el desarrollo del ABP. Estos roles se centraron en que los estudiantes se responsabilizaran de la gestión y ejecución de los procesos de aprendizaje colaborativo. De esta forma el presidente apoyó la dinamización de los momentos de discusión y asignó turnos de participación mediados por el docente. Por su parte, el secretario se encargó de tomar la asistencia, no como llamado a lista sino como revisión de conexión en la plataforma Zoom, y se encargó del diligenciamiento de un formato de acta que el docente creó previamente.

Esta acta recogió en cinco apartados detalles sobre la ejecución de cada sesión de la implementación. El primero funcionó a manera de rótulo en el que se recogió: nombre del escenario problema, fecha y horario de ejecución, asignatura, docente a cargo y estudiante con el rol de secretario. El segundo se relacionó con el inicio de la sesión y los acuerdos establecidos para ese día. El tercero detalló las actividades desarrolladas relacionando su nombre y las personas que estuvieron a cargo para cada una de ellas. En el cuarto el secretario escribió los nombres de los estudiantes conectados hasta el final de la sesión y su rol en caso de tenerlo. Finalmente, el quinto fue de anexos para ubicar pantallazos de la sesión, materiales generados colaborativamente y enlaces relacionados con información del desarrollo de la asignatura. Esta acta fue compartida a través de Drive con los estudiantes.

Después de ello, se llevó a cabo la lectura de los escenarios problema, en los que los estudiantes debían detectar conceptos que no fueran de su comprensión o cuyo significado fuera difuso. En estos espacios el docente tuvo un papel de facilitador pues no les señalaba los conceptos cuando los estudiantes no los detectaban, sino que utilizaba preguntas orientadoras que los conducían a una nueva lectura del escenario problema o fragmentos de este. La revisión de conceptos tuvo lineamientos desde los que se esperó trascender las búsquedas superficiales o de acceso a las primeras fuentes que arrojará un motor de búsqueda online, por lo que la instrucción direccionaba a los estudiantes a la búsqueda en fuentes académicas y uso de normas APA.

En la segunda y tercera sesión los estudiantes socializaron la consulta, y la extensión de la misma estuvo correlacionada con el número de estudiantes que tuvo la asignatura cada semestre. El docente estableció comunicación constante con los estudiantes al retroalimentarlos a partir de la resolución colectiva de preguntas. En esta sesión se dio la primera retroalimentación directa a la consulta individual pues debían generarse precisiones sobre la conceptualización.

En la cuarta sesión se generó la agrupación de conceptos, que para el primer semestre de esta implementación se llevó a cabo desde la elaboración de una red de

relaciones desde el uso de herramientas online. En esta sesión los estudiantes preclasificaron conceptos dentro de una organización de cuatro grupos autogestionados. En los semestres consecutivos, se implementó un cambio en esta sesión pues se detectó que los estudiantes al final de la misma no habían generado las relaciones esperadas. Por ello, y con base en la observación por parte del docente de las características de los estudiantes, no se generó en adelante una red, sino una narrativa con base en los conceptos.

Para la quinta sesión los estudiantes expusieron la narración construida y recibieron retroalimentación por parte del docente. En ese momento se agruparon los contenidos temáticos que de acuerdo a la Guía de Cátedra de la asignatura se ven en las semanas en las que se ha trabajado con ABP y que se ven desde el primer momento de magistralidad. Fue al final de esta sesión, o en la sesión seis, en la que se asignaron por equipos los REA desde las categorías: entender los problemas; qué dice la literatura; qué hay de nuevo; juego y dilemas éticos. Desde estas categorías los equipos trabajaron en la resolución de cada uno de los escenarios problema.

Los REA ubicados en las categorías tienen tres componentes para el estudiante: 1. indica al estudiante la relación con el saber hacer que será evaluado en su presentación de resolución de la problemática; 2. ilustra la relación de contenido con el programa de Administración de Empresas; y 3. muestra la relación de contenido a desarrollar propio de la asignatura.

En la última sesión de cada escenario problema los estudiantes exponen la presentación del desarrollo del REA con tiempos asignados y retroalimentación directa. Para cerrar la implementación de ABP en cada uno de los escenarios problema se dio una sesión de evaluación sumativa distribuida entre: presentación de conceptos 10%, conceptos agrupados 30%, desarrollo del REA 30%, participación 10%, asistencia 10% y coevaluación 10%. Al finalizar este proceso, inició el siguiente escenario problema, así, fue posible implementar la misma estructura semestre a semestre, aunque se presentaron variaciones en el número de sesiones por escenario problema en relación con el calendario académico.



RESULTADOS

Para la recopilación de resultados se diseñó una encuesta semiestructurada alineada con los REA de la asignatura, y con características específicas del ABP como argumentación individual y trabajo colaborativo. De esta manera se contrastó entre la implementación de la asignatura en los periodos 2021-I y II y la innovación de 2022-I hasta 2023-I. La encuesta tuvo catorce preguntas estructuradas de la siguiente manera: dos preguntas tipo opción sobre el características demográficas y dos preguntas tipo contexto; tres preguntas tipo abierta relacionadas con la metodología implementada; tres preguntas de tipo calificación relacionadas con los REA; dos preguntas tipo calificación sobre la metodología de la clase; y dos preguntas tipo abierta sobre la metodología de la clase. Esta encuesta se implementó en la última semana de los semestres 2022-I y 2023-I.

De esta manera se recopiló información de dos grupos diferentes quienes recibieron la asignatura de Negocios Globales desde un diseño de sesiones basado en ABP. Se recogió una muestra de 12 respuestas para el grupo de 28 estudiantes del periodo 2022-I, y de 27 respuestas para el grupo de 36 estudiantes del periodo 2023-I, estando el 85% de la población total entre los 21 y 23 años.

Para la revisión de las respuestas de tipo abierta se utilizó la herramienta online VoyantTools®, dado que este es un entorno de análisis de texto que facilita su interpretación. Al revisar las preguntas abiertas sobre la metodología implementada (3,4 y 10) se encontró que para la pregunta (3) ¿cuál fue tu primera impresión hacia la metodología utilizada por el docente durante el desarrollo de la asignatura Negocios Globales? los dos grupos coincidieron en destacar esta metodología como Interesante, esto visto desde la recurrencia de la palabra en 12 de las 37 respuestas y su correlación contextual frente a textos referidos a la novedad, la interacción y el aprendizaje derivado de la misma.

Por su parte, la pregunta (4) ¿qué fue para ti lo más distintivo durante el desarrollo de las sesiones de la clase de la asignatura Negocios Globales? arrojó una recurrencia en la palabra Clase para los dos equipos en 17 de las 37 respuestas. Esta recurrencia sostuvo una correlación contextual con argumentos referidos: al dinamismo, por lo que se destacó “la metodología ABP utilizada para desarrollar la clase”; a la responsabilidad del aprendizaje que debieron asumir como estudiantes pues mencionaron que “la dinámica del curso (me gustó), pues éramos nosotros los que hacíamos la clase básicamente”; a la interacción a partir del trabajo en equipo pues consideraron que “lo más distintivo durante el desarrollo de las sesiones de la clase fueron todas las actividades de grupo que realizamos”; y finalmente, la asignación de roles pues mencionaron que “lo más distintivo fue que en cada periodo la clase tenía un vocero el cual era un estudiante”.

Para la pregunta (10) ¿Qué momento o momentos de la metodología consideras fue vital en tu proceso de aprendizaje durante las sesiones de la asignatura de Negocios Globales? se encontró una recurrencia entre las palabras equipo (5), grupales (3) y grupo (2) que se consideraron para la recopilación de información como un solo elemento. De esta manera se encontró una correlación contextual directa con la palabra presentaciones, pues los estudiantes afirmaban que su proceso de

aprendizaje estuvo impactado, por ejemplo, por “las sesiones grupales para la investigación de nuestras presentaciones”, por las “presentaciones grupales” en sí, y por el ejercicio de lo individual a lo colectivo pues fue significativo para los estudiantes “hacer las presentaciones tanto individuales como grupales y presentarlas a la clase”.

Frente a las preguntas de calificación relacionadas con los REA, se encontró que para la pregunta (5) ¿cuánto consideras que la dinámica de clase contribuyó a identificar los problemas globales de sostenibilidad que enfrentan las sociedades contemporáneas? asociada al primer Resultado de Aprendizaje, obtuvo un promedio de 4,8. La pregunta (6) ¿Cuánto consideras que la dinámica de la asignatura contribuyó a caracterizar la etapa actual de la globalización a la luz del rol de los negocios globales y la creciente toma de conciencia de la sociedad? relacionada con el segundo Resultado de Aprendizaje tuvo un promedio de 4,7. Y por su parte, la pregunta (7) ¿Cuánto consideras que la dinámica de clase contribuyó a Analizar el rol de las empresas como actores de cambio para lograr resultados que además de generar valor económico para sus grupos primarios de interés también sean respetuosos del medio ambiente y generen condiciones laborales dignas, pilares de la sostenibilidad? relacionada con el tercer Resultado de Aprendizaje, obtuvo un promedio de 4.8.

De esta manera, se encontró una variación frente a la contribución de los REA a lo largo de la asignatura Negocios Globales de acuerdo con lo que los estudiantes evidencian. Sin embargo, todas las respuestas se encuentran en el rango de una alta contribución dado que este se dio de 1 a 5 siendo este último el indicador de mayor contribución.

Las preguntas de calificación relacionadas con la metodología ABP de la clase se relacionó con dos aspectos pedagógicos específicos: la participación de tipo individual desde la argumentación y el trabajo colaborativo, y con el objetivo de la transformación de la práctica. De esta manera se encontró para la pregunta (8) “Califica de 1 a 5, siendo 5 la mayor calificación, si la metodología utilizada en las sesiones de clase te permitió exponer tus argumentos individuales” una media de 4,41. Por su parte la pregunta (9) “Califica de 1 a 5, siendo 5 la mayor calificación, si la metodología utilizada en las sesiones de clase te permitió trabajar colaborativamente con tus compañeros de clase” obtuvo una media de 4,9.

Finalmente, las preguntas abiertas relacionadas con los cambios y sugerencias sobre la asignatura (11 y 12) indagaron sobre ¿qué elemento o característica de la asignatura Negocios Globales te gustaría cambiar? y ¿existe algo que te gustaría agregar?, en donde se encontró que la palabra con mayor recurrencia fue Profesor (7 repeticiones), y Enrique (el nombre del profesor, 6 repeticiones), por lo que se revisó la correlación contextual y se encontraron 34 relaciones de las cuales 13 se refieren directamente a las acciones promovidas por el docente y a la metodología utilizada. Es así como las respuestas están centradas más que en la generación de un cambio en la estructura de la implementación, en el apoyo al desarrollo de la misma. En consecuencia, las asociaciones que se encuentran responden a la metodología utilizada por el docente en cuanto se menciona que es el “[...] profesor que busca el aprendizaje continuo de nosotros y haciendo las clases de tal manera que mantengamos nuestra atención e interés por las temáticas del curso” centrándose en

“[...]el bienestar del estudiante y de la asignatura primando el respeto y conocimiento” lo que generó en los estudiantes “[...]muy buena impresión de sus clases y de su rol como profesor”.

Adicional a esto, se encontraron algunas sugerencias en las que se resaltó el interés por que el docente “[...] siguiera manejando la metodología, pero también hubiera espacios de conocer las experiencias del docente”, es decir, “[...] escucharlo un poco más en presentaciones de clase y un poco más de su conocimiento”. Lo anterior, hace parte de la retroalimentación que el docente toma como punto de mejora de las sesiones para semestres posteriores.

CONCLUSIONES

La implementación de la asignatura Negocios Globales a través de ABP es una oportunidad de transformación en el aula pues dinamiza la estructura de enseñanza, y direcciona intenciones pedagógicas en la resolución de escenarios problema transversales a los REA. De esta manera, el escenario problema no fue el centro de la implementación pedagógica, el interés de ésta, como lo mencionan Jimenez et al. (2013) permite ver el avance del desarrollo de conocimientos y habilidades en el proceso de resolución de problemas. Por consecuencia se da una adquisición de conocimientos de la asignatura, la generación de un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje, la comprensión del trabajo colaborativo, el desarrollo de la competencia de búsqueda, análisis y síntesis de información, y la responsabilización de su propio proceso de aprendizaje. El uso de ABP permitió que los estudiantes trabajaran los contenidos desde situaciones reales y generaran correlaciones.

Frente al ejercicio de Diseño de sesión por parte del docente, aunque el tiempo de trabajo puede aumentar en el periodo previo al inicio del semestre dada la planeación de la metodología y durante el desarrollo dadas las posibles mejoras, este se puede ver como una inversión a largo plazo pues en la implementación en los siguientes semestres este tiempo disminuye.

Generar una estrategia entre ABP y AIAS facilitó la integración horizontal y vertical desde Límites planetarios como eje temático y su impacto en la formación de Administradores de Empresas, donde los ODS se relacionan desde cuatro puntos estratégicos con el desarrollo de la asignatura. De esta manera la enseñanza de los límites planetarios contribuyó a garantizar que todos los estudiantes adquirieran conocimientos y habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible (Objetivo 4, Meta 4.7) al promover el aprendizaje de este contenido temático central a partir de la sostenibilidad para el desarrollo humano, lo que implica educar desde desafíos ambientales y su abordaje a través de enfoques sostenibles en el campo de acción de la Administración de Empresas.

Por otra parte, se trabajó en asegurar que los estudiantes estén informados y tengan conciencia sobre la sostenibilidad (Objetivo 12, Meta 12.8), pues se promueve desde actividades pedagógicas de aula la conciencia y la comprensión de los estudiantes sobre los impactos ambientales de la producción y consumo insostenibles. Así, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender acerca de prácticas de producción y consumo desde una mirada empresarial que a futuro puede impactar

desde el liderazgo administrativo dado que les es posible estructurar prácticas de gestión sostenible en ecosistemas terrestres (Objetivo 15, Meta 15.4) para reconocer desde la planeación de acciones empresariales la deforestación y la restauración como aspectos clave a atender.

Adicional a ello, se encontró que ABP como estrategia pedagógica implementada en la asignatura de Negocios Globales fue útil ya que respondió a la necesidad educativa que supone una asignatura ofertada en modalidad remota, ya que solucionó en gran medida el problema de participación y motivación que venía reportándose desde la pandemia. Para potenciar esta innovación en el aula se encuentra como oportunidad el aumento de usabilidad de la plataforma Brightspace como mediadora de la práctica desde las asignaciones, la rúbrica de evaluación, la configuración del libro de calificaciones y la generación de casilleros para los grupos.

Finalmente, el proceso de enseñanza en Negocios Globales busca la mejora de la educación, la sensibilización y las capacidades humanas en relación con la mitigación, adaptación, reducción de impacto y alerta temprana del cambio climático (Objetivo 13, Meta 13.3) desde la comprensión de los desafíos y soluciones relacionados, y las estrategias que derivan a la toma de decisiones para reducir el impacto ambiental y promover la resiliencia climática.

BIBLIOGRAFÍA

- Brito, L. Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. *Obtenido de CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>*.
- Cárdenas, J.C. (2009). Dilemas de lo Colectivo. Instituciones, pobreza y cooperación en el manejo local de los recursos de uso común. Universidad de los Andes. Facultad de Economía.
- Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA) (2023) Syllabus asignatura Negocios Globales.
- Fielding, M y McGregor, J. (2005). Deconstructing Student Voice: New Spaces for Dialogue or New Opportunities for Surveillance? Speaking up and Speaking out: International Perspectives on the Democratic Possibilities of Student Voice. Montreal, April 2005.
- García-Alaminos, A., E. Gilles, F. Monsalve, J. Zafrilla. (2022). Measuring a university's environmental performance: A standardized proposal for carbon footprint assessment. *Journal of Cleaner Production*, Volume 357.
- Gil Galván, M. D. R., Martín Espinosa, I., & Gil Galvan, F. J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*.
- Gilles, E., Ortiz, M., Cadarso, M.A., Monsalve, F. & Jiang, X. (2021). Opportunities for city carbon footprint reductions through import source-shifting: The case of Bogota. *Conservation, Resources and Recycling* 172.
- Goldstein, B. and J.P. Newell (2019). Why academics should study the supply chain of individual corporations. *Journal of Industrial Ecology*, 23.

- Hagens, N.J. (2020). Economics for the future – Beyond the superorganism. *Ecological Economics*, 169.
- Haworth, K. (2017). Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist. Worthit.
- Jiménez, J. J., Lagos, G., & Jareño, F. (2013). El Aprendizaje Basado en Problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública* Págs, 44, 68.
- Jurado, F (2022). Matices de la magistralidad en la docencia universitaria virtual: experiencias pedagógicas durante la pandemia (1.ª ed., p. 9). Bogotá: Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado de: <https://editorial.uao.edu.co/acceso-abierto/pdf/experiencias8.pdf>
- Korhonen, J., Honkasalo, A., and Seppälä, J. (2018). Circular Economy: The Concept and its Limitations. *Ecological Economics*, Vol. 143, pp. 37-46
- Lenox, M. and A. Chatterji. (2018). Can business save the earth? Stanford University Press. Stanford, California.
- Morales Bueno, P., & Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas.
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Negrete, M (2012). Gestión Académica. En Universidad del Rosario (Ed). *Educación Médica: Diseño e implementación de un currículo basado en resultados de aprendizaje*. Editorial Universidad del Rosario.
- Rockström, J., W. Steffen, K. Noone, Å. Persson, F. S. Chapin, E. F. Lambin, J. A. Foley. (2009). A safe operation space for humanity. *Nature*, 461 (September), 472–475.
- Rodríguez Becerra, M. y Vélez, M.A. (2018). *Gobernanza y gerencia del desarrollo sostenible*. Universidad de los Andes, Facultad de Administración. Bogotá D.C.
- Rodríguez Becerra, M. (2018). *Nuestro planeta, nuestro futuro*. Debate. Tirole, J. (2017). *La economía del bien común*. Taurus.
- Tirole, J. (2017). *La economía del bien común*. Taurus.
- Wiedmann, T. (2009). Carbon footprint and input-output analysis: An introduction. *Economic Systems Research*, 21(3), pp. 175-186.
- Wiedmann, T., M. Lenzen and J. Barrett (2009). Companies on the scale. *Journal of Industrial Ecology*, 13(3), pp. 361-383.

UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA PARA EL ENFOQUE STEAM

UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA AO MODELO STEAM

A METHODOLOGICAL APPROACH TO THE STEAM MODEL

Nieves Hernández-Romero³⁵/ Ana B. García-Varela³⁶/ María Teresa Rodríguez Laguna³⁷/ Germán Ros³⁸

RESUMEN

El enfoque STEAM (siglas en inglés de Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) ha suscitado un creciente interés en el ámbito educativo. Con él se pretende alcanzar un aprendizaje integrador, significativo y motivador, relacionando distintas áreas de conocimiento y fomentando el acercamiento e interés por estas disciplinas, buscando también disminuir o eliminar la brecha de género que aún persiste en ciertas disciplinas.

Se esbozan aquí algunas claves del proceso seguido por el grupo de investigación ICC (Investiga, Construye y Crea), integrado por docentes e investigadores de distintas áreas de la Universidad de Alcalá, para asentar metodologías y propuestas desde este enfoque STEAM, así como algunos apuntes acerca de la implantación de uno de sus proyectos en dos centros de Educación Primaria.

Fueron revisadas distintas metodologías, eligiendo la denominada 5E, la cual fue adaptada para satisfacer los principios y objetivos esperados: integración de las distintas disciplinas, desarrollo de la creatividad, motivación del alumnado a través de la indagación, actividades prácticas y manipulativas y trabajo colaborativo.

Se apuntan algunos de los resultados, encontrando múltiples aspectos positivos, expuestos tanto por el profesorado como por el alumnado, como la secuenciación 5E, la interrelación entre disciplinas, la colaboración entre los docentes o la relación con aspectos de la vida real. Entre los aspectos que pueden suponer dificultades, destacan la necesidad del compromiso de equipos directivos y profesorado, una mayor flexibilidad de los horarios, la falta de materiales y la escasez de presupuesto en ocasiones para adquirir los materiales necesarios.

Palabras clave: STEAM; STEM; Metodología 5E.

³⁵ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá (España). ORCID: [0000-0002-4371-157X](https://orcid.org/0000-0002-4371-157X)

³⁶ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá (España). ORCID: [0000-0003-1015-6722](https://orcid.org/0000-0003-1015-6722)

³⁷ Departamento de Química analítica, Química física e Ingeniería química, Universidad de Alcalá (España). ORCID: [0000-0001-9468-2425](https://orcid.org/0000-0001-9468-2425)

³⁸ Departamento de Física y Matemáticas, Universidad de Alcalá (España). ORCID: [0000-0001-6623-1483](https://orcid.org/0000-0001-6623-1483).

INTRODUCCIÓN

El enfoque STEAM goza de cada vez mayor interés en el ámbito educativo. Se integran distintas áreas de conocimiento relacionadas con ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas. De estas palabras nace la sigla en inglés (science, technology, engineering, arts y mathematics). A través de este enfoque, se pretende desarrollar un aprendizaje integrador (multi, inter y transdisciplinar), fomentando la creatividad, la motivación, el acercamiento a las áreas científicas y tecnológicas y disminuir la brecha de género especialmente presente en estas áreas de conocimiento.

Presentamos algunas cuestiones surgidas en la preparación y puesta en práctica de un proyecto con enfoque STEAM preparado por el grupo de investigación ICC (Investiga, Construye, Crea³⁹), integrado por profesorado de distintas disciplinas interesado en indagar e implantar metodologías desde esta perspectiva. En los inicios de este proyecto, se revisó bibliografía relacionada con el enfoque STEAM, así como distintas metodologías que se ajustaran a las expectativas y objetivos esperados, considerando que la denominada 5E (Bybee, 2015) era la más apropiada para nuestros propósitos.

El enfoque STEAM

A pesar de su creciente aceptación, o quizás por ello, son muchas las dificultades que se dan a la hora de definir claramente y aplicar el enfoque STEAM.

Ya el primigenio término STEM ha sido sometido a diversos debates y se ha destacado la falta de conceptualización, así como de la concreción de los aspectos de cada disciplina (y aun qué disciplinas) podrían ser tratados e integrados y de qué manera (Kelley & Knowles, 2016, Akerson et al., 2018 Toma & García-Carmona, 2021). Este debate se ve avivado al añadir la A de artes. De forma general, de ella se espera desarrollar la creatividad junto a las disciplinas de ciencias y tratar de atenuar la concepción de estas últimas como aburridas o abstractas (Conradty & Bogner, 2020). Algunos enfoques más concretos sobre el papel de las artes han sido analizados, entre otros, por Lage-Gómez y Ros (2021): como tal disciplina tratada del mismo modo que las demás, como ayuda para la motivación, como herramienta para la creatividad e innovación o para reducir la brecha de género existente en las disciplinas científicas. Es este un debate que no parece tener fin, y que se ve incrementado por la aparición de nuevas propuestas que incluyen más áreas y el surgimiento de nuevas nomenclaturas (Toma & García-Carmona, 2021).

Además de la falta de una sólida conceptualización y base epistemológica (Akerson et al., 2018; Colucci-Gray et al., 2017), entre otras dificultades con las que tropiezan propuestas con un enfoque STEAM, se encuentran la escasa integración de algunas áreas, la falta de una verdadera relación entre ellas, la exigua relación de las actividades con el currículo de la etapa educativa a la que se dirige, la falta de formación del profesorado o dificultades materiales en los centros.

³⁹ Grupo ICC. Investiga, Construye y Crea: <https://icc.web.uah.es/>



METODOLOGÍA

Uno de los principales retos del grupo ICC fue tratar de encontrar soluciones a algunos de estos problemas, investigando acerca de las metodologías más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos. Tras una intensa revisión metodológica, se eligió el modelo 5E, por considerarse el más adecuado para el enfoque STEAM. Este modelo consta de cinco fases (Bybee et al., 2006):

1ª Enganchamos. Sirve para comenzar a generar interés por los temas que se van a ir desarrollando en el proyecto.

2ª Exploramos. Se comienzan a realizar actividades donde el estudiante es el protagonista. Se abordan contenidos de forma manipulativa a través de pequeñas actividades que ponen a los alumnos en situaciones de aprendizaje colaborativo.

3º Explicamos. En ella el docente toma un papel más relevante, introduciendo los conceptos nuevos, volviendo sobre las actividades anteriores y profundizando sobre ellas.

4ª Elaboramos. Esta fase trata de generar un producto final que permita al alumnado mostrar lo aprendido en un nuevo contexto.

5º Evaluamos. Esta fase sirve para reflexionar sobre lo que se ha aprendido, y valorar el proceso y el resultado.

En nuestra propuesta, denominada STEAM-5E, y para tratar de evitar algunos de los problemas que pueden surgir, se plantea la metodología 5E de la siguiente manera: aprendizaje guiado y colaborativo en las dos primeras fases (Enganchamos y Exploramos); las fases Exploramos y Explicamos se trabajan de manera cíclica, ya que se abordan desde cada una de las materias, pero buscando conexiones entre ellas a través de un enfoque intra e interdisciplinar; por último, se trabaja de forma transdisciplinar en la fase Elaboramos, a través de un proyecto final en el que se integran los aspectos tratados previamente. Se introducen además distintos abordajes metodológicos como el *Design Thinking* y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la fase de Elaboramos, y el pensamiento gráfico como herramienta metacognitiva para desarrollar el proceso de evaluación. Todo ello queda resumido en la imagen 1.





Imagen 1. Esquema de la metodología 5E adaptada en STEAM

A pesar de que en el modelo 5E la fase Evaluamos es la última, en nuestro enfoque STEAM-5E la evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso, y, tal como se resume en la imagen 2, los engranajes de la misma son el feedback, la metacognición, la dialógica y los instrumentos utilizados.

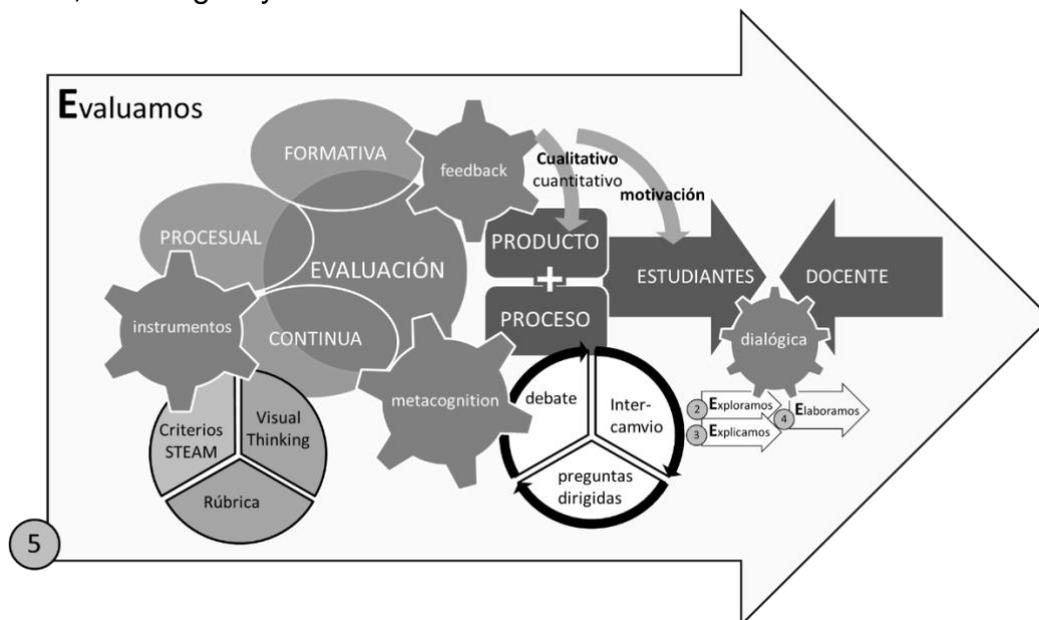


Imagen 2. Esquema de la evaluación de la metodología STEAM-5E

Con este enfoque 5E se obtiene la integración de las distintas disciplinas y el asentamiento de los cuatro pilares principales del enfoque STEAM: integración, motivación, igualdad y creatividad, a través del aprendizaje colaborativo, el aprendizaje dialógico, la experimentación y la metacognición.

El proyecto

Este planteamiento metodológico se ha llevado a cabo con un primer proyecto, Maquinando en el Antiguo Egipto, implantado en dos centros educativos con estudiantes de 4º y de 5º de Educación Primaria respectivamente.

Este proyecto iba a llevarse a cabo inicialmente en la primavera de 2020, debiendo cancelarse debido a la pandemia de COVID-19 y el confinamiento. Finalmente pudo realizarse durante el curso 2021-2022.

En cuanto a la temporalización, se plantea en ocho semanas, unas cincuenta sesiones en total, durante las clases de todas las asignaturas implicadas.

La primera fase, Enganchamos, se lleva a cabo la primera semana con una yincana. Se presenta así el proyecto al estudiantado, de forma multidisciplinar y tratando de motivarles y que reflexionen sobre algunos de los conceptos sobre los que se va a trabajar. Hasta la sexta semana se desarrollan las fases Exploramos y Explicamos a través de aprendizaje guiado y colaborativo, introduciendo gradualmente nuevos conceptos de cada área e interconectándolos, siempre de forma práctica y manipulativa.

Algunos de los temas que se incluyeron desde las distintas áreas fueron los siguientes: en matemáticas, fracciones y decimales; en ciencias naturales, máquinas simples; en música, escucha e interpretación instrumental, clasificación de voces e instrumentos y las cualidades del sonido, relacionándolos con ciencias naturales. Si bien la ingeniería no se contempla de forma específica en el currículo educativo español, se incluyó una actividad relacionada con la programación, con la creación de un lector de partituras con sensores y elementos electrónicos. En la fase Elaboramos se siguió el aprendizaje basado en proyectos (*Project-Based Learning*), para realizar un producto final.

Para ayudar a la implementación y formación del profesorado, se realizaron varias reuniones previas para concretar el proyecto, los contenidos, objetivos, temporalización y número de participantes, y cursos de formación. Además, el grupo de investigación hizo videotutoriales para cada fase y cada actividad del proyecto, que están alojados en el canal de YouTube del grupo⁴⁰.

Se diseñaron varios cuestionarios para profesorado y alumnado (en este caso, pre y post proyecto), para valorar las creencias previas, las expectativas y los resultados. Además, se realizaron varias entrevistas con todos ellos con la finalidad de obtener datos para evaluar el proyecto.

Puesta en práctica del proyecto

Actualmente se están analizando de forma detallada diferentes aspectos de la preparación, implantación y resultados del proyecto, cuyas conclusiones se han publicado o están en proceso. Apuntamos aquí de forma general algunas cuestiones destacadas.

⁴⁰ Puede consultarse en: [\(72\) Presentación del Proyecto "Maquinando en el Antiguo Egipto" - YouTube](#)

Entre el profesorado, no faltó voluntad ni buena disposición, pero se reconoce cierta dificultad para variar el plan habitual de clases, la interacción con otras disciplinas, los cambios en el horario que implicaba el desarrollo del proyecto y la sensación de que les estaba quitando tiempo para cumplir las programaciones de cada asignatura, aun estando trabajando los contenidos curriculares a través del proyecto. A pesar de los obstáculos, precisamente se incide en los aspectos positivos de este tipo de propuestas, como la colaboración con el resto del profesorado, las adaptaciones de los horarios, etc., pero recalando que es complicado cambiar las dinámicas habituales en los centros en cuanto a organización. Además, en general se consideraba que hubieran sido necesarias más sesiones para llevar a cabo todas las actividades. Por otra parte, en algunos casos se apunta la falta de formación específica para algunas de ellas. Insisten en la valía de este tipo de propuestas, pero confiesan dificultades para adaptarse a dinámicas tan diferentes a las que se siguen habitualmente. Al mismo tiempo, les parece adecuada la secuenciación (apoyada en el esquema 5E), y positivo el hecho de empezar por la exploración, la reflexión y la manipulación, antes de las explicaciones del docente, pero también reconocen que al estudiantado pudo sorprenderle este tipo de planteamiento. Opinan que es positivo el hacer que el alumnado buscara respuestas, el porqué de las cuestiones planteadas. No es habitual que los niños extraigan conclusiones por sí mismos, y están acostumbrados a seguir pautas marcadas.

También surge el problema de la falta de materiales y de presupuesto para poder financiarlo.

Consideran que muchos de los objetivos y competencias se alcanzaron en mayor o menor medida, aunque apuntan que con tantos estudiantes es difícil que todos sigan el mismo ritmo. Destacan la importancia del trabajo colaborativo, algo a lo que el alumnado no estaba acostumbrado, especialmente en uno de los centros, más aún tras el confinamiento. En el otro centro, donde ya se trabaja por proyectos, este aspecto no fue tan novedoso. Se hizo hincapié en la motivación que mostraron ante la propuesta, incluso el alumnado que habitualmente presenta más dificultades.

Entre el estudiantado, en general afirmaban que esperaban algo más tradicional con explicaciones y fichas. Les gustó y les pareció muy útil realizar actividades manipulativas, la creación de objetos, materiales e instrumentos. Manifestaron haber tenido algunas dificultades, por ejemplo, en el lector de partituras o los dinamómetros. Tanto en estos casos como en el resto de las actividades, surgieron retos y problemas para los que tuvieron que plantear soluciones, algo que explicaban incluso con orgullo. Muestran conciencia acerca de la importancia del aprendizaje a lo largo del proceso, más allá del resultado final, y la conciencia de que los logros de cualquier tipo se consiguen a base de ensayo y error.



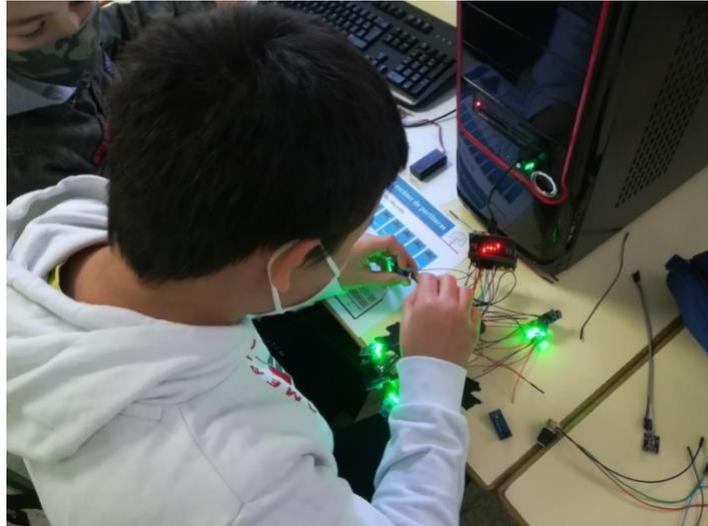


Imagen 3. Creando el lector de partituras

Hubo quienes reconocieron que había cambiado su percepción acerca de las asignaturas, especialmente matemáticas. Consideran que muchas actividades resultan útiles para el futuro, porque les hace comprender mejor la aplicación y realidad de lo que aprenden en el colegio y el funcionamiento de máquinas y ordenadores. También apuntaron la utilidad de algunos de los modos de trabajo para su estudio en el día a día; por ejemplo, para la búsqueda y organización de la información, realización de esquemas, etc.

En cuanto al trabajo colaborativo, la actitud era positiva, aunque inevitablemente surgieron discrepancias y algunas personas tenían dificultades para asumir que había que consensuar ciertas decisiones. En las reuniones posteriores, mostraron una clara percepción de cómo se pueden y deben superar esas discrepancias, aunque no siempre sea fácil.

CONCLUSIONES

El enfoque STEAM aún adolece, en muchos casos, de falta de concreción y de dispersión de acercamientos, planteándose en ocasiones su idoneidad y utilidad. Hay obstáculos que superar y cuestiones que refinar, pero nuestra propuesta muestra las ventajas que una implantación eficaz y organizada puede suponer este enfoque.

Nos encontramos en la fase de análisis de los resultados, contando para ello con instrumentos cualitativos (entrevistas con docentes y estudiantes, fichas) y cuantitativos (cuestionarios de valoración, calificaciones).

Sin duda hay aspectos mejorables, que no siempre dependen de la voluntad de algunos docentes dispuestos a probarlo: es necesaria la implicación de las plantillas docentes de cada curso, el compromiso de los equipos directivos y de toda la comunidad educativa para la flexibilización de horarios y programaciones, así como una financiación apropiada para la adquisición de materiales adecuados a las propuestas.

Por último, hay que destacar la implicación e interés del profesorado universitario, expertos de diferentes disciplinas, que han trabajado en colaboración con el

profesorado de Educación Primaria. La universidad tiene que abrirse a la escuela para poder construir juntos propuestas de intervención innovadoras que además nos permitan entender cómo funcionan los procesos de aprendizaje y así generar prácticas educativas exitosas.

BIBLIOGRAFIA

- Akerson, V. L., Burgess, A., Gerber, A., Guo, M., Khan, T. A. & Newman, S. (2018). Disentangling the meaning of STEM: Implications for science education and science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 29(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1435063>
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Colorado Springs, Co: BSCS, 5, 88-98.
- Bybee, R. W. (2015). *The BSCS 5E instructional model: creating teachable moments*. NSTA Press.
- Colucci-Gray, L., Trowsdale, J., Cooke, C. F., Davies, R., Burnard, P., & Gray, D. S. (2017). Reviewing the potential and challenges of developing STEAM education through creative pedagogies for 21st learning: how can school curricula be broadened towards a more responsive, dynamic, and inclusive form of education? <https://www.bera.ac.uk/promoting-educational-research/projects/reviewing-the-potential-and-challenges-of-developing-steam-education>
- Conradty, C., & Bogner, F. X. (2020). STEAM enseñanza de trabajos de desarrollo profesional: efectos en la creatividad y motivación de los estudiantes. *Smart Learning Environments*, 7:26. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00132-9>
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM education*, 3(11). <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>
- Lage-Gómez, C., & Ros, G. (2021). Transdisciplinary integration and its implementation in primary education through two STEAM projects (La integración transdisciplinar y su aplicación en Educación Primaria a través de dos proyectos STEAM). *Journal for the Study of Education and Development*, 44, 801-837. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1925474>
- Toma, R. B., & García-Carmona, A. (2021). «De STEM nos gusta todo menos STEM». Análisis crítico de una tendencia educativa de moda. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 39(1), 65-80. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3093>



ACOMPañAMIENTO SITUADO: UNA APROXIMACIÓN ESTRATÉGICA AL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

APOIO SITUADO: UMA ABORDAGEM ESTRATÉGICA PARA A MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE

SITUATED SUPPORT: A STRATEGIC APPROACH TO THE IMPROVEMENT OF TEACHING PRACTICE

Payares, Mayra

Universidad Tecnológica de Bolívar – Cartagena de Indias
ORCID: 0000-0001-5293-5682

Cuesta, Marilin

Secretaría de Educación Distrital - Cartagena de Indias
ORCID: 0000-0001-5495-7746

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito comprender el sentido que tiene la estrategia de acompañamiento situado del Programa Todos a Aprender en el mejoramiento de la práctica docente en la Institución Educativa oficial Nuestra Señora del Perpetuo Socorro e Institución Educativa de Fredonia de Cartagena de Indias. El abordaje metodológico se enmarcó en el paradigma interpretativo, tipo de investigación cualitativa con enfoque fenomenológico por medio del cual se lograron diferentes miradas, sentidos, comprensiones y significados. Se trabajó con 25 docentes distribuidos entre los grados de preescolar, tercero y quinto de básica primaria aplicándoles una entrevista en profundidad. El instrumento empleado fue un guión de entrevista conformado por 10 preguntas abiertas y validado por expertos; además se empleó la observación participante. Los resultados señalan que el acompañamiento situado representa una estrategia innovadora que permite revalorar el rol del maestro dentro de su espacio de acción como lo es el aula de clases y el trabajo entre pares posibilita la emergencia de espacios de aprendizaje constructivos y reflexivos en torno al mejoramiento de la práctica docente desde una postura cada vez más autónoma y colaborativa.

Palabras clave: Acompañamiento situado, práctica docente, estrategia, Programa Todos a Aprender.

1 Universidad Tecnológica de Bolívar – Cartagena de Indias

2 Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias y docentes tutores PTA Cartagena. Coordinadora PTA Marlene Ruiz de Ávila

3 Directivos, docentes y estudiantes de las instituciones educativas Nuestra Señora del Perpetuo Socorro e Institución Educativa de Fredonia

INTRODUCCIÓN

Apostarle a una educación de calidad es un precepto básico para mejorar la vida de las personas y formar ciudadanos competentes e íntegros desde el ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir. Según estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009), la educación es necesaria en todos los sentidos para alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico.

En esta línea de trabajo, durante la última década Colombia se ha preocupado por adquirir programas dirigidos a mejorar la calidad de la educación; por ello, formula en el 2012 los sustentos del Programa para la Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender” (PTA) llamándose hoy en día Programa para la Excelencia Docente y Académica PTA 2.0, convirtiéndose en el programa líder que se comienza a visualizar cómo la estrategia principal para dar respuesta al mejoramiento continuo y medir el rendimiento académico de los estudiantes partiendo de los procesos de organización y planeación que conducen los docentes en su práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, el PTA abarcó cinco componentes (componente pedagógico, componente de formación situada, componente de gestión educativa, componente de condiciones básicas y el componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social), para lograr la meta en términos del Ministerio de Educación Nacional (2012) de “Mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado” (p.6), enfocándose en las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

De manera específica, en esta investigación se abordó el componente de formación situada que es el corazón del programa y se sustenta en actividades de acompañamiento al maestro centrándose en las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Este componente tiene como finalidad resaltar, valorar, reconocer y cualificar su papel como actor transformador de la calidad educativa mediante procesos de formación y acompañamiento de pares para enriquecer sus estrategias pedagógicas. En términos del Ministerio de Educación Nacional (2012):

El componente de formación situada, sustentada en actividades de acompañamiento al maestro y centrada en las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, enfoca la estructuración de oportunidades para que el colectivo de maestros reconstruya y potencie sus prácticas de aula; consecuentemente, su desarrollo en el marco del PTA, está relacionado con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles. (p.11-12)

Por ello, el acompañamiento en el aula se convierte en un espacio real de formación orientado hacia un proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica y la coherencia de la misma con el ser humano que se pretende y con el contexto en el que se desenvuelve. Acompañar al docente en el aula implica construir sentidos, compartir saberes, experiencias, vivencias cotidianas que aportan a que se establezca la significación y, luego, la resignificación del papel del maestro dentro del aula en la que

está inmerso y la escuela que le acoge, así como el entorno geográfico y cultural en el que se ubica.

Bajo este contexto, el acompañamiento situado lo desarrollan maestros tutores, quienes son a su vez docentes de aula, escogidos mediante un proceso de selección y de acuerdo a criterios de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) quienes desempeñan funciones de acompañamiento en el aula y formación docente al colectivo de maestros de los establecimientos educativos focalizados por este Programa en las áreas de lenguaje y matemáticas previamente capacitados por el MEN.

Desde el rol de tutoras PTA en las instituciones educativas Nuestra Señora del Perpetuo Socorro e Institución Educativa de Fredonia, las investigadoras han podido identificar algunas situaciones problemáticas que no se ajustan al deber ser de la práctica pedagógica, entre ellas se mencionan las de mayor relevancia: (a) En reiteradas reuniones con el personal docente, se les han sugerido diversas estrategias para el fortalecimiento del área de lenguaje y matemáticas; pareciera que en ese momento aceptan las sugerencias, sin embargo, al acompañar al docente en el aula se observa una práctica pedagógica desasociada de lo planificado; es decir, obvian las estrategias propuestas en reuniones previas, (b) el personal docente refiere conocer los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje y matemáticas; no obstante, en la práctica se observa la prioridad en el Aprender a Conocer; dejando de lado los otros Pilares de la Educación planteados por la UNESCO, entre ellos: Aprender a Ser, Aprender a Hacer y Aprender a Vivir Juntos, (c) pareciera que la práctica pedagógica está centrada en lo memorístico, los conocimientos a corto plazo y poco impulsan el desarrollo de habilidades de pensamiento y actitudes positivas frente al aprendizaje, (d) se siguen obteniendo resultados insuficientes en las pruebas externas estandarizadas que miden los desempeños de los estudiantes.

Ante toda la situación antes descrita, transcurrida una década de implementación del PTA, es de interés de las investigadoras emprender un ejercicio de reflexión consciente acerca del sentido que ha tenido el acompañamiento situado frente la práctica de aula de los docentes acompañados, y que sean ellos quienes valoren los avances, beneficios y aspectos por mejorar suscitados con la implementación de esta estrategia.

Por tanto, la estrategia de acompañamiento situado representa el objeto de estudio de esta investigación con el propósito de precisar los aspectos que han caracterizado la práctica de aula del colectivo de docentes en aras de comprender el sentido y significado que ha tenido formar parte de esta experiencia pedagógica. En consecuencia, se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo aporta la estrategia de acompañamiento situado del Programa Todos a Aprender en el mejoramiento de la práctica docente en las instituciones educativas Nuestra Señora del Perpetuo Socorro e Institución Educativa de Fredonia?

METODOLOGÍA

La investigación se ubicó en un paradigma interpretativo, tipo de investigación cualitativa con enfoque fenomenológico ya que se ajustó al objeto de estudio y es consciente abordarlo de una forma emergente, por medio del cual se logran las diferentes miradas, sentidos, comprensiones y significados. En efecto, hablar de experiencia educativa implica que todo saber se fundamenta en un mundo previo de experiencias vividas, además, exige describir y comprender dichas experiencias a partir de su propia lógica de organización. Por ello, resulta primordial conocer las vivencias por medio de los relatos, las historias, anécdotas de los docentes de grado preescolar, tercero y quinto de básica primaria porque permiten comprender la naturaleza de la dinámica del contexto tratando de reflexionar en torno a ello a partir de un comportamiento fenomenológico sustentado en categorías, subcategorías y triangulación de la información que deja ver la otredad de la realidad, en este caso, educativa en el marco de un acompañamiento situado en el aula.

Población y Muestra

En la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro e Institución Educativa de Fredonia se estableció una población total de 44 docentes desde preescolar hasta grado quinto. Para el caso de esta investigación, se seleccionó una muestra de 25 docentes que abarcan los grados de preescolar, tercero y quinto de básica primaria. Los criterios de selección de la muestra apuntan a que son docentes que desde los inicios del PTA han sido acompañados en el aula por un tutor año tras año y en estos grados en Colombia es donde se valora inicialmente la medición de la calidad educativa en términos de deserción, acceso, permanencia y mejoramiento de aprendizajes.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para recolectar la información según la naturaleza y el propósito planteado en la presente investigación se utilizó como técnica principal la entrevista en profundidad, indagando acerca de las perspectivas y marcos de referencia a partir de los cuales los docentes se ubican en el lugar desde el cual van a hablar para relatar su mundo, dinámicas escolares, necesidades, dificultades, experiencias vividas que constituyen un entramado de información subjetiva. El instrumento empleado fue un guión de entrevista conformado por 10 preguntas abiertas y validado por expertos en la materia; además se empleó la observación participante.

RESULTADOS

Las fases que siguieron las investigadoras para el análisis y la interpretación en el presente estudio se exponen a continuación: (a) Después de recabar toda la información y transcribirla, se procedió a la revisión de los datos aportado por cada informante clave; en cada una de las entrevistas, se fueron identificando las categorías y subcategorías emergentes a través del método comparativo constante; (b) seguidamente, se procedió a analizar e interpretar los significados por medio de la triangulación de la información.



Matriz resumen de Categorización

Categoría central	Categorías	Subcategorías
Acompañamiento Situado	Concepción Pedagógica	Roles educativos (Transmisor)
		Evaluación
		Condicionantes de la práctica pedagógica (directrices institucionales)
		Elaboración de proyectos (innovador)
		Conflictos en el aula
	Reflexión sobre la práctica pedagógica	Formación reflexiva
		Mediación pedagógica
		Saber hacer docente
		Desarrollo profesional docente
		Creencias
	Concepción Disciplinar	Didáctica seleccionada por el docente
		Conocimiento producto de la formación
		Cambio de paradigma

Nota. Payares y Cuesta (2022)

Categoría Concepción Pedagógica

Definición: Conocimiento producto de la experiencia: Creencias, opiniones, ideas y reflexiones que tienen los docentes. Se identifica con la pregunta ¿Cómo comunico lo que sé?

Subcategorías: Roles educativos (transmisor), Evaluación, Condicionantes de la práctica pedagógica (directrices institucionales), Elaboración de proyectos (Innovador), Conflictos en el aula.

En la subcategoría *Roles educativos*, se analizó el rol que cumplen en la práctica pedagógica, tanto docentes como estudiantes. Las docentes desde su conciencia y el proceso dialógico llevado a cabo conciben que su rol es de mediador u orientador; sin embargo, en la explicación del rol se evidencia que siguen siendo transmisores de conocimientos. *Me considero en el rol de mediador (14) (pero no explica por qué se considera mediador)*

En cuanto al rol del estudiante ocurre lo mismo. Los docentes manifiestan que ellos permiten al estudiante construir sus conocimientos, es decir, tienen un rol activo, pero lo que explican en el desarrollo de sus prácticas desdibuja un estudiante que sigue los lineamientos y conocimientos impuestos por el docente.



En relación con la *Evaluación*, la mayoría de los docentes refieren que gracias al acompañamiento del tutor en el aula han logrado una mayor comprensión de lo que significa evaluar formativamente. La informante 5 mencionó evaluación cuantitativa y cualitativa, pero ninguno mencionó la diagnóstica, la cual es la abanderada en el Programa Todos a Aprender pues a partir del diagnóstico continuo que realice el docente, se implementan acciones de mejora acordes a la situación que se presente.

Como *Condicionantes de las Prácticas Pedagógicas*, se encontraron tres aspectos: el condicionante socioeconómico, el condicionante familiar y el condicionante directriz institucionales (Parra, 2016). En la información recabada se visualiza que estos condicionantes no pueden ser obviados en toda práctica pedagógica. Algunas veces se convierten en limitantes, otras veces en facilitadores de la labor docente.

Las evidencias demostraron que los condicionantes que influyen en las prácticas docentes son las directrices institucionales y el condicionante familiar. Las directrices institucionales a veces son consideradas con mucho formalismo y complejas, pues determinan la manera de hacer la práctica del maestro quien lleva sus propios registros, planificaciones y decisiones. El condicionante familiar lo aprecian como positivo porque ayuda a desarrollar algunas de las actividades en pro del aprendizaje de los estudiantes.

Para el caso de la *Elaboración de proyectos*, todos los docentes participan en proyectos paralelos a sus actividades pedagógicas y estos son orientados por el tutor PTA. En cuanto a los *Conflictos en el aula*, los docentes manifestaron que asumen y participan en los conflictos que suceden en la escuela y dentro del aula de clases y el tutor PTA les da orientaciones de cómo pueden realizar un mejor abordaje pedagógico y/o disciplinario a las situaciones que se presenten.

Categoría Reflexión sobre la Práctica Pedagógica

Schön (1983) plantea que las transformaciones en la práctica pedagógica no se pueden promover solo desde lo que se debe hacer sino desde las experiencias y las transformaciones que ya han hecho o están haciendo los maestros.

Su profesión no se remite solamente a un dominio de su disciplina, de hecho debe actualizarse todo el tiempo y en este punto hoy en día algunos maestros de la escuela buscan realizar postgrados, pero tal vez esto no es la labor más importante de un docente, de hecho cualquiera puede acceder a la academia de manera autodidacta y adquirir conocimiento con su propio ritmo de aprendizaje. La práctica pedagógica hay que asumirla como proceso reflexivo y transformador. (p. 75)

El escenario laboral del docente y los actores que participan en él promueven constantes reflexiones donde se reconoce al docente como sujeto en permanente formación.

Subcategorías: Formación reflexiva, Mediación pedagógica, Saber hacer docente, Desarrollo profesional docente, Creencias.

La subcategoría *Formación reflexiva* revela en la narrativa de las docentes que el acompañamiento pedagógico recibido del tutor las ha conllevado a un despertar, a un

proceso de reflexión permanente, estructurado y consciente de lo que ocurre en la cotidianidad en el aula. Además, reconocen que su práctica pedagógica se ha enriquecido a partir de las interacciones y experiencias vividas con el tutor PTA, el diálogo que se ha generado entre ellos y las expectativas propias.

La *Mediación pedagógica* emana de los significados recogidos un aspecto relevante al reconocer el liderazgo pedagógico del tutor y el vínculo que se ha establecido con los docentes a través de las diversas actividades que desarrollan en el aula durante el acompañamiento situado, reconociendo en este par académico un mediador que orienta, guía, facilita, retroalimenta y potencia su proceso de enseñanza.

El *Saber hacer docente* resalta que el docente debe evidenciar competencias didácticas para acercarse e interesarse por conocer la realidad de cada uno de sus estudiantes, su entorno, diversidad cultural y pensamientos; ya que esto le va a permitir enfrentarse a los grupos fortalecido, y gracias al acompañamiento situado han logrado una formación didáctica permanente en las áreas de lenguaje y matemáticas, que los ha nutrido de estrategias suficientes para enseñar de forma adecuada, tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, como también desarrollar un trabajo cooperativo enfocado al logro, respeto e interacción social; aspectos fundamentales para favorecer la transformación en el aula.

El *Desarrollo profesional docente* revela que la llegada del programa Todos a Aprender a la escuela ha significado un modelo a seguir, que les ha permitido nutrir los conocimientos y la formación permanente. Visualizando una estrategia para mejorar la práctica de aula que se configura a partir de una definición diferente de lo que significa aprender a enseñar para llegar a ser un docente creativo en sus clases, que aplica la lúdica, el juego y además comprende que cada niño aprende a un ritmo particular.

En relación a las *Creencias* el colectivo de docentes manifestó que en los inicios del PTA se sintieron incómodos, expectantes y en alerta por la presencia de un tutor en el aula de clases observando lo que realizaban y se sentían evaluados, sin embargo, con el pasar de los años esta barrera se fue disipando gracias a las competencias pedagógicas y didácticas con que el tutor llegaba al aula y hoy en día lo ven como un apoyo, una guía y un referente a seguir.

Categoría Concepción Disciplinar

Definición: Es el conocimiento profesional del maestro, las bases teóricas que sustentan su enseñanza y que le brindan la especialidad en alguna ciencia (Barragán, 2015). Se identifica con la pregunta ¿Qué sé? Lo que ha adquirido el docente durante su formación académica.

Subcategorías: Didáctica seleccionada por el docente, Conocimiento producto de la formación, Cambio de paradigma.

En cuanto a la subcategoría *Didáctica seleccionada por el docente*, es importante recordar que cada disciplina tiene su didáctica específica para lograr sus objetivos; la habilidad del docente debe estar centrada en seleccionar la manera más adecuada para cada segmento de la clase a fin de ajustar la didáctica a una asignatura específica. Los docentes refieren que antes de la llegada del PTA a su escuela no contemplaban, ni ponían en práctica didácticas especializadas por asignaturas, explicaban las mismas

actividades y la implementación de estrategias de aprendizaje eran iguales para todos los estudiantes, sin embargo, con el acompañamiento situado han logrado comprender metodologías específicas para trabajar la didáctica del lenguaje y matemáticas.

Con el *Conocimiento producto de la formación*, los docentes aseguran que hoy en día son más conscientes y al momento de planear una clase tienen en cuenta lo que aprendieron en el proceso de formación con el tutor del PTA “*Siempre pongo en práctica lo que aprendí en el PTA*” (11). Además, reconocen que inicialmente lo veían como una tarea adicional, que les acarrea más trabajo porque había que hacer lo que decía el tutor hasta que lograron comprender que el beneficio no solo era para ellos sino para sus estudiantes.

El *Cambio de paradigma* revela hallazgos interesantes relacionados con la llegada del tutor del PTA a las instituciones educativas, enfrentando generalmente escenarios de oposición relacionadas con la negativa de los docentes para invertir un tiempo extra de su jornada de trabajo en los acompañamientos y otras estrechamente ligadas a las prevenciones sobre el uso de la tecnología, sobre su propia formación y/o cualificación profesional y particularmente el choque con los imaginarios de los docentes que venían pensando que lo que estaban haciendo lo hacían bien. De manera contraria, otros docentes reconocen que el cambio de paradigma se dio en la medida en que el tutor se ganó la confianza de ellos y se acercó no sólo al profesional de la educación sino a la persona como maestro, es decir, utilizó la confianza como la herramienta clave para superar la resistencia y la incredulidad. “*Cuando tengo acompañamiento situado abro espacio para trabajar con el docente tutor como una especie de par que me va a colaborar*” (12)

CONCLUSIONES

La investigación reveló que el componente de formación situada, sustentado en actividades de acompañamiento al docente y centrada en las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, enfoca la estructuración de oportunidades para que el colectivo de maestros reconstruya y potencie sus prácticas de aula; consecuentemente, su desarrollo en el marco del PTA, está relacionado con la creación y puesta en marcha del mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles. Los resultados presentes denotan lo planteado por Pérez (2017) al señalar que el seguimiento y acompañamiento reflexivo se va generando en el diálogo entre la práctica de aula, el saber de los docentes y los tutores, y el conocimiento pedagógico.

Se destaca como aspecto central que el acompañamiento pedagógico supone una formación reflexiva en donde el tutor desempeña un rol determinante conllevando a los docentes a un despertar, a un proceso de reflexión permanente, estructurado y consciente de lo que ocurre en la cotidianidad en el aula conllevando a un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

En ambas instituciones se reveló que el rol del tutor en el marco del acompañamiento situado ha generado posicionamiento con el transcurrir de los años,

permitiendo eliminar barreras de acercamiento al aula de clases y un fortalecimiento del ejercicio de reflexión de las prácticas docentes. De esta manera, la interacción entre pares y el trabajo colaborativo fortalecen las habilidades sociales, mejora la comunicación, genera mayor estado de confianza y dispone una actitud receptiva hacia el cambio desde el ejercicio mismo de acompañamiento situado. Al respecto Hernández y Díaz (2015) sostienen que para desarrollar el Aprendizaje Situado se debe llevar a cabo en cuatro pasos: (a) partir de la realidad, (b) análisis y reflexión, (c) resolver en común, y (d) comunicar y transferir.

Asimismo, los resultados demuestran que antes de la llegada del PTA a las escuelas, los docentes se encontraban inmersos en la soledad de sus aulas, muy poco trabajaban de manera colaborativa y no se interesaban por dar a conocer las buenas prácticas que algunos venían realizando. Hoy en día, gracias al acompañamiento situado ha surgido un cambio de paradigma que les permitió descubrir la importancia de apoyarse en un tutor experto para compartir su trabajo, enriquecerlo, manifestar sus dudas e inquietudes y aprender entre pares en el marco de la reflexión – acción.

Finalmente, las categorías y subcategorías emergentes develaron que las transformaciones en las prácticas de aula son posibles y efectivas cuando se da un acompañamiento cercano llevado a cabo por docentes expertos con gran potencial a nivel de un dominio didáctico y disciplinar y formación pedagógica reflexiva coincidiendo con los planteamientos de Parra, Vallejo y Loaiza (2013), al lograrse un compartir permanente de saberes y vivencias cotidianas que contribuyen a la resignificación del rol del docente dentro del aula y en la institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. (1983). *Psicología de la Educación*. México: Trillas.
- Barragán, G. (2015). *Práctica pedagógica, perspectivas teóricas*. Colección Educación y Pedagogía, Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Constitución Política de Colombia*. (1991). Gaceta Constitucional N° 114, 14 de junio. Disponible: <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucion-politica-colombia-1991.pdf> [Consulta: 2020, junio 03].
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Hernández, D. (2017). *La calidad de la educación en Colombia, una mirada crítica*. Disponible en: <https://www.las2orillas.co/la-calidad-la-educacion-colombia-una-mirada-critica/> [Consulta: 2020, febrero 13].
- Hernández, J. y Díaz, M. (2015). *Aprendizaje situado. Transformar la realidad del educando*. Puebla: Grupo Grafico.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie04a06.htm>. [Consulta: 2020, febrero 27].

- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Guía para actores involucrados en el Programa*. Disponible:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles266934_archivo_pdf_documento_transformacion.pdf. [Consulta: 2020, marzo 25].
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Programa Todos a Aprender: para la transformación de la calidad educativa*. Guía uno: Sustentos del programa. Bogotá.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Perspectivas económicas para América Latina*. Disponible en:
http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_00/Text/00_05a.html. [Consulta: 2020, febrero 27].
- Parra, E. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.
- Parra, A. M., Vallejo, C. y Loaiza, Y. (2013). Prácticas pedagógicas y reconocimiento del otro. Una mirada desde los protagonistas. *En Revista de investigaciones*. 13 (22), pp. 102-129.
- Pérez, G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. *En Glosa Revista de Divulgación / Universidad del Centro de México / Coordinación de Investigación*. 5 (8), pp. 1-14.
- Schön, D. (1983). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE: UN CÍRCULO VIRTUOSO POSIBLE

INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CÍRCULO VIRTUOSO POSSÍVEL

EDUCATIONAL RESEARCH AND TEACHERS TRAINING: A POSSIBLE VIRTUOUS CIRCLE

Heredia, María Carolina

Universidad Provincial de Córdoba

Argentina

ORCID 0000-0001-7776-2255

Sañudo Guerra, Lya

Comisión Estatal para la mejora Continua en Jalisco (CEMEJ)

México

ORCID 0000-0003-0378-6320

RESUMEN

Este escrito presenta una categoría emergente a partir de las interacciones de docentes e investigadores en las entrevistas de una investigación, esto es, el círculo virtuoso posible entre la formación docente y la investigación educativa. En las entrevistas, instrumento esencial en la investigación educativa, se evidenciaron instancias de reflexión docente sobre la práctica pedagógica que posibilitan la construcción de sentidos en interacción pedagógica dando lugar a una red de significados compartidos entre investigadores y docentes. Lo sustancial de este despliegue narrativo y reflexivo es que va más allá, a una búsqueda de nuevos sentidos a partir de las nuevas versiones de esas narraciones en tanto son compartidas con otros (investigadores o pares docentes). En ese sentido, entre la investigación educativa y la formación docente es posible tejer una trama en términos de círculo virtuoso en tanto hay una potencialidad emergente cuando la participación de los actores educativos genera movimientos en sus prácticas educativas y en la propia investigación. Aquí se evidencia que la participación en instancias de investigación educativa genera cambios en los microespacios educativos con modificaciones graduales. Por lo que, promover la participación de docentes en investigaciones educativas y de investigaciones educativas en espacios docentes es una acción política de construcción de saberes en la ética de la corresponsabilidad respecto de los procesos educativos.

Palabras clave: Investigación educativa - entrevista - experiencia pedagógica - formación continua.



INTRODUCCIÓN

Las personas que hacen investigación educativa tienen la experiencia cotidiana de que la docencia, conducir o participar en proyectos, ser miembros de grupos o redes, distribuir el conocimiento producido son componentes relacionados entre sí. Estas relaciones de acción recíproca están asociadas a la experiencia y a trayectos formativos que generan una red de significación que le da sentido y organización a la práctica educativa. El supuesto epistemológico es que la interacción entre colegas, los significados propios y compartidos, las acciones en la práctica y demás manifestaciones de investigación están relacionados entre sí.

La interacción es la categoría central. Interacción entre colegas, entre la investigación y la docencia; entre la o el investigador y las condiciones institucionales y políticas, los resultados y la mejora educativa. Las formas, las claves, el tipo de lenguaje que se establece en esta interacción son debido a la red de significados compartidos entre investigadores y docentes.

Si por significados se entiende un conjunto de “estructuras cognitivas constituidas por saberes, creencias, valores que prefiguran de los haceres” (Sañudo, 2003), entonces las acciones propias tanto de la práctica de investigación, como de la práctica educativa están determinadas por las redes de significación con las que los involucrados interpretan los hechos. En el supuesto de que la producción de conocimiento científico en educación es una construcción social, legitimada por condiciones históricas y contextuales, se presenta un emergente de un trabajo de investigación referido a las prácticas pedagógicas. Este emergente, la formación continua en instancias de investigación educativa da cuenta de la complejidad de los objetos/sujetos, sus interrelaciones y la energía que implica su evolución o involución educativa. La intención es identificar los componentes que relacionan la práctica investigativa y la educativa, que, aunque son diversas no son independientes, se inter determinan e inter definen y, desde ese enfoque comprender que la interacción promovida por la participación en trabajos de investigación se constituye en instancias de formación docente que configuran prácticas pedagógicas novedosas emergentes de procesos reflexivos.

METODOLOGÍA.

El caso de la utilización de la entrevista y sus efectos pedagógicos

Fundamentos de la entrevista, tipos y formas

En el marco de la investigación referida a las significaciones docentes relacionadas con sus prácticas pedagógicas en aulas con estudiantes migrantes, se decide hacer foco en un emergente del trabajo de campo. Y esto es, las reflexiones de las docentes en el marco de las entrevistas individuales y grupos focales, que dan cuenta de una experiencia pedagógica en el contexto de investigación. Entrevistas referidas a sus propias prácticas y, en el caso del grupo focal, esas prácticas puestas a disposición para el diálogo con pares.

La entrevista como herramienta o instrumento de la investigación cualitativa, y en la particularidad de la investigación fenomenológica e interpretativa, es una

convocatoria a las narraciones que dan cuenta de aquellas significaciones que permitan construir los marcos de referencia de los actores a partir de sus discursos (Guber,2004, p.219). Marcos de referencia que colaboran en la focalización y profundización de los temas que posibilitan el devenir de la investigación.

La entrevista es uno de los recursos técnicos fundamentales de la investigación cualitativa, formando parte de lo que Vallés llama las técnicas de la conversación (1999). La conversación en el marco de una investigación tiene la pretensión de “poner sobre la mesa” aquellos supuestos, creencias, valores y vivencias con relación, en este caso, a la práctica pedagógica, que se convierte en objeto de conocimiento tanto para el entrevistado como para el entrevistador.

Ahora, los modos en los que se pueden suceder las entrevistas en el marco de una investigación son variados y siempre asumen las características propias de la dinámica de la investigación en la que se encuadran. Es por ello por lo que, en el marco de una investigación fenomenológica, se toma la clasificación de entrevistas en profundidad de Taylor y Bogdan (1987):

1. La historia de vida o autobiografía sociológica.
2. Las entrevistas en profundidad dirigidas al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente.
3. Las entrevistas en profundidad cuya finalidad es proporcionar un cuadro amplio de escenarios, situaciones o personas. Estas entrevistas tienen por objetivo conocer las vivencias de varias personas acerca de un acontecimiento.

El tercer tipo de entrevistas descritas es la que se toma para el estudio a fin de construir un corpus de significaciones posibles en torno a la experiencia de la práctica pedagógica en aulas con estudiantes inmigrantes.

Por otra parte, las modalidades de entrevistas utilizadas son la individual y la grupal, atendiendo al objeto de estudio. La modalidad individual tiene como objetivo escuchar el relato de aquellas experiencias que las maestras consideran significativas en torno a sus prácticas pedagógicas en aulas con niñas y niños migrantes. Mientras que la entrevista grupal o grupos focales tiene como objetivo principal evidenciar aquellos encuentros y desencuentros narrativos que dan cuenta de las significaciones referidas a sus prácticas pedagógicas construidas en la conversación con otros pares.

La singularidad de la puesta de ambas modalidades de entrevista está marcada por la situación de pandemia, ya que las primeras se hacen de manera presencial, en las escuelas, durante la jornada escolar y en los tiempos que indican las maestras que eran los más propicios para su disposición a la misma. Mientras que los *focus group* se realizan, en tiempo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio⁴¹, en forma virtual o, tal como los denominan Archenti (2018) y Yuni y Urbano (2006), grupos focales online.

Un encuentro grupal y a distancia requiere de otro tipo de organización que consta por lo menos de tres partes:

⁴¹ ASPO, Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

1. la decisión del investigador y los informantes de acceder a este formato de entrevista ya que no es el planteado en un primer momento y que implica el manejo de formatos de videoconferencia para lo cual se constituye en un requisito que las maestras cuenten con dispositivos y acceso a Internet,
2. la organización de tiempos y el escenario virtual para esa entrevista (plataforma),
3. la puesta en escena propiamente dicha.

De esta manera, las entrevistas individuales y grupales, bajo el modo de entrevista conversacional, no participan de esta investigación educativa como instrumento para recolectar datos, historias, experiencias, sino más bien “como ocasión para «reflexionar» con el otro participante, es decir, el entrevistado, sobre el tema en cuestión” (Van Manen, 2003, p.81).

Este “tema en cuestión”, la práctica pedagógica, es la que deviene en objeto de conocimiento. Un objeto de conocimiento que se configura se construye y genera efectos y movimientos de significados en cada uno de los participantes de estas entrevistas (docentes e investigadores) a medida que se desarrollan las mismas y a posteriori. Porque de ninguna manera se puede decir que un tema se termina al concluir una entrevista.

La entrevista interpretativa individual y grupal

Para caracterizar la entrevista en una investigación educativa desde la fenomenología se recurre a una primera distinción, que es su prerrogativa interpretativa. Esto es, las entrevistas individuales y grupales se juegan en un escenario donde los discursos se invisten de los sentidos que le otorgan los participantes.

Para aclarar lo anterior Van Manen (2003) explica que en las ciencias humanas fenomenológicas hermenéuticas

la entrevista cumple unos propósitos muy específicos: 1) se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y 2) la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado sobre el significado de una experiencia. (p.84)

Este segundo propósito es el que trae el relato de cada una de las participantes de la investigación, al lugar denominado “objeto de conocimiento”. Es decir, cuando los asuntos pedagógicos devienen en reflexionados y dilucidados en el marco de una entrevista conversacional de investigación para luego continuar hacia el segundo propósito.

Si se entiende que el maestro es una figura de conversación que tiene la virtud, en su oficio, de vehiculizar la palabra no sólo como un modo de descripción de objetos del mundo sino un modo de narrar el mundo, entonces se abre la posibilidad de que, en el marco de un estudio educativo, se sostenga también un propósito educativo. Por lo tanto, en las escenas de entrevistas del trabajo de campo se recrean escenarios



donde, a través de técnicas de conversación, maestros e investigadores interactúan en torno a un objeto de conocimiento.

En este sentido, los relatos de las prácticas pedagógicas construyen significados que promueven su revisión y las complejizan.

Se insiste en la entrevista interpretativa individual o grupal como un espacio de conversación. Con intención se elige la conversación y no el diálogo para caracterizar las entrevistas interpretativas. Conversar, en su etimología, está conformada por el prefijo *con-* (reunión, compañía) y el verbo *-versare* (girar, cambiar, dar muchas vueltas) es decir es “reunirse a dar vueltas” sobre un tema que convoca. Y en educación, particularmente en las escenas pedagógicas de eso se trata, de reunirse a darle vueltas a un tema, a un fenómeno, entendiendo que esos “objetos” se reconstruyen a medida que generan efectos en quienes participan del espacio, docentes e investigadores, en este caso. En palabras de Carlos Skliar:

En la conversación (hay) una suerte de pacto amistoso para ir más allá de nuestros límites. Una conversación no juzga, escucha y es profundamente ética, va al fondo, se hunde en la búsqueda de respuestas. En este sentido, sin conversación no habría educación. (Fundación Arcor, 2018, 2m40s).

De esta manera, la centralidad de lo que ocurre en una escena de entrevista en términos de “pacto amistoso”, tiene el objetivo de tratar acerca de un objeto no acabado al que se lo despoja de prejuicios para poder escuchar las nuevas resonancias que puedan emerger de ese escenario educativo.

Resultados. El círculo virtuoso del docente investigador

Esta investigación pretende el análisis de las vivencias referidas a las prácticas pedagógicas en los escenarios escolares es por ello por lo que el método de este estudio procura el siguiente recorrido (Van Manen, 2003):

1. hacer foco en fenómeno que interesa, en tanto genera un compromiso con el mundo;
2. investigar la experiencia de ese fenómeno del modo en que se la vivencia;
3. reflexionar con los otros participantes del estudio sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno;
4. describir la experiencia vivida del fenómeno;
5. mantener una relación pedagógica con el fenómeno y orientada hacia él;
6. equilibrar el contexto de la investigación.

Se pone el foco en el tercer punto enunciado para evidenciar la experiencia de la reflexión con otros en términos pedagógicos, es decir, como un espacio donde se tejen pedagógicamente esas reflexiones derivando de allí escenas que enriquecen la tarea de docentes e investigadores en tanto instancia de formación docente.

Respecto de los aspectos formales o de procedimiento de esta instancia, se destacan los escenarios de las entrevistas individuales y grupos focales. Como se dice más arriba, estos escenarios son diferentes. Mientras que las primeras se desarrollan en las escuelas, ya sea en las bibliotecas o en las salas de maestros cuando los grupos estaban en clases, los *focus group* lo hacen por plataforma virtual en plena época de



aislamiento por la pandemia. Este último escenario, si se quiere, es el escolar en ese momento, ya que todas las escenas escolares circulaban, de una manera u otra, por espacios alternativos a la presencialidad.

Se destaca que el encuadre de las entrevistas a las docentes en las escuelas se configura en términos de horarios de inicio y finalización, en general en coincidencia con los tiempos escolares del maestro por fuera del aula. Esa mínima organización se da en un contexto, donde se evidencian la mirada y comentarios de los distintos actores escolares a la escena de la entrevista de investigación.

Desde este encuadre se vuelve a las escenas mencionadas más arriba, pensadas como instancias de formación docente. Aquí, lo pedagógico de las entrevistas no se define sólo por el contexto espacial, si se quiere, sino por lo que sucede en las entrevistas en relación con ese contexto, esto es una reflexión que gira en torno a las prácticas pedagógicas con todos los aspectos que ellas implican (enseñar, aprender, evaluar, la didáctica, el curriculum, la comunidad educativa, entre otros). Y estas, más allá de una pura descripción del fenómeno, van al encuentro de los efectos que esos fenómenos tienen en los sujetos implicados y los movimientos subjetivos en relación con esa experiencia. Es decir, una escena novedosa para el contexto escolar, pero claramente definida como trama de los fenómenos educativos.

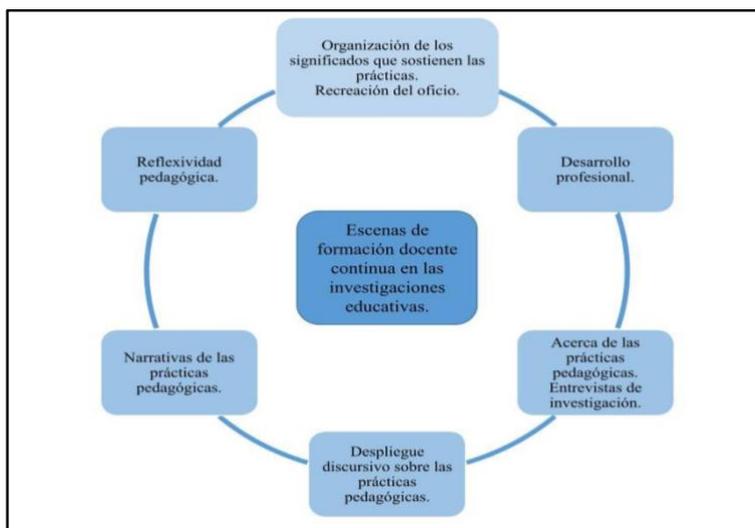
En el siguiente esquema se grafica un recorrido posible de la trama de la formación docente en el marco de las entrevistas de investigación. ¿Por dónde empezar? Se inicia con la presencia de los investigadores en las escuelas. Esta presencia, que no es habitual, genera hipótesis en sus actores y esas hipótesis siempre surgen desde las propias prácticas educativas, ya sean colectivas o individuales.

En la puesta en marcha del trabajo de campo, esas hipótesis se encuentran con los interrogantes del investigador. Ese encuentro es nodal para el armado del entramado del estudio fenomenológico interpretativo, que se consumará con el despliegue discursivo de los docentes, en este caso.

En ese despliegue, los sucesos educativos tienen una voz narrativa, es decir, “los acontecimientos se contemplan a través de un conjunto peculiar de prismas personales” (Bruner, 1991, p.65). Lo sustancial de este despliegue narrativo es que va más allá, a una búsqueda de nuevos sentidos a partir de las nuevas versiones de esas narraciones en tanto son compartidas con otros (investigadores o pares docentes). Por consiguiente, la posibilidad reflexiva habilita nuevas significaciones que, anudadas a las prácticas recrean, nuevos modos del oficio docente. De tal manera que se generan los movimientos necesarios para el desarrollo y enriquecimiento profesional. Lo interesante es que, desde las nuevas posiciones, siempre habrá posibilidades de gestar nuevas hipótesis que pongan por lo menos en tensión lo construido previamente. (Figura 1).



Figura 1: *Investigación educativa /formación docente: un círculo virtuoso posible.*



Se puede decir que entre la investigación educativa y la formación docente es posible tejer una trama en términos de círculo virtuoso en tanto hay una potencialidad emergente cuando la participación de los actores educativos genera movimientos en sus prácticas educativas y en la propia investigación, a partir del compromiso mutuo (docentes e investigadores) y de la puesta en escena de los instrumentos de investigación.

La entrevista individual o grupal como una escena pedagógica, como una escena de formación y desarrollo profesional pedagógico. Fundamentos a partir de la experiencia.

A continuación, se presentan aquellas escenas que evidencian el propósito educativo de la investigación. En otras palabras, la investigación trasciende la entrevista para anudarse con reflexiones que enriquecen la tarea pedagógica de quienes participan en este estudio, porque no se trata de averiguar cuánto sabe el docente de un tema o de un acontecimiento, sino más bien cómo es su relato, entendiendo que este anuda las significaciones construidas al respecto. Como la investigación gira en torno a las significaciones de las docentes relacionadas con las prácticas pedagógicas en la diversidad cultural, una maestra, en instancia de grupo focal, comenta:

M1: Igual no sé si a ustedes (las otras maestras) les pasó, pero a mí, si ella no venía a charlar sobre esto... es como que yo lo tenía totalmente naturalizado. Es decir, a mí no me llama la atención que haya chicos bolivianos o peruanos, es como natural, es así. Si no venía C a decir: "a ver, hablemos de este tema", para mí eran uno más, es lo mismo. Recién cuando ella nos planteó es que empezamos a decir: "Ah mirá, no nos habíamos dado cuenta" ...

M2: Sí, pasa que se naturaliza mucho.

Como primer asunto, la docente se corre de un escenario prefigurado, nombrado como "naturalizado" y asume el lugar de la pregunta, la interpelación a su

propio hacer e involucra a otros en esa pregunta a fin de convocarlos a una construcción común. Como segunda cuestión, qué sucede cuando quien investiga pone “sobre la mesa” un tema que no estaba en el cotidiano escolar más que como “algo dado”, “naturalizado”, como dice la maestra “*para mí eran uno más, es lo mismo*”. Esta supuesta homogeneidad que aseguraría la igualdad en acceso al derecho a la educación.

Al mismo tiempo ¿qué hace que una entrevista de investigación anude y genere una implicación de los equipos docentes? Sobre todo, cuando el tema no era un asunto de “preocupación” u “ocupación” para esa comunidad educativa. Y aquí el trabajo pedagógico en las instancias de entrevista, el conocimiento no pasa por la explicación o la mostración de un objeto de estudio, pero sí pasa por una escena de conversación de un tema y de anudamientos pedagógicos en contexto. Porque particularmente en esas entrevistas no se habla de la migración en general, sino de lo que sucede en las aulas cuando la tarea pedagógica en la escuela convoca a sujetos de distintas nacionalidades. En el mismo grupo focal, más adelante otra maestra dice:

M2: “Entonces creo que esto de que te entrevisten para un determinado tema que una... no?... tiene naturalizado, hace que una se replantee, tenga que rever y revisar y re observar lo que para una es natural.”

Este “re” que aparece varias veces forma parte de una interpelación a las certezas construidas y también como propuesta de un método para hacerlo: observar, ver, revisar y plantear. Lo que implica, no volver con esa pregunta a las estrategias, los contenidos, el aula, de cualquier manera, sino de una manera organizada.

En efecto, el tema de los contenidos a enseñar aparece en otro de los grupos focales, mencionado en diferentes instancias de las entrevistas como uno de los pilares de la práctica pedagógica y en general definido como aquello por lo que la triada se mantiene en actividad pedagógica.

M3: No solamente demostrarlo en una fiesta (folklórica), no. Me parece que hay que trabajarlo más desde el currículum, desde plantear propuestas que realmente sean interesantes donde se vea y donde se dé esta diversidad que tenemos dentro de las aulas. Me parece que ahora que estoy con ustedes... estoy pensando.

M4: Claro... Visibilizar un poco más...

Se evidencia aquí que la práctica educativa en la diversidad cultural puede ser pensada desde el armado de una trama, que no tiene que ver con acciones sueltas, aisladas. Si bien una de ellas habla de la visibilización de las acciones, estas no son sin el atravesamiento en todos los aspectos de la práctica docente, con una fuerte impronta de eso que se visibiliza, en el currículum, como una manera de escribir y con ello pensar, planear, organizar, lo que define la tarea docente en el contexto de la diversidad cultural.

En este sentido, la presencia de currículum como uno de los lugares donde toma forma la tarea docente, se anuda a un trabajo de construcción del pensamiento, que es un ida y vuelta en contexto. Una de las maestras, en la entrevista individual comenta:



M5: Como todo, hay algunas cosas que son rutinas... podemos agarrarnos a un manual y sirve de esa forma y listo... pero esto de la pregunta, de que ya está todo dicho... no me hagas pensar mucho... y yo soy mucho de... "el pensamiento no puede tomar asiento"⁴², así es que vamos, vamos, vamos...

En particular, esa declaración es también una invitación al trabajo conjunto desde distintos lugares. Los manuales, como espacios seguros a los que acudir como docentes, siempre están. Pero aquí, cuando se habla de invitación, es la invitación a la pregunta, a una interpelación de la que advenga algún movimiento del pensamiento que permita el transitar este círculo virtuoso.

Este ejercicio reflexivo conjunto de investigadores y docentes nunca es sin efecto, pero sólo a veces queda en evidencia en una entrevista. Lo que es importante destacar es que, no por falta de evidencia deja de estar presente. Cuando una de las maestras enuncia: *"Como que cuando te cuento, voy viendo lo que hacemos y me doy cuenta..."*. Tal vez no quede muy claro qué significa exactamente "me doy cuenta", pero lo que sí revela es que se pueden señalar movimientos de significados en torno a las prácticas pedagógicas. Aquí no se necesita cuantificar o calificar ese movimiento, pero sí queda una evidencia de la relación reflexiva del docente consigo mismo (Larrosa 1995), más allá (o más acá) de un cuerpo de conocimientos de las teorías de la pedagogía.

La cuestión de la teoría o las teorías pedagógicas suele dejarse ver de manera frecuente en las entrevistas de investigación como una tensión en la dinámica docentes-investigadores, que acostumbra a ser significada como tensión Práctica-Teoría. Una de las docentes trae el tema en su entrevista individual:

M5: Creo que teoría y práctica tienen que ir juntas... A veces es bueno ver así, por ejemplo, lo que quisieras vos investigar y nosotras mostrar la realidad... sí, es lo mejor... Lo que mejor le hace a la educación... y entonces va cambiando... ¿no? Y también va habiendo distintas variables ¿qué pasa con esto? ¿Qué pasa con lo otro? o darte cuenta de que es lo que falla... ¿Falla el sistema (educativo), fallan los docentes, las prácticas? ¿Dónde está el tema o sea el gran problema de la educación? De tantas cosas de tanto que hay por hacer...

Estas son preguntas que interpelan y colaboran con el desarrollo del pensamiento. En esas preguntas/reflexiones ella plantea un móvil que tiene como finalidad profundizar en la ciencia de la educación como fundamento de la práctica, con docentes participando de ese propósito. Es decir, hay verdades en la práctica educativa que forman parte de las conceptualizaciones que constituyen a los sujetos de esas prácticas, *"lo que quisieras vos investigar y nosotras mostrar la realidad... sí, es lo mejor*. Entonces, es tarea del investigador transformar pedagógicamente esa distancia de investigar-mostrar, para instalar modos reflexivos conjuntos que repositionen los lugares de ambos participantes de la entrevista.

Luego aparecen las preguntas retóricas *¿Falla el sistema (educativo), fallan los docentes, las prácticas? ¿Dónde está el tema o sea el gran problema de la educación?*

⁴² "De paso" - Luis Eduardo Aute <https://www.youtube.com/watch?v=yptVUbn3QZg>

en las que hay una definición de las maneras de pensar y construir la práctica pedagógica. El problema de la educación aquí queda definido en la tríada: sistema educativo - docentes - prácticas. En este sentido, nuevamente los investigadores son convocados en las entrevistas y a posteriori, para la interpretación y tramitación de esas preguntas, que van a los fundamentos de la educación, a las microescenas educativas, a los gestos pedagógicos mínimos, los primeros, los que transforman transformando las prácticas.

Poner la investigación educativa como escenario pedagógico de transformación tiene la intención de evidenciar que el conocimiento, en este caso sobre las prácticas pedagógicas, puede, en las instancias del trabajo de campo particularmente, “volver sobre sí mismo para vigilarse, corregirse e incluir la intervención práctica, como un momento de la teoría en vistas a la acción juzgada epistemológicamente y valorizada éticamente.” (Guyot, 2005, p.9)

CONCLUSIONES

La naturaleza propia de la práctica pedagógica como categoría epistemológica presenta nudos o eventos críticos que la desvían, replantean y reorientan; procesos que dan pauta para establecer nuevas maneras de hacer, abordar o proponer los objetos educativos. Ante el posible caos producido por los incidentes críticos, se tiende a una meta de organización a partir de la cual se originan nuevas cualidades que eventualmente se integrarán a las redes de significación, conllevando el planteo de prácticas innovadoras.

Desde estos supuestos, para estudiar la práctica, para investigarla, en ocasiones se establece un distanciamiento para un tratamiento descriptivo, normativo y simplificador tradicional y se pretende con ello, recuperar el hacer y el saber acumulado y complejo de la práctica para luego transmitirla. Sin embargo, participar de una investigación educativa posibilita a docentes e investigadores reflexiones, discusiones y construcciones en torno a las preguntas de las entrevistas de investigación, tal como enuncia Van Manen:

La investigación fenomenológica hermenéutica edifica la percepción personal con lo que contribuye a la afirmación del propio carácter reflexivo y a la capacidad de uno mismo para actuar por y para los demás, niños o adultos, con tacto o discreción. (2003, p.25)

En ese sentido, se ha puesto en evidencia que la participación en instancias de investigación educativa genera cambios en los microespacios educativos con modificaciones graduales. Y lo interesante de esta gradualidad es la posibilidad de enriquecer la tarea docente desde la reflexión con pares de tal manera que la mejora de la práctica pedagógica deviene de la construcción colectiva del hacer cotidiano aportando al conocimiento científico desde la misma acción reflexiva docente.



BIBLIOGRAFÍA

- Archenti, N. (2018). Focus group y otras formas de entrevista grupal en A. Marradi, N. Archenti & J. Piovani. *Manual de Metodología de las ciencias sociales* (pp.227-236). Siglo veintiuno editores.
- Bruner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial
- Diker, G. & Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Fundación Arcor (24 de abril de 2018) *Carlos Skliar: ¿Cuál es el valor de la conversación para la educación?* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KdtM33TENHQ>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Guyot, V. (2005). "Epistemología y Prácticas del Conocimiento" *Revista Ciencia Docencia y Tecnología, UNER, Año XVI (30)*, 9-24.
- Larrosa, J. (Ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La piqueta.
- Sañudo Guerra, L. (2003). *De la incorporación a la inclusión: Un estudio de la cultura educativa*. Fondo sectorial SEP/Sebyn-Conacyt 2003.
- Sañudo Guerra, L. (2010). *La diseminación ética de la producción de conocimiento educativo*. [Conferencia magistral]. Congreso Latinoamericano de Humanidades, Iquitos, Perú.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e investigación-acción*. (2ª ed.) Editorial Brujas.



LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS: TRADICIÓN LITERARIA A PARTIR DE TRADUCCIONES DE TEXTOS ANTIGUOS

Inés Mónica Sarmiento-Archer
Universidad de Alicante / Hofstra University
ORCID: [0000-0001-8504-3146](https://orcid.org/0000-0001-8504-3146)

RESUMEN

Este estudio analiza diferentes textos antiguos traducidos al español y aplicados en el sistema educativo norteamericano, a partir de una reflexión sobre el contexto histórico del texto, la evolución de su interpretación y traducción, y cómo los textos se han ido adaptando a las distintas escalas educativas y pedagógicas. funciones. A través de traducciones de textos antiguos, se busca mantener viva la lengua, ampliar su alcance y ampliar el conocimiento de obras literarias antiguas para aplicarlas a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Estados Unidos.

Palabras clave: educación, traducción, investigación pedagógica, análisis literario, español.

INTRODUCCIÓN

El español es una lengua viva y su importancia resulta determinante en todos los órdenes del contexto global. En la actualidad, casi 500 millones de personas hablan el español como lengua nativa y su posición como segunda lengua materna del mundo⁴³ y la cuarta dentro del conjunto mundial de hispanohablantes (Instituto Cervantes). Cuenta con más de 23 millones de estudiantes en el mundo, en todos los niveles de enseñanza, que aprenden español como lengua extranjera⁴⁴.

En el contexto de Estados Unidos, el español es después de inglés, la segunda lengua más hablada del país⁴⁵, el idioma extranjero más estudiado en todos los niveles educativos estadounidense y el que ostenta un mayor número de reconocimientos otorgados al bilingüismo en inglés y español en los programas oficiales⁴⁶. Desde su origen en este país con los primeros asentamientos y las misiones se va creando una huella del lenguaje (Silva-Corvalán, 2022). Con el tiempo se atrae el estudio del español desde una dinámica más cultural, realizando una revisión del material literario que es utilizado en el ámbito universitario y preuniversitario y reconociendo su origen, evolución y adecuación de los textos en la enseñanza. Aquí la revisión de textos

⁴³ En el cómputo global, el español figura en segundo lugar, únicamente por detrás del chino mandarín, por delante del inglés y francés.

⁴⁴ La cifra comprende todos los niveles de enseñanza, se basa en los datos disponibles para cada país y en el ámbito de la enseñanza pública. El número total es estima sensiblemente mayor si se consideran los no contabilizados.

⁴⁵ De una población total de 329 millones en Estados Unidos y Puerto Rico (censo de 2020), 65,3 millones son hispanos, o que presenten un 19,5 % (...) Según las previsiones, Estados Unidos podría convertirse en 2060 en el segundo país por número de hispanohablantes. (Ministerio de Educación y Formación Profesional)

⁴⁶ En el curso 2019-2020, el 75% de los departamentos estatales de educación ofrecen algún tipo de programas de inmersión dual, principalmente en Primaria. (Ministerio de Educación y Formación Profesional).

antiguos cumple un papel muy importante ya que han influido y siguen influyendo en la creación literaria y su implementación de forma innovadora en el aula, con el objetivo de incentivar un mayor estudio de nuestro idioma.

Las previsiones de futuro indican que, dentro del ámbito mundial, siga habiendo un aumento sostenido de hablantes nativos de español, pero también una pérdida progresiva de peso relativo respecto al uso de otras lenguas como el inglés o francés. En Estados Unidos, se revela una doble tendencia en términos de crecimiento de la población hispanohablante (debido en parte al mantenimiento de los flujos migratorios⁴⁷, como de un desplazamiento intergeneracional del español al inglés en caso de la lengua de herencia⁴⁸. En este aspecto se continúa trabajando con la promoción para la enseñanza del español en distintos ámbitos académicos y culturales de los Estados Unidos.

Problema de investigación

Uno de los debates más frecuentes es el encontrar un acuerdo para comprender hasta qué punto la literatura en general ha influenciado en los textos escritos y acentuar en qué momento las huellas dejadas en los procesos de formación e identidad hispanoamericana empezaron a coexisten en la realidad estadounidense (Silva-Corvalán, 2022). Para determinar el momento histórico-social, se pone a consideración entender las diferencias entre la tradición literaria, su evolución y la narrativa traducida al español aplicada a la enseñanza en los Estados Unidos.

El objeto de estudio la integración de la tradición literaria⁴⁹ en la enseñanza del español como lengua extranjera en USA, mediante el análisis de los textos literarios de la antigüedad clásica occidental y precolombina, traducidos a la lengua española y utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera⁵⁰ en el sistema educativo estadounidense, lo cual se enmarca como continuación de esta investigación en la materia a lo largo de estos años, como profesora de ELE en instituciones educativas de Estados Unidos.

La situación del español no debe valorarse exclusivamente por el número de habitantes o el lugar destacado que ocupe como vehículo de comunicación, sino también por el interés académico-cultural que ha suscitado y suscita su aprendizaje como lengua extranjera o como segunda lengua en los diferentes países del mundo. (Moreno Fernández).

Al respecto, la enseñanza del español como lengua extranjera en Estados Unidos se desarrolla a partir de tres vías, como lo explica Moreno Fernández, principalmente:

⁴⁷ Es decir, individuos procedentes de terceros países de habla hispana, que emigran a Estados Unidos.

⁴⁸ Se refiere a aquellos individuos que descienden de familias que utilizan español como lengua nativa, pero crecen oyendo y hablando, tanto la primera (lengua de herencia), como la lengua de la comunidad mayoritaria, dando lugar a cierto grado de bilingüismo o que la segunda se convierta en predominante. (Valdés)

⁴⁹ La expresión "tradición literaria" se usa como sinónimo de literatura escuchada, transmitida oralmente o leída de generación en generación, hasta conformar el llamado canon literario, o conjunto de obras literarias que, por diferentes motivos de calidad formal o temática, han trascendido y constituyen un modelo a seguir o tener en cuenta, ya sea como autor, lector, docente o simplemente amante de la literatura. Dicha tradición puede ser de carácter formal, nacional o histórica, es decir, circunscribirse a las características formales de los movimientos literarios o generacionales concretos, a un espacio geográfico definido (región, país, nación o continente) o finalmente, a un determinado periodo cronológico de la historia.

⁵⁰ También denominada ELE.

- Dentro del sistema educativo estadounidense, conforme a la propia normativa vigente en cada estado.
- Acción educativa de España en el exterior, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional como responsable de atender las demandas de ELE por parte de españoles residentes y población no española, así como contribuir a la promoción y difusión de la lengua española, mediante una red de delegaciones en el exterior, centros educativos y otros recursos⁵¹.
- Promoción y difusión de la lengua española a través del Instituto Cervantes, que organiza cursos y actividades culturales a través de los centros y extensiones en el país, así como es responsable de emitir los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)⁵² en nombre del Ministerio de Educación.

El sistema educativo estadounidense se caracteriza por su autonomía y marcado carácter descentralizado. Cada estado establece su propia normativa y a su vez, los distritos escolares desarrollan los planes de estudio a partir de las directrices estatales, lo cual confiere al conjunto de una gran flexibilidad y adaptación a las realidades locales⁵³. En ese contexto, si bien las lenguas extranjeras ocupan un lugar secundario, el español sigue siendo la más estudiada en todos los niveles educativos⁵⁴, en las diferentes opciones que se ofrecen⁵⁵. Aquí el papel del profesor es fundamental ya que bajo su responsabilidad se crean nuevos contenidos de selección de literatura a impartir en la especialidad y nivel específico se escoge: poesía, cuento corto, análisis de texto, etc. para ser incorporados en el aula.

Fuente de obtención de datos

Se parte de la revisión del texto original, los procesos de transculturación, aculturación y traducción cultural, reconociendo las complejidades de su significado o transmisiones, lo que implican la comprensión de los diversos significados culturales que se transmiten, aceptan y asimilan. Para esto es importante la orientación del proceso hacia el sistema meta. Con una hipótesis centrada en analizar los textos literarios producidos por las culturas antiguas, siendo conscientes de la importancia que la literatura clásica/antigua tuvo en la formación y creación literaria del nuevo mundo.

La revisión de datos parte de las estadísticas y literatura que considera el sistema educativo estadounidense como referencia para el aprendizaje y enseñanza

⁵¹ La acción educativa exterior en Estados Unidos se articula a través de dos vías: delegaciones del Ministerio de Educación en el exterior (Oficinas de Educación) y una extensa red de centros y programas educativos (Centros de recursos, Secciones españolas, Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, Profesorado visitante, Auxiliares de conversación y Academias Internacionales). (Instituto Cervantes)

⁵² Títulos que cuentan con amplio reconocimiento mundial, de validez indefinida y acreditan el grado de competencia y dominio de la lengua española.

⁵³ Lo cual tiene especial importancia a la hora de considerar factores como el peso de la comunidad inmigrante en el alumnado y otras circunstancias sociolingüísticas asociadas.

⁵⁴ Solo 11 Estados incluyen la lengua española como requisito de graduación en secundaria, mientras que en otros figura como materia optativa. Únicamente el 20 % de alumnado se matricula en clases de lenguas extranjeras, pero el español ocupa el primer puesto con el 70 % de matriculaciones.

⁵⁵ El sistema educativo estadounidense se compone de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Intermedia, Educación Secundaria y Educación Superior. Algunos estados incluyen la lengua extranjera como requisito de graduación y otros como materia optativa. Asimismo, hay diferentes modelos educativos que van de menor a mayor grado de inmersión, hasta un modelo completamente dual o bilingüe. (Ministerio de Educación y Formación Profesional)



del español como lengua extranjera, mediante el uso del texto literario como herramienta pedagógica, partiendo de los encuentros y transferencias culturales que inicié al impartir clases de literatura en las aulas de los centros educativos de Nueva York, así como desde la enseñanza del español a través de la poética.

Evidentemente, tanto los textos literarios como la literatura han constituido a lo largo de la historia una herramienta de vital importancia en el propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y pese a las vicisitudes⁵⁶, a partir del último tercio del siglo XX volvió a revalorizarse y se incorporó paulatinamente “en las aulas de lengua extranjera, ya sea como medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales o como recurso didáctico en la producción de actividades” (Nevado Fuentes).

Las ventajas del uso de los textos literarios en la enseñanza ELE evidencian hasta qué punto resulta pertinente su elección para el presente trabajo. Entre otras razones, permite una aproximación cultural nada desdeñable, en la medida que “son una muestra real que contextualizan el idioma en su contexto histórico, social y cultural” (Nevado Fuentes) y en nuestro caso el alumno, al mismo tiempo que aprende y practica el idioma español también se sumerge en la historia y tradiciones del texto antiguo de corte religioso, clásico, épico. Literaturas que contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora, la expresión escrita y oral, adaptada o los nuevos soportes de presentación que propician las tecnologías de la información, es decir, la narrativa transmedia⁵⁷.

Características del método seleccionado

A partir de la revisión bibliográfica sobre algunos conceptos claves en torno a los textos antiguos y clásicos traducidos para la enseñanza del español, proponemos analizar los textos desde las siguientes líneas.

1. El texto en relación con el contexto social, político e histórico y sus características geopolíticas
2. El estudio del español a partir del análisis lingüístico de los textos seleccionados
3. Partiendo del concepto de que la literatura antigua forma parte de numerosas leyendas de la cultura grecolatina. que nos remontan a Grecia y Roma, se describirá el proceso de transmisión oralmente durante generaciones y cómo estas han sido escritas en diversas versiones.
4. Descripción de los textos seleccionados a partir del canon, estilo o de una cultura en concreto en comparativa con la literatura actual y la didáctica empleada y su nivel de interés en el aprendizaje de un idioma extranjero.

⁵⁶ Conviene recordar que hacia 1950 se habían desarrollado nuevas metodologías basada en la oralidad, lo cual trasladado a la didáctica de la lengua extranjera priorizaba la expresión oral sobre la escrita, quedando el texto literario condenado al ostracismo. A partir de los años 70 surgieron nuevas metodologías y no fue hasta los años 90 cuando el uso de la literatura como herramienta de enseñanza volvió progresivamente a las aulas.

⁵⁷ La narrativa transmedia se entiende como un relato que no solo utiliza el texto literario como soporte, sino que también aprovecha otras plataformas derivadas del impacto de las tecnologías de la información, en particular internet y las redes sociales. Scolari la define como “un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en el proceso de expansión”. (Andrade Velásquez y Fonseca Mora).

Luego de definir el objetivo general y delimitar previamente algunos términos, los objetivos específicos se resumen según el siguiente detalle:

- Analizar el uso los de textos literarios traducidos al español de la antigüedad clásica en la enseñanza del español como segunda lengua en Estados Unidos.
- Analizar el uso los de textos literarios traducidos al español de la época precolombina en la enseñanza del español como segunda lengua en Estados Unidos.
- Estudiar la presencia de ambas tradiciones literarias en los materiales didácticos utilizados para la enseñanza ELE en el sistema educativo estadounidense.
- Identificar y estudiar las características multimodales de los recursos educativos mencionados.
- Elaborar una propuesta didáctica y pedagógica de enseñanza del ELE, basada en la integración de textos literarios analizados.

El estudio enlaza, en este punto, con el análisis de los textos literarios aplicados en el sistema educativo de los Estados Unidos para la enseñanza ELE, pero no cualesquiera, sino aquellos que (de ser el caso) forman parte del respectivo corpus o canon literario y dentro de estos, los textos traducidos provenientes de la antigüedad clásica, así como los de la América precolombina.

Explicar la pertinencia y razones de esta elección pasa por responder primeramente a las siguientes preguntas: ¿qué es el canon literario? ¿qué consideramos por textos clásicos? ¿por qué traducidos al español y no escritos en lengua española?

En cuanto a la primera pregunta, el canon literario o lo “canónico” se refiere a “la lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (Sullá) o los que conlleva un factor de elección “programa de autores que ha llegado a convertirse en clásico en la enseñanza de la literatura” (Fernandez Díaz).

En el ámbito educativo de los Estados Unidos, el debate acerca del canon de literatura española en la enseñanza ELE, permanece abierto y a grandes rasgos no existe una delimitación clara. Al respecto, un artículo de 1998 (Brown y Johnson) revela que no existe un canon sustancial de literatura española e hispanoamericana luego de un “estudio exhaustivo de las listas de lecturas para estudiantes graduados de 56 programas doctorales en literatura hispánica” (Groman), este trabajo que sirvió de modelo y continuación para la investigación que Groman realizó en tiempos más recientes para el Observatorio de la Lengua Española y las Culturas Hispánicas en los Estados Unido, a partir de las listas de lecturas que se dan a los estudiantes de posgrado en literatura española en el conjunto de las universidades más representativas de cada región de Estados Unidos.

Esto permite afirmar una clara insuficiencia de datos en la educación superior, así como vacíos evidentes en los niveles educativos inferiores estadounidenses, revelando evidencias en la insustancialidad e indefinición de un canon de textos literarios de cultura hispánica aplicable como herramienta pedagógica en la enseñanza ELE en Estados Unidos. Este trabajo, persigue incorporar un nuevo escalón definitorio



a través de una propuesta didáctica innovadora con el propósito de reivindicar el rol de la literatura como herramienta pedagógica y la importancia del canon de literatura hispánica, se escogió los textos literarios⁵⁸ traducidos al español provenientes de la Antigüedad Clásica⁵⁹ y de América Precolombina, en la medida que restituyen la importancia que la literatura clásica/antigua tuvo en la formación y creación literaria del nuevo mundo.

La presente propuesta plantea analizar los distintos textos antiguos traducidos al español que son aplicados en el sistema educativo de Estados Unidos, por profesores, investigadores que incluyen en su currículo y que reflexionan sobre el estado de las traducciones, la evolución de sus interpretaciones y cómo esos textos se pueden adaptar a las diversas escalas educativas considerando alternativas dentro de las funciones pedagógicas.

También sería la primera tesis que aborda de forma sistemática distintas obras y géneros de la tradición literaria utilizada (o susceptible de serlo) para la enseñanza del español en los Estados Unidos, desde la “multiplicidad de las propuestas sobre la conceptualización del canon y la complejidad con las que han sido desarrolladas” (Laverde Ospina).

Por último, otro de los puntos centrales de esta investigación es comprender hasta qué punto la literatura en general ha influenciado en los textos escritos en español y analizar la evolución literaria, desde las huellas dejadas en los procesos de formación e identidad hispanoamericana y que estrechamente coexisten en la realidad estadounidense.

RESULTADOS:

En consecuencia, se pretende describir y examinar los mecanismos discursivos utilizados en el corpus de los textos al momento de traducirlos e identificar la manera de cómo han sido percibidos en su contexto histórico como ejemplo de la producción cultural durante el periodo correspondiente. La importancia de esta investigación radica en que sería la primera obra que revisará y analizará de forma sistemática distintas obras y géneros utilizados para la enseñanza del español en los Estados Unidos y su valor como un manual en el que se acentúa el proceso literario de las distintas épocas.

De los objetivos específicos se desprenden las reflexiones a continuación, partiendo de la hipótesis antes planteada y como resultado de la investigación, las conclusiones y propuesta didáctica de presentan en los siguientes puntos:

Se continua paulatinamente evolucionado en técnicas de la enseñanza del español como lengua extranjera en Estados Unidos y el estado actual de la lengua española en el país estadounidense dependen de los diversos planteamientos y propuestas presentadas y aceptadas por el Departamento de Educación, en función de un contexto sociolingüístico más amplio y caracterizado por la globalización, la

⁵⁸ Entendidos como “fragmentos de obras literarias que podemos utilizar en las clases de español con un fin didáctico para la consecución de unos objetivos previamente establecidos” (Nevado Fuentes).

⁵⁹ Es decir, provenientes de la tradición grecorromana, considerando que la noción de tradición como eje de la creación antigua/clásica, definida por la conformación del canon literario (Laverde Ospina).

incertidumbre y los flujos migratorios. En la diversidad dialéctica se afronta nuevos retos para la enseñanza ELE a corto y medio plazo en Estados Unidos.

No existe un corpus o canon de textos literarios de la antigüedad clásica y época precolombina usado como recurso educativo en la enseñanza del español como lengua extranjera, estos dependen de las propuestas que plantean los investigadores en sus programas. Existen motivos literarios que demuestran la selección de textos para la enseñanza del español y estos dependen de propuestas de editoriales, traductores e instituciones educativas u organizaciones que promueven un estilo didáctico, siempre y cuando estén bajo las regulaciones sociopolíticas de cada uno de los distintos estados. La función y criterios los rigen el departamento de educación de cada estado divididos en el este y oeste del país.

El papel que desempeñan los espacios académicos al momento de seleccionar las obras literarias traducidas para la enseñanza de ELE, es una elección departamental y propuesta del investigador.

La literatura antigua en la actualidad se representa en base a las propuestas especializadas de cada uno de los académicos expertos en cada departamento, donde se combina la tradición literaria objeto de estudio, adaptando sus componentes narratológicos y referencias contextuales a un corpus o canon literario actual. Esto permite ampliar el discurso y contenido en sus obras y autores, para entender su pervivencia actual a partir del contexto en que fueron escritos.

Es posible generar nuevas propuestas pedagógicas que sirva como modelo para integrar los distintos textos traducidos al español de la tradición literaria, en la enseñanza ELE de los Estados Unidos, pero esto depende del interés de los investigadores en generar nuevos programas educativos y que a la vez sean aceptados en el medio académico estadounidense.

CONCLUSIONES

La enseñanza de español en Estados Unidos a través de la tradición literaria y a partir de traducciones de textos antiguos, no se circunscribe solamente a reproducir o describir conceptos y presentar una lista de obras usadas en el aula, sino que presentan las características del proceso de evolución literaria con elementos que muestran una constante aplicación de nuevos conceptos que amplían un mayor conocimiento del desarrollo narrativo, es decir una reciprocidad entre el conocimiento de la literatura antigua/clásica influyente al desarrollo de la literatura moderna. Asimismo, se puede afirmar que el interés del corpus textual no solo radica en reconocer la preservación de elementos que se repiten en el tiempo y en su contexto, si no que evolucionan con el tiempo, con los multidisciplinares procesos narrativos.



BIBLIOGRAFÍA

- . *La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera: propuesta a partir de textos narrativos*. Universidad de Jaén, 2017. 17 de agosto de 2023. <<https://ruja.ujaen.es/handle/10953/889>>.
- Argan, Giulio Carlo. «La retórica aristotélica y el barroco: el concepto de persuasión como fundamento de la temática figurativa barroca.» *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*. Vol. 32. Universidad Autónoma de México, 2010. 111-116.
- Colomer, Teresa. «La evolución de la enseñanza literaria.» s.f. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. 20 de septiembre de 2023. <<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/>>.
- De Navascués, Santiago. «La lectura de los clásicos como recurso formativo.» *Nueva Revista* 181 (2022): 126-135. 3 de septiembre de 2023. <<https://www.nuevarevista.net/la-lectura-de-los-clasicos-como-recurso-formativo/>>.
- Fernandez Díaz, María del Carmen. «Aproximación a la historia del concepto de "canon literario" en Francia.» *Espéculo: Revista de Estudios Literarios* 38 (2008). septiembre de 10 de 2023. <<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/canonfr.html>>.
- Guerrero-Jiménez, Galo. *Lectura crítica: desde una estética y ética del pensamiento metacognitivo y metalingüístico*. Editorial SP, 2022.
- Instituto Cervantes. *El español en el mundo 2023. Anuario del instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, 2023.
- Kreeft Peyton, Joy; Ranard, Donald A.; McGinnis, Scott;. *Heritage languages in América. Preserving a national resource*. CAL, 2001.
- Lacorte, Manel; Leeman, Jennifer;. *Español en Estados Unidos y otros datos de contacto. Sociolingüística, ideología y pedagogía*. Vol. 21. Veuvert Iberoamericana, 2009.
- Lacorte, Manuel y Jesús Suárez García. «La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro.» *Journal of Spanish Language Teaching* 1.2 (2014): 129-136.
- Ortiz Zarzuelo, Javier. *Los textos literarios clásicos en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta didáctica para el nivel A2*. Universidad de Cantabria, 2022. 22 de septiembre de 2023. <<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/28082>>.
- Outes Jiménez, Rosario. «El español escrito en el ámbito educativo de EE.UU.: La acreditación docente en California.» *Glosas* 9.3 (2017): 44-57.
- . *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (LE): estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2*. Universidad Autónoma de Madrid, 2017. Documento digital. 1 de octubre de 2023. <<https://repositorio.uam.es/handle/10486/679868>>.



- Sanchís Pedregosa, Iván A. *La huella literaria en la enseñanza del español en los Estados Unidos*. Universidad Pablo de Olavide, 2021.
- Silva-Corvalán, Carmen. «El español en Estados Unidos: perspectiva histórica.» 2000. 21 de agosto de 2023. <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/silva/>.
- Sitman, Rosalie y Yvonne Lerner. «Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera.» *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ed. Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1994. 227-233.
- Sullá, Enric. *El canon literario*. Barcelona: Arco, 1998.
- Torres Torres, Antonio. «El español de América en los Estados Unidos.» Aleza Izquierdo, Milagros y José María Enquila Utrilla. *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Universitat de Valencia, 2010. 403-427. <<https://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf> >
- Torres, Cristiano. «El texto literario: subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera.» *Acta del VI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a hispanohablantes*. Ed. Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998. 104-110.
- Zúñiga Lacruz, Ana. «Los textos literarios como material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera en el aula universitaria.» *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas* 2 (2015): 49-74.



EL APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE LA SIMULACIÓN DE JUICIOS

COLLABORATIVE LEARNING THROUGH MOOT COURTS

Aragonés Molina, Laura

Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT-UAH)
laura.aragones@uah.es

RESUMEN

La docencia universitaria debe renovarse periódicamente para poder dar respuesta a los cambios que se producen en la sociedad en general, y en el aula universitaria, en particular. El docente no puede quedarse anclado en el pasado aplicando metodologías que, con el paso del tiempo, dejan de ser efectivas para alcanzar unos objetivos de aprendizaje que ya no responden a lo que el mercado laboral demanda de un recién graduado. En este trabajo, se estudia la simulación de juicios como una actividad didáctica que estimula y promueve el aprendizaje colaborativo. Por ello, se exponen, por un lado, las características de la simulación de juicios y su desarrollo, así como su grado de efectividad en el concreto aprendizaje del Derecho Internacional de los Derechos Humanos; y, por otro, su potencial como actividad que estimula el aprendizaje colaborativo y como un método que supone un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello a través de nuestra experiencia docente en el Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales y como miembro del comité organizador de la competición en litigación internacional (ComLit), una actividad de innovación docente que ha celebrado ya su VI edición en 2023, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá (UAH).

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, simulación de juicio, trabajo en equipo.

1. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL AULA UNIVERSITARIA: UN ENFOQUE DISTINTO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1.1. Introducción al aprendizaje colaborativo: ¿Por qué aplicarlo en el aula universitaria?

El aprendizaje cooperativo o colaborativo es un método de enseñanza-aprendizaje que, como definen Johnson, Johnson y Holubec (1999), consiste en: “(...) el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5). Por lo tanto, esta metodología implica trabajar en grupo para conseguir unos objetivos comunes. Ahora bien, conviene reflexionar sobre diversos aspectos de esta metodología, en particular, el sentido y las implicaciones de trabajar en grupo.

En primer lugar, consideramos más adecuado referirnos a trabajo en “equipo”, en lugar de trabajo en “grupo”, pues, aunque ambos conceptos son similares y tendemos a emplearlos como sinónimos con carácter general, cuando se trata de trabajar con otras personas para llegar a una meta común, en nuestra opinión, el término “equipo” conlleva una serie de connotaciones particulares. En concreto, implica una mayor coordinación, complicidad y confianza entre sus miembros para realizar tareas de cierta complejidad, a diferencia del grupo, que parece apelar a una mera reunión de personas que, si bien también comparten un objetivo común, su grado de implicación en la tarea y coordinación con los demás miembros es menor y más superficial. Así, como señala Domingo (2008), “el trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas en base a relaciones de confianza y de soporte mutuo” (p. 234). En suma, el trabajo en equipo implica una interacción y coordinación entre sus miembros que no todo grupo posee. Por ello, entendemos que en el contexto empresarial se apele, generalmente, a la habilidad de trabajar en equipo o *teamwork skills*, en lugar de trabajar en grupo, como una competencia que deben poseer sus empleados.

En segundo lugar, aunque nos hemos referido al aprendizaje “cooperativo o colaborativo”, debemos matizar que algunos autores diferencian entre ambos conceptos. Aunque ambos tipos de aprendizaje comparten la característica de trabajar junto a varias personas para lograr una meta común, presentan diferencias desde el punto de vista didáctico. Como afirma Román (2023), “cooperar no es sinónimo de colaborar”. En el ámbito educativo, las principales diferencias se sitúan en el rol del docente, que podrían sintetizarse en su mayor o menor intervención en el proceso de aprendizaje. En el aprendizaje cooperativo el profesor da las instrucciones para realizar la tarea, organiza los grupos y reparte las tareas conforme a la actividad cooperativa que él ha diseñado; en cambio, en el aprendizaje colaborativo el profesor actúa como un guía, dando más autonomía al estudiante para que gestione el desarrollo de la tarea y tome sus propias decisiones. En suma, el primer método implica un trabajo más dirigido, mientras que, en el segundo, el estudiante goza de mayor independencia para elegir la ruta más adecuada que le conduzca a alcanzar el objetivo establecido.

También Rodríguez (2016) añade que “la colaboración focaliza el trabajo de conjunto en el valor del proceso, mientras que la cooperación subraya más el producto o la meta de dicho trabajo”, siendo más propicio el aprendizaje colaborativo en la educación superior, lo que no es de extrañar, pues en esta etapa educativa se espera que los estudiantes posean unas herramientas emocionales e intelectuales que les permitan gestionar esa autonomía de manera más consciente y responsable que en otras etapas educativas anteriores.

Para fomentar el aprendizaje colaborativo y diseñar actividades acordes a esta metodología, debemos conocer, en primer lugar, los elementos que son necesarios para que se produzca la colaboración. Johnson, Johnson y Holubec (1999) identifican cinco elementos (pp. 8-9):

- La interdependencia positiva: el docente debe proponer una tarea clara y un objetivo común para que los estudiantes comprendan que el esfuerzo de cada miembro no solo le beneficia a él, sino también a los demás.
- La responsabilidad individual y grupal: cada miembro del equipo se responsabiliza de realizar la parte del trabajo que le corresponde con el fin de alcanzar el objetivo común. Por ello, el equipo debe poder evaluar el trabajo de cada uno y el progreso del equipo.
- La interacción estimuladora: los miembros del equipo deben apoyarse y ayudarse mutuamente, animándose los unos a los otros y buscando soluciones a los problemas conjuntamente. Esta interacción es preferible que se realice cara a cara.
- Técnicas interpersonales y de equipo: los estudiantes que trabajan en equipo tienen un doble cometido; tanto aprender el contenido de la materia en la que se enmarca la tarea, como aprender habilidades interpersonales para saber trabajar en equipo, por ejemplo, la negociación y la búsqueda de consensos, la resolución de conflictos, la empatía y saber ejercer el liderazgo.
- Evaluación grupal: los miembros del equipo deben evaluar su progreso, identificando las decisiones positivas y negativas que han ido tomando y adoptando las medidas oportunas para mejorar su desempeño como equipo.

Esta metodología se utiliza en todas las etapas educativas, incluso en la educación primaria. Además, es frecuente su puesta en práctica de la mano de las nuevas tecnologías (redes sociales, aula virtual, wiki, blogs, etc.). Así, una definición de aprendizaje colaborativo sería “el conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo” (Lucero, 2003, p. 4). El aprendizaje colaborativo, no obstante, no solo es practicable y efectivo a través de herramientas tecnológicas, a pesar de su increíble auge e indudable utilidad en el ámbito educativo, sino también en espacios físicos y en contacto directo entre los estudiantes y con el docente, como se ha producido en nuestra experiencia en la simulación de juicios.

Pero ¿por qué aplicar el aprendizaje colaborativo en la educación superior? El trabajo colaborativo potencia ciertas habilidades y competencias que están muy



demandadas en el mundo laboral y que generalmente se integran en los planes de estudio de las universidades. Muchas habilidades blandas se adquieren mediante el trabajo colaborativo, por ejemplo, el propio “trabajo en equipo” es una habilidad blanda muy valorada por las empresas, pues generalmente no vamos a trabajar individualmente, sino que tendremos que interactuar con otros trabajadores para conseguir los objetivos de la empresa. A su vez, interactuar con otras personas requiere habilidades como la empatía, la capacidad de negociar y resolver conflictos, la inteligencia emocional para gestionar adecuadamente las emociones y sentimientos, la capacidad de persuasión o la adaptabilidad a los cambios y saber afrontarlos. Estas habilidades difícilmente se pueden desarrollar o adquirir trabajando individualmente y son necesarias para crear un buen clima de convivencia y confianza en cualquier entorno social. Si el estudiante las pone en práctica ya durante sus estudios universitarios, estará mejor preparado para su incorporación al mundo laboral.

1.2. Retos y respuestas de la aplicación del aprendizaje colaborativo en el aula universitaria

Este tipo de aprendizaje y las adaptaciones que implica en la metodología docente presentan ciertos retos en su aplicación efectiva en el aula universitaria.

En primer lugar, cambiar las concepciones implícitas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje es una tarea que requiere tiempo y formación, tanto para estudiantes como para profesores. La forma tradicional de enseñanza, basada en el conductismo, donde el profesor es el foco de atención en el aula y la fuente principal de conocimiento para los estudiantes, se encuentra todavía muy arraigada en las aulas universitarias. Ciertamente, la implantación del Plan Bolonia y las transformaciones que implicó en los planes de estudio, además del desarrollo de las nuevas tecnologías que han encontrado cabida en el ámbito educativo, han abierto la puerta a la aplicación de otras metodologías que requieren un rol más activo por parte del estudiante y una mayor implicación en su proceso de aprendizaje.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalan que “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (p. 5). Este concepto de aprendizaje en el que el estudiante no solo se preocupa por sus resultados, sino por los resultados del equipo supone romper la tradicional competitividad e individualismo académico que a menudo han estado presentes en la educación superior. En un trabajo colaborativo, el éxito personal depende del éxito del equipo y viceversa.

Esta concepción del aprendizaje supone un alto grado de responsabilidad individual, de compromiso de cada integrante con el equipo y de solidaridad, entendida esta como la preocupación por el éxito de los demás integrantes y el apoyo y la voluntad de buscar soluciones a los problemas que surjan en el seno del equipo. Por lo tanto, no siempre es fácil formar equipos en los que cada miembro esté concienciado sobre estos requisitos y tengan la misma percepción sobre el sentido de trabajar en equipo.



Habitualmente nos encontramos con equipos donde solo uno o algunos de sus integrantes se esfuerzan por cumplir satisfactoriamente con la tarea asignada, mientras los restantes miembros no contribuyen en el mismo grado. Esto provoca frustración y decepción en los miembros que cumplen su cometido de manera efectiva y rechazo hacia futuros proyectos que impliquen un trabajo colaborativo. No obstante, existen diferentes medidas que el docente puede adoptar para evitar estas situaciones.

Por un lado, consideramos que es conveniente que los estudiantes puedan elegir libremente con quien formar equipo, al menos en el ámbito universitario. Esta decisión fomenta la asunción de responsabilidad en su propio aprendizaje y de las consecuencias de una decisión errónea, pues deben tener en cuenta que el resultado que obtendrá cada uno dependerá del rendimiento del equipo en su conjunto. Por lo tanto, deberán elegir adecuadamente a sus compañeros/as guiándose no solo por sus vínculos de amistad (una tendencia frecuente), sino por otras cualidades objetivas que ayuden al desempeño satisfactorio de la tarea asignada, pues en el mundo laboral deberán trabajar con personas con las que tendrán mayor o menor afinidad y deberán aprender a lidiar con las situaciones positivas o negativas que se planteen. Además, es importante que el resultado que se obtenga beneficie por igual a todos los integrantes del equipo y no individualmente o no solo individualmente, es decir, una medida que puede adoptar el docente es informarles de que la calificación final obtenida será grupal y no individual o que algunos aspectos serán evaluados a título individual, pero otros recibirán una calificación grupal. Esta medida potenciará que todos se esfuercen por igual y, al mismo tiempo, supondrá un incentivo para apoyarse mutuamente y preocuparse por el éxito de los demás y no solo por el éxito propio.

En ocasiones, se confunde el trabajo en equipo con el trabajo individual, pero realizado en el seno de un grupo, de ahí la distinción que hacíamos anteriormente entre grupo y equipo. Es frecuente que los integrantes de un equipo se organicen y repartan la tarea asignada, de manera que cada integrante se ocupe de preparar una parte de dicha tarea. Cuando cada uno ha finalizado su parte, la ponen en común y la exponen en clase. En este contexto, hemos observado que los integrantes del equipo entienden que son evaluados individualmente y no como equipo. Si bien este modo de organización es lógico y pragmático, cuando no hay una interacción durante el proceso de preparación de la tarea para compartir ideas y conocimientos o para resolver problemas, sino que simplemente cada uno se limita a realizar aisladamente su parte, no se produce un aprendizaje colaborativo, sino que, a nuestro juicio, es un trabajo individual realizado en el seno de un grupo. Entendemos que debe existir una dinámica de equipo, esto es, que sus integrantes creen un foro de discusión y debate frecuente entre ellos y busquen soluciones de forma conjunta a los problemas, de manera que los conocimientos y capacidades de cada uno sirvan para mejorar el desempeño de su compañero/a. De hecho, siguiendo la categorización de los grupos de trabajo planteada por Johnson, Johnson y Holubec (1999), la primera forma de proceder se correspondería con el “grupo de aprendizaje tradicional”, mientras que la segunda, sería un verdadero “grupo de aprendizaje cooperativo” (p. 7).

Por otro lado, para facilitar que se produzcan estos contextos propicios para el aprendizaje colaborativo, el docente no está ausente, sino que, además de establecer



unos objetivos claros de la tarea asignada y las orientaciones básicas para lograrlos, conviene supervisar regularmente el desempeño de los equipos, intervenir en caso de que se planteen problemas de comunicación entre sus miembros y orientando la labor durante el proceso, principalmente cuando el equipo se encuentra estancado en un punto y necesitan apoyo para avanzar. Todo ello dejando un margen importante de autonomía a los estudiantes para tomar sus decisiones sobre la organización interna del equipo, la distribución de las tareas y, en general, sobre la estrategia a seguir para lograr el objetivo común, pues es esencial para potenciar su capacidad de reflexión, resolución de conflictos y asunción de responsabilidad en su aprendizaje.

A continuación, presentaremos la simulación de juicios como un ejemplo de actividad que fomenta el aprendizaje colaborativo.

2. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE LA SIMULACIÓN DE JUICIOS

2.1. Concepto y características de la simulación de juicios: nuestra experiencia en ComLit

La simulación de juicios es una actividad que se califica como “role-play”, pues implica la recreación de una situación real en la que los participantes asumen un papel determinado, en este caso, como demandantes o demandados. Su función consiste en preparar un caso que deberán defender ante un tribunal según el rol asignado. El objetivo de la actividad es preparar a los estudiantes de Derecho para el futuro ejercicio de la abogacía.

Esta actividad conlleva la realización de múltiples funciones y el desarrollo de numerosas competencias y habilidades, como se ha tenido la oportunidad de comprobar tras seis ediciones en la organización de ComLit (Aragónés Molina y González Serrano, 2017). La simulación de juicios en el contexto de ComLit se ha desarrollado en dos etapas: a) una fase escrita; y b) una fase oral. Los equipos están formados por dos estudiantes y un tutor a quienes se entrega un caso hipotético basado en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y que se tendrá que resolver ante un tribunal internacional (la Corte Interamericana de Derechos Humanos).

La fase escrita tiene una duración de 6 meses aproximadamente, desde el inicio del curso académico (septiembre), hasta mediados de febrero-marzo. Durante esta fase los equipos deben estudiar los hechos del caso, investigar la normativa y la jurisprudencia que pueda arrojar luz sobre el caso, así como toda la documentación de diferentes fuentes que les pueda ilustrar sobre el tema del caso, estudiar el contenido de las materias implicadas (Derecho Internacional público y de los Derechos Humanos), decidir la estrategia procesal que consideren más efectiva para defender a su cliente, elaborar los argumentos que apoyen su posición y redactar con claridad y corrección los escritos de demanda y contestación.

En esta fase, desarrollan competencias como la creatividad, la expresión escrita, la resolución de conflictos en el seno del equipo, la negociación para adoptar una



posición común, además, por supuesto, de la adquisición de conocimientos específicos sobre estas materias.

La fase oral se desarrolla durante una semana en el mes de junio, en la que los equipos defienden oralmente su posición ante un tribunal formado por profesores y expertos juristas en estas materias. Durante esta fase, los equipos deben aprender a gestionar el tiempo que se les asigna para su defensa, responder con rapidez y persuasión a las preguntas del tribunal y potenciar las habilidades de oratoria.

Todo ello en el contexto de una competición internacional, pues en las seis ediciones de ComLit han participado una media de 20 equipos procedentes de diferentes Estados iberoamericanos, lo que implica, además, saber gestionar las emociones (controlar los nervios y gestionar los sentimientos como el enfado, la frustración o la euforia) y trabajar bajo presión. El carácter internacional de la competición aporta el desarrollo de habilidades interculturales y otras capacidades como la adaptabilidad, la empatía y valores como el respeto y la convivencia pacífica.

En suma, las numerosas funciones que se realizan en esta actividad, que permiten el desarrollo y adquisición de múltiples competencias y habilidades duras y blandas y que requiere el trabajo en equipo, la convierten en una estrategia didáctica muy completa a nivel formativo y que garantiza un aprendizaje significativo para los estudiantes, pues los estudiantes experimentan de primera mano lo que implica defender un caso sobre la violación de los derechos humanos. La cercanía con la realidad de estos casos les hace más conscientes sobre asuntos tan delicados y relevantes como son los derechos fundamentales de las personas, lo que no solo les forma en contenidos específicos, sino en valores. Este aprendizaje, además, es un aprendizaje duradero, que no se olvida a corto plazo, pues, por nuestra experiencia docente y la opinión manifestada por los participantes, queda patente que los contenidos se asimilan e integran en la estructura cognitiva del estudiante de forma efectiva y duradera cuando se relacionan con vivencias, recuerdos o con situaciones próximas al estudiante. El grado de implicación de los estudiantes en la preparación de los casos que planteamos en ComLit es tal, que son capaces de establecer relaciones entre conocimientos previos y nuevos y reutilizar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones que se les plantearán en el futuro, como demuestra el hecho de que los mismos equipos participen en otras ediciones o se produzca una evolución en los roles dentro del equipo, pues quienes participan como estudiantes-oradores en una edición, fungen muy a menudo como tutores de futuros estudiantes.

2.2. La simulación de juicios como actividad que fomenta el aprendizaje colaborativo

Si atendemos a la diferencia que hemos expuesto anteriormente entre aprendizaje colaborativo y cooperativo, la simulación de juicios bebe de ambos métodos. De hecho, como señala Rodríguez (2016), ambos métodos se pueden utilizar de forma híbrida y flexible.

Por una parte, la simulación de juicios en el contexto de una competición internacional como ComLit puede calificarse como un grupo de aprendizaje cooperativo



de alto rendimiento, es decir, da un paso más allá del grupo de aprendizaje cooperativo tal como plantean Johnson, Johnson y Holubec (1999). Siguiendo la categorización de los grupos de aprendizaje de estos autores, este tipo de grupo (o equipo como preferimos llamarlo), se caracteriza por “el nivel de compromiso que tienen los miembros entre sí y con el éxito del grupo” (p. 7). Asimismo, advierten que ejemplos de este tipo de trabajo grupal son escasos, pues la mayoría no alcanza un nivel de desarrollo tan elevado, en el que los miembros del equipo se preocupan por los otros, llegando su trabajo a superar las expectativas (p. 7). Además, el equipo de trabajo formado para participar en ComLit se constituye para un curso académico completo e incluso para el curso siguiente, lo que fortalece el vínculo entre sus miembros y permite valorar mejor la evolución en su aprendizaje como equipo, pues durante todo este tiempo hay altibajos, problemas que deben resolver, frustraciones y éxitos y es muy interesante comprobar cómo el equipo los va afrontando. Asimismo, en esta actividad identificamos la presencia de los cinco elementos que caracterizan al aprendizaje cooperativo expuestos anteriormente.

Por otra parte, el nivel de desarrollo emocional e intelectual que alcanzan los integrantes de los equipos y la amplia autonomía de la que gozan para tomar las decisiones durante el proceso de preparación de esta actividad, sin duda la convierten en una actividad colaborativa. Rodríguez (2016) señala, como una de las características del aprendizaje colaborativo, que “dentro de un contexto de aprendizaje colaborativo, el alumnado y el profesor o la profesora trabajan conjuntamente, pero los alumnos no son tan dependientes del profesor, experimentando un aprendizaje más horizontal”. Este tipo de relación se produce precisamente entre los estudiantes y su tutor en el contexto de ComLit. Los estudiantes no dependen únicamente de los conocimientos de su tutor. Gozan de plena autonomía para tomar las decisiones oportunas con la guía del tutor, pero sin estar constreñidos por unas instrucciones estrictas. El tiempo que pasan juntos para la preparación del caso dentro y fuera del aula crea vínculos fuertes de confianza entre ellos y se logra un aprendizaje entre pares, pues se retroalimentan en sus conocimientos y potencian las habilidades de cada uno.

Todo ello parte de la base de que cada participante es consciente de que el éxito o fracaso del equipo depende del desempeño y esfuerzo de cada integrante, lo que refuerza su compromiso individual en el cumplimiento de su tarea, pero también en el apoyo a su compañero/a. Esta es la clave de los buenos resultados de esta experiencia observados en los estudiantes.

3. CONSIDERACIONES FINALES

El aprendizaje colaborativo es un método que presenta múltiples ventajas para los estudiantes universitarios. Saber trabajar en equipo es una habilidad altamente demandada en el mundo profesional, pero no es fácil adquirirla si no se practica durante la etapa universitaria mediante actividades adecuadas. Las actividades basadas en el trabajo colaborativo potencian esta importante habilidad, que va de la mano de muchas otras competencias que no es posible adquirir mediante el trabajo individual. La



experiencia en ComLit, además de la experiencia como docente universitaria, ha permitido observar el impacto que produce la simulación de juicios en el aprendizaje de los estudiantes, cuya preparación requiere el trabajo en equipo durante todo un curso académico. No solo se ejercitan habilidades duras, como la adquisición de conocimientos específicos sobre el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Público, sino habilidades blandas como la capacidad de negociación, adaptabilidad, resolución de conflictos o la empatía. Todo ello en un entorno multicultural, con la riqueza que ello supone a nivel intelectual y personal para los participantes. Nuestra conclusión es que esta actividad permite un verdadero aprendizaje colaborativo en el que los conocimientos y capacidades de cada integrante del equipo potencian y complementan los conocimientos y capacidades de su compañero/a, pues los equipos asumen el compromiso no solo de procurar obtener el mayor rendimiento y satisfacción para uno mismo, sino para el equipo. En todo caso, conviene advertir de que no es fácil llevar a cabo este tipo de actividad, sino que requiere numerosas horas de preparación dentro y fuera del aula, tanto para estudiantes como para tutores, pero sobre todo concienciar de la importancia de preocuparse por los demás y de comprender que el éxito de uno mismo se alcanza a través del éxito del equipo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aragóns Molina, L. y González Serrano, A. (2017). La formación en competencias a través de la simulación de juicios (moot court): Análisis de la experiencia en la I competición en litigación internacional. En I. Barreda-Tarrazona y J. Beltrán Arandes (Eds.), VI Jornada Nacional sobre estudios universitarios. II Taller de innovación educativa. Competencias: formación y evaluación. Publicacions de la Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/VI.JornEstUni.2017>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (Traducción de Vitale, G.) (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF.
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>.
- Rodríguez, C.J. (5 de mayo de 2016). Aprendizaje colaborativo vs aprendizaje cooperativo. *Aprender colaborando. Experiencias educativas para mentes colaborativas*. Blog. <https://www.aprendercolaborando.com/aprendizaje-colaborativo-vs-aprendizaje-cooperativo/>
- Román, L. (12 de junio de 2023). Aprendizaje cooperativo y colaborativo: estas son las diferencias. *Educación 3.0*. Blog. <https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/aprendizaje-cooperativo-y-colaborativo/>



TEATRO CRÍTICO: METODOLOGÍA PARA LAS CLASES DE TEATRO CON ADOLESCENTES EN CONTEXTOS VULNERABLES

Ana Yunuén Castillo Colín
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Esta investigación se centra en el desarrollo de la metodología práctica *Teatro Crítico*, a través de la cual se comprobó la trascendencia que tiene el teatro en la educación pública ante la violencia estructural, cultural y directa (Galtung, 2016). Tomando como base metodológica la pedagogía crítica (Freire, Giroux y McLaren) y el Teatro del Oprimido (Augusto Boal), se plantea el escenario como espacio de aprendizaje a partir del juego, la representación de improvisaciones y el montaje de textos teatrales. La representación de problemáticas reales permite el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión y el desarrollo de la identidad, comprobado la importancia de dar continuidad a las propuestas educativas (Parga, 2008), artísticas (Pastor, 2012) y teatrales (Santos, 2010), enfocadas a las y los adolescentes. La falta de atención a las problemáticas, retos y crisis que enfrenta esta población, como el abandono, la violencia, el aumento de situaciones de depresión y suicidios (Reinoso, 2022), les ha conferido una posición de vulnerabilidad dentro de la sociedad. En México esta problemática aumenta entre niñas, niños y adolescentes de zonas vulnerables que se han integrado a las filas de los cárteles del narcotráfico. La posibilidad de consolidar el teatro no solo como instrumento de enseñanza (Núñez, Santos y Aguilar), sino como una respuesta para fortalecer la identidad cultural y el pensamiento crítico en la educación básica (Motos, Baldwin) es uno de los principales objetivos de esta investigación.

Palabras clave: Teatro, educación, adolescentes, pensamiento crítico, pedagogía.

INTRODUCCIÓN

El estudio del teatro en el contexto educativo es común en el área de la pedagogía desde un enfoque teórico que incluye la revisión de aspectos prácticos e históricos de la literatura dramática (Cervera, 1993), añadiendo matices lingüísticos y pragmáticos. En las investigaciones de pedagogos tan importantes como Eisner (2004), Motos, (2009), Baldwin (2014) y Campesino (2015), se reconocen los aportes del teatro en el desarrollo de competencias, la sensibilidad, el trabajo en equipo y los beneficios en la revisión de temas de otras asignaturas que justifican la presencia de las actividades teatrales en las aulas.

En el caso de esta investigación, el enfoque es en dirección inversa, es decir, desde el teatro hacia la educación. Desde esta perspectiva, la práctica escénica permite la construcción del conocimiento donde el escenario se consolida como un lugar de aprendizaje. Esta propuesta consolida en la metodología del *Teatro Crítico* como una configuración escénica, práctica y lúdica del trabajo escénico educativo con adolescentes en zonas vulnerables. El *Teatro Crítico* se fundamenta a partir de la experiencia docente en secundarias de la Secretaría de Educación Pública de México,

donde el teatro forma parte de la educación básica desde el año 2006 dentro de los planes y programas de estudio dentro de la asignatura de Artes (SEP, 2006). Esta investigación aplicada se realiza con adolescentes que estudian en Iztapalapa, una de las zonas más violentas y vulnerables no sólo de la Ciudad de México, sino del país.

Iztapalapa es una alcaldía ubicada al oriente de la Ciudad de México con 1.835.486 habitantes, parte de esta población habla lenguas indígenas y han migrado hacia la ciudad para buscar mejores condiciones de vida. Sin embargo es común que los habitantes de esta alcaldía tengan trabajos poco remunerados y que enfrenten situaciones de desigualdad económica que repercuten en problemáticas como el rezago educativo, la falta de acceso a servicios básicos como agua y luz, mala calidad en las viviendas, falta de atención médica y situaciones graves de pobreza. La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2021) realizó un estudio en cuatro localidades del mundo con los índices más altos de violencia y tráfico de drogas, una de las zonas elegidas fue Iztapalapa en Ciudad de México, el resultado de este estudio reflejó las dinámicas delictivas presentes en la zona y conflictos como la violencia familiar, el abuso sexual, situaciones de violación y feminicidios, robo a mano armada, tráfico de drogas y asesinatos.

Estas problemáticas sociales y económicas repercuten en la vida de las y los adolescentes quienes crecen en condiciones de violencia, pobreza, hacinamiento y marginación, situación que les impide contar con las condiciones necesarias para el aprendizaje y para la construcción de un proyecto de vida a futuro. Las situaciones de abandono y desamparo que experimentan, les llevan a fortalecer su sentido de identidad formando parte de pandillas (Canales, 2008), con quienes se involucran en acciones delictivas y conductas violentas. A través de estos grupos las y los adolescentes empiezan a muy temprana edad, el consumo de alcohol y drogas como estupefacientes, inhalantes, marihuana y cocaína hasta el punto de integrarse a las filas de la delincuencia organizada formando parte de los cárteles del narcotráfico (Ibáñez, 2023).

México ocupa el primer lugar de embarazo adolescente entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde el 39 % de niñas y adolescentes no asisten a la escuela (INEGI, 2023). En Iztapalapa las niñas y las adolescentes viven en condiciones aún más graves de vulnerabilidad debido a la violencia de género que provoca el acoso y el abuso sexual, es común que las niñas pasen de la infancia a la adultez siendo madres a los 15 años.

Estas condiciones provocan el aumento de la violencia en la dinámica cotidiana, dentro de las aulas, son frecuentes las situaciones de violencia verbal, corporal y sexual, incluyendo las peleas entre pandillas dentro de la escuela. Por ese motivo, resulta casi imposible dar seguimiento a los contenidos que plantean los planes y programas de estudio de la asignatura de Artes. Es común que la cantidad de contenidos y la estructura de las sesiones no sean cubiertas en la práctica real dentro de las escuelas ya que en ocasiones el enfoque de la clase de teatro es desde una perspectiva teórica. Esto se debe a que el dictado, la copia de apuntes y la entrega de tareas se convierten en una forma de control disciplinario debido a la violencia imperante, por otra parte los profesores que imparten la asignatura no son especialistas

en teatro y no cuentan con los recursos necesarios para enfocar la asignatura desde una perspectiva práctica (Retes, 2017). A pesar del avance que se ha realizado en la educación pública de México a través de las reformas educativas y los diferentes enfoques educativos que se han realizado, como integrar el arte dentro de los programas de estudio, aún son reducidos los espacios donde se valora la importancia del teatro en la formación de los estudiantes. Ante este panorama cabe preguntarse: ¿Cuál es la forma en la que se desarrollan las clases de teatro para adolescentes? ¿Por qué a pesar de los cambios educativos prevalece la atención en los contenidos teóricos como vía de aprendizaje? ¿Qué función puede tener el teatro en respuesta a la violencia que viven las y los adolescentes en las zonas vulnerables?

METODOLOGÍA

La investigación que se realizó es de tipo abierta con una hipótesis inductiva con orientación a generar conocimiento. En este caso, una metodología aplicable a las clases de teatro. El enfoque de la investigación es mixto. En la primera parte es cualitativo, con perspectiva orientada a la práctica educativa. A partir de la observación se realiza un acercamiento etnográfico hacia el contexto para identificar pautas y procesos de análisis. Las fuentes primarias son un formulario diagnóstico y la observación directa que se realizó a la población escolar. Las fuentes secundarias están integradas por artículos académicos tomados de revistas científicas, revisión de tesis sobre el tema y la bibliografía correspondiente a la pedagogía crítica y al teatro aplicado. El desarrollo de esta metodología práctica inicia a partir de las clases de teatro con una población muestra de adolescentes del turno vespertino de la escuela secundaria 291 “Ing. Javier Barros Sierra” de la Secretaría de Educación Pública, ubicada en Iztapalapa, Ciudad de México.

La propuesta se consolida a partir de la experiencia docente y la revisión teórica de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1921 - 1997), Henry Giroux (1943) y Peter McLaren (1948), la aplicación práctica de las técnicas del *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal (1931 - 2009), el teatro aplicado de Tomás Motos (1944) y Patrice Baldwin (1953). El resultado es una metodología basada en la pedagogía crítica, el *Teatro del Oprimido*, el teatro aplicado y la experiencia docente que se constituye como *Teatro Crítico*. Esta metodología parte de un programa general de contenidos que sustentan las escaletas escénicas educativas para la organización de las sesiones, el *fichero de actividades*, el *boletín de teatro* para la difusión de las actividades teatrales, el desarrollo de proyectos escénico educativos y acciones para la gestión cultural para la comunidad.

1.- Las y los profesores como *creadores críticos*

El desarrollo de esta metodología en zonas vulnerables involucran una postura personal crítica, ideológica, pedagógica y artística que parta desde la esperanza; por esa razón las y los profesores se definen como *creadores críticos* por su función investigadora (Stenhouse, 1985) e intelectual (Giroux, 1990). Esta definición implica investigar y estudiar desde la práctica docente a la comunidad, conocer la historia del lugar y las problemáticas que enfrentan las y los adolescentes; así como observar la

convivencia, los códigos culturales y los conflictos que se dan en el grupo con el objetivo de diseñar juegos dramáticos, improvisaciones o escenas.

2.- El aula de teatro

El primer paso para la aplicación de esta metodología es propiciar el aula de teatro como un espacio de confianza y libertad de expresión a través del juego y las actividades teatrales que permitan crear espacios de reflexión crítica sobre problemáticas y situaciones reales. En las actividades teatrales se debe poner en práctica los referentes éticos y Morales de los adolescentes a partir de los conflictos que plantean. A través de la acción de los personajes, se analizará la importancia de las emociones en la toma de decisiones, el respeto y los valores como eje para la convivencia, la comprensión y la comunicación como elemento indispensable para la resolución de conflictos a través del diálogo.

3.- Juegos Teatrales

A través del juego dramático y la expresión corporal, se realizan acciones significativas que permitan una relación de respeto no sólo hacia las y los profesores sino también entre las y los adolescentes. Los juegos dramáticos se transforman en un elemento indispensable para crear espacios de identificación y reflexión sobre las situaciones que enfrentan. Las emociones y la perspectiva de vida interviene para el intercambio de ideas a través del diálogo y la acción dramática con argumentos que cambian el desprecio por la compasión, al rechazo por la identificación y la aprobación de situaciones violentas por la desaprobación de las mismas. Una vez que se plantea un conflicto en escena se deben buscar soluciones propuestas por los adolescentes y ponerlas en práctica desde la acción dramática para la búsqueda de soluciones.

4.- Temario de contenidos

Los temas y contenidos están divididos en tres Actos y cada uno corresponde a tres meses de trabajo, con un total de 9 meses cuya estructura permite dar continuidad a las clases de teatro elevando el nivel de complejidad de cada contenido o desarrollando otros aspectos de cada tema. La propuesta metodológica dispone de una estructura flexible que puede jugarse de diferentes formas aplicando el *fichero de actividades*, el *baúl mágico* y el *boletín de teatro*, de tal forma que cada profesor como creador decida la pertinencia de la actividad.

En el caso de las improvisaciones, monólogos o representación de historias deben surgir de las propuestas que hagan las y los adolescentes, es decir, a partir de sus intereses para crear diálogos y acciones que les permitan expresarse de tal forma que la palabra se vuelva significativa en la acción. La apuesta es que después de la experiencia escénica, donde han sido escuchados y han representado situaciones reales, mejoren la toma de decisiones ya que “la educación tiene la capacidad de hacer cambios en nuestra personalidad, así como transmitir un sentido de auto percepción. Por este motivo, la educación tiene un fuerte impacto en quiénes somos y cómo nos presentamos ante el mundo” (Primón, 2019, p. 5). Por otro lado, las problemáticas que se presenten en la cotidianidad del aula se deberán reflexionar de manera crítica en el

escenario a través de la acción dramática. Posteriormente se debe abordar un diálogo escénico para la búsqueda de soluciones a través del *Teatro Foro* (Boal, 1989) y las *asambleas* (Balwin, 2014) donde se puedan identificar los conflictos y las acciones significativas que aparecen en la vida cotidiana.

5.- Recursos y materiales.

Escaleta escénica educativa: Es una ficha para organizar los contenidos, los objetivos y las actividades del fichero propuesto e integra un espacio para la Asamblea (Balwin, 2014) para la resolución de conflictos que se presenten en las clases.

Baul mágico: Caja que contiene elementos de utilería y vestuario donados por la comunidad. En estas zonas generalmente no se cuenta con recursos económicos para comprar materiales, mucho menos en las escuelas públicas. Es importante que las y los adolescentes se apropien del material y realizando acciones que definan una identidad grupal eligiendo un nombre del grupo como compañía teatral e integrando un logo. A partir de estas acciones se busca que las y los adolescentes se convierten en protagonistas del teatro y de la sociedad como estipula Boal.

Fichero de actividades: Es una herramienta para el desarrollo de los contenidos y la revisión de temas de forma lúdica y que se consolidó a partir de la puesta en práctica de las actividades sugeridas por Augusto Boal (1989), y permiten acceder de forma sencilla a los recursos expresivos del teatro como son la respiración y el cuerpo.

Boletín de teatro: El boletín es una publicación que busca crear espacios de comunicación y expresión escrita y visual para las y los adolescentes con el objetivo de fomentar el desarrollo de la autoexpresión (Freire, 1994). Integra escritos, dibujos, reflexiones propuestos por las y los adolescentes e integra convocatorias de participación, anuncios de clases abiertas y notas sobre el teatro como frases, autores o recomendaciones de la cartelera teatral.

6.- Proyectos escénico educativos.

La puesta en práctica de esta metodología culmina con el desarrollo de proyectos escénicos educativos a partir del *Teatro Crítico* como el montaje de escenas de obras del Siglo de Oro español como *La vengadora de las mujeres* de Félix Lope de Vega para hablar del acoso, el abuso y los feminicidios como problemáticas del contexto. Y el montaje de versos de *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca para hablar sobre los planes a futuro de las y los adolescentes así como las condicionantes y problemáticas que enfrentan, incluyendo temas de su interés como la música y el uso de las redes sociales. La metodología también contempla la importancia de hacer labores de gestión cultural para la comunidad como el desarrollo de espacios de interacción a través del arte, integrando las redes sociales como *Instagram*, *YouTube* y *Tik Tok* para compartir materiales y resultados entre las y los adolescentes y las profesoras y los profesores.



7.- Evaluación significativa.

La evaluación en los contextos de alta vulnerabilidad debe ser un proceso significativo a través del diálogo y la reflexión crítica, donde la argumentación sustentada, la observación y la revisión de aciertos y errores, permita fomentar la curiosidad y el interés por aprender de las y los adolescentes.

RESULTADOS

A través de la metodología propuesta las y los adolescentes desarrollaron seguridad, habilidades emocionales, sociales, comunicativas y de identificación que permitieron un cambio positivo en el aula. El escenario se convirtió en un espacio de libertad para que pudieran expresarse cambiando la falta de interés, motivación y atención, por entusiasmo para realizar improvisaciones donde revelaron experiencias de vida dolorosas y violentas. Los juegos teatrales permitieron que, a través de la representación de personajes identificaran los significados simbólicos que definen las relaciones sociales y personales del contexto.

El teatro evolucionó en una vía para comprender la realidad, tratar los conflictos, buscar soluciones y comprender la manera en la que las emociones están involucradas en la toma de decisiones. Finalmente el *Teatro Crítico* se consolida como una metodología activa donde el aprendizaje se concibe como un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continua alejada de la perspectiva teórica de la educación tradicional. Está enfocada en la práctica donde el escenario se constituye como un lugar de aprendizaje, un espacio de autoconocimiento y libertad para expresar emociones y representar la realidad con el objetivo de comprender la vida a través de la práctica escénica. Esta metodología busca desarrollar el pensamiento crítico para fortalecer la identidad cultural y fomentar la toma de decisiones positivas como un aspecto de vida o muerte que repercute en los contextos vulnerables.

CONCLUSIONES

Las implicaciones que tiene la práctica teatral en estos contextos logra sustentar al teatro como un arte reivindicativo, significativo y creativo que construye desde la ficción, posibilidades hacia el futuro en correspondencia con las necesidades de las y los adolescentes que viven en zonas vulnerables. A través del juego teatral, la representación de improvisaciones y el montaje de textos, los estudiantes desarrollan competencias cognitivas, emocionales y sociales indispensables en la adolescencia. Si bien es cierto que el teatro no puede brindar soluciones rápidas ni directas a las problemáticas que enfrentan, es posible considerar la experiencia teatral como vía para crear estados de significación ética en beneficio del desarrollo de la identidad.

Finalmente, construir espacios de investigación y análisis a través del teatro es una responsabilidad ética que no debe desistir, hasta lograr que se reconozca su importancia, no sólo como vía para alcanzar otros aprendizajes de otras asignaturas, no sólo como una herramienta didáctica o una estrategia pedagógica, sino como un elemento fundamental para el aprendizaje significativo en la formación y el desarrollo humano. Es necesario que se valore el aprendizaje científico y humanista en igualdad

de importancia, hasta lograr que el valor del teatro y del arte repercutan en las políticas educativas y en los parámetros internacionales que definen los planes y programas de estudio de la educación básica y se considere el beneficio fundamental que tiene en el desarrollo humano y en las acciones indispensables para forjar las condiciones para un futuro mejor, justo, incluyente y amoroso.

BIBLIOGRAFIA.

- AGUILAR, M. A. J. (2015). «El estudio de la vida escénica en el currículo de Educación: aportaciones del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías». *Anagnórisis: Revista de investigación teatral*, 12, pp. 250 - 257.
- ALCALDÍA IZTAPALAPA (2021). *Programas sociales*. Gobierno de la Ciudad de México, México.
<http://www.iztapalapa.cdmx.gob.mx/2alcaldia/Programas.html>
- BALDWIN, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación*. Aprendizaje real en mundos imaginarios. Madrid: Ediciones Morata.
- BOAL A. (1989). *Teatro del oprimido I: teoría y práctica*, México, Editorial Nueva Imagen.
- (2001). *Juegos para actores y no actores*. Editorial Alba S.I.U.
- CAMPESINO, J. C. R. (2015). «Teatro y educación: Reflexiones en torno al Encuentro de Pedagogía Teatral 2013». *Investigación teatral*, pp. 4-8.
- CANALES, M., FUENTEALBA, T., JIMÉNEZ, J., MORALES, J., COTTET, P., & AGURTO, I. (2008). Una aproximación a los factores que inciden en la comisión del Delito Adolescente¹. *El Observador*, 1, 49-72.
- CERVERA, J. (1993). «Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación». *Lenguaje y textos*.
<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/177534>
- DELORS, J., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., & NANZHAO, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.
- DEWEY, J. (1998) *Democracia y educación*, 3ed, Madrid, Ediciones Morata.
- EISNER, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Sánchez Barberán G. (Trad.), Ed. Paidós.
- FREIRE, P., & SCHILLING, C. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra nueva.
- FREIRE, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-Agostini.
- (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. 55^a Ed. Siglo XXI editores.
- (2009). *La educación como práctica de la libertad* (Ser. Educación). Siglo XXI.
- GALTUNG, J. (2003). «Violencia cultural». *Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz*, 14.



- _____ (2016). «La violencia: cultural, estructural y directa». *Cuadernos de estrategia*, 183, pp. 147-168.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Introducción de Paulo Freire y prólogo de Peter McLaren. Temas de educación, 18, 1, Barcelona, Ediciones Paidós.
- _____ (1997). «Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior». *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 29, pp. 77-87.
- IBÁÑEZ, V. (2023). «Los niños del narco mexicano: La primera vez que maté a alguien sí sentí feo, luego no sientes nada». *El Diario*. 1 de junio. Madrid.
- INEGI. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. (2023). *Comunicado de prensa*, 536, Septiembre.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_Embrazos21.pdf
- MCLAREN, P., & PUIGGRÓS, A. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, 171 p. Aique Grupo Editor.
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Mc_Laren_Unidad_7.pdf
- MOTOS, T. (2009). «El teatro en la educación secundaria». *Revista virtual: Creatividad y Sociedad*, 14.
- _____ (2009). «Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia». *Ñaque. Expresión Comunicación Educación*.
- MOTOS TERUEL, T., & NAVARRO AMORÓS, A. (2012). «Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado». *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4, 9, pp. 619 - 635. Recuperado el 9 de agosto de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848006.pdf>
- NÚÑEZ CUBERO, L., & NAVARRO SOLANO, M. D. R. (2007). «Dramatización y educación: aspectos teóricos». *Teoría de la Educación: revista interuniversitaria. Universidad de Salamanca*.
- PARGA ROMERO, L. (2008). *La construcción de los estereotipos de género femenino en la escuela secundaria*. México, Ediciones UPN de la Universidad Pedagógica Nacional.
- PASTOR, L. (2012). «El teatro: una propuesta metodológica». *Conexión*, 1, pp. 87 - 107.
- REINOSO MENA, E. (2022). «Efectos de la COVID-19 en la Salud Mental de Niños y Adolescentes: Una Revisión». *Polo del Conocimiento*, 7, 3, pp. 247 - 264.
- RETES CAMPESINO, J. C. (2017). «Teatro y currículo: el caso de la educación básica en México». *Historia y memoria de la educación: HMe.*, 5, pp. 323 - 336. <https://hdl.handle.net/11162/212547>
- SANTOS SÁNCHEZ, DIEGO. (2010). *Teatro y enseñanza de lenguas*. Madrid, Ed. Arco Libros S.L.



- SEP. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006). *Planes y programa de estudio. Secundaria*, México.
- _____ (2022). *Plan de estudios de educación preescolar, primaria y secundaria*. Versión en línea. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/08/PLAN-DE-ESTUDIOS- EDUCACION-BASICA-2022-1.pdf>
- STENHOUSE, L. (1985). «El profesor como tema de investigación y desarrollo». *Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70057>
- _____ (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- UNODC. (2021) *Reporte Iztapalapa 2021*. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (México) Evaluación de la Gobernanza de la Seguridad Urbana.

LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL EN GRUPO COMO PROPUESTA PARA LAS CLASES DE MÚSICA EN LA ESCUELA

INSTRUMENTAL GROUP TEACHING AS A PROPOSAL FOR MUSIC LESSONS AT SCHOOL

Rafael Villanueva Liñán

Universidad de Alcalá

RESUMEN

La música es importante en muchos aspectos: cultural, social, de desarrollo cognitivo y emocional, económico, terapéutico, etc. Dado que la musicalidad es innata en el ser humano y no una cualidad de unos pocos, se debería conceder una mayor importancia a su enseñanza en los colegios y a que esta enseñanza sea de calidad. La investigación se ha fundamentado en una revisión bibliográfica y en una encuesta a alumnos de magisterio de la Universidad de Alcalá, que muestra la falta de conocimientos musicales con los que muchos de ellos finalizan la etapa escolar. Se realiza una discusión sobre las posibles causas del problema y se propone como una posible solución la metodología de clase instrumental colectiva con instrumentos convencionales para fomentar la participación activa y duradera de los alumnos. Esta metodología ha demostrado ser muy efectiva en países como Estados Unidos y el Reino Unido.

Palabras clave: musicalidad, enseñanza musical, enseñanza instrumental.

INTRODUCCIÓN

Los científicos encuentran cada vez más evidencias de que la musicalidad es una característica innata del ser humano. En su viaje alrededor del mundo, Darwin se sorprendió de que hasta en las aldeas más recónditas y aisladas había música (Darwin, 2012).

Según Spitzer (2023) "Aspectos de la música humana como la melodía, el ritmo, la sincronización, [...] estaban ya presentes hace seis millones de años en las vocalizaciones de los grandes simios africanos con los que compartimos el linaje: los gorilas modernos, los bonobos y los chimpancés" (p.45).

El arqueólogo Mithen (citado en Rebuschat et al, 2012) defiende que hacer música sincronizada ayuda a compartir estados emocionales y esto aumenta la cohesión grupal.

Lingüistas como Wray (1998) opinan que el hombre primitivo empleaba para comunicarse un protolenguaje difícil de distinguir de la música y esto parece explicar que los bebés escuchen las frases de sus padres como si fueran música. Según Spitzer (2023) la música y el lenguaje actual se escinden a partir de una fuente común y la música se convierte en arte cuando el hombre empieza a experimentar el ocio.

En la actualidad, el Quantum Music Project de las Universidades de Oxford y Belgrado investiga las propiedades musicales que hay en los principios fundamentales de la mecánica cuántica. “Hay algo desalentador y más bien humillante en la idea de que la música existía mucho antes de que apareciéramos los humanos, y la certeza de que habrá música mucho después de que hayamos desaparecido” (Spitzer, 2023, p.35).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner ya de por sí justifica la importancia psicológica de la música en la educación. Según esta teoría todos somos capaces de conocer el mundo a través de distintas vías como son el lenguaje, el análisis lógico-matemático, la representación espacial, la música, la cinética corporal, la empatía con los demás, la comprensión de nosotros mismos o del medio ambiente que nos rodea (Gardner, 2011).

Desde un punto de vista neurológico y según Ball (2010) “la música es lisa y llanamente un auténtico gimnasio para el cerebro” (p.288). Según el mismo autor se trata de un fenómeno pancerebral que involucra a casi todo el cerebro “por eso no necesitamos ningún efecto Mozart para validar la importancia de la música a efectos de desarrollo, cognición, educación o socialización” (p.288).

La consecuencia de esta gran complejidad del fenómeno musical tanto a nivel perceptivo como motor y de su localización pancerebral hace, según Dierssen (2001), que la experiencia musical, gracias a la plasticidad del cerebro, influya en otros procesos cognitivos.

Todos los argumentos anteriores defienden la importancia de la música en el ser humano, no solo como atributo cultural sino como componente esencial de su naturaleza y por tanto su importancia en la educación debería ser indiscutible. Pero además de los argumentos que podríamos llamar “instrumentales” –los que utilizan la música como instrumento para conseguir otros fines: desarrollo cognitivo, socialización, fines terapéuticos, la música al servicio de la política, las religiones, etc.– existe otro argumento que a veces olvidamos y es que la música “tiene valor en sí misma como expresión cultural universal que ha existido desde que tenemos datos de los primeros humanos, y que permite una percepción y comprensión del mundo a niveles distintos que otras enseñanzas o prácticas culturales” (Villanueva, 2014). Y esto tiene que ver con la importancia emocional de la música tanto desde el acto de la creación y de la interpretación como desde la audición.

La música además produce placer al provocar la secreción de dopamina y no es de extrañar por tanto que sea la actividad de ocio más frecuente en los jóvenes después de ver la televisión, como podemos ver en la figura 1.

Figura 1: *Personas que suelen realizar actividades culturales en el último mes (en porcentaje)*





Fuente: Ministerio de Cultura y Deporte (2019)

Y sin embargo, pese a este enorme interés por la música, según la misma fuente solo un 9,6 % de los encuestados toca un instrumento.

Spitzer (2023, p.95) menciona un estudio de 2019 de *Youth Music Project*⁶⁰ que aporta datos parecidos tomados en el Reino Unido:

(...) la música es el hobby favorito de la gente joven, comparable a los videojuegos y por encima del deporte, el teatro y el baile. En una semana en concreto, el 97% de quienes tenían entre 7 y 17 años en Inglaterra habían escuchado música; El 67% había interpretado música, y el 30% tocaba un instrumento.

En este caso observamos que la participación de los jóvenes británicos en el proceso musical es mucho más activa que en España y una posible razón puede ser la implantación a nivel nacional a principios de siglo XXI del programa *Wider Opportunities* que defiende una educación instrumental dirigida a todos los alumnos e impartida de forma grupal por músicos en colaboración con maestros. De este tipo de enseñanza hablaremos más adelante.

Pese a la gran importancia de la música en estos y otros aspectos, observamos que en España las últimas reformas educativas han supuesto una disminución a la mitad de las horas de música en Primaria y la opcionalidad de la música en la Educación Secundaria. Plantearemos a continuación algunas de las posibles causas y una alternativa metodológica.

METODOLOGÍA

Esta comunicación se elabora a partir de una revisión bibliográfica no sistemática y de una encuesta realizada por el autor en 2023, a través de Google Forms⁶¹ a alumnos del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá. Se ha dirigido a una población de 150 alumnos de dicha facultad de los cuales han contestado 125. La encuesta, denominada *Encuesta sobre los conocimientos musicales de los alumnos*

⁶⁰ Asociación británica sin ánimo de lucro que incluye a músicos, educadores y administradores que defiende que todos los estudiantes, independientemente de su situación económica, tienen derecho a una educación musical excepcional.

⁶¹ Enlace para la encuesta: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=UsXSzh99MUeqOi8OyWKeJs65PUOct-9Mh-Osknw1YgdUOVNMM0JYVVE1S0dLWITNVZTWkVCUTdSNC4u>

al finalizar la etapa escolar, consta de 31 preguntas y se trata de una encuesta mixta cuantitativa / cualitativa.

Se han revisado además, notas y apuntes del autor obtenidos al impartir docencia musical en el British Council School de Madrid, en la Universidad de Alcalá y en la Universidad Europea.

Resultados y discusión

De la encuesta realizada en 2023 hemos seleccionado solo las preguntas que guardan mayor relación con el tema de esta ponencia. Se trata de una población muy reducida localizada en la Comunidad de Madrid y en la de Castilla la Mancha por lo que no podemos generalizar las conclusiones, pero sí nos aporta algunas pistas que nos permiten desarrollar una pequeña discusión. En la figura 2 podemos ver la valoración que hacen los encuestados de su nivel de conocimientos musicales.

Figura 2

Pregunta 1: valora tu nivel de conocimientos musicales en general, al finalizar tu etapa escolar



Observamos que un 46% de los encuestados valora su conocimiento como bajo y solo un 7% considera que su nivel es alto.

En la figura 3 podemos ver el nivel de satisfacción de los alumnos con las clases de música.

Figura 3

Pregunta 20: tu nivel de satisfacción con las clases de música del colegio es:



Observamos que un 48% de los encuestados reconoce que su nivel de satisfacción es bajo o muy bajo y que solo un 2% valora su satisfacción como muy alta. ¿A qué se

puede deber esta falta de satisfacción con la enseñanza de una de las actividades preferidas por los jóvenes?

Según Spitzer (2023), refiriéndose al estudio realizado por *The Youth Music Project*, una parte importante de la actividad musical de los alumnos en edad escolar se realiza fuera de los colegios –composición de rap y canciones con ordenador,

creación vídeos musicales (TikTok), etc.– sin la interferencia de los profesores. El autor apunta como posibles razones la falta de metodologías actualizadas basadas en las tecnologías digitales y la falta de inversión de tiempo y de dinero por parte de las administraciones.

Si analizamos los currículos de enseñanza musical no queda claro que sean estos la fuente del problema ya que, en general, incluyen los tres aspectos fundamentales de la música: creación, composición y audición. El problema parece estribar en el desarrollo de estos currículos, de la mayor o menor importancia que se conceda a cada uno de estos aspectos y de las metodologías empleadas.

Cuando decimos que alguien sabe música nos referimos sin duda a alguien que sabe tocar o cantar o sabe componer –esto último va generalmente unido a saber tocar o cantar– y además entiende la música. Ni siquiera la lectura musical es imprescindible para hacer música y como ejemplo tenemos muchos artistas flamencos, del rock y del pop que no saben lenguaje musical y son grandes músicos. En este sentido son esclarecedoras las palabras de Frohlich (2011):

Tomemos, por ejemplo, la respuesta de un alumno de segundo curso cuando, preguntado acerca de qué hacía en la clase de música contestó: “no estamos haciendo música, estamos haciendo ta-ti-tis”. Obviamente en manos de un maestro ferviente partidario del método Kodaly, ese niño (todavía) no había establecido la conexión entre la música presente en su cabeza y lo que sucedía en clase (p.63).

Tampoco es imprescindible saber historia de la música para ser músico o para hacer música, y algunos otros contenidos o actividades que se suelen relacionar con la enseñanza musical no guardan una relación directa con la música, si entendemos esta como creación, interpretación y audición. En palabras de Mills (2005)

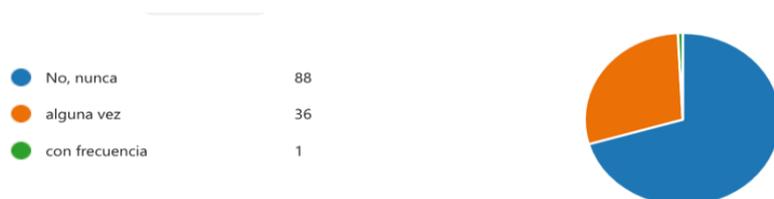
Esto significa que actividades de clase como mirar a un violín, mirar a un dibujo de un violín, dibujar un violín, aprender a deletrear la palabra ‘violín’, o aprender

que el gran compositor de música para violín J. S. Bach tuvo 12 hijos o que los violines tienen cuatro cuerdas no son experiencias musicales (p.2).

En la figura 4 se pregunta a los encuestados sobre composición musical.

Figura 4

Pregunta 15: ¿has compuesto música en las clases de música del colegio?



Un 70% afirma no haber compuesto nunca y solo un 1% reconoce haberlo hecho con frecuencia.

Una posible explicación a esta ausencia de composición en las aulas –aparte de la falta de formación en ese ámbito de algunos maestros e incluso de profesores que provienen de los conservatorios– es que la composición musical se considera exclusiva

de la gente que estudia música en los conservatorios. Componer una sinfonía, evidentemente requiere muchos conocimientos, pero componer una canción no tantos y de hecho, muchos compositores de pop, rock o música tradicional no saben ni siquiera escribir música. Al igual que un alumno pequeño puede esculpir con plastilina o pintar, también puede crear sus propias composiciones musicales. Perdura una idea ampliamente extendida y que choca con el concepto actual de la musicalidad innata del ser humano: que solo algunos tienen talento. Y esto puede ser una consecuencia del grado de sofisticación y de complejidad que fue alcanzando la música clásica occidental. Según Spitzer (2023):

En la edad adulta, la experiencia musical de los occidentales suele ser completamente pasiva. Para entonces han olvidado su propensión a interpretar música y ahora les separa de ella una especie de telón de acero. A un lado de esta barrera están los compositores y los músicos creativos. Al otro lado se sienta la audiencia. Un síntoma de esta división es la idea de la creatividad como genio otorgado por Dios y no como un derecho innato de carácter universal como la adquisición del lenguaje (pp.27-28).

A finales del siglo XIX y durante el siglo XX –cuando se universaliza la educación y la música en la enseñanza– surgieron metodologías de enseñanza musical, que más de un siglo después de su aparición seguimos llamando innovadoras y que originaron un cisma en la enseñanza musical: por un lado está la música "de verdad" que es la que se enseña en los conservatorios y escuelas de música y por otro la denominada "música de colegio" que transcurre por otros derroteros y que por una suerte de inercia se perpetua en muchas facultades de Magisterio.

En la pregunta 2 de la encuesta se pide a los encuestados que nombren y enumeren los instrumentos musicales que saben tocar. Entre otras respuestas, un 12% reconoce no saber tocar ningún instrumento, un 60 % contesta que sabe tocar la flauta dulce y un 11,2% contesta que el xilófono e instrumentos de pequeña percusión. Esto nos muestra que un porcentaje alto de los instrumentos que han practicado en el colegio se trata de los denominados "instrumentos Orff" o instrumentos de colegio. Sin descartar la utilidad que estos instrumentos pueden tener en edades muy tempranas, lo evidente es que en edades escolares más avanzadas resultan poco o nada atractivos para los alumnos al ser instrumentos que tienen poco o nada que ver con la música que forma parte de la "banda sonora" de sus vidas. La prueba es que son rarísimos los alumnos que continúan tocando estos instrumentos al finalizar la etapa escolar y consecuentemente pierden las oportunidades de una participación musical activa en su juventud y en su vida adulta.



En la figura 5 vemos el interés de los alumnos por aprender a tocar un instrumento.

Figura 5

Pregunta 24: ¿te hubiera gustado aprender a tocar un instrumento en el colegio?



A una amplia mayoría (90%) le hubiera gustado aprender a tocar un instrumento y esto nos hace pensar que quizás estamos desaprovechando ese interés y que estamos empleando el tiempo y el dinero en una enseñanza que no parece ser ni muy efectiva ni muy atractiva.

Otro de los factores que podrían explicar la situación actual de la enseñanza musical en la enseñanza obligatoria es la deficiente formación musical de algunos maestros –que en parte es consecuencia de la formación musical previa adquirida en los colegios. Hemos encontrado muy poca información al respecto con fecha posterior a la desaparición de la especialidad de magisterio en música debida a la implantación de los grados generalistas.

Según Villanueva (2014) "existe un porcentaje muy significativo de alumnos – entre el 15,87% y el 19,3% según hablemos de alumnos del grado o de la especialidad respectivamente– que acceden a los estudios superiores sin ningún conocimiento de música" (p. 84).

Mateos Moreno (2013) defiende que para obtener profesores más cualificados habría que completar la formación recibida en la enseñanza generalista y propone una prueba de acceso para demostrar un cierto nivel de conocimiento musical.

Esteve et al. (2011), conscientes también del problema de la falta de formación musical previa de los maestros y de la imposibilidad de conseguir esta en un plazo tan corto como es el grado, proponen que se haga esta prueba para tener acceso a la mención en música ya que la normativa impide hacerla para el ingreso al grado.

De todos los problemas anteriormente señalados y para finalizar esta ponencia, nos vamos a centrar en el problema de la falta de formación instrumental observada en muchos de los alumnos al finalizar la etapa escolar y vamos a ofrecer una propuesta metodológica alternativa.



La clase instrumental grupal: una alternativa o complemento al currículo

Tradicionalmente, la enseñanza instrumental se ha considerado una actividad individualizada profesor - alumno y esto es una herencia de la enseñanza de los conservatorios, fundamentalmente de la enseñanza del piano. En cambio, otra disciplina artística como la danza se basa en la enseñanza grupal y las bandas son un ejemplo de enseñanza instrumental en grupo.

A finales del siglo XIX empezaron a proliferar en Estados Unidos las orquestas en las high schools y actualmente en más de cuarenta mil colegios se desarrolla este tipo de enseñanza que cristaliza mayoritariamente en clases de banda y en clases de cuerda. Su financiación se debe en gran parte a los buenos resultados obtenidos. En el Reino Unido, como ya hemos mencionado anteriormente, el programa *Wider Opportunities* introdujo a comienzos del siglo XXI la enseñanza instrumental en grupo dirigida a todos los alumnos.

Este tipo de enseñanza permite que todos los alumnos, y no solo los que asisten a lecciones privadas o a clases extraescolares, tengan acceso al aprendizaje de instrumentos que les permitirá en el futuro poder seguir participando y disfrutando de la música de forma activa.

Estas clases pueden ser una alternativa a la clase curricular si empleamos el aprendizaje instrumental como vehículo para abordar los demás contenidos curriculares como la teoría musical, la historia, la creación y la audición. Por poner un ejemplo, los contenidos de teoría musical irán apareciendo progresivamente cuando sean necesarios para la interpretación de una pieza en concreto, de esta manera el lenguaje musical no será un fin en sí mismo sino un conocimiento aplicado que parte de una necesidad.

Los requerimientos básicos para este tipo de enseñanza son los siguientes.

- Un profesorado que, además de conocimientos pedagógicos, posea conocimiento instrumental, de dirección grupal, de arreglos y de composición.
- Una dotación de instrumentos por parte del centro.
- Una metodología adecuada.

El coste de los instrumentos suele ser una de las disculpas empleadas por los que no son partidarios de este sistema. A este respecto la tabla 1 nos desmiente este argumento.



Tabla 1*Coste comparativo de instrumentos*

	Instrumentos <i>ClassBand</i>	Instrumentos de cuerda	Instrumentos Orff
Coste total para una clase de 24 alumnos	30.847 euros	2922 euros	4012 euros
Amortización en diez años por alumno/curso	43 euros	4 euros	5,5 euros

Fuente: Villanueva (2014, p.262)

Como vemos es más barato dotar a una clase de instrumentos de cuerda que de instrumentos Orff. Y si hablamos del ukelele –un instrumento que se está empezando a poner de moda en los colegios– el precio es muy inferior: desde 20 euros por instrumento.

En cuanto a la metodología, existen numerosas publicaciones con los materiales didácticos necesarios para impartir estas clases. Por poner solo unos ejemplos:

- Para clases colectivas de cuerda: *Essential elements for strings*.
- Clases colectivas de banda: *Yamaha ClassBand*
- Clases colectivas de piano: *Método Yamaha*.
- Clases colectivas de ukelele y otros instrumentos: *Collins Connect*.

Afortunadamente, desde el año 2014 –año en el que hicimos una encuesta en la Comunidad de Madrid para saber los centros que desarrollaban este tipo de enseñanza y solo encontramos ocho– el panorama parece que afortunadamente está cambiando y tenemos constancia de que son muchos más los colegios que están apostando por esta opción.

CONCLUSIONES

Si la musicalidad es algo innato como parece demostrar la ciencia ¿por qué no aprovechar esta particularidad del ser humano para lo que debería ser su finalidad principal que es hacer música?

Los indudables valores instrumentales de la música –cohesión de grupo, desarrollo de la plasticidad del cerebro, trabajo en equipo, desarrollo de la creatividad, etc., son difícilmente medibles y observables y por tanto corremos el peligro de que ante la falta de resultados visibles la asignatura de música vaya desapareciendo de los programas educativos por su aparente inutilidad. Si los alumnos finalizan la etapa escolar sin saber tocar un instrumento, sin saber cantar o sin saber componer música nos deberíamos plantear si la enseñanza musical está funcionando, y no parece justificable lo que algunos defienden: que la llamada "música de colegio" debe tener otros contenidos y objetivos distintos de los de la "música de verdad".

Metodologías como la que presentamos en el último apartado de esta comunicación tienen como finalidad una participación musical activa de los alumnos



mediante la interpretación. Utilizando esta como vehículo de aprendizaje podemos desarrollar los demás aspectos del currículo. Estas metodologías permiten visibilizar los resultados realmente musicales de los alumnos y esto sin duda ayudará a valorar la utilidad e importancia de las clases de música animando a los responsables a realizar una mayor inversión en tiempo y en recursos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, P. (2010). *El instinto musical. Escuchar, pensar y vivir la música*. Turner.
- Darwin, CH. (2012). *El Origen del Hombre*. Planeta
- Dierssen, M. (2001). Neurobiología de la experiencia musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, nº 21, enero 2001.
- Esteve, J.M., Molina, M. A., Botella, M.T., Espinosa, J.A. (2011). La evaluación de la docencia en la asignatura Formación Instrumental en Magisterio, especialidad Educación Musical. Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas (pp.2352-2365) Alicante: Universidad de Alicante, 2011.
- Frohlich, H. C. (2011). *Sociología para el profesorado de música. Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (versión original 1983) Newcastle UponTyne (UK): Basic Books.
- Mateos Moreno, D. (2013). Perfil del profesorado de música en educación primaria durante su etapa de formación universitaria. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*. Number 31 (june, 2013), pp.52-78 <http://musica.rediris.es/leeme>
- Mills, J. (2005). *Music in the school*. Oxford University Press.
- Ministerio de Cultura y Deporte (2019). Encuesta de hábitos y prácticas culturales <https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/cultura/mc/ehc/portada.htm>
- Rebuschat, P., Rhormeier, M., Hawkins, J. A., Cross, I. (2012). *Language and Music as Cognitive Systems*. Oxford University Press.
- Spitzer, M. (2023). *El ritmo infinito*. Editorial Ariel.
- Villanueva, R. (2014). *La enseñanza musical instrumental en la enseñanza obligatoria: análisis de la situación actual y la clase de cuerda como alternativa al currículo* [Tesis de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá de Henares]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=361020>
- Wray, A. (1998). Protolanguage as a Holistic System for Social Interaction. *Language & Communication* 18/1 1998, pp47-67.



CAPÍTULO III

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PARA LA IGUALDAD

Dr. Mohammed El Homrani Maknuzi, Universidad de Granada (España)

Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, UNESP (Brasil)

Dra. Thaís Vargas Bizelli, UNESP (Brasil)

Educación inclusiva. Educación sexual. Pedagogía Social. Educación y justicia social, prácticas inclusivas. Educación a lo largo de la vida. Derechos de los estudiantes. Metodologías innovadoras al servicio de la igualdad en educación. Investigaciones en el área de la educación en relación con la inclusión, género, sexualidad, barreras de aprendizaje, participación, diversidades funcionales, migraciones, lenguaje, desigualdad social, grupos minoritarios, formación continua, educación no formal y de adultos, educación multigrado y educación rural.



**LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO METODOLOGÍA QUE APORTA EN
LA DETERMINACIÓN DE CÓDIGOS EN EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN
NO SEXISTA EN FORMACIÓN TÉCNICA**

**TEORIA FUNDADA COMO METODOLOGIA QUE CONTRIBUI PARA A
DETERMINAÇÃO DE CÓDIGOS NO ESTUDO DA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA NA
FORMAÇÃO TÉCNICA**

**GROUNDRED THEORY AS A METHODOLOGY THAT CONTRIBUTES TO THE
DETERMINATION OF CODES IN THE STUDY OF NON-SEXIST EDUCATION IN
TECHNICAL EDUCATION**

Tamayo Pastén Ángela

Neurogest

ORCID <https://orcid.org/>

0000-0002-3425-3706

RESUMEN

INTRODUCCIÓN. El propósito es mostrar el aporte de la Teoría Fundamentada en el abordaje de estudios locales en educación no sexista en formación técnica. **METODOLOGÍA.** Con la aplicación de esta metodología se busca, a partir de los datos surgidos en una investigación realizada en un colegio Técnico Profesional de la comuna de Santiago en Chile que prepara estudiantes para el trabajo en mecánica y electrónica, determinar los códigos de la comunidad docente y las brechas entre éstos y las políticas educativas a partir de los códigos subsumidos en los significados evidenciados en el interaccionismo simbólico que tiene lugar en la práctica pedagógica y la cotidianidad de su gestión en el aula. **RESULTADOS.** Los resultados aportan códigos derivados del análisis de datos con las categorías de estudio dando cuenta de que en este tipo de formación existen significados propios respecto del sexismo y que no son percibidos por la comunidad docente. **DISCUSIÓN.** Se plantea que esta metodología aporta en la construcción local y situada, puesto que releva la necesidad de reflexionar en que en formación industrial el sexismo se manifiesta a partir de otros significados que es preciso conocer y que lo vinculan con los accesos a las oportunidades educativas y a la realidad intercultural del estudiantado. Dando cuenta de una identidad epistémica propia en este tipo de formación, lo que puede aportar en fortalecer la comprensión local de las problemáticas asociadas a sexismo al momento de generar directrices y políticas educativas por parte del Ministerio de Educación.

Palabras clave: sexismo, metodología, estudios locales, formación técnica, política de la educación.



INTRODUCCIÓN

El propósito de esta comunicación es mostrar el aporte de la Teoría Fundamentada en el abordaje de estudios locales en educación no sexista en formación técnica, enseñanza Técnico Profesional en Chile, en adelante, TP. Dado que permite generar teoría a partir de los significados, en este caso que otorga la comunidad docente al sexismo y a la educación no sexista en contextos vinculados a la formación en mecánica y electrónica como principal novedad y aporte.

Los códigos y datos se nutren de significados (Bruner, 1989) comprendidos como proposiciones que se tornan en verdades respecto del género, la diversidad y la inclusión que están o no presentes en la conciencia feminista de la comunidad docente a partir de su comprensión (Hooks, 2022) y en el sentir, en este caso en el estudiantado, que esta comprensión genera (Colectivo Las tesis, 2019).

En el contexto educativo actual, la gestión de estos temas desde el Ministerio de Educación (MINEDUCCHILE, 2022) apunta a recoger las voces de los docentes y las comunidades en general, y ello constituye una oportunidad para que los estudios en estas materias generen espacios de reflexión en las comunidades educativas (Dávila & Maturana, 2022), dando lugar a investigaciones en temas en que el sexismo es tan necesario de estudiar como son el curriculum y la práctica pedagógica (Cea, Opazo, Debaut, La Madrid, Retamal, Zagal, Gatica, Martínez, Kvyeh, González, 2018).

El punto de partida de la investigación se produce en este contexto, en que a raíz de la implementación de las Jornadas de Reflexión de la Educación No Sexista en 2022 (MINEDUCCHILE, 2022) el equipo directivo del colegio, en que se desarrolla el estudio, elaboró una consulta interna, aplicada mediante, una encuesta y la realización de una jornada de reflexión con toda la comunidad educativa. Situándose en un colegio técnico profesional particular subvencionado de la comuna de Santiago de Chile que cuenta con una matrícula de 450 estudiantes, y cuyos sellos son la multiculturalidad, la diversidad e inclusión, puesto que recibe a estudiantes chilenos y extranjeros de familias vulnerables.

En la jornada de análisis realizada con los docentes, jefes de especialidad y equipo directivo, en adelante comunidad docente, la conclusión fue que el colegio estaba libre de sexismo en el aula en las especialidades impartidas de mecánica y electrónica. No obstante, en ese entonces, el libro de actas de convivencia escolar contenía denuncias hacia la comunidad docente por comentarios que el estudiantado “siente” que están cargados de juicios y conductas discriminatorias siempre justificadas por el género o la orientación sexual. En estas declaraciones, estudiantes y, en algunos casos, apoderados apelaban a tratos poco respetuosos expresados a través de juicios y bromas.

Ahondando en los datos de esos relatos escritos en el Acta de Convivencia Escolar se pudo establecer un común denominador: el juicio negativo de la conducta, expresado por el profesorado, está asociada al género y/o la orientación sexual como agravante y ello coincidía con el “sentir” expresado por el estudiantado en la consulta interna.



Esta situación evidenciaba así una problemática interesante de estudiar por la diferencia de percepciones en la comunidad educativa frente a un mismo tema dando lugar a la pregunta ¿Cómo la apropiación de las comunidades educativas de los códigos propios de la organización en materia de educación no sexista y violencia de género permiten tomar conciencia acerca de las brechas en la comprensión de los temas equidad de género en la enseñanza técnico profesional?

El análisis de las respuestas de 450 estudiantes obtenidas de la aplicación de la encuesta más las denuncias estampadas en el Acta de Convivencia Escolar, aportaron datos que se contrastaron con datos teóricos extraídos de los aportes teóricos en materia de complejidad e interseccionalidad, que se constituyeron como categorías a priori, denominadas también categorías deductivas que han surgido al definir el problema de estudio y están definidas en el marco teórico (Rodríguez & Gil, 1999). Estas categorías aportaron los fundamentos para levantar los primeros códigos.

La muestra está conformada por el universo total de docentes: veinte profesores, de los cuales 16 son universitarios y representan a las asignaturas del plan general, cuatro son especialistas TP con actualización docente, dos son jefes de especialidad y solo uno cuenta con posgrado en docencia. En tanto, el equipo directivo conformado por tres docentes con posgrado y uno sin posgrado. La edad de esta comunidad promedia los cincuenta años.

La aplicación de Teoría Fundamentada se funda en considerar la falta de cuestionamientos epistemológicos que apuntan a comprender las dinámicas sociales presentes en el estudiantado más allá de la estructura binaria empleada por la comunidad docente a la hora de juzgar temas de género y diversidad (Rose, 2019) (Lipovestsky, 2018) aun cuando, el discurso sea inclusivo y feminista que es lo que ocurre en el colegio, no obstante la inclusión se entiende como incorporación y el empoderamiento del estudiantado se gestiona desde lo patriarcal (Hooeks, 2022).

Los significados se abordan desde el aporte del interaccionismo simbólico en estudios a partir de diseños con Teoría Fundamentada resulta clave (Briones en Catalán, 2021), en cuanto provee la teoría desde el paradigma interpretativo y su carácter socio-psicológico, para sustentar un marco de referencia que fundamenta la construcción de teoría a partir de datos teóricos y sustantivos propios de la realidad explorada como también axiales extraídos del cruce de los anteriores apuntando a la comprensión de la comunidad docente (Schön, 1992) en cuanto al estudio del antes, durante y después en la reflexión pedagógica y el nivel de profundización de la reflexión a partir de los postulados de Van Manen (1998) que da cuenta de la apropiación de esa reflexión cuando se contrasta con la teoría y la práctica.

METODOLOGÍA

La Teoría Fundamentada es la metodología más pertinente para la construcción de teoría desde los significados puesto que permite expresarlos en códigos que aportan en conocer el grado de comprensión de la comunidad docente respecto del sexismo expresado en el nivel de apropiación marcado por la brecha respecto de cada categoría de estudio. Situando la discusión en los sentires que expresan desigualdades (Mayol, 2019) y desigualdades múltiples (Dubet, 2020) asociadas a

casos de género (Zerán, 2018) con una mirada interseccional (Colectivo Las Tesis, 2019) en el marco de la educación no sexista y la violencia de género con foco en las oportunidades y la justicia social (Segato, 2021) como también en la reproducción (Bourdieu & Passeron, 2017).

Es una metodología que aporta códigos para interpretar la distancia entre los significados docentes respecto de cuándo está presente el sexismo en su práctica pedagógica y cómo interpretan los sentires de sus estudiantes frente a estas acciones. Lo anterior, porque es justo en las desigualdades donde se sospecha se centra la crítica del estudiantado expresada en la consulta interna aplicada por mandato ministerial, desigualdades que se evidencian en relatos en que la comunidad docente argumenta decisiones y juicios para autorizar accesos mediante, razones de género pero que no las vinculan al sexismo, y que si son percibidos por el estudiantado como argumentos sexistas por discriminación "(...) Teóricamente (...) tiene su explicación en que cualquiera puede focalizarse en una pequeña desigualdad o una subfamilia de desigualdades (...), basta con cruzar un atributo de estatus y un criterio de diferencia para revelar una nueva desigualdad" (Dubet, 2020. p.35). Siendo esa nueva manifestación de desigualdad, la que se sospecha, la comunidad docente no significa como sexismo. Fundamentos que permiten focalizar la determinación de códigos respecto de la comprensión y apropiación del sexismo vinculándolo a la desigualdad para buscar respuestas y datos desde la posición de clase y/o los accesos, profundizando en la complejidad de cada relato "(...) Dentro de cada desigualdad, las cosas son aún más complejas" (Dubet, 2020, p.36). Las categorías emergen, dos de la teoría: Complejidad e Interseccionalidad, y tres de la codificación misma: Desigualdad Cruzada, Violencia Simbólica y Comportamiento Paternalista (Salazar, 2019).

El objetivo general busca determinar las brechas entre los códigos utilizados por la comunidad docente de un colegio Técnico Profesional en materia de educación no sexista, violencia de género, equidad e inclusión y lo planteado en las directrices estatales como aporte metodológico en la construcción de políticas públicas y gobernanza (Aguilar, 2020) con sentido de realidad y justicia social (Dubet, 2011), y la Teoría Fundamentada resulta ser clave en el diseño metodológico porque las brechas pueden describirse a partir de los aportes de la codificación y la distancia entre códigos y entre códigos y categorías.

La investigación es cualitativa (Flick, 2012) con un diseño sistemático que provee la Teoría Fundamentada para ahondar en el problema más que cuantificarlo. (Catalán, 2022) y generar teoría propia acerca del sexismo en entornos TP.

El diseño metodológico que orienta en la formulación de una teoría respecto del sexismo al proveer códigos In Vivo y sustantivos como también dar cuenta de la distancia de esos códigos con la significación que la comunidad docente hace respecto de la teoría que circunscribe el tema en la actualidad dando lugar a una interpretación más local y representativa de la existencia de sexismo en la gestión de las prácticas pedagógicas en la enseñanza TP.

La primera fase denominada de entrada se aplica, mediante un estudio documental que aporta los primeros datos y codificación situando el problema de

estudio en cómo lo percibe la comunidad docente, cuánto sabe en realidad, cómo lo gestiona o resuelve conflictos en contraste con el marco de referencia y teórico.

Como técnica de análisis de dichos datos y códigos se utiliza la lectura y relectura del acta de las reuniones que el colegio realiza a partir de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional, en adelante CAP (Trisotti, 2017), como también, de los registros de observación, transcripción de relatos y memorandos de esas reuniones en las que se aborda el tema a partir de las Jornadas de Reflexión de la Educación No Sexista y los datos obtenidos en la consulta interna; aportando códigos que permiten definir el problema de estudio y justificar el enfoque cualitativo como también el diseño metodológico con base en Teoría Fundamentada que apunta a indagar en la sospecha de divergencia en el empleo de códigos por parte de la comunidad docente.

En la fase siguiente la técnica de la entrevista en profundidad permitió recabar información de primera mano, mediante el relato directo de los docentes, que narraron sus experiencias en el aula en lo referido a sus prácticas pedagógicas y la gestión de éstas en situaciones que asociaron al sexismo o la educación no sexista. También afloraron situaciones en las que se refirieron a temas de traspasaban el sexismo propiamente tal, abordando inclusión, diversidad, equidad y violencia de género. Estas entrevistas se aplicaron en combinación con observación participante la que permitió indagar en informantes clave. En estas instancias los escenarios fueron cruciales y permitieron investigar en situaciones de campo naturales como son las reuniones de docentes y los momentos de preparación de clases y descanso en la sala de profesores, como también en entrevistas semiestructuradas.

Se utilizaron memorandos en los que se registraron las ideas que fueron surgiendo de la transcripción de relatos y su análisis obtenidos de entrevistas abiertas aplicadas por muestreo teórico. Estas ideas nacieron de la interacción de los relatos con las categorías de estudio. Primero las dos categorías fijadas A priori: complejidad e interseccionalidad, y posteriormente las emergentes: desigualdad cruzada, violencia simbólica y comportamiento paternalismo. La interacción y el cruce teórico con cada categoría sirvió de filtro para develar prácticas sexistas no visualizadas por los docentes.

RESULTADOS

En la Fase de rotulación de datos a través de la codificación, mediante las dos estrategias aportadas por Glaser y Strauss (Glasser & Strauss en Rodríguez & Gil, 1999). Se aplicó el método de comparación constante a partir del que se fueron codificando y analizando los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Lo que implicó ir contrastando esos conceptos con las categorías previas y las que emergieron en el desarrollo del estudio. A continuación, se muestran de manera condensada en la Figura 1 las categorías y la asociación de éstas a los datos extraídos de los memorandos tras la aplicación de las técnicas de análisis de lectura y relectura de datos y el análisis deconstructivo y constructivo de los relatos.



CATEGORIAS	DATOS	CODIGO
Complejidad	Comprensión	Teórico
	Apropiación	Teórico
	Reflexión	Teórico
	Mirada sistémica	Teórico
	Justicia Social	Teórico
Interseccionalidad	Género	Teórico
	Clase social	Sustantivo
	País de origen	Sustantivo
	Color de piel	Sustantivo
	Orientación sexual	Teórico
Desigualdad Cruzada	Expectativas educativas	Cod. Abierta
	Proyecto de vida	Cod. Abierta
	Capacidades	Cod. Abierta
	Derechos	Cod. Abierta
	Sentires	Cod. Abierta
Violencia Simbólica	Gestos	In Vivo
	Ejemplos	In Vivo
	Tipología de broma	In Vivo
	Juicio	In Vivo
Comportamiento Paternalista	Mansplaining	In Vivo
	Bandera roja	In Vivo

Figura 1. Categorías y Codificación de Datos. Elaboración Propia, 2022.

Como se observa en la Figura 1, los datos se rotulan según el potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos que subsume cada categoría. Este potencial se obtiene con las técnicas mencionadas en el punto anterior a partir de la identificación de los puntos de inflexión que existen entre los significados expresados en los discursos de la comunidad docente, la teoría que sustenta cada categoría y los sentires del estudiantado. Dichos puntos se denominan, en este estudio, brechas como se ha definido en los objetivos de esta investigación. El aporte de la Teoría Fundamentada es crucial puesto que es compatible con la corriente del interaccionismo simbólico que valida el análisis de los significados atribuidos por la comunidad docente dando también un marco de sustento teórico y metodológico. Estos significados han sido trabajados en profundidad en las entrevistas y contrastados con los memorandos de las observaciones.

Finalmente, una fase final (Figura 2), se presenta un esquema que resume los datos y códigos agrupados y rotulados en el paso anterior (Figura 1) y que ofrece una panóptica que permitirá analizar las relaciones existentes entre códigos para dar paso a la propuesta teórica que es posible gracias al camino metodológico que ofrece la Teoría Fundamentada. En este proceso se asignaron códigos y agruparon contra las categorías de la investigación. La codificación es resultado de un proceso sistemático que contiene tres tipos de codificación: (1) abierta, (2) axial y (3) selectiva.

MUESTREO TEÓRICO PRODUCCIÓN DE DATO		MÉTODO DE ANÁLISIS COMPARATIVO CONSTANTE (ANÁLISIS INDUCTIVO GENERACIONAL)	
TIPOS DE CÓDIGOS CONCEPTUALES	CODIGO SUSTANTIVO Violencia a la mujer País de origen asociado a migrante Clase social Color de piel No hay sexismo porque hay normativa de violencia contra la mujer	CODIGO TEÓRICO Comprensión y Apropiación Reflexión y Apropiación Mirada sistémica Justicia Social Género Orientación Sexual Derechos Sentires	CODIGO "IN VIVO" Reflexión paternalista Red Flag Gestos violencia simbólica y discriminación Ejemplos sarcásticos asociados al género Bromas con sesgo de género Juicio con sesgo de género Doble estándar Androcentrismo en la opinión acerca del cuerpo y performance de otra y otro Falta de sororidad
FORMAS DE CODIFICACIÓN	ABIERTA Educación sexista y formación en mecánica automotriz y electrónica se observa en acciones, derechos menstruales, embarazos, rol de cuidador o cuidadora, talentos, capacidades, juicios, bromas y banderas rojas, juicios evaluativos, violencia simbólica, hábitos de estudio, paternalismo, doble sentido.	TEÓRICA La incorporación de códigos extraídos del contexto y combinados con la teoría aporta en una nueva construcción de lo que significa educación no sexista y su relación con violencia de género, falta de equidad de género e inclusión asociado a las oportunidades y proyectos de vida.	AXIAL La comparación entre categorías y códigos reveló la existencia de sexismo no percibido como sexismo por la comunidad de docentes al construir la teoría y las categorías de Complejidad, Interseccionalidad, Desigualdad Cruzada emergiendo dos categorías más que surgieron completamente de la comparación de datos: la violencia simbólica y el comportamiento paternalista.
TIPOS DE TEORÍA EMERGENTE	TEORÍA SUSTANTIVA Valoración de los códigos existentes en el establecimiento Reflexión y co construcción en CAP	TEORÍA FORMAL Incorporación de la temática en los discursos, la gestión y el currículum	SATURACIÓN TEÓRICA

Figura 2. Códigos evidenciados en la investigación para análisis y saturación teórica.

Como se aprecia en la Figura 2 el método de análisis comparativo constante que provee la Teoría Fundamental muestra los diferentes códigos agrupados en sustantivos y teóricos como también los códigos "In Vivo" que evidencian las brechas respecto a la teoría (códigos teóricos que están presentados por categoría) y los códigos sustantivos que están presentes en los significados que atribuye la comunidad docente al sexismo y que es posible codificar dado el interaccionismo simbólico que está descrito en los memorandos y en las entrevistas y que surge de la reflexión de la comunidad docente.

Surge así la determinación de códigos y brechas que están presentes en los significados que atribuye la comunidad docente y cómo la comprensión del fenómeno de estudio que se produce en diferentes momentos establecidos por Schön (1992) para reflexionar, organizados en un antes, durante y después asignando valor a cada momento y la profundidad de las reflexiones definidas por Van Manen (1998) y que se expresan en la apropiación teórica y práctica de las dimensiones cuyos puntos de inflexión dan cuenta de códigos para determinar brechas (Perrenoud, 2001). Este ejercicio se hace a partir de la codificación abierta y teórica (Figura 2) para concluir en la codificación axial que la comparación entre categorías y códigos revela la existencia de sexismo no percibido como sexismo.

El diseño sistemático (Strauss y Corbin en Catalán, 2021) se observa en la estricta secuencia de los pasos en la aplicación de la metodología de Teoría Fundamental en lo que respecta a las categorías definidas A priori y el análisis de los datos contra éstas, principalmente por la aplicación de los diversos tipos de codificación que plantea y la importancia de la codificación axial. El diseño emergente (Glaser en Catalán, 2021) se evidencia en la consideración de categorías emergentes en la codificación abierta. Son emergentes porque a diferencia de la complejidad y la interseccionalidad que no nacen del ajuste de la teoría emergente con las relaciones de una categoría previamente definida. Estas categorías son desigualdad cruzada, violencia simbólica y paternalismo.

La recolección final de datos se hace mediante dos procedimientos: el ajuste y el funcionamiento (Delgado, 2012). El ajuste, que permite la generación de categorías conceptuales complejidad (Morín, 2011) e interseccionalidad (Colectivo Las Tesis,

2019) a partir de los datos, y el funcionamiento que es la capacidad de las categorías conceptuales para explicar lo investigado, emergiendo las categorías de desigualdad cruzada, violencia simbólica y paternalismo.

La combinación de ambos diseños aporta en interpretar significados que la comunidad docente otorga al sexismo en educación y cómo lo significa en sus propias prácticas pedagógicas, siendo clave el análisis de los códigos sustantivos que arroja la codificación abierta y teórica dando lugar a la reflexión en comunidad al interior del colegio.

CONCLUSIONES

De acuerdo a lo planteado en el propósito, el aporte de la Teoría Fundamentada en el abordaje de estudios locales en educación no sexista en enseñanza TP aporta teoría desde los datos obtenidos del estudio de la gestión de la práctica pedagógica, puesto que provee códigos propios que provienen desde la cotidianidad del aula y dan cuenta de la distancia respecto de la comprensión de la comunidad docente de los códigos teóricos. Los códigos, principalmente los sustantivos, subsumen sexismo.

Este sexismo en el aula tiene dinámicas propias y no es percibido por la comunidad docente, abriendo una puerta para estudios en esta temática en organizaciones educativas vinculadas al trabajo. El estudio es local puesto que tiene lugar en un colegio industrial, particular subvencionado, multicultural y vulnerable de la comuna de Santiago en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Por lo tanto, la relevancia de la investigación radica en los aportes a la teoría desde la metodología aplicada validando la replicación de la investigación en otro contexto.

Los datos obtenidos son profundos puesto que son extraídos de la gestión de la práctica pedagógica desde los significados atribuidos al sexismo expresado en la comprensión del fenómeno que tiene el cuerpo docente.

Este trabajo y la codificación va generando categorías que permiten seguir profundizando hasta definir teoría a partir de la codificación, principalmente axial, que evidencia brechas.

Primera brecha. Sexismo solo aplica cuando hay violencia hacia las mujeres. Argumento que se aleja de los aportes teóricos de las categorías de complejidad e interseccionalidad, según las que el sexismo se puede observar más allá de una violencia de tipo sexual, puesto que es violencia de género que además no solo involucra al género femenino y se evidencia en la complejidad de las estructuras de dominación tal como afirma Hoocks (2022). Se observa en los memorandos que aportan datos en los que el común denominador es que no se percibe como sexismo el argumento de género para limitar, prohibir, o negar oportunidades, utilizado por algún docente, cuando el estudiante es de género masculino u otro. Aun cuando ello refleja también sexismo. O bien cuando un estudiante de género masculino u otro exige sus derechos en muchos de los memorandos, los docentes responden con un juicio o una ironía (categoría de violencia simbólica) haciendo alusión a que el estudiante no se ponga feminista o feminazi. Como relata en alguna oportunidad un estudiante. O bien se le indica que actúe de acuerdo con su género y que sea machista y no feminista, porque es hombre.



Segunda brecha. El juicio sexista que se evidencia y que permite generar teoría no está asociado al género femenino y por tanto no es percibido en el dolor que puede generar en los estudiantes ser juzgados por su género como se ha planteado en páginas anteriores. Sino que está presente en el país de origen, la clase social y el color de la piel. La mayor cantidad de juicios sexistas emitidos por la comunidad docente están dirigidos a estudiantes que provienen de países considerados machistas. Este argumento lo aportan varios memorandos que indican la convicción de que, en Chile a diferencia de países como Perú, Venezuela y Colombia, se nombra en menor grado a República Dominicanaⁱ, los padres y madres son machistas. Los datos aportados en estos memorandos permiten relacionar las categorías de complejidad e interseccionalidad con la de desigualdad cruzada puesto que se suman desigualdades a los argumentos que utilizan el género como limitación de oportunidades y/o accesos puesto que los fundamentos se atribuyen a la situación económica, la nacionalidad, la condición migratoria y el nivel de educación formal y compromiso de las familias.

Tercera brecha. La conciencia en la comunidad docente de que inclusión es lo mismo que incorporación da cuenta de que la gestión del proyecto educativo se funda sobre una estructura patriarcal de las especialidades puesto que los trabajos y accesos están supeditados a si el estudiante tiene período menstrual, posibilidad de embarazo, rol de cuidado de algún pariente, su temperamento, el color de piel, apariencia física, forma de vestir. Estos dos últimos argumentos esgrimidos principalmente hacia las estudiantes de género femenino.

Cuarta brecha. No hay sexismo en el colegio porque hay normativa de violencia contra la mujer. Este punto es relevante en cuanto permite analizar el sexismo en todas las categorías del estudio porque atañe directamente a los argumentos limitantes referidos a los accesos por género, donde el argumento de la comunidad docente que cruza los memorandos, alude al género femenino e incluye al estudiantado que se identifica como diverso o bien a que la comunidad docente juzga como tal. Si bien esta comunidad docente ha sido pionera en la incorporación de estudiantes de género femenino desde los años 2000 a su proyecto de enseñanza TP, y ya en 2011 se abre a la diversidad declarándolo en su sello de inclusión. En los memorandos, principalmente de las entrevistas, el argumento se funda en la idea de incorporar sin nociones teóricas claras de inclusión y equidad. Los accesos se limitan en presencia de embarazos, baños, vestidores, roles de cuidador, maternidad y paternidad, y derechos menstruales. Un punto interesante que puede ser profundizado en otro artículo la falta de comprensión, por parte de la comunidad docente, de los derechos menstruales de estudiantes transgénero

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, L (2020). Democracia, gobernabilidad y gobernanza. (Instituto Nacional Electoral 25). Ine.mex
- Bourdieu, P. & Passeson, J.C. (2017). *La reproducción*. Siglo Veintiuno.
- Catalán, J. (2021). *Análisis de investigación educativa cualitativa*. Aprendiendo a usar y generar conocimiento. Universidad de La Serena.



- Cea, L., Opazo, A., Debaut, A. M., La Madrid, S., Retamal P., Zagal, G., Gatica, V., Martínez, N., Kvyeh, R., González, D. (2018). *Educación no sexista. Revolución Feminista*. Monde Diplomatique.
- Colectivo Las Tesis. (2019). *Quemar el miedo. Un manifiesto*. Planeta.
- Colectivo Las Tesis. (2020). *Antología feminista*. Debate
- Dávila, X. y Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós.
- De Sousa, B. & Meneses, P. (2014). *Epistemologías del sur*. Perspectivas. Akal.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo Veintiuno.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo Veintiuno.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Hoocks, B. (2022). *Respondona*. Morata.
- Lipovetsky, G. (2018). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Mayol, A. (2019). *Big Bang. Estallido social*. Catalonia.
- MINEDUCCHILE. [@mineducchile]. (2022, 6 de septiembre). ¿Qué significa avanzar hacia una educación no sexista? De Ministerio de Educación. Comunidad. Ministerio de Educación de Chile. Instagram. www.gob.cl/chileavanzando
- Morín, E. (2011). *Lecciones de un siglo de vida*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Quintero, C. (2017). Gobernanza y teoría de las organizaciones. (Perfiles Latinoamericanos, 25(50) 2017 pp. 39-57) doi: 10.18504/pl2550-003-2017
- Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación*. Pólvora.
- Salazar, G. (2019). *Patriarcado mercantil y liberación femenina (Chile, 1810-1930)*. Debate.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Segato, R. (2021). *Contrapedagogías de la Crueldad*. Prometeo.
- Trisotti, A. (2017). Mejora e innovación escolar mediante la práctica reflexiva [tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Repositorio Institucional UAH. <http://escuela-doctorado.uah.es/tesis/tesis.asp>
- Van Manen, M (1998). *La relación entre la reflexión y la acción, en el tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Zerán, F (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Kindle.

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA SEGÚN LA MIRADA DOCENTE

Esperanza Cid Romero
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza, España

RESUMEN

Este trabajo forma parte de una tesis doctoral sobre las funciones y roles de la Red Integrada de la Orientación Educativa en Aragón (España). En esta comunicación, se desarrolla la valoración que el profesorado realiza sobre la realización de la evaluación e informes psicopedagógicos en el ámbito educativo, entendiéndose como un sistema de recogida de análisis en el que intervienen, alumnado, familia, docentes y profesionales externos para determinar necesidades educativas. La muestra está compuesta por 442 docentes de todas las Etapas Educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, que cumplimentaron un cuestionario ad hoc, validado por expertos y expertas en Educación y Orientación Educativa. Los datos muestran una valoración positiva respecto a la realización de la evaluación psicopedagógica. Además, esta valoración se relaciona con variables sociodemográficas y socioeducativas estudiadas, encontrando algunas diferencias de género, edad y tipos de centros en cuanto a las peticiones de evaluaciones psicopedagógicas.

Palabras clave: Orientación educativa, Informes Psicopedagógicos, Educación Inclusiva

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La evaluación psicopedagógica es una cuestión compleja que trasciende a cuestiones teóricas, prácticas administrativas, éticas y deontológicas (Alonso, 2012; Sánchez, 2007). Hay expertos y expertas que cuestionan la evaluación y los informes psicopedagógicos, señalando que es una forma encubierta de legitimar las desigualdades socioculturales (Echeita y Calderón, 2014). En este sentido, hay opiniones encontradas entre los y las profesionales de la orientación educativa, así como también, entre los y las docentes. Así, este estudio pretende conocer la percepción y creencias que el profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón tiene sobre la evaluación psicopedagógica.

DATOS SOBRE LOS PARTICIPANTES

Han participado un total de 442 docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón de todas las etapas educativas de los centros de Educación Pública y Educación Privada Concertada (74,1 % mujeres y 25,9 % hombres). El contacto con el profesorado, se realizó a través de correo electrónico.



METODOLOGÍA

Este estudio es la primera fase de una investigación más amplia. Desde una perspectiva interpretativa, se intenta comprender, entre otros aspectos, cuál es la percepción generalizada de los y las docentes en torno a la evaluación psicopedagógica. Para ello, se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* conformado por 24 preguntas cerradas y abiertas organizadas en tres secciones:

- 1) Datos sociodemográficos que recogen la información sobre los años de experiencia, etapa educativa donde realizan su labor educativa, el tipo de centro rural o urbano, si el centro es preferente o de especial dificultad.
- 2) Percepción sobre la importancia que otorgan los y las docentes a las funciones del o de la profesional de la orientación educativa. Esta sección se valora con la escala likert de 1 a 4 (1 poco-4 mucho).
- 3) Percepciones de los y las docentes sobre las relaciones y colaboración entre docentes y profesionales de la orientación educativa.

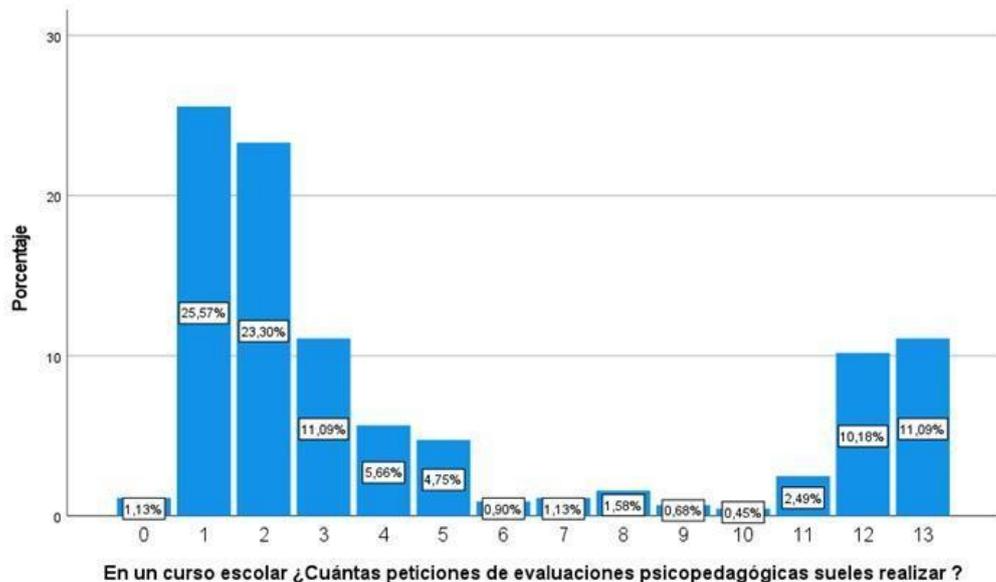
El cuestionario ha sido validado en relación a su contenido por 12 expertos y expertas en educación, investigación educativa y orientación educativa. Además, se realizó el análisis de validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio, obteniendo un índice de Cronbach de 0.8 en claridad ($\alpha= 0.803$), coherencia ($\alpha=0.835$) y relevancia ($\alpha=0.822$).

El procedimiento de análisis de datos se llevó a cabo a través de un análisis estadístico, hallando los porcentajes, puntuaciones medias y desviaciones estándar para cada variable, utilizando para ello el software IBM SPSS 26.

HALLAZGOS PRINCIPALES

La función “Realización de la evaluación e informes psicopedagógicos” es una función que un 60,9% del profesorado ha valorado con la máxima puntuación (4), y un 26,7% con una puntuación de 3, frente al 2,9% y un 9,5% que la valoran con 1 y 2 puntos respectivamente. De ello se desprende que un 87,6% encuentra esta función como importante o muy importante. Además, se les preguntó al profesorado, el número de peticiones de evaluaciones psicopedagógicas que solicita a los servicios de orientación educativa durante un curso escolar.





Como se puede observar, el profesorado que no pide ninguna evaluación psicopedagógica es de 1,13% sólo una evaluación psicopedagógica un 25,57% y dos evaluaciones psicopedagógicas un 23,30%. Esto significa que el 50% del profesorado solicita 2 o menos peticiones de evaluaciones psicopedagógicas. El resto del profesorado llega incluso a pedir a los servicios de orientación entre 12 y 13 evaluaciones psicopedagógicas con un 10,18% y un 11,09%. Con estos datos, se han cruzado las variables sociodemográficas y socioeducativas para conocer el perfil de estos docentes con las peticiones de evaluaciones psicopedagógicas.

De los resultados obtenidos se desprende que es el género masculino (52,6%) es el que solicita menos de 2 evaluaciones psicopedagógicas. Por otro lado, será la edad entre los 41-50 años los que demandan menos de dos evaluaciones psicopedagógicas (54,4). Es el profesorado con menos experiencia (1-10 años) los que solicitan menos evaluaciones psicopedagógicas (55,6%).

Hay matices entre las provincias menos pobladas, siendo Teruel (54,9%) la provincia que menos demanda evaluaciones psicopedagógicas frente a Huesca.

Igualmente ocurre con la escuela rural (51,2%), que se aprecia ligeramente superior para los 2 o menos evaluaciones, mientras que los de entorno urbano son los que presentan mayor % dentro del grupo de los de 3 o más peticiones de evaluaciones psicopedagógicas (51,1%).

Con respecto a la etapa educativa, en Educación Secundaria (53,2%) se realizan menos peticiones de evaluaciones psicopedagógicas, al contrario que en Educación Primaria (50,55). La educación concertada, solicita más de tres evaluaciones psicopedagógicas (54,2%). Serán las enseñanzas obligatorias (51,9%) las etapas educativas con más demandas de evaluación psicopedagógica frente a las no obligatorias (47,1%).

En cuanto a los centros, son los centros no preferentes y los centros que no son considerados como centros de dificultad, los que apenas solicitan evaluaciones

psicopedagógicas frente a los centros preferentes (54,9%) y centros de dificultad (56,9%) que solicitan más de 3 evaluaciones psicopedagógicas.

En cuanto al rol que desempeñan los y las docentes, cuando ejercen la tutoría (63,6%) solicitan menos evaluaciones psicopedagógicas.

Finalmente, el profesorado que cree que los servicios de orientación tienen que estar dentro de los centros educativos (50,5%) son los que piden menos evaluaciones psicopedagógicas, frente a los que consideran que los servicios de orientación deben ser externos y solicitan más de 3 evaluaciones psicopedagógicas (66,7%).

CONCLUSIONES

De lo expuesto hasta ahora, serán las mujeres, los centros educativos urbanos, centros preferentes de alumnado con necesidades educativas especiales, y centros catalogados de dificultad, los grandes demandantes de evaluaciones psicopedagógicas. También la educación concertada y el profesorado que piensa que los servicios de orientación tienen que estar fuera del centro educativo, con la estructura de equipos externos.

Tal y como se observa en los datos, el profesorado con menor experiencia es el que solicita menos evaluaciones. Estos resultados se pueden asociar al cambio de tendencia de la evaluación psicopedagógica que en los últimos años giran hacia una organización de procesos de educativos dirigidos a la eliminación de barreras que limitan la atención a la diversidad más que una atención centrada en el déficit (Echeita y Calderón, 2014; Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022). También se puede deber a una mayor conciencia en preparar al profesorado para una escuela que respete las distintas necesidades y contribuya a la justicia social (Vigo et al., 2019).

También son demandantes de menos evaluaciones psicopedagógicas, la escuela rural. Esto nos ayuda a pensar que la idiosincrasia de los centros rurales, facilita la inclusión de todo el alumnado y de ahí esas menos peticiones de evaluaciones psicopedagógicas.

Llama la atención que sea el tutor o tutora los que hagan menos solicitudes de evaluaciones psicopedagógicas, probablemente porque son los que más en contacto están y poseen un mayor conocimiento de su alumnado. Por otro lado, el profesorado que tiene un grado de colaboración estrecho con los servicios de orientación, al margen de ser tutor o tutora, solicitan más de 3 evaluaciones psicopedagógicas.

En la etapa de Educación Primaria, las solicitudes de evaluaciones son mucho más numerosas, lo que podría estar vinculado a la importancia de la detección temprana de dificultades de aprendizaje (Romero et al., 2005). Asimismo, en la etapa de Educación Secundaria nos encontramos con los programas de atención a la diversidad tales como los Programas de Aprendizaje Inclusivo (PAI) o Programas de diversificación, los que podrían minimizar de alguna manera la demanda de evaluaciones psicopedagógicas.

En definitiva, podemos observar que existen matices en relación con las peticiones de evaluaciones psicopedagógicas por parte del profesorado que nos hace seguir investigando para completar este estudio con la percepción ahora de los propios orientadores y orientadoras sobre la evaluación psicopedagógica.



BIBLIOGRAFÍA

- Alonso J, . (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Síntesis.
- Echeita, G., & Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.
- Herrera-Rodríguez, J. I., & Guevara-Fernández, G. E. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 443-463.
- Romero J. F., Lavigne, R.,. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y tipos*. Junta de Andalucía.
- Sánchez, M. (2007). *La evaluación psicopedagógica* (Vol. 208). Graó.
- Vigo, M. B., Dieste, B., & García, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social: una investigación etnográfica. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*.



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Miriam del Rosario Trinidad Espejel

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México - AEFCM

RESUMEN:

México es un país de grandes contrastes económicos, sociales y culturales, en el que la pobreza y la marginación siguen siendo las principales causas de exclusión. Es increíble que en la Ciudad de México sigan existiendo niñas y niños excluidos por tener una discapacidad, por vivir en hogares con bajo nivel económico, por su color de piel, por ser de origen indígena, por su género, por ser hijos de padres campesinos, por hablar una lengua indígena o simplemente por pertenecer a un grupo minoritario.

La Nueva Escuela Mexicana se ha preocupado por considerar a la inclusión como uno de los ejes articuladores de la Educación Básica, además de diseñar la “Estrategia Nacional de Educación Inclusiva”.

En la investigación cualitativa, se plantean diferentes interrogantes, pero se centra en la pregunta ¿Los docentes cómo se apropian del planteamiento de la educación inclusiva de la Nueva Escuela Mexicana en las Primarias de la Ciudad de México?

En los resultados se observó que los docentes consideran que la exclusión educativa, es una práctica vigente en las primarias, que requiere un programa para que la comunidad reconozca la diversidad de la población e integre a los diferentes actores escolares, en un ambiente de respeto.

Palabras clave: Inclusión social, Exclusión social y Diversidad cultura

1. La educación inclusiva en el ámbito internacional

En 2003 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha considerado que en los diferentes países cada día hay más personas que están excluidas, por no participar activamente en la vida social, política, económica o cultural.

Katerine Tomasevki, relatora especial de la Organización de las Naciones Unidas, en 2003 definió que para dar cumplimiento al derecho a la educación se debe considerar las 4A: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (ONU, 2003).

En 2013 la Organización de las Naciones Unidas, ha considerado que “el derecho a la educación, es un derecho a la educación inclusiva” con ello pretende dejar atrás a los modelos de educación diferenciados, desde entonces se ha buscado construir sistemas educativos inclusivos, que respondan a las necesidades reales de la población escolar, considerando que la educación inclusiva permita la participación eficaz de una persona en la sociedad y que dicha persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades (UNESCO, 2009).



En mayo de 2015, en Incheon (República de Corea) la UNESCO y diferentes organismos internacionales organizaron el Foro Mundial sobre la Educación, asistieron más de 1,600 participantes de 160 países; en dicho evento aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030, la cuál tiene como propósito garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, que promueva las oportunidades de aprendizaje permanente para todos, traza la prospectiva para los próximos 15 años.

En la Declaración de Incheon se da prioridad a “La inclusión y la equidad”, la cual busca combatir todas las formas de exclusión, marginación, desigualdades en el acceso, disparidades, tiene la intención de centrar los esfuerzos en los que menos tienen. Además plantea algunas estrategias para que los diferentes países elaboren sus planes y estrategias contextualizados, es decir que respondan a las necesidades reales, respetando las políticas y prioridades nacionales, que tomen en cuenta las necesidades de los alumnos, la diversidad y enfrenten las múltiples formas de discriminación.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, en la observación general número 4 (2016) establece que la educación inclusiva debe estar basada en los derechos humanos, así como es necesario reconocer el respeto y la diversidad, sin embargo no se puede olvidar que desde 1949 se tiene la Declaración Universal de Derechos Humanos, la que establece que todas las niñas y los niños tienen derecho a una educación que no discrimine por motivos de discapacidad, sexuales, lingüísticos, religiosos, entre otros.

2. México en la construcción de una educación inclusiva

En la Constitución Mexicana de 1917 establece en el Artículo 3º Constitucional el derecho a la educación, el cual debía extenderse a toda la niñez, han pasado más de 100 años y a pesar de los esfuerzos, tal vez deberíamos preguntarnos ¿Cuánto se ha avanzado?, incluso en la Ciudad de México, se sigue observando personas excluidas.

México ha tratado de avanzar para que el Sistema Educativo Nacional pueda tener una educación inclusiva, para ello ha realizado diferentes acciones, entre las que destacan:

- En 1939 creó la Ley Orgánica de Educación.
- En 1942 empezaron a funcionar las Escuelas de Educación Especial, dejando atrás a las Escuelas de Preparación Especial.
- En la década de los ochenta, surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa y los Centros de Atención Psicopedagógica, además en las llamadas “Escuelas de Educación Regular” se tuvieron servicios complementarios para atender las dificultades de aprendizaje.
- En 1992 en las “Escuelas de Educación Regular” se comenzaron a integrar niñas y niños con necesidades educativas especiales.
- La Ley General de Educación (1993) reconoce que “la educación especial está destinada a los individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes”.
- Emitió la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011).



- En 2019 el Artículo 3º Constitución fue modificado y en él se establece que al Estado le corresponde la rectoría de la educación, además de ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

En el gobierno del Presidente Andrés Manuel López Obrador, la Secretaría de Educación Pública emitió el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, además diseñó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, la cual considera: acciones en centros educativos migrantes, acciones para el fortalecimiento de los servicios de educación especial, Centros de Atención a estudiantes con discapacidad y acciones en escuelas de educación indígena.

México ha realizado diferentes esfuerzos para tener una educación inclusiva, tratando de erradicar la exclusión (social y educativa), así como la discriminación, pero en la cotidianeidad de las escuelas en algunas ocasiones se perciben como esfuerzos aislados, porque desde hace tres décadas en las escuelas se reciben a niñas y niños con discapacidad, pero habría que preguntarse ¿a los maestros se les ha formado para dar una educación inclusiva? ¿Qué le falta al Sistema Educativo Mexicano para garantizar el acceso, la permanencia y que promueva las oportunidades de aprendizaje permanente para todas las niñas y los niños?.

No se puede olvidar que Sistema Educativo Nacional debe garantizar el derecho a una educación incluyente debe asegurar el acceso y la permanencia, además de velar que las niñas y los niños no sean excluidos en las experiencias de aprendizaje, sin embargo pareciera que al incorporar los términos: educación inclusiva, equidad, igualdad, atención a la diversidad, se cumplido con la tarea.

Hasta la fecha, seguimos observando en la sociedad que persisten prácticas de inequidad, desigualdad, en la agenda nacional todavía se tiene un compromiso sin cumplir con la población más vulnerable, con los que menos tienen.

3. Cambio en el currículum de educación básica

Al hablar de la inclusión educativa en la Nueva Escuela Mexicana, se tendría que pensar que los diferentes actores educativos deberían trabajar como una comunidad en la que se promuevan los diferentes ambientes educativos inclusivos, en la que se les reconozca por tener una formación sólida, que puedan diseñar estrategias que favorezcan el aprendizaje, el desarrollo de capacidades de cada niña o niño (García, 2022).

El gobierno del Presidente Andrés Manuel López Obrador considera que la educación es un prioridad para el desarrollo nacional que coadyuba a la transformación de la vida pública de México (SEP, 2019), quiere dar una mejor educación a la población excluida, contrarrestar la discriminación, el abandono, la pobreza, el rezago, la desigualdad, así como garantizar el acceso, la permanencia y egreso de los estudiantes, independientemente de las capacidades, necesidades, circunstancias, estilos y ritmos de aprendizaje de las niñas y los niños.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana se diseñó la “Estrategia Nacional de Educación Inclusiva” que tiene por objetivo:



Convertir progresivamente el actual SEN caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019).

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva considera seis ejes estratégicos:

1. Armonización legislativa y normativa.
2. Desarrollo de los modelos de atención con enfoque inclusivo.
3. Formación de los agentes educativos.
4. Sistema integral de información para la educación inclusiva.
5. Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación.
6. Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial.

La educación inclusiva en la Nueva Escuela Mexicana busca:

- Reconocer las diversas comunidades educativas.
- Atender las diferentes expresiones.
- Sea un eje articulador y deje de ser un tema transversal.
- Promover la convivencia basada en la diversidad.
- Ofrecer oportunidades para aprender a relacionarse con todas las personas en un ambiente de respeto.
- Erradicar los prejuicios, exclusión, segregación o cualquier otra práctica discriminatoria.

Cuando se habla de inclusión pareciera que para todos significa lo mismo, pero no es así, para las personas tienen diferentes significados, e incluso los alcances pueden ser muy diversos.

En el plan 2022 de educación básica se consideran 7 ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura y por último las artes y experiencias estéticas. Desde la construcción del plan se busca que la inclusión deje de trabajarse de forma aislada, sino que conecten los diferentes contenidos con la realidad de las niñas y los niños.

Se busca que implenten acciones entre las que destacan: la accesibilidad, el diseño universal para el aprendizaje, ajustes razonables, medidas específicas para revertir la discriminación y el uso de apoyos para dar respuesta a la diversidad de las niñas y los niños, que responda a la diversidad, interculturalidad, territorialidad e igualdad de género.

4. México avanza hacia una educación inclusiva

México presenta un gran mosaico cultural, económico y social, en el que la pobreza y la marginación son las principales causas de exclusión que no se generan



únicamente en el ámbito escolar y que al estar en las escuelas primarias de la Ciudad de México surgen interrogantes como las siguientes:

- ¿Cuál es el concepto de inclusión que tienen los docentes?
- ¿Cuándo fue la última vez que un docente tomó un curso para favorecer una educación inclusiva?
- ¿Las escuelas realizan actividades con los padres de familia para favorecer la inclusión educativa?
- ¿Se logra la integración en la sociedad de las niñas y niños con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)?
- ¿Estamos avanzando como país en la inclusión educativa o sólo queda escrito en el papel?
- ¿Los docentes están preparados para atender a la diversidad de las niñas y los niños que asisten en las escuelas primarias de la Ciudad de México?

Algunas de estas preguntas se responderán en el documento, pero la investigación se centra en la pregunta: ¿Los docentes cómo se apropian del planteamiento de la educación inclusiva de la Nueva Escuela Mexicana en las Primarias de la Ciudad de México?

Las respuestas a estos cuestionamientos se dieron tomando en:

- Los diferentes actores escolares deben reconocerse como sujetos valiosos, que comparten los mismos derechos y respetan sus diferencias.
- Todas las niñas y los niños pueden aprender en ambientes de aprendizaje cercanos a su contexto.
- Los docentes deben generar ambientes de aprendizaje que se destaquen por ser innovadores, creativos, que respondan a las necesidades e intereses de las niñas y los niños.

Para la investigación inicialmente se realizó la revisión de la literatura, después se realizó la construcción del cuestionario, en el que se tomaron en cuenta indicadores que captan las percepciones que tienen los docentes de la Ciudad de México a cerca de la educación inclusiva; se buscó que el cuestionario se respondiera en un breve tiempo y fuera factible para que los docentes lo pudieran responder desde cualquier escuela primaria de la Ciudad de México.

La Ciudad de México tiene 3,002 escuelas primarias, de acuerdo con el censo 2020 que realizó el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), se tomó una población muestra del 10%, es decir lo respondieron 300 docentes frente a grupo, el 84% fueron mujeres y el 16% restante hombres.

5. Resultados

Con los resultados del cuestionario se encontraron los siguientes hallazgos:

- Los docentes identifican tres principales causas de discriminación: el nivel económico, tener una discapacidad y ser de origen indígena.
- El 51.4% respondió que la exclusión educativa, es una práctica que todavía persiste en las primarias de la Ciudad de México.



- Los docentes asocian el término “discriminación” con desigualdad (25.7%), injusticias (16.3%), menosprecio (15.6%), falta de respeto (10.1%) ignorancia (9.1%), intolerancia (8.7%), maltrato (6.9%), racismo (5.1%), ofensas (1.8%) y pobreza (0.7%).
- El 64.2% consideran que sus escuelas no cuentan con condiciones de accesibilidad.
- El 90.3% refieren que en sus escuelas se promueven actividades que favorezcan la inclusión educativa, enfocándose principalmente en la elaboración de ajustes razonables en la planeación.
- El 85.8% en su actual grupo tienen alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación.
- En el 91.7% de las escuelas hay un docente de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).
- El 75% no ha tomado un curso referente a la inclusión educativa en los últimos 5 años.
- El 33% de los docentes comentan que no conoce la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.

6. Conclusiones

La exclusión educativa no tiene una sola causa, ni puede ser abordada desde una sola mirada, se deben implementar diferentes estrategias para que la educación cumpla con su función de integrar a las niñas y los niños en la sociedad.

El sistema educativo en los próximos meses y años debe diseñar un programa de formación dirigido a los docentes con en el contenido de la NEM haciendo énfasis en la atención a la discriminación, para que la inclusión no sólo se quede en el papel, sino que se distinga por reconocer la diversidad de la comunidad educativa e integre a los diferentes actores escolares, en un ambiente de respeto.

En la Ciudad de México se deben construir comunidades de aprendizaje que garanticen la permanencia en la escuela y den cumplimiento al perfil de egreso.

Aun cuando ya se tiene la propuesta del Programa de Egresos de la Federación 2024, hace falta la asignación presupuestal que garantice las condiciones de accesibilidad. Se debe de dejar de ver a la educación como un gasto, se tiene que entender que es una inversión.

Es necesario un programa de formación para los diferentes actores educativos, que se haga énfasis en el trabajo como comunidad, pero que no sólo privilegie el aprendizaje de conocimientos, sino que fortalezca el cambio de actitudes, y reconozca la diversidad de la población.

Diseñar y aplicar un programa de evaluación y seguimiento que permita la toma de decisiones.

La inclusión educativa en la Ciudad de México, es todavía una tarea pendiente, que exige un cambio en los diferentes ámbitos educativos, se requiere tiempo pero si no hay una estrategia de trabajo la inclusión planteada en la NEM, quedará sólo en los



documentos escritos, porque ninguna meta educativa debe considerarse que se ha cumplido, a menos que se haya cumplido para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz, P. (2019). La Educación inclusiva en el Siglo XXI. Avances y Desafíos. Murcia, España. Universidad de Murcia.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza.
- Castro, R. (2017). Revisión y Análisis Documental para Estado del Arte: Imaginarios Sociales sobre inclusión Educativa. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Colombia.
- Clert, Carine (1999). Evaluating the Concept of Social Exclusion in Development Discourse, in The European Journal of Development Reserch, Vol. 11 No 2, pp 176 – 199.
- CONAPRED (2019). Propuesta para fortalecer la educación inclusiva en el Dictamen de la Iniciativa que modifica los artículos 3º 31 y 73 de la Constitución, aprobado por las Comisiones Unidas de Educación y Puntos Constitucionales en la Cámara de Diputados. México.
- CONAPRED. (2019). Propuesta para fortalecer la educación inclusiva en el Dictamen de la iniciativa que modifica los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución, aprobado por las comisiones Unidas de Educación y Puntos Constitucionales en la Cámara de Diputados. México.
- De la Herrán, A. (2015). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). Revista Complutense de Educación. Madrid, España.
- DOF (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.
- García, E. (2008). Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿De qué estamos hablando? Marco Conceptual. Barcelona, España: Agència Catalana de Cooperación al Desenvolupament.
- García, J. (2020). La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula (pp. 31 – 40) Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- García, J. (2022). La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula, 31-40.
- Guajardo, R. (2019). La inclusión educativa de la educación inclusiva en el campo de la educación especial. Revista de la Escuela Normal No. 3 de Toluca. Año 14 – No 27.
- Hardy y Woodcock. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. International Journal of Inclusive Education.



- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- López, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su handicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En Gimeno Sacristán, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Luna, C. (2010). Justificación Teórica del aula itinerante: la inclusión y su análisis social y escolar. IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Barcelona España.
- Morga, L (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista electrónica de Investigación e Innovación Educativa*
- Niembro, C. (2021). La Inclusión Educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias de Ciencias*
- Pano, C (2018). Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa. *Educación Inclusiva en México*. Chiapas, México: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Rodríguez, M. (2011). Las brechas de desigualdad: México un país de contrastes. Universidad Autónoma de Nayarit. México
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México
- UNESCO (2015) *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible*.
- UNESCO (2000). *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies or Inclusive Education.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO, (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. París, Francia. Sección de la primera infancia y educación integradora. División de Educación Básica.

**OBJETIVIDADES ESTRUCTURALES Y SUBJETIVIDADES
ESTRUCTURANTES: ESTRATÉGIAS PARA EL DESARROLLO DE LOS
NIÑOS HACIA UNA NIÑEZ NO SEXISTA**

**OBJETIVIDADES ESTRUTURAIS E SUBJETIVIDADES ESTRUTURANTES:
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA
CONSTRUÇÃO DE UMA INFÂNCIA NÃO SEXISTA**

**STRUCTURAL OBJECTIVITIES AND STRUCTURING SUBJECTIVITIES:
STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CHILD TOWARDS A NON-SEXIST
CHILDHOOD**

MAROJA, Daniela⁶² / PROCOPIO, Leandra Vaz F. C.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) /
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

<https://orcid.org/0000-0001-7207-0567>

<https://orcid.org/0000-0001-9163-7266>

RESUMO

Esta pesquisa parte do fundamento de que toda Educação é sexual (MORGAGE, 2011), uma vez que a educação escolar no contexto capitalista está inserida a partir do pilar das normas historicamente impostas pelo patriarcado, que renegou às crianças – e principalmente às meninas – e às adultas mulheres um lugar submisso diante dos homens (pais e maridos, do ponto de vista da família tradicional: nuclear e heterocêntrica). Embora os estudos feministas tenham contribuído muito para a redução das desigualdades de gênero, o adultocentrismo que opera na sociedade não permite que estas abordagens cheguem às crianças. Por isso, é fundamental resgatar no atual campo de estudos, do ponto de vista histórico, as implicações da desigualdade de gênero na infância, que costumam demonstrar uma intensificação e perpetuação na vida adulta das mulheres.

Palabras-chave: Gênero. Educação latinoamericana. Educação sexual. Infância. Autonomía.

INTRODUÇÃO

Este texto parte dos fundamentos teóricos trazidos por basicamente três autoras: Ochoa (2007); Morgade (2011) e Tardelli (2021), sendo a primeira mexicana; a segunda Argentina; e a terceira brasileira. O intuito é contribuir também para a formação de um campo feminista genuinamente latinoamericano, em direção ao pensamento da pedagogia decolonial do ser e do saber no que toca nas desigualdades

⁶² Bolsista do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES-Brasil), pelo Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE).



de gênero na sociedade, recortando para isso, o lugar da infância como um lugar estrutural, comumente deixado de lado. Nesse sentido, é preciso considerar que:

[...] es necesario incorporar el feminismo a esos debates, y construir una pedagogía feminista que dé sistematicidad e impulso al trabajo educativo que se ha venido haciendo y se sigue realizando, que articule y dinamice su discusión teórica, filosófica, política y metodológica, que haga más claros y asequible sus principios, componentes, características y mediaciones educativas. (OCHOA, 2007, p. 01)

Uma teoria feminista que pensa a Pedagogia como um campo promissor de transformação e emancipação social das meninas/mulheres, precisa atentar-se a pelo menos a quatro dimensões desse processo de desenvolvimento, que considere: *a) os sujeitos e sujeitas do processo educativo; b) os objetivos de tal processo; c) as mediações para que o processo de assimilação e rompimento com o status quo aconteçam (parte formal); e d) os conteúdos (parte substancial) que seriam sua própria base prática.* Nesse mesmo sentido, concordam Ochoa (2007) e Morgade (2011). Aqui, contudo, nos centraremos no terceiro ponto, a partir de um lugar de consideração da importância da semiótica, qual seja, a *representação social* de meninas na história.

Isso não significa, por outro lado, “matar” a subjetividade e capacidade de agência das meninas em decorrência de uma visão estruturalmente fechada, fatalista e estéril que apenas considera as visões *estruturais e estruturadas* da dominação masculina do patriarcado.

Neste ponto, Bourdieu (2009) nos auxilia a pensar o quanto, “a objetividade do sentido do mundo define-se pela concordância das subjetividades estruturantes” (BOURDIEU, 2009, p. 8), ou seja, uma subjetividade que é condicionada/limitada pela estrutura objetiva, mas que ao mesmo tempo também a estrutura, quando se considera a lente e capacidade de atuação *subjetiva* do sujeito para a transformação *objetiva* do mundo exterior, a partir do que ele vê, sente e incorpora a partir do seu mundo interior.

Nesse sentido, não há como discutir uma educação não sexista na pedagogia, sem discutir o processo em direção ao desenvolvimento de *autonomia* de meninas e meninos, pois somente a autonomia pode proporcionar o acesso a ferramentas *subjetivas* diante da realidade objetivamente posta, ou seja, uma autonomia criativa, sonhadora, que sabe e crê que por mais que a estrutura mostre e atue de forma contrária, outro mundo é possível.

Agora, de todas as formas, é preciso não perder de vista o ponto central desse artigo: “*as mediações para que o processo de assimilação e rompimento com o status quo aconteçam*”. E elas somente são possíveis de ser feitas pelas adultas e pelos adultos de referência das crianças, não sendo uma tarefa que elas possam/conseguem desenvolver sozinhas, pois há a dependência (no sentido corrente de cuidados materiais, proteção, direcionamentos, etc) que não pode ser desconsiderada no processo de assimilação.



METODOLOGÍA

Parte-se de um levantamento bibliográfico de cunho fenomenológico, cujo referencial se baseia na epistemologia da complexidade multidisciplinar, estando centrada não somente na Pedagogia (FREIRE, 1996; OCHOA, 2007; DEMO, 2009; MORGADE, 2011, HOOKS, 2017) como campo disciplinar, mas também nos diálogos com a História, as Ciências Sociais (TARDELLI, 2021; BOURDIEU, 2009) e a Psicanálise Feminista (BOLEN, 1990; 1992), sendo que todas aportam contribuições a este aspecto formal e importante da representação social e ao desenvolvimento da autonomia, autopoiese e autocriação na/da infância por crianças - e mais especificamente por meninas - como ferramenta para a concretização ontológica desse processo de rompimento com o *status quo*.

RESULTADOS

Um dos resultados que convergem em todos os campos analisados, é a “reprodução inconsciente” desse sexismo, pois é patente que “[...] nem sequer é necessária a figura física do patriarca para que a estrutura patriarcal permaneça em atividade, pois a reprodução da estrutura também ocorre por mulheres, criadas neste sistema desde sua infância”. (TARDELLI, 2021, p. 63).

No que contribui as Ciências Sociais, infelizmente ainda se destaca uma visão muito calcada no estruturalismo, centrado principalmente no argumento de que “[...] as desigualdades de gênero vão se acentuando no decorrer da vida, conforme as crianças vão crescendo e se desenvolvendo” (TARDELLI, 2021, p. 92), como um “caminho sentenciado”.

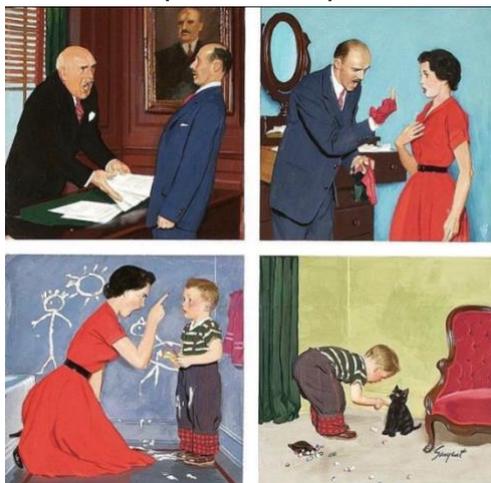
Já o campo da Psicanálise feminista Jungiana (BOLEN, 1990; 1992), que parte do princípio que ao renegar às mulheres e crianças um lugar subalterno ao patriarcado – maridos e pais - cria dores, feridas e fragilização, mas aposta nos “recursos subjetivos” de cada criança/mulher para sair dessa “sentença”, ainda que o discurso da vitimização persista de alguma maneira.

Por esse ponto de vista, mulheres e crianças são vistas como o lado “mais fraco” na vigência do modelo patriarcal representado pelo marido e pai autoritários, em ambientes que via de regra se impõem pela supremacia desse mesmo poder sustentado por esse modelo hierárquico *desejável*, pois o *poder* é o “[...] princípio predominante do patriarcado e, onde o poder é que rege, e não o amor, a liberdade e a justiça também padecem” (BOLEN, 1992, p. 17).

A obra de Richard Sargent, de 1954, ilustra bem os “efeitos colaterais” do “casamento” bem sucedido entre capitalismo e patriarcado, que historicamente apenas reafirma como opera o poder opressor da autoridade masculina provedora (seja do homem que provê o trabalho – no lugar de *patrão* - ou do homem provedor da subsistência familiar – no lugar de *marido*), em desfavor das mulheres e também diretamente das crianças



Figura 1 – O casamento entre capitalismo e patriarcado



“Anger Transference”, obra de Richard Sargent (1954)

Fonte: <https://www.art.com/products/p53766577466-sa-i6339276/richard-sargent-anger-transference-march-20-1954.htm>. Acesso em: 28 set. 2023.

Interessante notar, por outro lado, como a obra é representativa dessa desigualdade de gênero também na infância. Isso porque, na análise da obra de Carol Gilligan⁶³ empreendida minuciosamente por Tardelli (2021, p. 64-5) ela traz a conclusão a que chegou a autora a partir de seus primeiros escritos, que datam de 1980:

“[...] um problema de metodologia de análise e teoria psicológica [...] a cultura de somente utilizar meninos e homens para os estudos sobre comportamento humano, pois se considerava que somente o homem teria uma vida e comportamento interessante; o homem era ‘a medida da humanidade’.

Precisamos, assim, reconhecer que há na obra uma grande identificação com essa lógica, que não parece ser mera coincidência, mas uma reprodução ressonante com o modelo patriarcal desde a infância (representativo do *menino* protagonista), desde a mais tenra idade.

Não por acaso o patriarcado tem como fundamento o poder supremo masculino que “[...] exige que vejam as coisas à sua maneira e ponham sua vontade em primeiro lugar. Essa vontade é imposta pela sua raiva e pelo seu poder de punir, o que produz relacionamentos, famílias e organizações deficientes” (BOLEN, 1992, p. 17). Tal exigência, contudo, acaba prejudicando também a subjetividade dos próprios homens, especialmente quando esses não coadunam com essa premissa e com o posicionamento socialmente desejável e esperado de demonstração de virilidade ou do chamado poder da autoridade masculina.

Isso em parte se deve a como as “relações sociais são estruturadas desde a Primeira Infância, moldando os pilares da cultura e a manutenção do status quo”.

⁶³ GILLIGAN, Carol. *Joining the resistance*. Polity Press, 2011, p. 15. Nessa mesma obra, Gilligan, identifica como, com o amadurecimento e o início de sua identificação com as mulheres adultas, as meninas passam a expressar menos suas opiniões, absorvendo o conceito do silenciamento feminino, abarcando a estipulada conduta feminina: mulheres calam sua voz, suas opiniões sinceras, para prezar pelos relacionamentos (TARDELLI, 2021, p. 65-6).

(Tardelli, 2021, p. 66). Aqui, fica muito patente a constatação de que tem sido negada à infância – e aqui de meninos e meninas - a oportunidade de exercer sua *cidadania epistemológica* - como o foi por muito tempo para as mulheres - para que saia do local de objeto passivo, de incapacidade.

Assim, o debate sobre a intersecção gênero e geração é recente, pois infância e juventude tem ficado longe das pautas dos movimentos, por serem consideradas “sem sexo e gênero”, mostrando uma postura adultocêntrica também no feminismo. (PRETTO E LAGO *apud* Tardelli, 2021).

Por fim, a partir de um levantamento exaustivo feito por Tardelli (2021), conclui-se que a escassez de trabalhos que focam infância e as relações de gênero tem uma tendência claramente adultocêntrica.

A interdisciplinaridade e a interseccionalidade dos trabalhos, contudo, dão o tom e são forças epistemologicamente potentes para se descolonizar a infância, ou seja, para permitir que as crianças – e meninas – a medida que vá avançando esse cruzamento interseccional (geração-infância-gênero) deixem de ser consideradas meros “objetos de estudos” e se tornem verdadeiramente agentes e criadoras de suas próprias histórias.

Isso nos sinaliza uma necessidade, a partir desse levantamento preliminar, de deslocar o olhar a outro ponto: o desenvolvimento da *autonomia infantil* é um fator chave para pensar “saídas” que nos permitem desenvolver o problema de um deslocamento para as *sujeitas protagonistas* desse processo: as próprias crianças e, mais especificamente, as meninas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira inquietação que surge é, como, apropriando-se das discussões relativas à *autonomia* e à *autocriação* das meninas – e também de meninos - poderíamos nos aproximar das crianças, se em muitos aspectos elas são *dependentes* das/os adultas/os? Melhor dito: a dependência (no sentido corrente de cuidados materiais, proteção, direcionamentos, etc) das crianças em relação às/aos adultas/os, seria contrária e/ou incompatível para se pensar a autonomia na infância?

Minha resposta inicial é que não, pressupondo que a *pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996) e mesmo a *pedagogia engajada* (HOOKS, 2017) fornecem ferramentas epistemológicas que servem à/ao adulta/o para, se afastando de uma postura adultocêntrica, incentivar a *autoria*, a *inventividade* e a *autenticidade* das meninas (e também dos meninos).

Obviamente para que essa “pedagogia engajada feminista” possa ser bem sucedida pressupõe a *intencionalidade* e eventualmente intervenção para um direcionamento de *finalidade*, ou seja, pensar um *modus operandi* que auxilie, legitime e incentive a criança por si mesma, a se autocriar, se autoformar e confiar nesse movimento que ela mesma manifesta autopoieticamente, “de dentro pra fora”, mas não sem referências ou estímulos externos prévios: os próprios conceitos deixam claro a construção aberta e relacional.



Esse processo certamente legitima e fortalece a confiança das meninas em seus processos cognitivos e ainda tem grande importância na formação de uma personalidade “forte” e crítica para o encontro de “seu lugar” no mundo. Considerando os processos cognitivos da educação infantil, segundo Demo (2009) o “aproveitamento da visão autopoietica na escola é de repercussão instigante e disruptiva. [...] O professor não pode ser preceptor, disciplinador, mas apoio maiêutico. E finaliza: “instrução se opõe à autonomia, porque aprecia um aluno objeto”. O problema, segue o autor, é que “nossa escola parece ainda ter receio de crianças que sabem pensar. Preferem-se crianças dóceis que sabem escutar e fazer prova” (DEMO, 2009).

A escola torna-se, assim, um espaço separado da vida. E não pode haver vida com autonomia se os próprios processos formativos e cognitivos não incentivam o espírito crítico, a inventividade, a criação e a autenticidade de cada criança. Pelo contrário: prezam e incentivam a *standartização* do pensar/agir. E se assim acontece, a escola, em vez de se tornar um lugar que tem a contribuir para o fim das desigualdades estruturais de gênero, tende a reforçar e seguir com sua reprodução.

REFERÊNCIAS

- BOLEN, Jean Shinoda. (1992) *O anel do poder: a criança abandonada, o pai autoritário e o feminino subjulgado*. Cultrix.
- . *As Deusas e a mulher: nova psicologia das mulheres*. (1990). Ed. Paulus.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico* (2009). Bertrand Brasil.
- DEMO, Pedro. *Aprendizagem autopoietica*. 2009.
https://docs.google.com/document/pub?id=11_kEMpDgNKf89NnxYNB96HxwT_PsR1SFxjgSBsfEo-U.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. (1996). Paz e Terra.
- Hooks, Bell. *Ensinando a transgredir – Educação como prática de liberdade*. (2017). Martins Fontes.
- MORGADE, Graciela. *Toda educación es sexuada – hacia una educación sexuada justa*. (2011). La Crujía.
- OCHOA, Luz Maceira. (2011). *Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas*.
<https://www.researchgate.net/publication/340285069>.
- TARDELLI, Priscila Rodrigues Naves. (2021). *Através do Espelho: O PL 6.998/2013 à luz do gênero*. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie.
<https://dspace.mackenzie.br/items/b022548e-86e5-444b-80d9-764f5ad679d1>



EXPANDIENDO FRONTERAS: DECOLONIALIDAD, RACISMO Y EDUCACIÓN A PARTIR DE NUESTRA AMÉRICA

EXPANDING FRONTIERS: DECOLONIALITY, RACISM, AND EDUCATION FROM NUESTRA AMÉRICA

Ruiz Ferreira, Carlos Enrique⁶⁴

Universidade Estadual da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0001-9722-2563>

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el tema de una educación decolonial desde una perspectiva de Nuestra América, resaltando algunas experiencias brasileñas. Partimos de la premisa de que el pensamiento decolonial aplicado en y por la educación puede ayudar en la promoción una sociedad más justa, en particular combatiendo el racismo y reconociendo la existencia y los saberes de los pueblos originarios y de la diáspora negra. Abordaremos dos temas en este marco: el primero se dedicará a observar y poner en cuestión el nombre de América Latina, defendiendo otra nomenclatura. Después, nos dedicaremos a traer dos ejemplos de políticas educacionales brasileñas en que, de alguna manera, se busca trascender o superar las estructuras mentales coloniales. El primer ejemplo se sitúa en el campo de la educación primaria y secundaria, a partir de las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, que instituyen la obligatoriedad de la enseñanza, respectivamente, de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana y de la Historia y Cultura Indígena. El segundo ejemplo se refiere a algunas Resoluciones universitarias sobre Notorio Saber para Mestres de Pueblos y Comunidades Tradicionales, que se han creado recientemente.

Palabras clave: decolonialidad; políticas públicas; racismo; democracia; derechos humanos

INTRODUCCIÓN⁶⁵

“Mono, mono”, insultaban varios aficionados a Vinícius Junior en el partido de fútbol Valencia x Real Madrid en el último 21 de mayo de 2023. El racismo contra el jugador no es nuevo. En 2022 fueron varios casos, en Mallorca x Real Madrid le dijeron que se vaya a coger plátanos, en Valladolid x Real Madrid fue llamado de “negro de mierda”. En enero de 2023 los crímenes de odio y racismo han llegado al punto de colgaren un muñeco de Vini Jr. en un puente. (GE: 2023)

Cruzando el Atlántico y yendo hacia Brasil, basta con citar algunas frases de Jair Bolsonaro, ex-presidente del país. En 1998 dijo: “La caballería brasileña fue muy incompetente. Competente, sí, fue la caballería norteamericana, que exterminó a sus

⁶⁴ Prof. Dr. Asociado de la Universidade Estadual da Paraíba (Brasil). Catedrático de Relaciones Internacionales. Actualmente es Coordinador del Centro de Estudos Avançados em Políticas Públicas e Governança (www.ceappg.org) y Jefe del Departamento de Relaciones Internacionales.

⁶⁵ Con el apoyo de la Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ) y de la Universidade Estadual da Paraíba.

indígenas en el pasado y en la actualidad no tiene ese problema en su país”.⁶⁶ En 2017, ya en campaña presidencial, sostuvo: “Puedes estar seguro de que si llego allá (Presidencia de la República) no habrá dinero para ONGs. Si depende de mí, cada ciudadano tendrá un arma de fuego en casa. No habrá ni un centímetro demarcado para reserva indígena o para quilombo”⁶⁷. Actualmente el expresidente Jair Bolsonaro está siendo investigado por los poderes públicos brasileños (con denuncias también a nivel internacional) sobre el posible genocidio practicado por el gobierno con los indígenas yanomami.⁶⁸

Con eso queremos concluir que la “colonialidad del poder”, concepto sostenido por Aníbal Quijano en la década de 1990, o el “colonialismo mental”, expresión utilizada por Víctor Raúl Haya de la Torre los años de 1930 sigue vigente, sea en Europa, sea en América Latina y el Caribe. En síntesis, la colonialidad puede ser entendida como más amplia y duradera que el colonialismo, pues es un “patrón de poder” que consiste “en la clasificación de la población del mundo según la idea de ‘raza’ emergida junto con América, en ‘europeus’ o ‘blancos’ y ‘no-europeus’ (‘indios’, ‘negros’, etc.) y ‘mestizos’ (Quijano, 2014, p. 611). Esa división se constituye en un “marco y el piso de la distribución de las gentes en torno de las relaciones de poder, combinándola con las relaciones en torno del trabajo, según las cambiantes necesidades del capital (...)” (idem)

Se percibe que la Educación posee un desafío contemporáneo complejo e importante, lo que implica en un rol político y social para auxiliar en la corrección y combate de esta “visión del mundo” en nuestras sociedades. Esta visión es antagónica a los preceptos fundamentales de los derechos humanos y democracia, por tanto, a los grandes objetivos de la enseñanza.

Para abordar el tema, en manera de ensayo, vamos a poner en relieve la discusión sobre la denominación “América Latina”, contrastándola con la de “Nuestra América”, situando la cuestión entre la etimología y cosmovisiones. En un segundo momento, abordaremos el racismo y la leyenda de la inferioridad racial. Mostraremos, por ejemplo, que sólo a mediados del siglo XX, con los escritos de Levi-Strauss, la cultura académica y científica (de naturaleza europea) comenzó a descolonizarse, con vistas a eliminar la concepción (pseudocientífica) de que existían pueblos más evolucionados y menos evolucionados, estableciendo una jerarquía étnica y social. Por último, traeremos algunos casos legislativos, normativos y prácticos de políticas educativas (ya sea a nivel nacional o en el contexto de las autonomías universitarias en Brasil) que pueden contribuir en este debate.

⁶⁶ Pronunciamiento oficial del Diputado Federal Jair Bolsonaro en el 15 de abril de 1998. In: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16ABR1998.pdf#page=33>

⁶⁷ Palestra en el Club Hebraica en São Paulo. In: <https://veja.abril.com.br/brasil/bolsonaro-e-acusado-de-racismo-por-frase-em-palestra-na-hebraica>

⁶⁸ El 30 de enero de 2023 el máximo órgano de la justicia brasileña, el Supremo Tribunal Federal (STF), ordenó la apertura de investigaciones al gobierno de Jair Bolsonaro por posible genocidio. La orden del ministro del STF Luís Barroso ordena a los órganos competentes investigar “la posible participación de autoridades del gobierno de Jair Bolsonaro en la práctica, en teoría, de los crímenes de genocidio, desobediencia, violación del secreto judicial y crímenes ambientales relacionados con la vida, la salud y la seguridad de diversas comunidades indígenas”. Otras denuncias, de la Asociación de los Pueblos Indígenas de Brasil (Apib) y de la Comisión Arns, están siendo tratadas en la Corte Penal Internacional, en La Haya.



¿América Latina o Nuestra América?

La palabra nos dice mucho. “Ofó”, término que en yoruba significa “palabra” y/o “palabra encantada”, remite a la idea de que la palabra detiene fuerza, detiene poder, como nos enseña este pueblo. Por otro lado, tenemos la asertiva latina: *nomina sunt consequentia rerum*. Por lo tanto, la intención de discutir la cuestión del nombre, de la nomenclatura, cobra pertinencia. Discutiremos así, a partir de una breve revisión sobre los nombres, el porqué de la elección de “Nuestra América” y no “América Latina”. Es decir, la palabra nos lleva a una epistemología, a una cosmovisión que aún está en debate, en conflicto.

Samuel Huntington, en su libro “El Choque de Civilizaciones” (1997), en el famoso mapa titulado “El Mundo de las Civilizaciones después de 1990”, propone una división del mundo en la cual la “civilización latinoamericana” es distinta de la “civilización occidental”. Esta afirmación es polémica y puede ser criticada tanto desde aquellos que, a diferencia de Huntington, comprenden que los valores latinoamericanos son similares a los del mundo occidental, como por aquellos que consideran que su diversidad cultural e histórica no puede ser reducida a una única civilización. De cualquier manera, esta división nos lleva a reflexionar y podemos adoptarla para nuestros propósitos. Por lo tanto, vamos a partir de una diferenciación de la región con respecto a Europa (y al mundo occidental), aunque con varias reservas, y al mismo tiempo, establecer que podemos hacer generalizaciones en cuanto a la existencia de culturas que comparten fuertes similitudes e identidades entre sí.

José Martí (1975), uno de los grandes próceres de la integración latinoamericana denominó a nuestra región “Nuestra América”.⁶⁹ Otros pensadores, a inicios del siglo XX, añadieron el término-concepto “Indoamérica”. Se creó lo que podemos llamar una corriente de pensamiento que intentaba efectuar una descolonización de las ideas, pasando por la discusión del propio nombre de una región territorial con su pueblo.

El nombre “Indoamérica” fue consagrado por Víctor Raúl Haya de la Torre a partir de algunos escritos y por él ganó su notoriedad internacional. En los momentos en que el autor discute el término y su significado se percibe una semejanza a las ideas de J. Martí. En el texto “El Lenguaje Político de Indoamérica” (1979) se percibe la inserción, como sujetos de la historia, de lo indígena y lo negro, sin negar la influencia europea: “incluye la prehistoria, lo indio, lo ibérico, lo latino y negro, lo mestizo y lo ‘cósmico’ [...], manteniendo su vigencia en el futuro. Es un término ‘muy antiguo y muy moderno’”. (Haya de la Torre, 1979, p. 10)

“América Latina”, por su turno, es un nombre doblemente referenciado en el colonizador: “América” de Américo Vespucio y “latín” de una civilización y/o lengua. El primer nombre es de origen del siglo XVII y el segundo (“latina”) fue aplicado por Francia “alrededor de 1865 y no sin segundas intenciones” (BRAUDEL, p. 386), y luego adoptado por toda Europa. Aunque el nombre se refiere doblemente a los

⁶⁹ La expresión forma parte del linaje de pensamiento de Simón Bolívar, Francisco de Miranda y José Martí. Ver: Funes, Patricia. “Del Mundus Novus al Novomundismo: Algunas reflexiones sobre el Nombre de América Latina. In: DAYRELL, Eliane Garciando & IOKOI, Zilda (orgs.). *América Latina Contemporánea: Desafíos y Perspectivas*. São Paulo: EDUSP, 1996. Sin embargo, es la obra de J. Martí la que consagró el término: Martí, José. “Nuestra América”. In: *Obras completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975.

colonizadores, sigue en boga, vigente incluso en el mundo académico y universitario, desde asociaciones científicas, encuentros, incluso en los títulos de disciplinas, que enseñan sobre la historia y la política de los países al sur del Río Bravo.

La identidad, la inclusión, la pertenencia cobran sentido especial en este debate conceptual. “Nuestra América” se fundamenta en un concepto de justicia, ya que procura incluir a los excluidos y dar voz a los silenciados. Nuestra América, en este corte identitario, intenta incluir a los pueblos originarios y a las poblaciones negras de la diáspora en la Historia y en la Política. Discute el nombre de una región, pero también su idea, su concepción, su gente.

Pero no es sólo esta terminología - América Latina, Nuestra América, Indo-Afro-América, Abya Yala⁷⁰, o incluso Pan-América o Hispano-América - la que está en conflicto. En Europa, posiblemente en muchos bancos escolares, en la enseñanza secundaria y superior, se sigue utilizando la palabra/idea del “Descubrimiento” de América. El término es erróneo y falaz, porque aquí vivieron numerosas poblaciones de inmensa diversidad étnico-cultural. El término correcto no es “Descubrimiento”, sino “Invasión”.

Colonización mental, racismo estructural

La colonización mental es, en otros términos, la introyección psíquica y cultural en una sociedad/población, de un conjunto sistemático de valores eurocéntricos guiado por una supremacía civilizatoria; en el cual el “blanco-europeo”, su cultura y epistemología, se encuentra en una escala de valores por encima de los pueblos originarios y de los pueblos y culturas afrodescendientes. Este sistema de valores se eleva a la categoría de verdad y, por regla general, no se cuestiona.

La cuestión es tan grave que sólo a mediados del siglo XX las tesis evolucionistas de las sociedades fueron criticadas y suprimidas académicamente. Recordemos el clásico “Las estructuras elementales del parentesco”, de Levi-Strauss, publicado en 1949, cuando el autor rompió con la dicotomía hasta entonces aceptada por los antropólogos de sociedades “lógicas” y “prelógicas”, mostrando la existencia de una filosofía propia y sofisticada en las sociedades indígenas.⁷¹ Esta tesis revolucionaria para el pensamiento pseudo-científico (racista) estuvo concluida con la publicación del libro, en 1962, “El pensamiento salvaje”.

Las violentas concepciones mentales coloniales de que los pueblos originarios, así como los pueblos de origen africano, no tenían alma y/o necesitaban de una catequización para salvarse o redimirse como individuos y pueblos, permanecen en las

⁷⁰ De acuerdo con Carlos Walter Porto-Gonçalves: “Abya Yala ha sido utilizada como autodenominación de los pueblos originarios del continente en contraposición a América. La expresión fue utilizada por primera vez en 1507, pero sólo se consolidó a finales del siglo XVIII y principios del XIX, a través de las élites criollas, para afirmarse en el proceso independentista, en contrapunto a los conquistadores europeos. Aunque los diferentes pueblos originarios que habitaron el continente dieron sus propios nombres a las regiones que ocupaban - Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama -, la expresión Abya Yala ha sido cada vez más utilizada por los pueblos originarios del continente para construir un sentimiento de unidad y pertenencia.

La primera vez que la expresión fue utilizada explícitamente con este significado político fue en la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, realizada en Quito en 2004” (s/d).

⁷¹ Cabe recordar que sus libros y reflexiones intelectuales se debieron en gran parte a Brasil, ya que Levi Strauss enseñó de joven en la Universidad de São Paulo. En aquella época investigó y convivió con los “Kadiweus”, tribu situada en la frontera de Brasil y Paraguay, y los “Bororos”, éstos de Mato Grosso do Sul. Regresó a Brasil más tarde, también en la década de 1930, y visitó a los “Nhambiquaras” en Mato Grosso y a los “Tupi-Kawahib” en Amazonas.

manifestaciones psíquicas y culturales actuales, aunque hayan adquirido nuevas formas de exteriorización. Aníbal Quijano sostiene:

La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial / moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido.” (2014b, p. 777).

El racismo es estructural, no se limita a actitudes individuales, pero está enraizado en la sociedad como un sistema complejo y es reproducido permanentemente también por las instituciones afectando negativamente las vidas de las personas negras, como afirmó el intelectual Silvio de Almeida (2019), hoy ministro de Derechos Humanos del gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva.

La abolición de la esclavitud fue un acto jurídico; sin embargo, es necesario considerar que el sistema mental de la esclavitud - las concepciones filosóficas o concepciones del mundo del sistema esclavista - no se extingue por decreto, por norma. En síntesis: el derecho cambió, pero la cultura no. El expresidente Jair Bolsonaro es un fidedigno representante de una lógica colonial violenta y depredadora. Defiende el genocidio indígena, es racista, machista, misógino, etc., las características que establecieron las relaciones sociales durante el proceso de colonización de los países ibéricos en Nuestra América, Indo-Afro-América. Lo no es diferente en Europa. Es evidente que la mentalidad colonial en la que se inscribe el racismo, en la subordinación, marginación y cosificación de las personas, sigue presente en la cultura europea. El diario *El País*, aunque curiosamente sólo mencionó dos líneas, en su edición del 22 de mayo, sobre el tema del racismo contra Vinicius Jr. en el partido de Valencia y Real Madrid, cambió en el día 23 cuando publicó la noticia en portada (además de realizar reportajes más enérgicos en sus secciones). En esta última edición, el diario consideraba que “los insultos racistas” abrían “un debate sobre la tolerancia al racismo que desborda el ámbito deportivo y las fronteras de España”.⁷²

Estos son apenas algunos ejemplos que nos pueden guiar en la comprensión de uno de los grandes desafíos de la Educación contemporánea, que es promover políticas decoloniales o anti-coloniales, fortaleciendo la democracia y los derechos humanos en nuestras regiones para hacer efectiva una Justicia de Transición. Porque el “colonialismo mental” sigue vigente y creando serios obstáculos a los principios, derechos y ejercicios de libertad e igualdad.

⁷² “Los insultos a Vinicius ponen foco en la tolerancia al racismo - La Fiscalía investiga los ataques en Valencia y los partidos los condenan. Las denuncias por hechos similares han sido archivadas en 7 de los 9 casos”. *El País*, página 1 edición del 23 de mayo de 2023.



Políticas educacionales brasileñas y la decolonialidad

Vamos a las premisas: si la colonialidad sigue vigente, en Europa y en Nuestra América y, por otro lado, una de las misiones más fundamentales de la educación es formar para la democracia y la ciudadanía, entonces es necesario combatir la violencia estructural de la colonización, el racismo, por ejemplo, a través políticas decoloniales, con una reforma educativa teórica y práctica.

Nuestro intuición es compartir, aunque sin un análisis exhaustivo, algunas experiencias brasileñas en el campo educativo que pueden nos ayudar a pensar los temas. Observaremos dos leyes, la 10.639 de 2003 y la 11.645 de 2008, que se crearon en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria y algunas Resoluciones de Notorio Saber surgidas en el ámbito de las Universidades.

Las leyes 10.639/03 y 11.645/08, que incluyen la obligatoriedad en el currículo oficial de la enseñanza de las temáticas de Historia y Cultura Afrobrasileña e Historia y Cultura Indígena

Las leyes 10.639/03 y 11.645/08 son significativos hitos legales que buscaron la inclusión y valoración de la historia y cultura de los pueblos originarios y afrodiáspóricos en el currículo escolar. La Ley 10.639, promulgada el 9 de enero de 2003, modificó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, Ley N.º 9.394/96) para incluir en los currículos de las redes de enseñanza la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña. A partir de entonces, la historia de África y la cultura afrobrasileña deben ser abordadas en las escuelas de enseñanza básica y media. Uno de sus objetivos es el reconocimiento de estas identidades y pueblos, así como la lucha contra el prejuicio y la discriminación racial.

La Ley 11.645, sancionada el 10 de marzo de 2008, modificó nuevamente la LDB para incluir en el currículo la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia y Cultura Indígena. A partir de entonces, el enseñar la historia, culturas y tradiciones de los pueblos indígenas se convirtió en obligatorio en las escuelas de enseñanza básica y media en todas las redes de enseñanza (públicas o privadas). Con esto, se busca promover el reconocimiento y valoración de la cultura y conocimientos de los pueblos originarios, combatiendo nuevamente el prejuicio y la discriminación étnica. Hasta entonces, se estudiaba el antiguo Egipto y la antigua Grecia, pero no la historia de los reinos africanos ni de las sociedades indígenas. Como sabemos, Brasil es un territorio mayoritariamente negro, donde las personas negras y pardas representan el 51,6% de la población (IBGE: 2022).

Ambas leyes pueden considerarse como decoloniales y/o anti-coloniales en la medida en que parten de principios como la igualdad racial, la valoración de la mega diversidad cultural y la construcción de una sociedad más democrática y en consonancia con los derechos humanos (reconocidos en el ordenamiento nacional e internacional). Son avances claros hacia una educación más plural y se constituyen como instrumentos para combatir el racismo, el prejuicio étnico, promoviendo una formación ciudadana y para la democracia, así como una concientización crítica sobre la historia y las realidades de estos pueblos en Brasil y, por qué no decirlo, en Nuestra América.



No obstante, es necesaria una crítica. José Jorge de Carvalho considera que estas leyes y el modelo que hasta ahora tenemos pueden ser denominadas como una “inclusión epistémica parcial”, pues por lo general son “docentes eurocéntricos enseñando saberes indígenas, afrobrasileños y populares tradicionales”, excluyendo aún “aquellos que son considerados por las comunidades tradicionales como los verdaderos maestros de estos saberes”. (2016, p. 6)

Resoluciones universitarias sobre Notorio Saber en Artes, Oficios y Cosmologías de las Culturas Populares y de los Pueblos y Comunidades Tradicionales.⁷³

Dejemos claro que la exclusión de los maestros y maestras de los saberes tradicionales del cuerpo docente de nuestras universidades no ocurre por razones de incapacidad epistémica, científica o humanística, sino por razones estrictamente políticas (sociales, étnicas y raciales). José Jorge Carvalho (2021, p. 58)

Como se sabe, la cultura académica universitaria brasileña (y de tantos otros lugares) con sus ritos, signos y progresiones, ha ignorado los diversos saberes tradicionales constitutivos y presentes en el territorio nacional. No sería exagerado diagnosticar que la cultura y regla mono-epistémicas de las universidades brasileñas, que siguieron rigurosamente el patrón europeo colonial, contribuyeron a un epistemicidio, la muerte y el silenciamiento de una cantidad de saberes y cosmologías de los pueblos indígenas y comunidades negras, entre otros.

Para cambiar esta realidad y promover la justicia y democracia en la enseñanza superior, se crearon resoluciones por parte de los consejos universitarios para otorgar el título de “Notorio Saber” a aquellos poseedores de conocimientos y saberes derivados principalmente de la ascendencia negra e indígena. Estos debates emergieron en 2005/2006 y en 2010 se formuló el proyecto “Encuentro de Saberes”, en el que los Maestros y las Maestras de Comunidades Tradicionales comenzaron a enseñar en una serie de universidades brasileñas y extranjeras.⁷⁴ Después de esta experiencia, comenzaron a surgir y aprobarse las Resoluciones propiamente dichas para la concesión del título de “Notorio Saber”. El primer ejemplo ocurrió en 2015, cuando el Maestro de capoeira Norival Moreira de Oliveira (Maestro Nô) fue reconocido por la Universidad Federal de Santa Catarina. (Carvalho, 2016; 2021).

Otro ejemplo destacado fue la acción de la Universidad Estatal de Ceará en colaboración con la Secretaría de Cultura del Estado de Ceará (SECULT), cuando se otorgaron 59 títulos de “Notorio Saber de Cultura Popular” a Maestros y Maestras que habían sido reconocidos por la SECULT. Se nota que estos Maestros reciben una beca vitalicia, resultado de una Ley de la Asamblea Estatal de Ceará (Carvalho, 2021, p. 68).

Con estas resoluciones y acciones universitarias, el objetivo es simplemente reconocer a las personas poseedoras de saberes tradicionales y populares, y afirmar

⁷³ Agradezco las reflexiones sobre este tema del Prof. Dr. Caio Csermak, quien, junto a mí, está elaborando una Minuta de Resolución para ser discutida en la Universidad Estatal de Paraíba.

⁷⁴ El proyecto “Encuentro de Saberes en las Universidades Brasileñas” es una iniciativa del Instituto Nacional de Ciencia y Tecnología de Inclusión en la Educación Superior y la Investigación (INCTI), con sede en la Universidad de Brasilia (UnB), y cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Ver: <https://inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>

estos saberes como fundamentales para el avance educativo y social de nuestro territorio inmediato y de nuestro Planeta, promoviendo un carácter pluri-epistémico en la enseñanza superior. Se trata de una propuesta que busca iniciar un proceso de valorización de otras epistemologías como fuente necesaria para la construcción de un mundo más justo, democrático y en paz.

Reconocer formalmente el “Notorio Saber en Artes, Oficios y Cosmologías de las Culturas Populares y de los Pueblos y Comunidades Tradicionales” tiene el potencial de contribuir a este proceso con dos pasos fundamentales: ofrecer una reparación histórica de las instituciones académicas a los sujetos poseedores de conocimientos tradicionales; y proporcionar un aval institucional para que tales sujetos puedan desempeñar actividades docentes en el ámbito de la enseñanza formal, lo que tendrá un impacto positivo para la comunidad académica, considerando el potencial reflejo de la diversidad epistemológica de la sociedad brasileña.

Se trata de un reconocimiento necesario, de una descolonización en la práctica, que otorga a los “otros” saberes y epistemologías un lugar legítimo y destacado en las universidades. Con la concesión

de esos títulos, esos profesores de comunidades rurales, quilombolas e indígenas pueden enseñar y ser profesores en las universidades, posibilitando un avance científico y cultural de magnitud considerable. Además de sus conocimientos avanzados sobre diversos campos – que van desde la botánica y farmacia, el poder de las plantas, hasta técnicas para la construcción de casas (arquitectura e ingeniería), para la agricultura orgánica y en la música y artes - los maestros que se convierten en profesores y profesoras de las universidades han empezado a poner de manifiesto otra epistemología sobre la relación con la naturaleza. Este podría ser un conocimiento marcante para salirnos de la gravísima crisis climática a la que nos está conduciendo el modelo dominante: un verdadero suicidio colectivo que es anunciado por los más altos paneles científicos internacionales. Es el momento de aprender con las tradiciones y culturas milenarias que existe otra posibilidad de relacionarnos con la Naturaleza. Muchos pueblos originarios, por ejemplo, parten de la idea y de la práctica de una cosmo-integración con la Naturaleza, rompiendo con los dogmas positivistas clásicos de la ciencia eurocéntrica y hegemónica que separa Naturaleza y Cultura, alejándonos de nosotros mismos al establecer una escisión entre “sujeto” (hombre) y “objeto” (naturaleza). Como ha sostenido líder indígena Ailton Krenak (Profesor Honoris Causa de la Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2016), “nos hemos ido alienando de este organismo del que formamos parte, la tierra, y hemos llegado a pensar que ella es una cosa y nosotros otra: tierra y humanidad. No entiendo dónde hay algo que no sea naturaleza. Todo es naturaleza. El cosmos es naturaleza. Todo lo que se me ocurre es naturaleza”. (Krenak, 2019, p. 16-17)

CONCLUSIONES

Se ha abordado la cuestión de la colonialidad del poder, en particular sobre el racismo, en Europa y Nuestra América. Dos figuras públicas, el futbolista Vinícius Junior y el expresidente brasileño Jair Bolsonaro, una víctima y el otro perpetrador de actitudes racistas y discriminatorias, reflejan la persistencia de la mentalidad colonial

en ambas regiones. Se ha puesto en cuestión la denominación “América Latina” frente a “Nuestra América”, resaltando la dinámica del poder y de la cosmovisión que resultan de las palabras y concepciones.

Una vez que se observó la colonialidad y el racismo estructural, se ha destacado la importancia de promover políticas decoloniales o anti-coloniales en el campo educacional para combatir esta mentalidad y avanzar hacia una sociedad más justa y democrática.

En este sentido, se han mencionado dos leyes brasileñas que incluyen la enseñanza de la historia y cultura de los pueblos originarios, africanos y afrodescendientes en el currículo escolar, así como las resoluciones universitarias que reconocen el “Notorio Saber” en artes, oficios y cosmologías de las culturas populares y de los pueblos y comunidades tradicionales. Estas iniciativas buscan valorar y promover la pluri-epistemología en la educación superior, permitiendo la inclusión de saberes tradicionales y populares en el ámbito académico que han sido tradicionalmente marginalizados y silenciados.

En resumen, este ensayo busca demostrar que es fundamental, en la época contemporánea, desafiar y superar la colonialidad del poder y el racismo estructural en la sociedad, especialmente en el ámbito de la educación. Es a partir de esas políticas y prácticas que se conseguirá construir una sociedad más justa, igualitaria y democrática, que reconozca y valore la diversidad cultural y la riqueza de conocimientos presentes especialmente en Nuestra América.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, Silvio. (2019) *Racismo Estructural*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen Editora.
- Braudel, Fernand. (1989) *Gramática das Civilizações*. São Paulo: Martins Fontes.
- Carvalho, José. (2016). “Sobre o Notório Saber dos Mestres Tradicionais nas Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa”. *Cadernos de Inclusão*, n. 8. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa.
- Carvalho, José (2021). “Notório Saber para os Mestres e Mestras dos Povos e Comunidades Tradicionais”. *Revista UFMG*, V. 28, n.1.
- El País (2023). “Los insultos a Vinicius ponen foco en la tolerancia al racismo - La Fiscalía investiga los ataques en Valencia y los partidos los condenan. Las denuncias por hechos similares han sido archivadas en 7 de los 9 casos”. *El País*, p. 1 edición del 23 de mayo de 2023.
- Funes, Patricia (1996). “Del Mundus Novus al Novomundismo: Algunas reflexiones sobre el Nombre de América Latina”. In: Dayrell, Eliane Garciando & IOKOI, Zilda (orgs.). *América Latina Contemporánea: Desafíos y Perspectivas*. São Paulo: EDUSP.
- GE (2023). “Globo Esporte Racismo contra Vinicius Junior: veja tudo sobre o caso”. 24/05/2023. In: <https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol->



[espanhol/noticia/2023/05/24/racismo-contra-vinicius-junior-veja-tudo-sobre-o-caso.ghtml](https://www.gutenberg.org/files/59852/59852-h/59852-h.htm)

- Haya de la Torre, Víctor Raúl (1979). *El lenguaje político de Indoamérica*. México, D.F.: UNAM.
- Huntington, Samuel. (1997) *O Choque das Civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- IBGE (2022). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Gobierno Federal de la República Federativa de Brasil). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Características Gerais dos Moradores 2020-2021. <https://static.poder360.com.br/2022/07/populacao-ibge-2021-22jul2022.pdf>
- Krenak, Ailton (2019). *Ideias para afastar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Levi-Strauss, Claude (1989) *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus Editora.
- Martí, José (1975). “Nuestra América”. *In: Obras completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter (s/d). “Entre América e Abya Yala - tensões de territorialidade. Estudos LatinoAmericanos”, *Texto 09 - UFRGS*, Colegio de Aplicação.
- Quijano, Anibal (2014). “Estado-nación, ciudadanía y democracia”. *In: Climaco, Danilo Assis (org.). Aníbal Quijano, Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, Aníbal. (2014b) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. *In: Climaco, Danilo Assis (org.). Aníbal Quijano, Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.

EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA COMO EDUCACIÓN PLURAL: UNA PERSPECTIVA SOBRE LAS DIRECTRICES CURRICULARES EN BRASIL

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COMO EDUCAÇÃO PLURAL: UM OLHAR SOB AS DIRETRIZES CURRICULARES NO BRASIL

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AS PLURAL EDUCATION: A PERSPECTIVE ON THE CURRICULAR GUIDELINES IN BRAZIL

COSTA, Pedro Léo Alves

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco⁷⁵

<https://orcid.org/0000-0002-9964-7204>

ARAÚJO, Marcello Soares de

ANPD – Autoridade Nacional de Proteção de Dados (Brasil)

<https://orcid.org/0009-0008-4293-3083>

RESUMO

Desde 2012, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), através da Resolução CNE/CEB nº 8, um marco crucial para a educação no Brasil foi estabelecido. Nesse momento, a educação escolar para os povos tradicionais quilombolas começou a se firmar enquanto política pública e instrumento de luta coletiva. Conforme o documento, a Educação Escolar Quilombola (EEQ), na sua conformação e estruturação, deve abarcar a pluralidade, sob os mais diversos aspectos e formas. Com isso, o presente trabalho tem por objetivo analisar, sob a ótica das DCNEEQ, como a EEQ se configura como uma educação pluralista e, portanto, democrática, diversa e inclusiva. Para tanto, o estudo parte de uma análise bibliográfica de estudiosos da educação, bem como de uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Brasil, da legislação correlata e do uso de dados secundários. Conclui-se que a EEQ se configura hoje como uma parte imprescindível para a construção da ideia de uma educação que seja plural e multifacetada, especialmente considerando a relevância intrínseca dos povos tradicionais quilombolas na configuração da tessitura histórica, política e social tanto no Brasil quanto além de suas fronteiras. Portanto, a EEQ transcende as barreiras da sala de aula e se manifesta como um agente de transformação, fornecendo um exemplo de como a educação pode ser uma força motriz inclusiva e engajadora.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; educação inclusiva; educação plural; educação democrática; Diretrizes Curriculares.

⁷⁵ Este trabalho foi produzido durante o período do Doutorado sanduíche na Universidad de Cádiz (Espanha). Agradeço à CAPES, ao PPGADT – Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial na UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco) e ao orientador na Espanha, professor Juan Manuel Lopéz Ulla (Facultad de Derecho – Universidad de Cádiz, Campus de Jerez).

INTRODUÇÃO

Segundo o último Censo no Brasil (IBGE, 2022), o país possui 1.327.802 de quilombolas, ou seja, 0,65% da população auto atribui sua identidade como quilombola. Foram identificados 473.970 domicílios onde reside, pelo menos, uma pessoa quilombola em 1.696 municípios brasileiros, o que demonstra que os povos tradicionais são um amálgama à própria formação da população brasileira.

O Decreto 6.040/2007 infere que são “povos e comunidades tradicionais” os “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” e, ainda, “territórios tradicionais” os “espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas [...]”.

Os quilombolas, enquanto povos tradicionais, são os remanescentes das comunidades dos quilombos, ou seja, “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003).

Porto-Gonçalves (Santos, 2007), no prefácio do livro “Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil”, aduz que os quilombos no Brasil, junto com *pallenques* em Cuba e Colômbia e *cumbes* na Venezuela, são algumas das “manifestações de afirmação das territorialidades afro-latino-americanas presentes a contrapelo no espaço hegemônico, assim como muitos dos espaços de resistência marcados pela religiosidade nas cidades latino-americanas”.

Por conseguinte, a identidade quilombola hoje afirma sua contemporaneidade, dentro do contexto social hodierno, de grupos que, durante o período da colonização, se refugiaram em espaços geográficos determinados para fugir das agruras da escravidão e ali ergueram um movimento de territorialização que leva em conta a identidade, a cultura e o próprio território, a partir da ancestralidade, de vivências, da história e cultura em comum/coletiva.

Nesse sentido, ao se pensar em uma educação quilombola, especificamente a escolar, deve-se ter em mente aspectos relevantes sobre tais questões. É preciso levar em conta as variabilidades outrora mencionadas. Questões sociais, de vida, do dia a dia, as peculiaridades, o modo de pensar e fazer, se alimentar e de ver o mundo, bem como a superação do racismo e da desigualdade tão arraigada na nossa sociedade, são dimensões que não se podem dissociar deste olhar.

Pois, como leciona Gomes (Brasil, 2012), a educação para (e com) quilombolas, deve enfatizar a identidade das comunidades definidas pela “experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum, dentre outros.”



Já que, a partir da ideia de processo pedagógicos que se desenvolvem na “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, bem como em uma educação baseada na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1996), é que deve-se considerar as especificidades e o pluralismo político, como preceito fundante (Brasil, 1988) de cada grupo existente no Brasil, revelando-se “educações” outras, como àquelas direcionadas aos habitantes de zonas rurais (Educação do Campo), aos indígenas (Educação Indígena) ou aos quilombolas (Educação Escolar Quilombola), por exemplo.

Assim, partindo dessas ideias, é que o presente trabalho tem por objetivo analisar, sob a ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Brasil (Brasil, 2012), a Educação Escolar Quilombola e como esta se configura como uma educação plural e, conseqüentemente, democrática, diversa e inclusiva. Pretende-se, de igual maneira, buscar entender a importância da educação escolar para os povos quilombolas e para a conjuntura da ciência da educação, no sentido de se considerar a relevância intrínseca dos povos tradicionais na configuração da tessitura histórica, política e social tanto no Brasil quanto além de seu espaço geográfico.

METODOLOGIA

Para alcançar o intento deste trabalho, esta pesquisa se caracteriza como exploratória e de abordagem qualitativa, utilizando-se, nos procedimentos técnicos e de produção de dados (Gil, 2022), de uma análise bibliográfica, documental e de dados secundários.

É bibliográfico, pois traz referenciais teóricos selecionados para fundamentar conceitos para a pesquisa. No trabalho bibliográfico, faz-se um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados com o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes (Luna, 1999). Nesse sentido, utilizou-se obras da educação contemporânea, especialmente dos que trazem uma ótica pós-estruturalista, assim como sobre estudiosos da formação dos povos quilombolas, enquanto grupos tradicionais, e da educação quilombola e Escolar Quilombola.

Quanto à análise documental, fez-se uma análise de conteúdo (Franco, 2021) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), encartada na Resolução CNE/CEB nº 8; da legislação brasileira que trata da estruturação da educação nacional, como a Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e da legislação que trata da organização e caracterização dos povos tradicionais. Analisou-se também dados secundários, especialmente os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) do último censo brasileiro (2022).



RESULTADOS

Brandão (1989) leciona que a educação existe também onde não há a escola e, por toda parte, pode haver redes e estruturas sociais de transferência de conhecimentos de uma geração a outra. Há educação “onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”. O ato educacional “existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que em algumas vezes parece ser invisível, a não ser onde pendura alguma placa na porta com seu nome”.

Assim, é necessário inicialmente fazer um aparte entre o que seja “educação quilombola” e “Educação Escolar Quilombola”. A educação quilombola é aquela feita extramuros, no dia a dia, no passar do conhecimento do pai para o filho, da liderança na roda de conversa, do ancião para a comunidade, da roda de dança para os que observam, e em outras tantas manifestações. Esta é gênero, não está normatizada e é vislumbrada a todo momento. Portanto, ela nos diz dos saberes e práticas desenvolvidos ao longo de gerações, por uma ancestralidade própria do território, isto é, na memória, na tradição, nos saberes, na cultura, etc. (Silva, 2010; Santana, 2015)

Entendemos que a Educação Escolar Quilombola pode ser considerada espécie da educação quilombola e, no Brasil, está inserida em um ato administrativo, normativo, infralegal, criado a partir de uma Resolução do Conselho Nacional de Educação: as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola no Ensino Básico” (Brasil, 2012). No documento estão comandos, metas, ações, matizes e princípios para parametrizar o funcionamento de qualidade da escolarização destes grupos. Portanto, é a presença do Estado “institucionalizado” na formação escolar e pedagógica das comunidades quilombolas.

Segundo a norma, a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica se:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas,

bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (Brasil, 2012).

Para Soares (2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola no Ensino Básico além de uma ação afirmativa, tratam “de uma política pública em construção, de uma política pública cujo movimento é de afirmação e valorização de saberes históricos e culturais secularmente ausentes no currículo escolar.”.

Nesse sentido, é que a educação hodierna leva em conta outros aspectos que vão além do sentido ensino-aprendizagem clássico. Biesta (2013) infere que “o papel do educador em tudo isso não é o de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos da responsabilidade pela ‘vinda ao mundo’ de seres únicos, singulares, e em termos da responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença. “

O pluralismo político, encartado como fundamento da República (Brasil, 1988), é lembrado por Barroso (2022) como o reconhecimento e a tolerância da diferença. Isto fica evidente na conciliação entre unidade e diversidade: em vez de se desintegrar diante do dissenso, “o Estado federal abraça a divergência de ideias como um elemento constitutivo e potencialmente positivo, permitindo que várias soluções para um mesmo problema sejam testadas e implementadas em partes diferentes do território nacional.” Portanto, reconhecer a autonomia das entidades periféricas é admitir que a população de cada uma delas viva segundo seus próprios valores (diversidade), salvo quanto àquelas matérias que, por serem de interesse geral, exijam uma deliberação conjunta de todo o povo (unidade) (Barroso, 2022).

Para Arroyo (2008) deve-se “reeducar os olhares e as representações sobre a diversidade é uma tarefa central nos programas de formação e diversidade”. O conjunto dos processos educativos não se esqueceu desses coletivos e agora passou a olhá-los e se configurou os representando dentro dos processos formativos e pedagógicos. A Educação Escolar Quilombola está estruturada dentro desse conceito de pluralismo político, tão caro ao Estado brasileiro. Essa trama a transforma em uma educação diversa, na qual garante o acolhimento e promoção do bem-estar de todos os atores que participam da formação educacional quilombola, independente de gênero, sexo/sexualidade, cor, credo, identidade ou qualquer característica que seja uma forma de “estigmatização” pela sociedade.

Segundo as Diretrizes, a Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios, que ratificam esta constatação:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; [...]

V - valorização da diversidade étnico-racial;



VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; [...]

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia; [...]

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;

XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero. (Brasil, 2012)

Partindo dessa estrutura, a EEQ se compromete, a partir de sua normatização, trazer uma renovação teórica em educação. Para Arroyo:

cabe a esses cursos defrontar-se como ponto de partida com a diversidade, as diferenças e os processos históricos de produção das diferenças em desigualdades. Ir fundo na história política, econômica, social e cultural e também pedagógica dessa construção dos coletivos diversos em desiguais. A compreensão dessa história tão brutal deveria ser o tema central de abertura de todos os cursos de formação e diversidade. Que os estudantes membros desses coletivos entendam com profundidade teórica sobre essa história. Que cultivem a sensibilidade pedagógica para entender sua história nessa história e para levar esse entendimento às crianças e aos adolescentes, aos jovens e aos adultos com que trabalharão nos campos, nas florestas, nas periferias, nas comunidades indígenas, negras, quilombolas e até nas escolas públicas populares, na EJA onde já chegaram os diversos-desiguais (Arroyo, 2008).

A partir dos princípios citados, denota-se a atenção de um aprendizado pluralista que a EEQ possui. Para Hecht (2016), a educação que toma essa forma “é um processo de aprendizado que reconhece a diversidade entre os estudantes – um aprendizado com base em direitos iguais para cada indivíduo para expressarem sua singularidade, aquilo que faz com que cada um seja único.” Nesse aspecto, um processo formativo plural, também é democrático. Imaginemos o processo formativo de uma criança ou jovem, em num ambiente que o respeite e proteja os seus direitos. Provavelmente este terá no futuro a consciência para proteger os direitos humanos básicos em todas as esferas. Este ambiente criará um modelo de vida numa cultura democrática dentro dos moldes da escola (Hecht, 2016).

O propósito de uma educação democrática e plural, como é a Educação Escolar Quilombola, é fornecer aos estudantes as condições que irão encorajá-los a aventurar-se para fora do “quadrado”, começando um processo de busca pelas áreas de força em que poderão aperfeiçoar sua confiança em suas próprias habilidades (Hecht, 2016). Essa maneira de pensar a educação, enquanto uma “estrutura com vida”, se amalgama aos preceitos da educação quilombola escolarizada.



A fim de entender a educação e agir sobre ela nas suas complicadas conexões da sociedade como um todo, Apple (2010) aduz um processo chamado de “reposicionamento”. Segundo o autor, a partir do reposicionamento, “devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais e contra as formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressivas”.

O legado freireano, nessa acepção do pensar a educação, também é inegável. Para Apple, Au e Gandin (2010) a percepção crítica de Freire:

é uma pedagogia que capacita tanto os estudantes quanto os professores a desenvolver uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo. Em segundo lugar, de maneira relacionada com a primeira, está o fato de essa pedagogia, ao desenvolver a conscientização, ajudar a capacitar tanto o professor quanto o aluno a tornarem-se pessoas “cada vez mais conscientes de [seu] contexto e de [sua] condição como um ser humano que é sujeito [...], tornando-se, também, um instrumento de escolha” (Apple; Au; Gandin, 2010).

Foi Freire um dos maiores expoentes da questão na contemporaneidade que buscou entender a educação não apenas como razão, estrutura lógica e consciência. Mas sim em uma visão dinâmica da existência humana, ao valorizar, de forma equilibrada, todas as dimensões de nossa vida: corpo, mente, coração, sentimento, emoções, sentido, intelecto, razão, consciência, entre outras (Zitkoski, 2007).

A educação para Freire (2019) deve ser crítica e criticizadora, para a decisão, para a responsabilidade social e política. Além de tudo, uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática e em discussão constante com o outro. Uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, portanto uma educação que leve o olhar sobre o outro, mesmo sendo tão diferente de si mesmo. Nesse aspecto, sob a ótica de Paulo Freire, é que se verifica que a Educação Escolar Quilombola tem solicitado, a partir de suas Diretrizes, que esta favoreça a discussão sobre a interculturalidade e as questões raciais: um olhar a partir de si para o outro. A educação nas escolas quilombolas, consegue ser, portanto, uma verdadeira “educação inclusiva”.

Carboneel (2016) caracteriza a educação inclusiva como aquela que possui um processo pedagógico em que se oferece a todas as crianças, sem distinção de capacidades, raça ou qualquer outra diferença, a oportunidade de pertencer a uma sala de aula comum, onde aprendem com os colegas e junto a eles, assim como com a vida cotidiana da escola e da comunidade.

CONCLUSIONES / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, pode-se perceber que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, a EEQ é uma educação plural e multifacetada, já que abarca a diversidade em incluir diferentes perspectivas sobre o processo pedagógico no ambiente escolar dos territórios tradicionais.

Em vez de adotar um modelo educacional homogêneo e bancário (Freire, 1987), a Educação Escolar Quilombola busca promover uma abordagem que seja sensível às



necessidades e desejos das comunidades, incorporando suas tradições, crenças, histórias e saberes locais, assim como busca incluir a valorização da diversidade, os direitos humanos, a promoção do bem de todos, independente de qualquer personalidade, a superação do racismo e o combate de todas as formas de violência racial e de gênero.

Portanto, a formação na Educação Escolar Quilombola é uma abordagem democrática, inclusiva, crítica e libertadora que reconhece a importância de respeitar, preservar e fortalecer as identidades e tradições únicas das comunidades tradicionais, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada com suas realidades culturais e sociais. Tudo a partir da construção de Diretrizes Curriculares que dessem voz aos povos quilombolas e seus anseios.

Contudo, apesar da importância das Diretrizes e de seu programa, enquanto base da institucionalização da educação escolar nessas comunidades, sua efetivação ainda se encontra comprometida, diante da ausência de ações garantidoras. Para que este documento alcance seu potencial transformador e plural, ainda é imperativo um comprometimento mais robusto de toda a sociedade, especialmente do Poder Público, no dever de assegurar recursos, formais e materiais, em uma abordagem que considere as demandas educacionais e pedagógicas específicas de cada território quilombola existente no Brasil.

Em um cenário global onde a celebração da diversidade e a promoção da igualdade são desafios constantes, a Educação Escolar Quilombola emerge como um fator de revelar a importância das comunidades tradicionais para uma construção política, cultural e social no país. Portanto, fica claro que a construção escolar para os povos tradicionais não é apenas uma parte integrante da história educacional brasileira, mas também se tornou um contribuinte significativo para o panorama educacional global contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. W.; Au. W.; Gandin, L. A. (2010). Educação crítica: análise internacional. Grupo A.
- Arroyo, M. G. (2008). Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: Diniz-Pereira, J. E.; Leão, G. (2008). Quando a diversidade interroga a formação docente. Grupo Autêntica.
- Barroso, L. R. (2022). Curso de Direito Constitucional Contemporâneo - Os conceitos Fundamentais. Saraiva.
- Biesta, G. (2013). Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano. Grupo Autêntica.
- Brandão, C. R. (1989). O que é educação. Brasiliense.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.



- Brasil (2003). Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República.
- Brasil (2007). Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Presidência da República.
- Brasil (2012). Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação.
- Carboneel, J. S. (2016). Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa. Grupo A.
- Franco, M. L. P. B. (2021). Análise de Conteúdo. Autores Associados.
- Freire, P. (2019). Educação como prática da liberdade. Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2022). Como Elaborar Projetos de Pesquisa. Grupo GEN.
- Hecht, Y. (2016). Educação democrática. Grupo Autêntica.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022). Censo Brasileiro de 2022. IBGE.
- Luna, S. V. D. (1999). Planejamento de pesquisa: uma introdução. EDUC.
- Santana, J. (2015). Aspectos políticos da educação quilombola: currículo e prática pedagógica em discussão. Interfaces Científicas - Humanas E Sociais.
- Santos, R. E. D. (2007). Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, D. J. (2010). Educação quilombola: um direito a ser efetivado. Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Sumaúma.
- Soares, E. G. (2016). Educação escolar quilombola: reafirmação de uma política afirmativa. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR.
- Zitkoski, J. J. (2007). Paulo Freire & a Educação. Grupo Autêntica.



MAYÉUTICA PEDAGÓGICA COMO SISTEMA PARA EL LOGRO DE LECTURA INFERENCIAL EN UNA ESCUELA MARGINAL DE TEPITO

Galicia Romero, Ivonne Georgina
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Gonthier Peraza, María Margarita
Escuela Secundaria 245 Ángel Trías Álvarez

RESUMEN

En la Ciudad de México, la demanda más importante es brindar una educación de cobertura suficiente y de excelencia. La política del actual gobierno en esta materia, procura garantizar que esté adecuada a los contextos de las diversas comunidades, incrementando la equidad, la igualdad y la inclusión de oportunidades; con la aplicación de diversas estrategias de lectura, aún insuficientes.

Esta investigación nos permite generar una propuesta que refuerce las acciones lectoras para la eliminación del rezago escolar, como una tarea urgente de encaminar la labor educativa hacia un uso adecuado, sistemático y exhaustivo, de procesos que materializan el ejercicio real de la comprensión lectora para proyectar en la medida de lo posible una sociedad dinámica.

Palabras Clave: mayéutica, comprensión lectora, inferencial, educación, lectura

INTRODUCCIÓN

Partiendo de los objetivos internacionales trazados en la Agenda 2030, encaminados a erradicar la pobreza mediante 17 objetivos de Desarrollo Sostenible, el Objetivo 4 que pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, el problema de la comprensión lectora ha resultado uno de los factores más difíciles de atender en México.

Durante más de 20 años se han implementado diversas estrategias que si bien han mejorado en mínima medida la situación y logrado pequeños avances en los resultados de las evaluaciones PISA, no llevan a las metas programadas.

Leer, comprender y analizar desde y por esa lectura, es fundamental para lograr un aprendizaje permanente y significativo que lleve al estudiante a visualizar una posibilidad de mejorar su vida, en pro de superar la pobreza.

Los cambios en la dinámica de vida, consecuencia del confinamiento por COVID-19, ampliaron la brecha de desigualdad entre aquellos niños que tenían la posibilidad de ser atendidos en casa con seguimiento para la escuela y los que tuvieron que esperar a reincorporarse a lo que en México se denominó nueva normalidad.

De tal modo que las deficiencias en habilidad y comprensión lectora, dejan en desventaja para el ingreso al nivel medio superior a los alumnos cuyas escuelas y familias no contaron con los instrumentos tecnológicos para el avance y quedaron con un nivel considerable de rezago.



El presente trabajo se realiza en una escuela ubicada en zona de marginación y pobreza dentro de la ciudad de México y tuvo como intención el implementar una estrategia que, además de reducir las condiciones de desigualdad y rezago en las que se encontraban muchos alumnos que no tuvieron acceso a los recursos educativos de nivel primaria durante el confinamiento, permitiera un avance considerable en un tiempo limitado para obtener el nivel inferencial de comprensión lectora, sobre todo en los alumnos de tercer grado, para que pudieran contar con las estrategias mínimas necesarias para inferir y reconocer aquello que solicita un reactivo de opción múltiple y recuperar desde su acervo de conocimientos la información para responder de manera acertada.

En los casos de primer y segundo grado, el objetivo fue avanzar en el proceso para lograr las más altas expectativas posibles en el logro de habilidades lectoras, comprensión y análisis de textos, que las condiciones y el contexto permitieran.

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo mixto, con una postura positivista y un marco interpretativo dialéctico hermenéutico, utilizando una metodología cualitativa para la investigación bibliográfica y metodología etnográfica en la implementación y diseño de la estrategia.

El ejercicio queda a cargo de docentes especialistas en educación básica y formación del magisterio, sustentando la información del marco teórico en diversos autores nacionales y extranjeros que han realizado investigaciones sobre problemáticas similares, como Jorge Rubén Lorenzo, Días Barriga, Manzano y Cassany.

RESULTADOS

La UNESCO en el Informe del Estudio ERCE 2019, refiere que resulta difícil lograr una comprensión lectora profunda ya que la precisión y fluidez no la garantizan y la disminución en la misma tiene efectos en todos los campos y disciplinas de la educación, puesto que es a través de los textos que los estudiantes tienen acceso a la información.

El contexto en el cual se aplicó el presente estudio es una región históricamente complicada, donde desde sus inicios la pobreza y sus derivados han sido una constante, quizás se ha logrado una evolución en los términos y las condiciones, sin embargo, la población sigue viviendo limitada en sus posibilidades de superación.

La Escuela Secundaria 245 “Ángel Trías Álvarez” se ubica en las esquinas de Eje 1 Norte Rayón y República de Ecuador, en el Barrio la Lagunilla, Colonia Centro en la Ciudad de México.

Considerada como zona de marginación, pobreza y rezago educativo por el Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social (CONEVAL), sus fronteras con el conocido como barrio bravo de Tepito en la Colonia Morelos, se ven diluidas debido a los puestos de comercio que abarrotan el lugar.

Famoso por sus altos índices de delincuencia, drogadicción y peligrosidad, el barrio se compone por una gran cantidad de vecindades donde las tradiciones y

creencias se sincretizan con las condiciones de vida, muchas veces marcada por la necesidad, ya que muchas de las familias que habitan en ellas viven al día.

La escuela en muchos de sus aspectos resulta un espacio de protección y posibilidades, sus instalaciones sin ser de primer mundo y superando sus carencias, proveen un espacio para el trabajo pedagógico, no se cuenta con internet, hasta el momento de este estudio y como resultado del confinamiento, tampoco contaba con un buen sistema de luz eléctrica, diseñada originalmente para trabajar con comedor, este tampoco se encuentra en condiciones de uso.

La población estudiantil es pequeña y sumamente fluctuante, muchos de ellos tienen que trabajar en apoyo a la economía familiar generando un índice de ausentismo alto.

La cultura es muy concéntrica y característica, es un barrio con mucha identidad, con sus propias reglas y mecanismos, la mayoría de los estudiantes inscritos en la escuela tienen un proyecto de superación que se relaciona con la mejora económica, pero no necesariamente por los medios ortodoxos como la educación, así que el aspecto motivacional es determinante para lograr cualquier objetivo pedagógico.

Con la llegada de la tecnología móvil, el teléfono celular se convirtió en agenda de vida, es más común utilizarlo para acceder a las redes sociales, que para buscar información técnica, cultural o científica y no se diga sobre la lectura de textos, cuando ya se pueden encontrar en formato de audio.

Se daría por sentado que el nivel de estudios resultase por lo menos cercano al perfil de egreso señalado para la educación básica en el país, no obstante, está lejos de ser así, el riesgo de rezago es muy alto y las condiciones no ayudan, la generación de alumnos con quienes se implementó la estrategia pasó dos años en confinamiento relativo, porque la vida tenía que seguir y las familias tenían que elegir entre morir por COVID-19 o quedarse sin comer ya que no son asalariados.

Esta generación de alumnos tuvo limitadas sus posibilidades de convivencia e interacción social con pares, muchos de ellos perdieron familiares y quedaron en situación de orfandad, haciéndose cargo tíos, abuelos o algún otro pariente.

Aunque se implementó una estrategia de aprendizaje en casa, esta resultaba limitada o imposible de trabajar por la falta de recursos electrónicos, muchas familias contaban con el teléfono celular pero no con una cuenta de internet y la línea que la Ciudad de México ofrecía, se saturaba y no permitía el acceso a las clases.

Sin acompañamiento, sin supervisión y con solo el seguimiento que los docentes de la escuela realizaban ya sea por vía electrónica o mediante visitas a domicilio, el tema de las habilidades lectoras y la comprensión pasaron a segundo término.

El cambio de políticas educativas con el diseño de un nuevo modelo contextualizado a partir de una Nueva Escuela Mexicana, abre la posibilidad de retomar los aspectos positivos de las estrategias implementadas anteriormente y el análisis de las áreas de oportunidad para que desde la autonomía de gestión que se brinda a las escuelas, se pudieran reconocer las necesidades y oportunidades que brinda el contexto, para diseñar estrategias de atención enfocadas en atender el rezago educativo en lectoescritura, desde los campos de formación y ejes articuladores que



sustentan la currícula de la educación básica, se atiende sobre todo al razonamiento lógico y el juicio crítico.

Es esta posibilidad de libertad en la implementación de estrategias funcionales, directas y contextualizadas, la que obligó a realizar un diagnóstico centrado en el nivel de comprensión lectora de los alumnos, arrojando como resultado que las habilidades, conocimientos y capacidades en este rubro estaban en situación de rezago, pues se recibió una población de primero, segundo y tercer grado de secundaria con habilidades para decodificar las letras, reconocer palabras y leer rápidamente, pero sin la capacidad de extraer información del texto, ni analizarlo.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el ejercicio diagnóstico implementado con un instrumento de diseño propio, para identificar habilidad lectora y comprensión a través de los rangos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) por medio del Estándar Nacional de Lectura, en una muestra representativa de 73 alumnos de 225 que constituyen la población total, buscando un 95% aproximado de confianza y un 9.5 de margen de error, la situación de los alumnos era la siguiente:

Grado	Tamaño muestra	Habilidad lectora (palabras por minuto) Estándar Nacional.	Habilidad lectora identificada	Nivel de comprensión lectora	Necesidad de atención identificada
		5 - 144	0	General	Fluidez lectora y comprensión,
		5 - 154	8	General	Ententan con nivel literal, se les comp
		5 - 160	0	Alfabético	Perir información sobre y a partir del te

Tabla 1: Muestra a partir del estándar establecido por la autoridad educativa, los niveles obtenidos en habilidad lectora y comprensión de texto, los resultados solo contemplan el conteo de palabras atendidas correctamente dentro de la semántica y sintáctica del idioma.

Algunos de los alumnos ingresados a primer grado se encontraban apenas superando el nivel organizativo de la lectura, los alumnos de segundo y tercer grado ya contaban con elementos para realizar lecturas de inspección, pero llegaron condicionados por malos hábitos de lectura resultado de una mala intervención e implementación del Plan Nacional de Lectura.

Los tres grados presentaban una gran deficiencia en la comprensión lectora, eran capaces de leer de manera medianamente fluida, de respetar algunas reglas gramaticales, pero no entendían en su totalidad el texto ni eran capaces de referirlo al final de la lectura.

El problema de la educación secundaria es que se sustenta en el trabajo de profesionales sobre disciplinas específicas, se pierde la uniformidad que un solo maestro de educación primaria trabaja con sus alumnos, se da por entendido que, si el alumno logró la promoción es porque cuenta con los elementos básicos, entre ellos saber leer y escribir con fluidez y un nivel aceptable de comprensión.

El maestro especialista en este nivel no tiene por formación los elementos psicopedagógicos para implementar estrategias de enseñanza de lectoescritura, por lo tanto, requiere de capacitación desde las bases.



El primer paso consistió entonces, en diseñar una estrategia de capacitación básica y emergente, que permitiera a los docentes involucrados en el ejercicio identificar cómo se aprende a leer, es decir cómo se pasa del lenguaje oral a su relación y correspondencia con grafemas, de allí a la fluidez lectora, la comprensión, el análisis de textos y por último el nivel crítico sustentado por Cassany.

Esto es, guiar al docente para reflexionar acerca de si comprender un texto nos lleva al proceso inferencial para entender lo que se pretende comunicar, el análisis crítico nos permite reconocer el contexto, el sentido e incluso las posibilidades de quien, por qué y para qué lo escribió, cerrando en cierta medida el ciclo del lenguaje escrito.

Comprender lo que se lee y analizar la realidad desde de esa lectura, es por tanto, resultado de la conciencia generada a partir de diversos procesos asociativos y de correspondencia, el primero consiste en asociar conscientemente el símbolo con la onomatopeya (fonograma), el segundo es la correspondencia entre diversos fonogramas para darles sentido formando palabras, el tercero la correspondencia entre palabras para formar oraciones que generan ideas y por último la correspondencia entre diversas oraciones que dan sentido a esas ideas.

El ejercicio de capacitación se organizó atendiendo a la información recopilada en el marco teórico sobre el proceso de aprendizaje de la lectura centrada en tres componentes:

El primero, a partir de la propuesta de Jorge Rubén Lorenzo desde su artículo “Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura” (2001), basado en la teoría de los recursos cognitivos generales, plantea que, para lograr la conciencia fonológica, intervienen procesos básicos y de orden superior.

Los procesos cognitivos básicos permiten decodificar el texto, es decir dar sentido al significado de las letras y su correspondencia dentro de una palabra u oración y los procesos superiores toman y procesan la información para darle significado.

Esta conciencia fonológica es crucial para el desarrollo de la capacidad lectora ya que esta dependerá de la habilidad para la conversión grafema- fonema.

El siguiente componente en el desarrollo de la capacidad lectora, tiene entonces relación con la capacidad del individuo para reconocer las reglas de correspondencia grafema-fonema.

Explicado desde la perspectiva de Alejandro Rodríguez Puerta y su propuesta sobre los niveles de lectoescritura (2021), el proceso pasa de una etapa presilábica, cuando se reconocen fonemas y grafemas, a una etapa silábica en la que el proceso de asociación permite a partir de la segmentación de la palabra y el uso de la memoria operativa dar significado de correspondencia grafema fonema, para reconocer cómo suena y qué significa la unión de dos o más letras.

A partir de aquí el proceso de mecanización y práctica con base en el conocimiento de una serie de reglas sobre la gramática del idioma, dan lugar al nivel alfabético permitiendo además el desarrollo de la conciencia semántica.

Podemos afirmar que en este nivel el niño ya sabe leer, solo requiere de práctica para lograr el tercer componente, la fluidez lectora y de esta manera pasar del reconocimiento y sentido de la palabra, a la comprensión de oraciones.



En el año 2000 el National Reading Panel, se reunió en Estados Unidos para analizar la efectividad de los enfoques empleados para la enseñanza de la lecto escritura y reconocieron 5 componentes esenciales para la enseñanza de la lectura eficaz: Conciencia fonológica, correspondencia grafema fonema, fluidez lectora, vocabulario y comprensión.

Hasta aquí hemos referido los primeros tres componentes que podrían en relativo ser generales, no obstante, cuando nos referimos al vocabulario tenemos que atender obligadamente al referente cultural del lector, lo que genera situaciones de desigualdad e incluso rezago en el logro de la comprensión y el análisis de textos.

La siguiente etapa de capacitación, partió de la pregunta ¿De qué manera se reeduca a los adolescentes de secundaria para la comprensión lectora?

Si bien se menciona en un inicio, que el Programa Nacional de Lectura implementado en México a partir del 2013, tenía por objetivo atender el rezago en este tema, una pobre estrategia de seguimiento así como una deficiente capacitación de los docentes en la implementación, trajo consigo la conformación de hábitos que obstaculizan el logro de la comprensión lectora, entre ellos la necesidad del lector de atender al mayor número de palabras en un tiempo determinado, independientemente de su significado, connotación o sentido.

Para poder identificar el nivel de comprensión lectora que preexistía en los alumnos de la Escuela Secundaria 245 “Ángel Trías Álvarez”, se elaboró de igual modo, un instrumento de diseño propio para el cual se consideraron 7 criterios:

- Conciencia sintáctica, conciencia semántica, reconocimiento de tipo de texto, extracción de información, parafraseo de la información, argumentación e inferencia.

El resultado obtenido ubica a la población en un nivel de lectura literal, con deficiencias considerables en el parafraseo de la información y argumentación del texto, lo que ubica a la población muestra, fuera del criterio de inferencia y lejos de la capacidad crítica para el proceso del análisis del texto.

Estrategia de implementación:

Este nivel de lectura literal, mostró también una muy baja conciencia semántica y sintáctica, el hábito de priorizar la velocidad en la lectura deja de lado el respeto de las reglas gramaticales y el uso de signos de puntuación, lo que aunado a un bajo acervo de vocabulario, dificulta la comprensión del texto, la recuperación memorística y el proceso de argumentación.

Para el segundo grado los resultados no fueron más alentadores, si bien contaban con mayor conciencia semántica, les costó parafrasear y argumentar la información, tampoco lograron inferir por si solos situaciones de contexto, perspectiva del autor o diversas relaciones a partir del texto.

En el caso de los alumnos de tercer grado, por el nivel de maduración y por contar con menos deficiencias debido a que cursaron de manera presencial los dos últimos grados del nivel primaria, mostraron mayor habilidad sintáctica, semántica y de parafraseo, no obstante, requerían de apoyo para la reflexión, argumentación e inferencia sobre y a partir de la información del texto.



Con base en los elementos obtenidos, se diseñó una estrategia compuesta de 3 fases aplicadas de acuerdo con el diagnóstico y las características cognitivas observadas en cada grado y contexto de la población que se implementó durante los últimos dos trimestres del ciclo escolar 2022-2023.

Los materiales empleados fueron textos cortos, generalmente cuentos, para los cuales se fueron agregando elementos conforme a las posibilidades de análisis y avances que demostraban los alumnos.

En el caso de los primeros años se hizo énfasis en el género literario, el título y el autor para determinar y facilitar las relaciones lógicas entre los elementos, la historia y los personajes desde la idea primaria que ese título genera.

Para el segundo grado, se agregó previo a la lectura la nacionalidad del autor y el periodo histórico durante el cual se escribió la obra, para situar y reconocer el contexto.

Para el tercer grado se presentó una breve síntesis biográfica del autor, además de los elementos ya considerados para primer y segundo grado.

La implementación se atendió y sustentó de la siguiente manera:

1ª fase: Mecanización (cambio conductual) basada en la teoría lineal de la comprensión del modelo conductista, consiste en dar ritmo y significado al texto a través de condicionar el ritmo de lectura a diversas velocidades, con el objetivo de transformar la idea de a mayor velocidad mayor efectividad.

Descripción del ejercicio: A partir de cuentos cortos de diversos autores, primero se les indicó realizar una lectura de manera individual, identificar las palabras desconocidas, buscar su significado para trabajar la memoria semántica y posteriormente se leyó de manera grupal el mismo texto, a un ritmo aproximado de 142 palabras por minuto, respetando las reglas gramaticales para entrenar la memoria sintáctica.

2ª fase: Proceso interactivo (Dar significado al texto) Basada en la propuesta de Isabel Solé, en su artículo Las posibilidades de un modelo teórico para la comprensión lectora (1986), que define a esta como un proceso complejo en el que el lector hace uso de los conocimientos previos a los cuales integra los aportes del texto siempre y cuando este se utilizado de manera efectiva.

Descripción del ejercicio: Una vez terminada la lectura grupal, sin hacer uso del texto, se solicitó a los alumnos recuperarán la historia por escrito, procurando conservar el mayor número de detalles posibles, posteriormente debieron contestar basándose en el texto elaborado las siguientes preguntas básicas: ¿Sobre qué versa la historia? ¿Quién o quiénes son los protagonistas? ¿Cómo se desarrollaron los hechos? y ¿Cuál fue el desenlace?

El siguiente paso consiste en socializar los textos, para identificar el nivel de recuperación de los alumnos, la estructura y organización de la información y la cronología de los hechos.

3ª fase: Implementación de estrategias mayéuticas para el análisis del texto y su argumentación, basadas en la propuesta de Beltrán Urrego y Germán Augusto, quienes proponen el logro del nivel inferencial y crítico en la comprensión lectora, por



medio de la implementación de tres fases consistentes en: Redescubrir, cuestionar y experimentar, por medio del uso de cuestionamientos sobre el texto.

Descripción del ejercicio: Una vez reconocida la información del texto, se realizaron preguntas orientadas a la identificación del contexto, las intenciones del autor, las características culturales etc., para después orientar, situar y relacionar la información obtenida con el momento, características, creencias, ideas y costumbres del grupo lector, la práctica constante de este ejercicio tuvo como propósito la generación de hábitos reflexivos en torno a los textos.

CONCLUSIONES

A partir de los datos recopilados durante el diagnóstico, para evaluar los resultados de la implementación de la estrategia, se aplicaron los mismos instrumentos con textos de mayor nivel de complejidad y extensión, los resultados obtenidos mostraron las siguientes mejoras.

En lo referente a la habilidad lectora, se logró transformar en los tres grados el hábito de la lectura rápida sin respeto a la estructura semántica y sintáctica del texto, en una lectura consciente, pausada y acorde a las características sintácticas, que se ajustó además al parámetro establecido por el referente inicial (Programa Nacional de Lectura) logrando alcanzar los rangos promedio y mejorando la fluidez y el uso de la memoria mecánica para la recuperación del texto.

Inicialmente solo recordaban fragmentos, principalmente del inicio, al término del ejercicio ya fueron capaces de realizar una recuperación basada en las preguntas detonadoras delimitando en el texto elaborado un inicio, desarrollo y desenlace de la historia. Se priorizó la estructura de la narrativa y se obtuvieron mejores resultados en la recuperación de la fase 2 y 3 de la estrategia.

Con respecto a la comprensión lectora, el sistema mayéutico propició el hábito continuo para la reflexión en torno al contexto, lugar, momento etc.

El periodo de aplicación resultó suficiente para que la reflexión orientada desde el manejo de cuestionamientos, permitiera la formación del hábito crítico, que sin ser mecanizado permitió a los alumnos establecer un criterio de preferencia sobre determinados géneros literarios, motivando de esta manera la continuidad de espacios para la discusión literaria.

En la siguiente tabla se muestran a nivel general, los avances y logros obtenidos en cada grado escolar, tanto en fluidez lectora como en comprensión.

Grado	Tamaño muestra	Habilidad lectora Palabras por minuto estándar Nacional.	Habilidad lectora Identificada	Nivel comprensión lectora	
		5 - 144	8	Simbólico	Acorde con las características desarrollo cognitivo de los alumnos, tuvo en un 80% aproximado de población muestra un nivel comprensión simbólico y en un 2 alcanzaron el nivel inferencial, al identificar claramente las conexiones y críticamente objetivos y ocultos dentro del texto.



		5 - 154	9	erencial	100% de la población muestra, paz de inferir desde la estraté ayéutica, las conexiones y referend ultas en el texto, hicieron uso de beres previos para visualizar sibles intenciones del autor, identifica cesidades de vocabulário y realiza r cuenta propia las estrategias squeda y manejo de la información p r mayor sentido al mensaje del texto.
		5 - 160	8	erencial-crítico	demás de inferir los mensajes ocu entro de la lectura, las intenciones tor, las condicones del contexto histó ltural bajo el cual se desarrolla y escri obra el 75% de la población muestra, paz con el apoyo de la estraté ayéutica, de argumentar posicio ticas con respecto a la obra, su mens: acuerdo o desacuerdo co la perspec el autor y exponer una postura perso pecto al ejercicio de compren sctora. nível de logro se vió reflejado tambié capacidad para identificar claram s instrucciones y requerimentos activos de opción múltiple, lo que fac transición al siguiente nível educat oporcionando herramientas p sponder el examen de ingreso chillerato.

Tabla 2: Muestra los avances y logros obtenidos en la implementación de la estrategia por grado.

Las políticas educativas que rigen al país actualmente, permiten dentro de la autonomía para el diseño de estrategias contextualizadas, realizar estudios y programas de atención focalizados y personalizados de acuerdo con las características y necesidades de los alumnos.

Las deficiencias en habilidad lectora y lectura de comprensión deben ser atendidas desde el diseño de estrategias sustentadas en diversos enfoques psicopedagógicos que lleven al logro del propósito, si bien el conductismo es una corriente sumamente criticada, no se puede negar que es fundamental y necesaria para generar hábitos o conductas mecanizadas como las que se requieren en el entrenamiento de la memoria mecánica para aprender a leer.

No puede implementarse estrategia sobre lectura de comprensión, si no existe una capacitación previa para los docentes que lo llevaran a cabo, ya que es fundamental garantizar la homogeneidad del enfoque, y el objetivo del ejercicio, contando con todos los elementos de conocimiento para lograrlo.

Aprender a leer es resultado de la continuidad en diversos pasos desde el reconocimiento del grafema, hasta el diseño de espacios dialógicos dentro del aula, que orientados bajo un sistema que conflictúa al estudiante permita el análisis, discusión y crítica de los textos.



La mayéutica pedagógica como estrategia problematizadora, es realmente funcional para orientar la comprensión lectora, ya que permite llevar de la mano al alumno en el diseño de su estrategia personal de razonamiento y en la construcción de su propio conocimiento a partir de la inferencia de los aspectos y espacios de impacto que tiene la lectura atendida.

La elección de textos y la gradación en la implementación de la estrategia permiten la continuidad en el tránsito durante la educación secundaria, ya que implican un proceso de maduración cognitiva que va de lo simple a lo complejo con el diseño taxonómico de los cuestionamientos y elementos a considerar en el análisis de un texto.

BIBLIOGRAFÍA

- Puerta, A. R. (2021). Niveles de lectoescritura: concepto, etapas y características. *Lifeder*. <https://www.lifeder.com/niveles-lectoescritura/>
- Alberto, M. R. J. (s. f.). *Comprensión lectora*. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Manzano, M. (2000). *Impacto del léxico en la lectura de comprensión en los estudiantes de la secundaria técnica N 1 en el Estado de Tlaxcala* (Doctoral dissertation, Tesis. Universidad Autónoma de Tlaxcala: Tlaxcala, México).
- Urrego, G. A. (2016). *La mayéutica como estrategia para la formación de lectores críticos*. <http://upnlib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3221/T-E-19085.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Orientaciones: Habilidades y estrategias para la comprensión de lectura* (1.ª ed., Vol. 1). Agencia de Calidad de la Educación. https://archivos.agenciaeducacion.cl/evaluacion_progresiva2018/descargas/orientaciones/estrategias_pedagogicas_lectura.pdf
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1987.10822170>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. 2003. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21224>
- Díaz Barriga, Á. (2001). El debate por la lectura: Entre lo simple y la planeación. *Perfiles educativos*, 23(92), 02-05. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982001000200001&script=sci_arttext
- El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura: ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?. Documento de reunión. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>



TRATA CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL: UNA APROXIMACIÓN A LAS NUEVAS FORMAS DE ESCLAVITUD

TRÁFICO PARA FINS DE EXPLORAÇÃO SEXUAL: UMA ABORDAGEM ÀS NOVAS FORMAS DE ESCRAVATURA

TRAFFICKING FOR SEXUAL EXPLOITATION: AN APPROACH TO NEW FORMS OF SLAVERY

Valverde Velasco, Lucía

Universidad de Granada

<https://orcid.org/0009-0008-8793-3036>

Lorenzo Martín, Manuel

Universidad de Granada

<https://orcid.org/0000-0002-1893-216X>

RESUMEN

La trata con fines de explotación sexual es una cuestión en auge que afecta esencialmente a mujeres y niñas. Debido a su vinculación con la prostitución, existen un extenso debate sobre cómo abordar esta problemática en la que se encuentran posturas claramente enfrentadas. Por este motivo, se realiza un recorrido sobre la legislación existente en materia de trata de seres humanos, las diferencias entre tráfico de personas y trata de personas, así como las principales características de la trata con fines de explotación sexual. En último lugar, se aportan algunos datos a nivel internacional y nacional sobre la prostitución y la trata sexual.

Palabras clave: trata de seres humanos, trata con fines de explotación sexual, prostitución, pornografía.

INTRODUCCIÓN

La prostitución ha sido una constante a lo largo de la Historia de la Humanidad. Sin embargo, su concepción ha ido cambiando y evolucionando según lo han hecho las sociedades. Así pues, un fenómeno vinculado a la prostitución es la Trata de Seres Humanos (a partir de ahora TSH) y, concretamente la dedicada a fines de explotación sexual donde las principales afectadas son mujeres y niñas. Esta nueva forma de esclavitud viola gravemente los derechos humanos de las víctimas y requiere de una intervención interdisciplinar que aborde la problemática desde una perspectiva de género y de derechos humanos.

El agravamiento de este problema se relaciona con los movimientos migratorios pues la mayoría de las víctimas proceden de otros países. En general, se trata de estados empobrecidos, con un bajo índice económico, altos niveles de desigualdad



social y de género. Estas variables son aprovechadas por los tratantes, ofreciendo engañosamente propuestas de mejora en la calidad de vida de estas mujeres. De este modo, comienza a tejerse todo un entramado de engaños fuertemente articulados del cual resulta difícil salir (Cacho, 2010).

Las medidas que se han implementado son escasas y poco eficaces, por lo que no han contribuido a su desaparición o, al menos, atenuar el exponencial crecimiento que está experimentando. No se trata únicamente de intervenir con las víctimas, una dimensión fundamental cuando han conseguido salir de la red prostitucional, sino que también es esencial la prevención entre la juventud, pues han proliferado nuevos métodos de captación a través de las redes sociales. La complejidad que presenta es ardua, la globalización, la existencia de mafias o la falta de jurisprudencia dificultan su prevención y posterior intervención.

METODOLOGÍA

La presente investigación ha consistido en una revisión bibliográfica. Para ello, se han utilizado diferentes métodos empleados para la búsqueda y análisis de la literatura acerca de la trata con fines de explotación sexual con el fin de obtener una visión multidimensional.

En primer lugar, los manuales empleados para argumentar la base teórica han sido: “Neoliberalismo sexual: el mito de la libre elección” de la filósofa Ana de Miguel (2015), y “La revuelta de las putas” de la activista Amelia Tiganus (2021). En segundo lugar, las bases de datos consultadas han sido ProQuest, Google Académico, ERIC, WOS, ResearchGate y Dialnet. En tercer lugar, se ha recurrido al Boletín Oficial del Estado, la Comisión Europea, la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito y Save The Children. Finalmente, también se ha utilizado como YouTube para la visualización de diferentes vídeos y documentales relacionados con la temática trabajada.

RESULTADOS

La TSH es un concepto amplio y aún abstracto que resulta difícil de medir, cuantificar e intervenir por su idiosincrasia. Por un lado, al tratarse de un problema a nivel global, las leyes al respecto son incipientes y limitadas, pues los organismos tanto internacionales como nacionales no disponen de las herramientas suficientes. Por otro lado, se trata de un término todavía inexacto y que se sigue empleando de manera indistinta con otros como el tráfico de personas. A esto se debe añadir las múltiples formas existentes de explotación, dedicada a fines sexuales, laborales o la extracción de órganos.

Legislación

La TSH es un fenómeno global que ha adquirido con el paso del tiempo una mayor notoriedad. A pesar de que en diversas ocasiones se ha aludido al fin de la esclavitud, lo cierto es que han surgido nuevas formas de sumisión que atentan contra los derechos humanos. Ante esta situación, se crea a escala internacional el Protocolo Palermo (2003), como instrumento para prevenir y combatir la trata de personas,



especialmente de mujeres y niñas, las principales afectadas, así como la sanción de los traficantes y la protección de las víctimas.

En el marco europeo, destaca la Directiva 2011/36/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas. Esta norma pretende ampliar la protección de las víctimas y establecer sanciones para los tratantes. Del mismo modo, busca fortalecer la cooperación de los Estados miembros a través de sus organismos policiales y judiciales.

En cuanto a las medidas tomadas a nivel nacional, cabe mencionar la Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, del Código Penal, que tipifica el delito de trata de seres humanos. En concreto en su artículo 177, lo considera como un proceso que abarca desde la captación hasta el control de esa persona, mediante la utilización de la violencia o la coacción. Además, persigue la explotación sexual, incluyendo la pornografía.

Relacionado con lo expuesto anteriormente, la demanda de los consumidores de prostitución es, en su mayoría de mujeres extranjeras, por lo que los proxenetas las introducen en el país por vías ilegales, reteniendo su pasaporte y ocasionando que residan de manera irregular. Por esta razón, la detección de víctimas de trata con fines de explotación sexual debe resguardarse también en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, de manera que su situación administrativa pueda regularizarse.

Análogamente, la protección de la víctima quedaría respaldada por la Ley Orgánica 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito, que pretende dar una respuesta amplia desde los

poderes públicos, permitiendo la restauración de la dignidad a las víctimas, minimizar los daños que haya podido causar el delito y el procedimiento penal, dando así una resolución no sólo jurídica, sino también social. En este sentido, la identificación temprana de la víctima es un requisito esencial, ya que supondrá la entrada a la ayuda, apoyo y protección de los sistemas judicial, policial y social, evitando durante el proceso la victimización secundaria y que, fundamentalmente, la persona se reconozca como víctima de trata (Rodríguez, 2021).

Así, se desarrolla el Protocolo Marco de Protección de Víctimas de Trata de Seres Humanos, firmado en el año 2011 por distintos ministerios para favorecer la coordinación interinstitucional. En él, se subrayan las diferentes etapas por las que puede llegar a pasar la víctima desde su captación, los organismos que intervienen en cada una de ellas, las herramientas que se pueden emplear y entidades que se dedican a la prevención e intervención de este fenómeno.

En síntesis, existe una jurisprudencia escasa, tanto a nivel supranacional como nacional, pues, aunque como se ha expuesto, el tráfico de personas y la TSH están tipificados como delito, lo cierto es que no existen estatutos y normas en cuanto a la protección de las víctimas de trata con fines de explotación sexual.

El fenómeno de la TSH ha cobrado relevancia en los últimos años, lo que ha traído consigo una mayor sensibilización de la población. Sin embargo, su repercusión

en los medios de comunicación sigue siendo parcelada, ocasionando confusión y el mantenimiento de estereotipos. Al mismo tiempo, la teorización respecto a este problema debe seguir ampliándose para establecer medidas y respuestas eficaces.

Delimitación conceptual: tráfico de personas y trata de seres humanos

En numerosas ocasiones los términos tráfico y trata de personas son empleados indistintamente, sobre todo en los medios de comunicación, dando lugar a confusiones. Sin embargo, son dos delitos diferenciados y, por tanto, requieren de unas herramientas específicas para cada una de ellas.

Por una parte, el tráfico ilícito de personas ocurre cuando un individuo facilita la entrada de manera ilegal a otro país del cual la otra persona no posee la nacionalidad. A cambio espera obtener algún tipo de remuneración económica o material. Por otra parte, la trata de personas se refiere a cuando la persona es captada, transportada, trasladada o acogida, utilizando para ello vías ilegales como puede ser el fraude, la fuerza u otras formas coercitivas. El fin último que persigue es la explotación en sus múltiples variantes (Oficina de la Organización de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], 2019).

En definitiva, el tráfico de personas cuenta con el consentimiento del individuo para la entrada a un país burlando la legislación en materia de migraciones y siendo, por tanto, un fenómeno transnacional. Por el contrario, en la trata el consentimiento es irrelevante y puede producirse en el territorio de origen de la víctima o fuera del mismo. Además, tiene como principal finalidad la explotación en sus diferentes matices, siendo una violación de los derechos humanos.

Así pues, dicha vulneración sigue estando patente en la actualidad. Una de sus expresiones más destacadas es la TSH. Su condición etérea puede deberse a diferentes factores, entre los que destacan la privación de recursos destinados a su investigación y persecución, la falta de legislación internacional y nacional, la complejidad conceptual y las múltiples formas de manifestación que presenta (Olvera y Uribe, 2018). Así pues, los trabajos e informes realizados por distintas organizaciones e instituciones como UNICEF, Organización Internacional del Trabajo (OIT) o Amnistía Internacional han proliferado en estos últimos lustros, pero los datos y registros ofrecidos vuelven a poner en evidencia su dificultad. Su volubilidad le permite adoptar nuevas formas y, consecuentemente, es difícil establecer un reglamento sólido y estable que persiga este delito.

Trata con fines de explotación sexual

La trata con fines de explotación sexual es un fenómeno social, vinculado a las nuevas formas de esclavitud, que supone una inexorable violación de los derechos humanos, que perpetúa y legitima la desigualdad. Sin embargo, es importante mencionar que la trata no es un fin en sí mismo, sino el medio utilizado para llegar al verdadero fin: la explotación sexual, dando lugar a la entrada del sistema prostitucional. Por este motivo, debe ser analizado desde una perspectiva global y polifacética, dado que son muchos los agentes implicados en esta problemática. Requiere de un enfoque de género, ya que las principales víctimas son mujeres y niñas. Igualmente, un enfoque de derechos humanos, ya que supone una grave vulneración de estos y un enfoque

interseccional, puesto que entran en juego la combinación de varias identidades como la etnia, el género o la clase social (Asociación TRABE y Fundación Pombo, 2021).

Consecuentemente, las víctimas de TSH con fines de explotación sexual sufren una de las formas más grotescas de vulneración de su integridad. Ello viene motivado por una serie de factores como son la organización de la sociedad, es decir, la legitimación de la desigualdad de género, afectando al campo educativo y laboral, la *feminización de la pobreza* y el aprovecharse del deseo de muchas mujeres de emigrar para mejorar su calidad de vida y la de su entorno (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015).

El término de *feminización de la pobreza* se viene utilizando en numerosos estudios académicos. En parte, es debido a los vertiginosos cambios que se producen en las sociedades, resultado de la globalización. A pesar de que el tópico sobre las mejoras en las condiciones de vida de las mujeres se ha extendido, el panorama es bien distinto. Desigualdad económica y desigualdad de género son dos realidades inseparables que atentan contra los derechos de las mujeres. A tales efectos, la incorporación de la mujer al mercado laboral no ha supuesto una equidad real en el acceso a determinados puestos de trabajo o de salarios. De este modo, encontramos dos vertientes. Por un lado, el trabajo invisible de las mujeres. Los recortes en ayudas sociales por parte del Estado ocasionan que sean las mujeres quienes lo sustituyan y terminen asumiendo tareas de cuidado, trabajo completamente gratuito. Por otro lado, el trabajo visible de las mujeres, pues, aunque se han incorporado al nicho de mercado, lo han hecho en condiciones de sobreexplotación en algunos casos, mientras que, en otros, su participación se enmarca en sectores económicos ilegales, como es el tráfico y trata de personas con fines de explotación sexual, para satisfacer las demandas de la prostitución y la industria del sexo (Cobo, 2005).

En palabras de Octavio Salazar Benítez, invitado como catedrático de la Universidad de Córdoba, experto en nuevas masculinidades, en Programa Millenium (2018), afirma que la existencia de la TSH con fines de explotación sexual y de la prostitución se debe a que existen demandantes de prostitución y prostituidores. Así pues, está vinculado con las relaciones de poder que se establecen entre varones y mujeres y que determinan un modelo de masculinidad y concepción de la sexualidad, en la que los hombres ostentan el dominio y las mujeres la subordinación.

Obtener una definición sobre qué es la prostitución es complejo, dado que también entra en juego la subjetividad. Podría entenderse como una práctica en la que se mantienen relaciones sexuales a cambio de dinero. Sin embargo, una definición tan escueta y exigua, llevaría consigo a seguir perpetuando una ideología patriarcal y machista. Desde un punto de vista más crítico, se tienen en cuenta las circunstancias que llevan a las mujeres a ejercer la prostitución “por voluntad propia”, cómo ha afectado el discurso neoliberal sobre la libre elección a normalizar la prostitución como un trabajo más, sin considerar las consecuencias que tiene para las mujeres o la situación en la que se encuentran (De Miguel, 2015). Por esta razón, la trata con fines de explotación sexual debe entenderse como la consecuencia de la prostitución, al



mismo tiempo que ésta existe porque hay una fuerte demanda por parte de los varones a consumir servicios sexuales (Meneses et al., 2015).

En este sentido, la prostitución guarda una estrecha relación con la cosificación sexual, en la que las mujeres son vistas como un objeto de satisfacción de los deseos sexuales masculinos, provocando su instrumentalización como producto de consumo y, por tanto, carente de personalidad. Lo que inevitablemente ocasiona su deshumanización (Vaes, Paladino y Puvia, 2011). Este proceso deshumanizador enmascara la realidad, pues los varones no llegan a plantearse en qué condiciones

viven esas mujeres, cómo han llegado a dichos establecimientos o si, teniendo otra alternativa, prestarían esos servicios. Al no concebir a las mujeres como humanas, cualquier ejercicio tiene cabida, dado que para ello se ha realizado una prestación económica.

El sistema prostitucional es un fiel reflejo de dominación del hombre sobre la mujer y una manifestación de su superioridad, buscando el control y poder. El hombre compra y la mujer es vendida. Asimismo, no se puede entender la prostitución como una actividad desligada de la trata con fines de explotación sexual. La prostitución es el fin de dicha explotación, por lo que su regulación contribuiría al mantenimiento del delito y el fenómeno, legitimando la violencia hacia las mujeres. Es necesario entenderla como un *continuum*, siendo fenómenos interdependientes que configuran junto con la pornografía, la industria de la explotación sexual.

La pornografía es la antesala y el marketing de la prostitución. A través del visionado de este tipo de contenido, se crea todo un imaginario acerca de lo que es y debe ser la sexualidad. Así pues, el hombre es quien posee un mayor deseo sexual y la mujer es la encargada de satisfacer dichos deseos. Esto provoca una relación desigualitaria, en la que se perpetúa el *modus vivendi* de la masculinidad hegemónica, deshumaniza a las mujeres y se pierde la ética hacia la vida humana. El consumo de pornografía se produce cada vez a edades más tempranas, –en la actualidad se cifra en torno a los 9-11 años–, la falta de educación sexual tiene como consecuencia que los adolescentes recurran a este contenido para satisfacer su curiosidad. Gracias a Internet, el acceso a la pornografía se produce de manera sencilla y rápida, con material ilimitado y explícito que terminará moldeando la conducta sexual de la juventud (Ballester et al., 2019).

A esto se añade la aparición de Apps como *Onlyfans*, que potencia dicha pornografía maquillándola de voluntariedad y libre consentimiento del cuerpo de las mujeres. Se trata de una plataforma que surge en Reino Unido y que, a diferencia de otras redes sociales como Instagram, no existen limitaciones en el contenido de naturaleza sexual. Ha adquirido especial trascendencia durante la pandemia entre la población más joven, quien la utiliza para obtener dinero de manera rápida, especialmente si se encuentran en situación de precariedad. Las publicaciones de esta página tienen un alto contenido pornográfico, donde la mayoría es transmitido por mujeres (Santana, 2021).

En consonancia con lo anterior, la visualización de pornografía facilita la adquisición de estereotipos y prejuicios en torno a la sexualidad, al mismo tiempo que

normaliza prácticas carentes de moralidad, en las que la violencia y las vejaciones son continuas. Esto genera el caldo de cultivo idóneo para que el deseo sexual adolescente se forme en torno a esa ferocidad en la sexualidad, siendo ellos la máxima autoridad y las mujeres quedando reducidas a objetos sexuales.

La organización Save The Children (2020), alerta de los peligros del consumo de la pornografía, sobre todo en edades tempranas, puesto que será el principal agente educador en materia de sexualidad. El informe elaborado en el año 2020 ha contado con la participación de 1680 estudiantes de entre 13 y 17 años de diferentes centros educativos del país. Los datos obtenidos afirman que el consumo de pornografía es bastante frecuente, lo cual genera que se creen relaciones jerárquicas, así como una concepción de la sexualidad errónea. Así pues, la pornografía modela la conducta, ideas y percepciones de la adolescencia. Un aspecto llamativo, son las diferencias de género en cuanto a la satisfacción que les produce la pornografía. Dichas distinciones, pueden tener su génesis en la interpretación de la sexualidad desde el punto de vista pornográfico, es decir, en lo que se espera que los hombres hagan y lo que se espera que hagan las mujeres. Así como su propia singularidad, pues la pornografía está pensada en, por y para los hombres, en consecuencia, la probabilidad de que aumente su satisfacción sea mayor que en el caso de las mujeres.

Situación internacional y nacional

El tráfico de personas, junto con el de drogas y armas es considerado uno de los negocios más lucrativos a nivel mundial. Los datos vaticinan que alrededor de dos millones y medio de personas son explotadas. Esta desmesurada cifra se debe a la dificultad para delimitar el fenómeno, que viene derivada por la escasez de herramientas y recursos que permitan una intervención más específica y directa (Cortés et al., 2011).

La información ofrecida por el último informe de la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC] (2020), expone las diferentes formas de explotación derivadas de la trata, siendo la explotación sexual la más acusada, pues el 50% de las víctimas detectadas estaban destinadas a ese fin. El segundo lugar es ocupado por el trabajo forzado, dedicado a actividades como la agricultura, la construcción o el servicio doméstico. En menor medida se encuentra la actividad delictiva forzada, la mendicidad, el matrimonio forzado o la extracción de órganos.

Nuevamente, la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2020), expone en su último informe sobre el tráfico de personas, las formas de explotación que más concurren a nivel global, así como las personas más afectadas. La explotación sexual es la forma de trata que más se produce, siendo las afectadas mujeres y, en regiones como América Central, el sureste europeo o el este de Asia, también las niñas. Se trata pues, de un problema globalizado que requiere de la colaboración de los Estados para su erradicación.

En el ámbito de la Unión Europea (a partir de ahora UE), durante el período 2015-2016, se registraron 20.532 víctimas de la trata, de las cuales, un 56%, tenía



como finalidad la explotación sexual, modalidad que continúa siendo la más extendida. Además, con un marcado carácter de género, pues el 95% de las víctimas registradas eran mujeres y niñas. En cuanto a la nacionalidad, se diferencia, por un lado, las víctimas procedentes de países de la UE: Rumanía, Hungría, Países Bajos, Polonia y Bulgaria. Por otro lado, países no pertenecientes a la UE, venían de Nigeria, Albania, Vietnam, China y Eritrea (Comisión Europea, 2018). A pesar de que las víctimas descendieron a 14.000 entre 2017 y 2018, la UE estima que este delito se mantenga por los enormes beneficios que reporta a los traficantes (aproximadamente 29.400 millones de euros al año). De este modo, la Comisión Europea presenta una nueva estrategia para hacer frente a la TSH (2021-2025), centrándose en la prevención de delito, en la incoación de los tratantes y en la seguridad y apoyo de las víctimas (Comisión Europea, 2021).

En lo referente a España, cabe mencionar que es el mayor consumidor de prostitución en Europa, pues cuatro de cada diez hombres son consumidores, y el tercero a nivel mundial. Los datos aproximan que hay más de mil setecientos prostíbulos que, funcionando como hoteles o pisos de citas, cuentan con el amparo legal, y que, a nivel económico, en España se mueven alrededor de cinco millones de euros diarios (Tiganus, 2021). Sin embargo, el número de víctimas son facilitados por los Estados, quienes recogen dicha información de fuentes como los cuerpos de seguridad del estado o entidades que se dedican a la prevención e intervención de la TSH con fines de explotación sexual, siendo en la mayoría de las ocasiones datos parciales (Martínez, 2020).

Posturas teóricas en la prostitución: regulacionismo, prohibicionismo y abolicionismo

El debate acerca de la prostitución continúa vigente y se pueden diferenciar dos posturas enfrentadas: la regulacionista y la abolicionista.

En primer lugar, el regulacionismo utiliza como argumento principal la libre elección de las mujeres para decidir a qué oficio quieren dedicarse. Recurrir a esta idea de mutuo acuerdo subyace a las ideas neoliberales, en la que existe un comprador y una mercancía que es vendida. Sin importar las condiciones en las que se efectúa dicha transacción o la posición de poder de las personas implicadas. No obstante, más que una profesión libremente elegida podría considerar un modo de supervivencia impuesto (Delgado, 2018). Algunos países basados en este modelo son Alemania y Holanda con leyes liberales y laxas.

En segundo lugar, el prohibicionismo se sustenta en la ilegalización de la práctica de la prostitución. El país emprendedor en este aspecto ha sido Estados Unidos. Sin embargo, no ha traído consigo resultados satisfactorios y tampoco ha logrado reducir los índices de prostitución. Al contrario, ha criminalizado y culpabilizado a la mujer, imponiéndose penas más duras a ellas que a quienes compran sexo. Además, de no considerar en qué situación se encontraba, complicando su posible catalogación como víctima (Villacampa, 2012).

Por último, la postura abolicionista se encuentra en países como Suecia y Francia, quienes ponen el foco en el consumidor y proxeneta, siendo así penalizados. Mientras que las mujeres son consideradas víctimas de violencia machista. Las entidades dedicadas a la trata con fines de explotación sexual, coinciden en el

prohibicionismo y abolicionismo de la prostitución. La mayoría de las prostitutas en un 85% son víctimas de trata. Dichas corporaciones, defiende que la regularización de esta práctica provocaría un agravio de su situación, a favor de los intereses de una minoría (Objetivo Sur, 2018).

Es importante destacar la situación en España. La prostitución es ilegal, en otras palabras, esta práctica no estaría considerada ilegal, aunque sí la trata y las diferentes formas de proxenetismo; pero tampoco estaría regularizada. Es por este motivo, por el que las asociaciones que se postulan como abolicionistas reclaman una ley integral contra la prostitución, como única forma para acabar con la trata con fines de explotación sexual.

CONCLUSIONES

La trata con fines de explotación sexual constituye un problema global que requiere de la cooperación de los países para establecer protocolos y actuaciones que contribuyan a la erradicación de esta nueva forma de esclavitud.

A su vez, es de vital importancia considerar la educación como una potente herramienta con la que poder prevenir este fenómeno, partiendo de una educación basada en la equidad y los buenos tratos, así como una educación sexual integral para evitar que la pornografía siga siendo la escuela de educación sexual de los jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación TRABE y Fundación Pombo. (2021). Una aproximación a la realidad de las mujeres en situación de trata. <https://www.trabe.org.es/wpcontent/uploads/2021/06/Informe-Una-aproximacion-a-la-realidad-de-lasmujeres-en-situacion-de-trata.pdf>
- Ballester, L., Orte, C., y Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. *Vulnerabilidad y resistencia: experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución*, 249-284. https://www.researchgate.net/publication/332423069_Nueva_pornografi_a_y_cambios_en_las_relaciones_interpersonales_de_adolescentes_y_jovenes
- Cacho, L. (2010). La danza de las cifras, el pánico moral y qué debatimos. *Esclavas del poder. Un viaje al corazón de la trata sexual de mujeres y niñas en el mundo* (260-277). Penguin Random House.
- Cobo, R. (2005). Globalización y nuevas servidumbres de las mujeres. *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, 3, 265-300. <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article385>
- Comisión Europea. (2018). *Segundo informe sobre los progresos realizados en la lucha contra la trata de seres humanos (2018) con arreglo al artículo 20 de la Directiva 2011/36/UE relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas*. <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0777&from=en>
- Comisión Europea. (2021, 14 de abril). *Lucha contra la trata de seres humanos: nueva estrategia para prevenir la trata, desarticular los modelos delictivos*

- de negocio y empoderar a las víctimas [Comunicado de prensa]. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_21_1663
- Cortés, J., Becerra, G., López, L., y Quintero, R. (2011). ¿Cuál es el problema de la trata de personas?: Revisión de las posturas teóricas desde las que se aborda la trata. *Nova et Vétera*, 20(64), 105-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897576>
- De Miguel, A. (2015). La prostitución de mujeres, una escuela de desigualdad humana. *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección* (149-173). Cátedra.
- Delgado, C. (2018). Disonancias entre discurso y realidad empírica de la prostitución. Atlánticas. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 3(1), 85-112. <https://doi.org/10.17979/arief.2018.3.1.3268>
- Directiva 2011/36/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas por la que se sustituye la Decisión marco 2002/629/JAI del Consejo. Diario Oficial de la Unión Europea, L 101/1, de 14/04/2011. <https://www.boe.es/doue/2011/101/L00001-00011.pdf>
- Instrumento de Ratificación del Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada (Protocolo Palermo). (2003). Boletín Oficial del Estado, 296, sec. I, 1139 a 1150. [https://www.boe.es/eli/es/ai/2000/11/15/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/2000/11/15/(2))
- Ley 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (2000). Boletín Oficial del Estado, 10, sec. I, 1139 a 1150. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4>
- Ley Orgánica 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito. (2015). Boletín Oficial del Estado, sec. I, 36569 a 36598. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/04/27/4>
- Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, del Código Penal. Boletín Oficial del Estado, 152, sec. I, 54811 a 54883. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2010/06/22/5>
- Martínez, M. (2020). Cuentas, registros y rescates: prácticas de conteo (y búsqueda) de víctimas de trata con fines de explotación sexual. *Sociología y Tecnociencia*, 10(1), 25-45. <http://dx.doi.org/10.24197/st.1.2020.25-45>
- Meneses, C., Uroz, J., Rúa, A., Gortázar, C. y Castaño, J. (2015). *Apoyando a las Víctimas de Trata. Las necesidades de las mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual desde la perspectiva de las entidades especializadas y profesionales involucrados. Propuesta la sensibilización contra la trata*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/estudio/Apoyando_Victimas_Trata.htm
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). *Plan integral de lucha contra la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual*. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/planActuacion/planContraExplotacionSexual/docs/Plan_Integral_Trata_18_Septiembre2015_2018.pdf
- Objetivo Sur. (2018). *El drama de la prostitución* [Programa de televisión]. Canal Sur. <https://www.youtube.com/watch?v=E33rnhH1awg>
- Oficina de la Organización de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC]. (13 de diciembre de 2019). Introducción a la trata de personas

- y al tráfico ilícito de migrantes [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1O2SlbOvddc>
- Oficina de la Organización de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC]. (2020). Global report on trafficking in persons. Editorial UNODC. https://www.unodc.org/documents/dataandanalysis/tip/2021/GLOTiP_20_20_15jan_web.pdf
- Olvera, J., y Uribe, E. (2018). Algunas expresiones de la trata de personas, su invisibilidad y los retos en la dimensión preventiva. *El Cotidiano*, 34(209), 37-45. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/algunas-expresiones-de-latrata-personas-su/docview/2120668070/se-2?accountid=14542>
- Protocolo Marco de Protección de las Víctimas de Trata de Seres Humanos, adoptado mediante acuerdo de 28 de octubre de 2011 por los Ministerios de Justicia, del Interior, de Empleo y Seguridad Social y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, la Fiscalía General del Estado y el Consejo del Poder Judicial. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/en/otrasFormas/trata/normativaProtoccolo/marco/docs/protocoloTrata.pdf>
- Rodríguez, F. (2021). Protección de los derechos de las víctimas de trata de seres humanos. *Revista De Derecho De La UNED (RDUNED)*, (27), 929–964. <https://doi.org/10.5944/rduned.27.2021.31112>
- Santana, S. (2021). *Un análisis del fenómeno OnlyFans desde el enfoque de género. Su influencia en la socialización diferencial*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/24957>
- Save The Children. (2020). *(Des)Información sexual: pornografía y adolescencia*. Save The Children. <https://www.savethechildren.es/informe-desinformacion-sexualpornografia-y-adolescencia>
- Tiganus, A. (2021). La situación en España. El sistema prostitucional y sus actores. *La revuelta de las putas* (pp. 96-104). Penguin Random House.
- Vaes, J., Paladino, P., y Puvia, E. (2011). Are sexualized women complete human beings? Why men and women dehumanize sexually objectified women. *European Journal of Social Psychology*, 41(6), 774-785. <https://doi.org/10.1002/ejsp.824>
- Villacampa, C. (2012). Políticas de criminalización de la prostitución: análisis crítico de su fundamentación y resultado. *Revista de derecho penal y criminología*, (7), 81-142. <http://hdl.handle.net/10459.1/46539>



¿LA RESISTENCIA SOCIAL ES SIEMPRE CONTRAHEGEMÓNICA?

LLEVAR LA ABSTRACCIÓN A LA PRÁCTICA METODOLÓGICA

A RESISTÊNCIA SOCIAL É SEMPRE CONTRA-HEGEMÓNICA?

TRAZER A ABSTRAÇÃO PARA A PRÁTICA METODOLÓGICA

IS SOCIAL RESISTANCE ALWAYS COUNTER-HEGEMONIC?

BRINGING ABSTRACTION INTO METHODOLOGICAL PRACTICE

Sañudo Guerra, Lya⁷⁶

Comisión Estatal para la Mejora Continua de Jalisco (CEMEJ)

ORCID 0000-0003-0378-6320

RESUMEN

Se pretende con este texto el construir un trayecto que vaya desde las principales teorías de la resistencia a las necesarias mediaciones para mirar y registrar la red de significación y la práctica de colectivos que generan acciones de resistencia en la cotidianidad de la comunidad educativa en su más amplio sentido. Todo ello dentro de una perspectiva crítica epistemológica, para ello se plantearán algunos conceptos claves de Gramsci, Giroux y de de Sousa, en donde se observa un desarrollo del concepto de resistencia contrahegemónica en versiones cada vez más consistentes. Posteriormente, se analizarán un par de autores que con la preocupación de “ver” las acciones colectivas de resistencia para estudiarlas en campos y contextos específicos, proponen caminos metodológicos para estudiarlas en “lo dado”, especialmente en la esfera asociada a la educación.)

Palabras clave: Resistencia, Hegemonía, Contrahegemonía, Educación. Investigación

INTRODUCCIÓN

Siempre los conceptos muy abstractos sirven bien para plantear la complejidad de una red de significación que puede mostrar casi cualquier objeto desde perspectivas distintas. El reto es convertir esos conceptos muy abstractos a conceptos ordenadores y sus correspondientes observables (Zemelman, 2003) para convertirlos en mediaciones que faciliten la organización y posterior registro, en lo posible, de las prácticas y significados de las luchas de resistencia contrahegemónica de los colectivos invisibilizados y oprimidos. en esas ideas pretende con este texto el construir un trayecto que vaya desde las principales teorías de la resistencia a las necesarias mediaciones para mirar y registrar la red de significación y la práctica de colectivos que generan acciones de resistencia en la cotidianidad de la comunidad educativa en su

⁷⁶ Esta aportación es uno de los resultados de los seminarios de trabajo del grupo de investigación del proyecto Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la Justicia Social (EscuelaQResiste) liderado por el Javier Murillo Torrecilla de la Universidad Autónoma de Madrid constituido por investigadores Iberoamericanos. La que que presenta este texto forma parte de este grupo y representa el trabajo de Jalisco, México. El proyecto PID2021-122310NB-I00 está aprobado por el Ministerio de Ciencia y Educación / Agencia Estatal de Investigación de España a partir de la Convocatoria 2021/ I-D-i - «Proyectos de Generación de Conocimiento».

más amplio sentido. Todo ello dentro de una perspectiva crítica epistemológica, con una metodología de investigación documental de tipo interpretativo. Para ello se plantearán algunos conceptos claves de Gramsci, Giroux y de de Sousa, donde se muestra la evolución del concepto de resistencia contrahegemónica en versiones cada vez más consistentes. Posteriormente, se analizarán un par de autores que con la preocupación de “ver” las acciones colectivas de resistencia para estudiarlas en campos y contextos específicos, proponen caminos metodológicos para estudiarlas en “lo dado”, especialmente en la esfera asociada a la educación.

METODOLOGÍA

La pregunta es ¿La resistencia es siempre hegemónica? Y el propósito es construir un trayecto que vaya desde las principales teorías de la resistencia a las necesarias mediaciones para mirar y registrar la red de significación y la práctica de colectivos que generan acciones de resistencia en la cotidianidad de la comunidad educativa en su más amplio sentido. Se plantea una metodología comprensiva de investigación documental que recupera fuentes centrales de autores asociados a la Teoría Crítica de la Resistencia. No se trata de recuperar las ideas fundamentales de cada teórico de la resistencia sino de realizar un análisis es de tipo deductivo categorial, utilizando conceptos como resistencia, hegemonía, contrahegemonía, lucha y emancipación, Aunque se parte de conceptos previos, el proceso es flexible y abierto a los aportes, consistencias, contradicciones y residuos que se presenten a lo largo del proceso. El producto final será la constitución de conceptos ordenadores y sus correspondientes observables para llevar al campo la pregunta de investigación.

RESULTADOS

Gramsci, teórico neomarxista italiano desarrolló la teoría de la hegemonía. Se interesó por el papel de la cultura y la educación en la reproducción de las relaciones de poder. } Según Gramsci, la clase dominante no sólo ejerce su poder a través de la fuerza, sino también a través de la persuasión y el consenso. El mantenimiento de un sistema hegemónico de poder se perpetúa por el grado de consenso que obtiene de las masas populares a las que domina. En palabras de Gramsci, “es cuestión de vida, no el consenso pasivo e indirecto, sino el activo y directo; la participación, por consiguiente, de los individuos, incluso si esto provoca una apariencia de disgregación y de tumulto” (Gramsci 1981:35).

Gramsci asume que la clase subalterna debe construir su propia cultura e ideología, y que desarrollar una contrahegemonía que pueda desafiar la hegemonía de la clase dominante y construir una nueva sociedad más justa y equitativa. El quiebre o la irrupción de la hegemonía de la clase dominante supone instalar un bloque emergente y requiere de la ruptura de la estructura con respecto a la superestructura para la consolidación de una nueva hegemonía. (Jarpa, 2015), estos procesos están situados en una cultura histórica determinada (Giroux, 2004)

La comunidad educativa se constituye de una cultura histórica concreta en donde se pueden identificar prácticas producto de las condiciones sociales estructurales y al mismo tiempo por las pautas como colectivo histórico particular. En

ellas, los intelectuales o agentes educativos tienen un papel significativo, ya que son los que se encargan de la construcción teórica ideológica que legitima al grupo hegemónico, o en ocasiones de la práctica de la resistencia.

El ejercicio educativo sirve para mantener una estructura social o para transformarla a través del disenso de los intelectuales orgánicos, “los agentes educativos, no como el que enseña en la escuela sino como representante de la conciencia crítica de la sociedad que asume el papel de mediador entre la sociedad general y la comunidad educativa.” (Jarpa, 2015: 133)

Como lo afirma Murillo, esta perspectiva reconoce que estos grupos no son víctimas pasivas, sino sujetos y comunidades creadoras, con conocimientos y experiencias originales que luchan por resistir y liberarse. De esta manera, resulta una herramienta potente para conocer en profundidad las formas de opresión y las posibilidades de transformación de las estructuras de dominación desde el protagonismo de los participantes, aprendiendo de sus saberes y sus experiencias.” (Murillo 2021: 3)

Implica un cambio en la persona que conoce que debe ver más allá de las tensiones, las contradicciones, y la ideología hegemónica, pero también las manifestaciones contrahegemónicas y las prácticas de resistencia. La educación en esta perspectiva es vida en movimiento, luchas y dominio potencialmente transformables. Entender cómo se construyen y se mantienen las relaciones de poder en estos ámbitos es poder transformarlos. La resistencia “provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo, y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica.” (Giroux, 2004: 144)

Henry Giroux es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica, es un teórico de la resistencia que ha sido influido por el neomarxismo, como en el caso sus estudios de Gramsci, el feminismo y los estudios culturales, entre otros. Si bien algunos de sus escritos presentan análisis y críticas que se asemejan a los enfoques neomarxistas, ha desarrollado su propia perspectiva crítica que se enfoca en la interrelación entre la educación, la cultura, la política y la sociedad. Su producción ha sido influida y ha influido en teóricos tan cercanos como McLaren y Freire, y su análisis ha dado cabida a muchos de los planteamientos de Souza y con ellos, entre los más prominentes. Conforman la teoría crítica de la educación y la cultura.

Giroux ha criticado el sistema educativo por su papel en la reproducción de las desigualdades sociales y por su dependencia de una lógica empresarial que fomenta la competencia y la exclusión. También ha analizado cómo la cultura popular y los medios de comunicación influyen en la formación de la identidad y la subjetividad, y ha argumentado que es necesario fomentar una pedagogía crítica que promueva la reflexión, el pensamiento crítico y la acción transformadora.

Giroux (2004) sostiene que la educación es fundamental para la transformación social, y la educación es un espacio para la construcción de una sociedad democrática y justa porque promueve la reflexión y el diálogo. Lleva a los estudiantes a cuestionar y transformar la realidad hacia una más equitativa sociedad.



La idea de la resistencia contiene un valor educativo porque propone herramientas para analizar la cultura de la escuela: el conocimiento educativo, los valores y las interacciones. Tal es el caso del currículo hegemónico, en el que la elección de ciertos contenidos organizados en cierta estructura y jerarquía dan cuenta parcial de la manera en que el conocimiento propio de la escuela es marginado y cuáles son sus efectos sociales (Connel et al, 1982). El análisis dialéctico crítico del curriculum oculto visibiliza cómo se promueven la separación de los padres de la escuela, las relaciones específicas de género y de clase alrededor de la producción y la distribución del conocimiento, con ello, la relación lejana entre los administradores escolares, docentes y las familias.

Boaventura de Sousa Santos sociólogo, con énfasis en el derecho, la democracia y derechos humanos, portugués de nacimiento. Retoma las ideas de Gramsci y Giroux, entre otros teóricos, y las sitúa en el contexto latinoamericano, huyendo del pensamiento eurocentrista, pero usando sus planteamientos para visibilizar a los que Gramsci llama grupos subalternos.

Las epistemologías del sur se enfocan en la diversidad de conocimientos y saberes que existen en el mundo, y en cómo estos conocimientos han sido desvalorizados y subordinados por el modelo de conocimiento occidental. En contraste las Epistemologías del Norte, tienen la dominación del mundo a partir de ejercer el poder económico y político para legitimar su producción hegemónica de conocimiento científico como única perspectiva válida y confiable.

Estos territorios, no geográficos, se construyen en el sur, Es un Sur compuesto por muchos “sures” epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo el colonialismo y el patriarcado. Se producen dondequiera que ocurran tales luchas, tanto en el Norte como en el Sur geográficos.

El objetivo es posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, pues solo así lo podrán cambiar según sus propias aspiraciones. Afirma que la visión de los hechos (del mundo) depende de la posición que cada quien tenga dentro del sistema global (cerca de los grupos dominantes o cerca de grupos oprimidos).

Las Epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. El propósito es propiciar la reflexión sobre su realidad para “reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre.” (de Sousa, 2011: 14)

El objetivo es crear distancia respecto de la tradición eurocéntrica, es abrir espacios analíticos para las realidades que son “sorprendentes” porque son nuevas o han sido ignoradas o invisibilizadas, es decir, consideradas no existentes por la tradición crítica eurocéntrica. (de Sousa, 2018: 26) Esto no significa se descarte la rica tradición crítica eurocéntrica, ignorando las posibilidades históricas de la emancipación social en la modernidad eurocéntrica.



La idea germen de las afirmaciones anteriores está en el proceso de colonización de grupos imperialistas y dominantes sobre otros. A partir de ahí, los países, regiones o territorios luchan por liberarse de esa opresión del proceso político y económico, de manera pacífica o violenta (decolonización). En otras ocasiones busca deshacerse de la dominación de las ideas y valores impuestos por la cultura simbólica colonial. (descolonización). Ambas implican una lucha de resistencia, pero juntas constituyen una resistencia contrahegemónica. “Las relaciones coloniales de poder dejan marcas profundas no solo en las áreas de la autoridad, la sexualidad, el conocimiento y la economía, sino también en la comprensión general del ser” (Maldonado-Torres, 2007: 242). Por lo que la lucha por la emancipación social es siempre una lucha contra las exclusiones sociales generadas por la forma de regulación social. (De Sousa, 2011)

Las herramientas conceptuales de análisis de las Epistemologías del Sur son: la distinción entre las líneas abisales y no-abisal; la sociología de las ausencias y las emergencias, la artesanía de las prácticas, la ecología de saberes y la traducción intercultural, y, la artesanía de las practicas.

La línea abisal. Es una metáfora que se utiliza en las epistemologías del sur para referirse a la división entre los saberes producidos en el mundo metropolitano (occidental, del Norte) y los saberes producidos en los territorios coloniales (del Sur). Las líneas abisal y no-abisal son inconmensurables (de Sousa, 2022). La liberación se basa en la construcción de alianzas entre los grupos excluidos de manera abisal y los excluidos de manera no abisal, de esta forma, articulan las luchas contra ambas exclusiones. Nunca en la posibilidad de las dos líneas se articulen.

La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. La sociología de las ausencias tiene por objetivo "transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad (de Sousa, 2009: 109). Torna a los sujetos ausentes en sujetos presentes, como la condición más importante para la identificación y validación de conocimientos que puede reinventar la emancipación social y la liberación (de Sousa, 2014). La sociología de las emergencias se enfoca en el análisis de las respuestas sociales y políticas a situaciones de emergencia y crisis. Analiza los procesos de liberación, busca potenciar las alternativas y las posibilidades de transformación social que surgen desde las prácticas de los colectivos de resistencia y busca visibilizar las realidades y los conocimientos que han sido silenciados o ignorados por el pensamiento hegemónico

La ecología de saberes y la traducción intercultural. Establece los procesos para ampliar el horizonte de posibilidades y de inteligibilidades del futuro para establecer nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento. “Se centran en los procesos cognitivos sobre el significado, la justificación y la orientación en la lucha librada por aquellos que resisten y se rebelan contra la opresión. La cuestión de la validez surge de esta fuerte presencia”. (Meneses, 2018: 308)

La artesanía de las prácticas. Concibe las metodologías como un trabajo artesano, el científico social formado por esta corriente es artesanal y está asociado a la sociología de las emergencias.



En este desafiante panorama ¿Cómo se da la resistencia contra la opresión?
¿Son todas las acciones de resistencia son contrahegemónicas?

La sociología de las emergencias se manifiesta en tres niveles, de menor a mayor grado de emancipación, que finalmente implican gradualidad desde la resistencia a la resistencia hegemónica: 1) Valorar y recuperar la memoria y hablar del futuro alternativo que promueve; 2) la apropiación de parte de los grupos hegemónicos de conceptos y prácticas para la dominación y los grupos excluidos las resignifican; y, 3) Son espacios autoorganizados según los principios y regulaciones opuestos a los que prevalecen en las sociedades capitalistas, colonialistas o patriarcales. Las zonas liberadas son comunidades consensuales, basadas en la participación de todos sus miembros para lograr un tipo diferente de sociedad liberada de las formas de dominación. O en otras ocasiones como resultado de iniciativas aisladas diseñadas para experimentar con formas alternativas de construcción de colectividades.

En este orden de ideas, desde las Epistemologías del Sur, la resistencia puede definirse como un conjunto de prácticas plurales y complejas que se oponen o contradicen las ideologías dominantes, los códigos culturales, las estructuras o las relaciones de poder, oponiéndose así a la hegemonía (...) incluyen varias formas de comportarse, actuar o pensar que se oponen o desafían las relaciones de poder dominantes o la estructura simbólica que las legitima. Estas prácticas pueden ser aisladas, desorganizadas y contradictorias, y pueden surgir en todos los niveles de lo social.

En este punto la pregunta es ¿Es la resistencia siempre contrahegemónica? La reflexión parte de dos supuestos: La hegemonía es un estado de cosas (estático) y es un proceso en el que se enfatiza la agencia. Además, tiene un componente de producción material y uno cultural simbólico. Y estos cuatro factores influyen en la resistencia/ hegemonía. Si las acciones de resistencia afectan la forma presente de la estructura de poder que se perpetúa por el grado de consenso que obtiene de las masas populares a las que domina y se proyectan al futuro; pero además incluye una intervención en la dimensión simbólica tanto con en la producción material, entonces es una resistencia contrahegemónica.

Ya de Sousa muestra que hay niveles en la liberación o emancipación de los colectivos, grupos o países. Filc (2020) de la Universidad Ben Gurion en Israel, propone una tipología de las diferentes formas de resistencia según su relación con la contrahegemonía. Con base en tres criterios se pueden ir observando el modo y la profundidad de la emancipación: 1) El grado en que ciertas prácticas son incorporadas o toleradas por el modelo hegemónico; 2) El grado de articulación entre los desafíos a nivel simbólico y los desafíos a la producción y distribución de recursos materiales; y, 3) Si existe un proceso de articulación entre diferentes prácticas que puedan crear un sujeto colectivo capaz de plantear reclamos para alcanzar el poder político. (Filc, 2020) De aquí se derivan tres parámetros que se acercan a los observables que se pretendían desde el inicio de este trabajo (Tabla 1).



Tabla 1.

Parámetros para establecer los grados o niveles de resistencia a resistencia hegemónica

Primer parámetro (dimensión material)	<p>modo o grado de tolerancia de las prácticas específicas de resistencia que desafían la distribución del poder y los recursos pueden ser incorporadas o toleradas por el bloque hegemónico.</p> <p>El grado o modos de manipulación del bloque hegemónico a los colectivos no están siempre manipulados por el bloque hegemónico porque no es un sistema cerrado.</p> <p>La resistencia alivia la situación de los colectivos excluidos.</p> <p>Estas prácticas de resistencia pueden servir como base para la lucha contrahegemónica en el futuro, sola o articulada con otras.</p>
Segundo parámetro (dimensión simbólica)	<p>Incluyen patrones de reconocimiento simbólico de manera preferente de valores, pautas culturales y reconocimiento.</p> <p>Las prácticas de resistencia desafían solo la dimensión simbólica sin cuestionar los patrones existentes de distribución y producción de recursos materiales.</p> <p>Aunque se reconocen los grupos excluidos, pero no hay acciones que alivien la situación. A veces, llegan a afianzar la estructura material de dominación.</p>
Tercer parámetro (dimensión simbólica y política)	<p>Esto significa minimizar, pero si discriminar, las prácticas individuales o desorganizadas de resistencia.</p> <p>Las formas locales de resistencia pueden tener éxito en mejorar la situación de vida en algunos sectores.</p> <p>Implica la articulación política de estas prácticas.</p> <p>Estas prácticas contribuyen a una redefinición de la oposición "nosotros"/"ellos" de manera que constituyan un nuevo bloque histórico que incluya a grupos excluidos y miembros marginales del bloque hegemónico que Gramsci (2000) llama "intelectuales adicionales", se puede hablar de resistencia contrahegemónica.</p>

Fuente: Elaboración propia, basada en Filc, 2020.

CONCLUSIONES

Ha sido claro en el análisis de estas posturas teóricas tan afines y diversas al mismo tiempo que la postura frente a la desigualdad (grupos abisales) se va haciendo más rigurosa e inflexible, desde Gramsci con la reflexión, consenso y diálogo hasta de Sousa que plantea la inconmensurabilidad de dos lados extremos bien definidos y limitados. Si realmente la recuperación de la práctica nos dice que las líneas abisales y no abisales, los ricos y pobres, oprimidos y opresores, colonialistas y colonizados, fífis y chairros, etcétera, están inexorable y fatalmente condenados a no escucharse o dialogar para resolver las diferencias, entonces es poca la esperanza. Los grupos de resistencia contrahegemónica tienen un arduo trabajo por delante. De acuerdo con lo analizado, solo si estas prácticas presentan una alternativa radical entonces serán contra hegemónicas. Esto porque una resistencia contrahegemónica:

- Desafía la articulación entre la dimensión simbólica y la material para mitigar la opresión (Scott, 1987; Fraser y Honnet, 2003).



- Establecen reivindicaciones materiales y simbólicas con el objetivo de modificar tanto el aparato simbólico como la distribución del poder y los recursos materiales que representan un desafío más profundo para el modelo hegemónico.
- Son alternativas contrahegemónicas que no están exentas de tensiones internas, contradicciones y reproducción de jerarquías de poder a lo largo de ejes de clase, raciales, étnicos o de género,
- Permiten superar las limitaciones del paradigma resistencia/hegemonía para evitar la polarización entre poder y resistencia que caracteriza gran parte del paradigma.

La superación de un modelo hegemónico particular no crea una situación poshegemónica con una sociedad sin conflictos en torno a la nueva hegemonía, sino que conduce a la implementación de un modelo diferente, posiblemente más igualitario y libre de organizar la sociedad. Y eventualmente, será desafiado a su vez.

BIBLIOGRAFÍA

- Connel, E.W., DJ. Ashenden, S. Kessler y G.W. Dowsett (1982), *Making the difference*, Sydney, George Allen y Unwin.
- de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Siglo XXI Editores, México.
- de Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: las epistemologías del sur. Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Seminario llevado a cabo en IV Training seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona.
- de Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas, I*, compilado por María Paula Meneses ... [et al.]. -Argentina: CLACSO.
- de Sousa, B. (2022). *Introducción a las epistemologías del sur*. Capítulo en *Epistemologías del Sur* de María Paula Meneses and Karina Bidaseca (Eds.) Argentina: CLACSO. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k5d.4>.
- de Sousa, B. 2014 *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. Boulder; Londres: Paradigm Publishers.
- Filc, D. (2020). *¿Es la resistencia siempre contrahegemónica?* *Journal of Political Ideologies*, 26(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/13569317.2020.1825281>
- Fraser, N. y Honnet, A. (2003). *Redistribución o ¿Reconocimiento?: Un intercambio político-filosófico*, Londres: Verso.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2000). *The Gramsci Reader: Selected Writings 1916–1935*, Nueva York: New York University Press.
- Jarpa, C.G. (2015). *Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci*. *Cinta Moebio* 53: 124-134. www.moebio.uchile.cl/53/jarpa.html

- Maldonado-Torres, Nelson (2017). On the Coloniality of Human Rights. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [En línea], 114 DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.6793>
- Meneses, M.P. (2018). Pensando desde el Sur y con el Sur capítulo en *Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas VI de Boaventura De Santos*. Argentina: CLACSO.
- Murillo, J, (2021). Resistencia transformadora en las escuelas. *Contranarrativas en la educación para la Justicia Social (EscuelaQResiste)*. Memoria Científico-Técnica De Proyectos Individuales. Convocatoria 2021 - «Proyectos de Generación de Conocimiento. Ministerio de Ciencia e Innovación,
- Scott, J. (1987). Resistance without Protest and without Organization: Peasant Opposition to the Islamic Zakat and the Christian Tithe, *Comparative Studies in Society and History*, 29, 417–452.
- Zemelman, H. 2003. *Los horizontes de la razón II*. Barcelona: Anthropos.



EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DESAFIOS E POSSIBILIDADES⁷⁷

ETHNIC-RACIAL EDUCATION IN THE IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC): CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Claudete de Sousa / Claudete⁷⁸

claudete.nogueira@unesp.br

Eva Aparecida da Silva⁷⁹

eva.silva@unesp.br

RESUMO

O presente texto apresenta resultados parciais da pesquisa intitulada “Educação Etnicorracial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades” aprovada no âmbito da chamada do Programa de Pesquisa em Educação Básica – PROEDUCA – FAPESP/SEDUC⁸⁰ a ser desenvolvida entre os anos de 2023 a 2027, que tem como objetivo mapear, investigar e acompanhar práticas pedagógicas relacionadas à questão da diversidade étnico racial, em escolas da rede pública estadual de Educação Básica (ensino fundamental I e de ensino médio). A pesquisa se embasa nos aportes metodológicos da pesquisa-ação e da história oral, considerando o diagnóstico e mapeamento das práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial, em suas possibilidades, dificuldades e demandas, bem como para as ações a serem propostas no redimensionamento e efetivação dessas práticas. Os resultados parciais, considerando as ações iniciais envolvendo estudos, rodas de conversas e diagnóstico apontam para a presença de equívocos e lacunas no ambiente escolar enquanto elementos dificultadores na realização de práticas pedagógicas que contribuam para a Educação das relações étnico raciais e antirracista.

Palavras-chave: Educação Etnicorracial. Lei 10.639/2003. Educação básica. Prática de Ensino. BNCC

INTRODUÇÃO

Ao completar vinte anos, em 09 de janeiro de 2023, a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, posteriormente alterada, em 2008, pela Lei 11.645, que acrescentou em seu texto a temática da História e Cultura dos Povos Indígenas, ainda se faz um grande

⁷⁷ Apoio FAPESP/SEDUC- Fundação de Amparo a pesquisa do Estado de São Paulo/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

⁷⁸ Universidade Estadual Paulista. UNESP.Docente do Departamento de Educação. Araraquara. SP.Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3919-942X>

⁷⁹ Universidade Estadual Paulista. UNESP.Docente do Departamento de Educação.Araraquara.SP.Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2821-4062>

⁸⁰ Fapesp Processo 2022/06985-8. O PROEDUCA é um programa de apoio a pesquisas em Educação básica em uma parceria FAPESP e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc), lançado em 2022.

desafio para as escolas de Educação Básica e para as práticas pedagógicas de seus professores. Como nos mostra Gomes (2012), em uma importante investigação realizada nas cinco regiões do país em toda rede federal, estadual e municipal da educação básica, a referida Lei “vem sendo implantada pelo sistema de ensino e tem sido objeto de práticas pedagógicas nas escolas, porém de forma irregular, com graus diferenciados de intensidade, enraizamento e sustentabilidade.” (Gomes, 2012,p.360). Com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu sancionamento em dezembro de 2017, para a educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais, e em dezembro de 2018, para o ensino médio, a escola e seu corpo docente enfrentam não só o desafio de implementação da Base como um todo, mas, ainda, a necessidade de incorporação e implantação nas práticas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Resolução CNE 01/2004). De acordo com as propostas da BNCC, cabem aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Destaca-se dentre esses temas contemporâneos a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE 03/2004 e Resolução CNE 01/2004). (BRASIL, 2017, p.19).

Diante desse contexto, entende-se que apoiar e subsidiar as escolas brasileiras em seu processo de implementação das referidas Leis que orientam para a Educação das relações etnicorraciais se faz fundamental nesse momento, pois, possibilita que haja a viabilidade de um ensino de qualidade, com foco numa Educação crítica, emancipatória e equitativa. Ademais, a parceria Universidade e Escola possibilita desenvolver experiências pedagógicas inovadoras que possam trazer benefícios imediatos à prática escolar no atual processo de implementação da BNCC, além de sistematizar e refletir sobre efetivação da Lei 10.639/03 e seus resultados.

Assim, a pesquisa intitulada “ Educação Etnicorracial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades” aprovada no âmbito da chamada do Programa de Pesquisa em Educação Básica – PROEDUCA – FAPESP/SEDUC tem como objetivo mapear e acompanhar práticas pedagógicas relacionadas à questão da diversidade étnico racial em escolas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, localizadas no interior paulista.

METODOLOGÍA

A investigação se embasa nos aportes metodológicos da pesquisa-ação e da história oral, considerando o diagnóstico e mapeamento das práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial, em suas possibilidades, dificuldades e demandas, bem como para as ações a serem propostas no redimensionamento e efetivação dessas práticas.



Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação e/ou participante, no bojo do construcionismo social e das chamadas metodologias participativas, pois “pressupõe a forte interação entre pesquisadores e atores sociais na construção do conhecimento” (Thiollent e Colette, 2020, p.46-7), cuja origem deve emergir das práticas e ações social, educacional, comunicacional, etc. Logo, um interconhecimento, científico e não-científico, construído na interlocução entre pesquisadores e estudantes da comunidade acadêmica e a rede de atores da comunidade externa diretamente envolvidos na pesquisa e na ação, com potencial de promover ações e soluções que atendam suas demandas.

Neste sentido, a metodologia da história oral também será importante, ao propor “ estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que dela participaram ou testemunharam” (Alberti, 1989, p.52), colocando em relação memórias, biografias, narrativas, acontecimentos e experiências. Para a coleta dos relatos dos professores acerca de suas práticas docentes para a educação étnico-racial serão realizadas entrevistas individuais e/ou coletivas, uma vez que “...uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações implicadas na própria entrevista” (Alberti, 1996, p. 3). Logo, um trabalho de dois autores: entrevistador e entrevistado, a partir de uma ação interativa de comunicação. A observação participante contribuirá para complementar os dados coletados nos relatos sobre as práticas pedagógicas.

A pesquisa documental se soma à metodologia, à medida que colocará sob análise documentos educacionais, como é o caso do Projeto Político-Pedagógico da escola, das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, da BNCC e do Currículo Paulista.

Para isso, fez-se necessário, primeiramente, a inserção nas escolas, o mapeamento ambiental e sociocultural de sua estrutura, buscando, entre outros aspectos, os materiais didáticos relacionados à temática (como livros e jogos), e de sua dinâmica cotidiana. E, em seguida, através do acompanhamento semanal das práticas pedagógicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como também Matemática, serão realizadas as entrevistas individuais e coletivas com seus professores, como forma de entender estas práticas pedagógicas com base naquilo que estes sujeitos têm a dizer sobre elas, ao vivê-las, experimentá-las, cotidianamente, na relação com o currículo escolar e com seus alunos.

Concomitantemente a estas etapas de desenvolvimento da pesquisa acontecem as ações formativas direcionadas aos professores, como forma de promover seu letramento racial e colocá-los em contato com metodologias e recursos didático-pedagógicos para educação étnicorracial.



RESULTADOS

A pesquisa se embasa nas teorias denominadas pós-modernas em que se defende uma concepção de educação que combata as desigualdades socialmente produzidas (gênero, classe, raça, etnia, etc.) e promova a emancipação dos sujeitos do cotidiano escolar, designada por Santos (2009) de Projeto Educativo Emancipatório. Nesse sentido, considera-se as contribuições das perspectivas teóricas que problematizam a descolonização dos saberes e propõem uma possibilidade de produção do conhecimento a partir da subjetividade e da prática docente.

A concepção de pedagogia decolonial aqui destacada se aproxima da perspectiva defendida por Walsh (2007), que defende uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – mas que represente a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.” (apud Candau, 2010, p.14) Considera-se, aqui, a perspectiva denominada por Walsh (2007) como interculturalidade crítica, que embasa a pedagogia decolonial:

interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (Walsh, 2007, p. 8)

E é nesse diálogo que se embasa as propostas de ações, que compreende a perspectiva intercultural como “um caminho para desvelar os processos de decolonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas.” (Candau & Russo, 2010, p. 165)

Nessa perspectiva, também se insere as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" que tem entre seus princípios a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. Nesse importante documento, como nos aponta Candau (2010) “ podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial (Oliveira; Candau, 2010, p.32).



Parte-se de uma proposta que aponte para ações que sejam desenvolvidas de forma sequencial, intencional e integradora, que perpassem as etapas da Educação básica desde os anos iniciais do Ensino fundamental até o Ensino Médio, priorizando as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual encontram-se os componentes curriculares História e Geografia (anos iniciais e finais), bem como História, Geografia, Sociologia e Filosofia para o ensino médio, e Matemática.

As ações são planejadas, desenvolvidas e avaliadas em parceria, envolvendo pesquisadores docentes da UNESP vinculados ao NUPE (Núcleo Negro para a Pesquisa e Extensão) e a área de Educação, alunos de graduação e pós graduação, docentes da Educação básica vinculados às escolas parceiras e grupos de movimentos sociais. Com essa finalidade espera-se que os docentes sejam desafiados a “construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas.” (Gomes, 2012, p.99).

De modo geral, até o presente momento foram realizadas as seguintes atividades:

- Reuniões de planejamento semanais da equipe com o objetivo de organizar as ações do projeto, bem como para avaliação e redimensionamento das atividades, e, ainda, para estudos acerca da temática da educação étnicorracial e dos métodos que fundamentam a pesquisa - a pesquisa-ação e a história oral. Nessa etapa foi de fundamental importância o estudo e reflexões relativos à implementação das Diretrizes e seus reflexos na prática pedagógica docente, definido como parâmetro para o desenvolvimento da pesquisa.

- Mapeamento ambiental e sociocultural das escolas parceiras com a finalidade a ambientação dos bolsistas e demais membros da equipe nas duas escolas envolvidas e, com isso, conhecê-las em sua estrutura física, organização e recursos humanos (gestão, coordenação pedagógica, docentes e discentes).

- Levantamento dos materiais didático-pedagógicos com objetivo de conhecer e elencar os materiais e recursos pedagógicos disponíveis para o trabalho docente e que possibilitem o desenvolvimento de temáticas envolvendo as relações raciais, tais como: livros, filmes, documentários, jogos, dentre outros. Foram observados por exemplo, os livros do acervo da biblioteca que tratam da temática encontrados os seguintes resultados:

- a) Na escola de Ensino médio de um total de 4.400 obras e disponíveis foram elencadas 363 obras que tratam da temática das relações étnicorracial, representando 8,25% da quantidade total dos livros disponíveis. A realização do mapeamento permitiu constatar que a escola não possui outros materiais didático-pedagógicos que



contribuam para o trabalho com a temática, como, por exemplo, filmes, documentários, jogos, dentre outros.

b) Na escola de Ensino Fundamental, anos iniciais foram encontradas aproximadamente 80 obras que trazem a temática das relações raciais, sendo a maioria da literatura infantil. A biblioteca tem um espaço “África” com alguns exemplares de obras infantis que tratam da cultura afro-brasileira e africana, sendo algumas das obras, vídeos, animações e filmes do acervo particular da professora colaboradora da pesquisa. Além das obras a escola possui 45 instrumentos musicais que são utilizados no projeto Samba com os alunos contando com(8 pandeiros, 3 cavaquinhos, 3 rebole, 2 conga, 2 timbal, 1 zabumba, 2 caixas, 4 surdos, 2 reco reco, 1 chocalho, 10 tamborim, 1 repique, 1 mini harpa, 5 berimbau. Jogos de tabuleiros como Shisima e Tsoro Yematatu.

- Ações formativas sobre a temática étnicorracial – Devido a ocorrência de uma situação de racismo em sala de aula, se fez necessária, mediante a demanda da escola, uma reflexão com os professores/as, num primeiro momento, e uma atividade pedagógica com a turma de alunos na qual aconteceu tal situação. Foram realizadas atividades como roda de conversa e grupos de estudos utilizando o espaço de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógica e Coletiva) envolvendo professores/as, coordenação e gestão. Buscou-se refletir coletivamente sobre a situação ocorrida e de como a escola pode contribuir para desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminação. Partiu-se da problematização da existência do racismo estrutural e como este se reflete nas atitudes de crianças no cotidiano da escola e da sala de aula. Tratou-se de temas como o processo de socialização de crianças na escola e na família, e nelas a abordagem ou não da questão étnicorracial, sobretudo a partir das relações estabelecidas, respectivamente, entre docentes e alunos/as, em particular com os/as alunos/as negros/as, bem como a postura pedagógica adotada por eles/as frente às situações de discriminação raciais. Para essa atividade tomou-se como referencial teórico-metodológico as reflexões feitas pelas pesquisadoras Eliane dos Santos Cavalleiro na obra intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.” e Rita de Cássia Fazzi na obra intitulada “ O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos”. Cavalleiro (2003) destaca o quanto a criança é afetada quando prevalece o silenciamento por parte da família e da escola, assim como a urgência da discussão das relações étnicas para a promoção de uma educação igualitária e comprometida com o desenvolvimento do futuro cidadão. As reflexões feitas por Fazzi(2007) possibilitam compreender o preconceito racial na infância. A autora enfatiza a necessidade de entender como crianças, em suas relações entre si, constroem uma realidade preconceituosa e a importância para a compreensão da ordem racial desigual existente no Brasil.

Desenvolveu-se também atividade pedagógica com os alunos da sala onde ocorreu a situação de racismo. Partiu-se da exposição do caso de racismo vivenciado



pelo jogador de futebol Vinícius Júnior, ao ser chamado de “macaco” pela torcida espanhola do time adversário, e, em seguida, foi estabelecido o diálogo com os alunos, problematizando o termo, seu significado e seus impactos nocivos na construção da identidade e da auto-estima de pessoas negras. Com a escuta e o diálogo com a turma de alunos - negros e brancos, foi possível constatar suas percepções, experiências e posturas frente às situações de discriminação racial experimentadas e/ou observadas por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As etapas do desenvolvimento da pesquisa foram organizadas para o período de 04 anos, sendo a primeira etapa caracterizada pelo diagnóstico do ambiente escolar e rodas de conversa buscando conhecer e compreender as práticas pedagógicas docentes, em suas possibilidades e desafios (problemas e demandas), no processo de efetivação da Lei 10639/2003 e no contexto de implementação da BNCC.

Considerando as ações iniciais, os resultados parciais apontam para a presença de equívocos e lacunas no ambiente escolar enquanto elementos dificultadores na realização de práticas pedagógicas que contribuam para a Educação das relações étnico raciais e antirracista. Neste sentido, percebeu-se que houve um significativo interesse por parte dos docentes e gestores em conhecer e refletir sobre a temática e inseri-las em suas práticas.

Quanto ao mapeamento dos materiais didático-pedagógicos percebeu-se que ainda é reduzida quantidade e a diversidade de materiais que contribuam para o trabalho com a temática, como, por exemplo, filmes, documentários, jogos, dentre outros.

Os dados revelam que se fazem necessárias ações de intervenção junto as escolas para que haja efetivamente a implementação da Lei 10.39/03 e que a escola possa reconhecer e valorizar a existência da diversidade, assim como saber lidar positivamente com ela e, sobretudo os docentes possam em sua prática criar estratégias pedagógicas coerentes.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. (1996). *O que documenta a fonte oral?* possibilidades para além da construção do passado. Rio de Janeiro: CPDOC, Disponível em http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf . Acesso em 26 out. 2021.
- Alberti, V. (1990) *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- BRASIL. (2003) *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira , e dá outras providências.



- BRASIL. (2008) *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena
- BRASIL.(2004) *Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno*. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004.
- BRASIL. (2017) Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017. *Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais (BNCC-EF)*. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. (2018). Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. *Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)*. Brasília: MEC
- CANDAU, V. M. (org).(2012) *Reinventar a escola*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CANDAU, Vera. Maria. F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 3ED. São Paulo, Contexto,2003.
- FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.
- GOMES, N. L. (2012) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03*. Brasília: MEC; UNESCO,.
- GOMES, N. L; JESUS, R. E.(2013). *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. Editora UFPR.
- SANTOS, B. S.(2009) *Para uma pedagogia do conflito*. In: FREITAS, A. L. S. de; MORAES, S. C. de (Orgs.). *Contra o desperdício da experiência; a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora.
- THIOLLENT, M. J. M & COLETTE, M. M. (2020). *Pesquisa-ação, universidade e sociedade*. Revista Mbote, v.1, n.
- WALSH, C.(2007) *Interculturalidad y colonialidad del poder*. Um pensamiento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO,G.S; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombrelesco-Pensar



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CLAVE DE HOSPITALIDAD

PEDAGOGICAL PRACTICES IN CULTURAL DIVERSITY IN THE KEY OF HOSPITALITY

María Carolina Heredia

Universidad Provincial de Córdoba-Facultad de Educación y Salud

RESUMEN

La diversidad cultural en las aulas como consecuencia de los procesos migratorios constituye un tema a visibilizar en las escenas pedagógicas. La presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas primarias de Córdoba (Argentina) tiene implicancias en la tarea docente como práctica pedagógica de la cultura. El estudio tiene como objetivo analizar las redes de significación de los docentes que configuran prácticas pedagógicas en la diversidad cultural en Escuelas Provinciales de gestión pública de nivel primario de la ciudad de Córdoba, para lo cual se propone una metodología cualitativa con diseño fenomenológico hermenéutico que posibilita la construcción del objeto y su análisis a partir de las acciones y significados culturales constitutivos de las prácticas pedagógicas en la diversidad cultural. Las categorías emergentes se definen en las dimensiones constitutivas de esas prácticas pedagógicas: diversidad cultural en la escuela (narraciones de la acción pedagógica en contexto); las y los inmigrantes estudiantes (redes de significación respecto de lo extranjero); las prácticas pedagógicas en la diversidad cultural (acciones propias de la tarea docente en la dinámica áulica). Los resultados evidencian prácticas que, en términos de hospitalidad, tensionan las tramas de enseñanza-aprendizaje interculturales. La hospitalidad pedagógica como intención educativa en la interculturalidad es un proyecto ético, político y pedagógico, por lo tanto, va a los sentidos intrínsecos del trabajo escolar, de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Redes de significación - Prácticas Pedagógicas - Diversidad Cultural - Hospitalidad

INTRODUCCIÓN

La presencia de estudiantes inmigrantes en la ciudad de Córdoba -Argentina-, con predominancia de la República del Perú y del Estado Plurinacional de Bolivia, tiene implicancias en la tarea docente en la trama de la diversidad cultural. Implicancias que invitan a decisiones políticas de construcción de líneas de trabajo pedagógico desde un planteo intercultural en el escenario educativo escolar.

En ese sentido, a partir de la pregunta: ¿De qué manera las redes de significación de los docentes configuran prácticas pedagógicas en la diversidad cultural?, se pretende analizar las redes de significación de los docentes que configuran las prácticas pedagógicas en aulas pluriculturales en escuelas de nivel primario de la ciudad de Córdoba.



En el contexto escolar las prácticas pedagógicas se sostienen como una forma particular de interacción, es decir, una forma particular de negociación de significados en lo público, que es la pedagógica (Achilli, 1986). Entonces, se puede decir aquí que la práctica pedagógica es un proceso que se desarrolla en el contexto del aula y que se pone de manifiesto en una determinada relación maestro, objeto de conocimiento y estudiante, centrada en el enseñar y el aprender. Premisa que tiene como carácter esencial la intencionalidad formativa (Bambossi, 2005) de esta particular experiencia cultural (Larrosa, 2018). De este modo, enseñar y aprender son los caminos que toma esta interacción, donde las significaciones atraviesan cada una de las intencionalidades pedagógicas. Se configura así la doble naturaleza de la práctica pedagógica en tanto puesta en acto de la dialéctica enseñar y aprender sostenida por las redes de significación de ese acto.

La revisión de los significados y sus maneras de constituir y configurar las prácticas pedagógicas se enlaza aquí al desarrollo de las dimensiones de las prácticas pedagógicas que Sañudo Guerra (2003) plantea en su estudio referido a la cultura educativa, donde las prácticas de las y los docentes están conformadas por las acciones, las narraciones de las acciones y los significados que se manifiestan a través de esas narraciones y acciones pedagógicas.

Las primeras se corresponden con las acciones pedagógicas en la situación escolar a las que, en este estudio, se pueden acceder a través de las observaciones realizadas. Se trata de la evidencia en el hacer pedagógico a través de los gestos, las expresiones, el lenguaje, la disposición corporal, entre otras. En las narraciones de las acciones se tienen en cuenta los modos de relatar la propia experiencia pedagógica en términos del hacer, es decir, el relato y la referencia a esas acciones donde se ponen en evidencia modos de planificación, de tramitación de acciones administrativas escolares, modos de organización docente en el aula, por ejemplo, decisiones que se toman en el espacio áulico respecto de los alumnos, de los contenidos escolares, entre otros. Por último, los significados que configuran esas acciones/prácticas pedagógicas, y aquí la centralidad de los supuestos, los saberes, los deseos, las creencias y los valores que se ponen en evidencia en las narraciones de esas acciones.

Las dimensiones enunciadas más arriba, acción, significación y narración de la acción, caminan en apariencia por senderos diferenciados, aunque en una misma superficie, la Banda de Möebius⁸¹. No obstante, la complejidad de cada una de esas dimensiones hace que se las analicen en su particularidad, aunque no puedan pensarse una sin la otra.

En estas dimensiones se pretenden identificar las significaciones respecto de la inmigración como uno de los aspectos que definen la diversidad cultural y que subyacen a las prácticas pedagógicas, caracterizar dichas prácticas atendiendo a las dimensiones que las conforman y, desde allí, identificar los modos de la hospitalidad como significado que configura prácticas pedagógicas en la diversidad cultural.

⁸¹ La Banda de Möebius, esta enigmática cinta, convoca a pensar en el transcurrir de las dimensiones y conviene establecer una distancia respecto de la idea que una está dentro de la otra. Ambas dimensiones caminan, en apariencia por senderos diferenciados, aunque en una misma superficie, un mismo proceso y en continuidad. Acciones, narración de las acciones y significaciones en la práctica pedagógica no son lo mismo, sin embargo, siendo distintas, recorren la misma superficie.



Al ubicar el punto de partida del estudio en la experiencia vivida (Van Manen, 2003), el campo empírico de la cotidianidad pedagógica, se trata de un estudio cualitativo inscripto en los estudios fenomenológicos por la decisión de poner el foco en el estudio de las prácticas pedagógicas y los significados construidos en la cultura como red que aloja las particulares formas de relación con los otros.

De esta manera, el desarrollo del presente escrito de investigación considera los componentes que conforman las dimensiones de las prácticas pedagógicas definidas en la Banda de Moebius, donde la trama intercultural se ve interpelada por los significados de la hospitalidad en términos de recibir pedagógicamente al extranjero. Por lo tanto, el trabajo de construcción de modos pedagógicos en la diversidad cultural definidos en las dimensiones de las prácticas pedagógicas, se actualiza en la reflexión acerca de ese lugar éticamente virtuoso y a la vez paradójico que es la hospitalidad.

METODOLOGÍA

El estudio de los significados remite a las peculiaridades de los modos en los que las estructuras que configuran las redes de significación docente dan forma a sus prácticas pedagógicas. Por lo que esta investigación se enmarca en una metodología cualitativa, en perspectiva fenomenológica.

Para ello, una de las tareas esenciales en este estudio es la convocatoria a docentes que cuenten acerca de sus prácticas pedagógicas tal como las experimentan y vivencian, tal como se presentan de manera consciente y que dejan huella en lo pedagógico en tanto tarea que implica mostrar el mundo y dialogar sobre el mundo en el aula. Respecto de las decisiones fácticas para el presente estudio, se elige el “muestreo por conveniencia” (Mendieta Izquierdo, 2015, p.1149), en tanto los docentes se proponen de acuerdo con las características contextuales, es decir, docentes que desarrollan sus prácticas pedagógicas en aulas con presencia de estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes latinoamericanos.

Para la selección de la muestra primero se recurre a la matrícula anual de las escuelas de la ciudad de Córdoba para la identificación de aquellas con las características definidas para esta investigación. De ese universo, se seleccionan cuatro escuelas de la zona central de la ciudad por ser escuelas a las que acceden estudiantes de distintos barrios y cuatro escuelas de la zona sur de la ciudad, por ser escuelas que están en barrios con notable presencia de comunidades migrantes latinoamericanas. En cada una de esas escuelas se predispusieron para el estudio por lo menos dos informantes claves que forman parte de los equipos docentes.

La otra tarea esencial en este punto del estudio es la composición de las siguientes herramientas para la ejecución del trabajo de campo:

- Encuentros con directivos de las escuelas al comienzo de la investigación para explicar el interés que la motiva y las etapas que se proponen, y luego para informar acerca de los avances. En ambas instancias se registran las reflexiones que allí circulan.



- Las entrevistas individuales tienen el propósito de trabajar con el material narrativo de las maestras a través de conversaciones respecto de las experiencias en sus prácticas y así acceder a las significaciones que las construyen.
- El diario de campo, que registra el trabajo en los diferentes escenarios es un necesario instrumento de reflexión para quien investiga puesto que “accede al campo desde su historia cultural y teórica” (Guber, 2004, p.25).
- Las observaciones en las aulas, como una posibilidad de narración de los que se construye a partir de la puesta en relación pedagógica con el otro.
- Los grupos focales tienen como objetivo poner en valor la riqueza discursiva que aporta el debate entre varios ya que es allí donde las significaciones circulan generando nuevos sentidos en tramas sociales. Estas son "las narraciones comunes" a las que refiere Flick (2004, p.126).

El asunto ahora es dejar en claro cuál es la urdimbre sobre la que se organizan los relatos y datos que se construyen en el transcurso del trabajo de campo y, a posteriori, con las reflexiones que anudan las significaciones constitutivas de las dimensiones de las prácticas pedagógicas.

Se tiene en cuenta que el camino para el análisis fenomenológico hermenéutico es el trabajo con las tramas narrativas que anudan los vehículos de significación de maestras y maestros. En esas narraciones, caracterizadas por “su secuencialidad, su indiferencia fáctica y sus particulares formas de desviarse de lo canónico” (Bruner, 1991, p.61), se evidencian los significados construidos en la cultura en sus formas particulares: creencias, valores, supuestos y saberes. Aquí es fundamental construir los modos para llegar a esos temas de la experiencia pedagógica, siempre que se entienda que el tema es el medio o “la herramienta para llegar al significado de la experiencia” (Van Manen, 2003, p.106).

El análisis de datos se inicia con un **primer momento** de aproximación a las afirmaciones que aparecen en el corpus. Estas lecturas son de aproximación holística, selectiva y detallada, en ese orden. En un segundo **momento** se trabaja en la distinción entre los temas causales y los esenciales. Los primeros no son exclusivos del fenómeno, mientras que los segundos “son los nudos en los entramados de las experiencias en torno a los que se hilan como un todo significativo, son estrellas que conforman los universos de significados que vivimos” (Van Manen, 2003, p. 108). El **tercer momento** de trabajo es la puesta en evidencia de los significados de los temas esenciales. Lo que permite construir la estructura de los significados para facilitar la comprensión a través de la descripción de los patrones y sus relaciones desde donde se configuran las prácticas pedagógicas en la diversidad cultural. Y el **cuarto momento que** está constituido por la escritura del texto, es decir, la puesta en evidencia del lenguaje que conforma las estructuras en forma de redes de significación.

La definición de estos cuatro momentos delimita el camino a fin de lograr un análisis de las prácticas pedagógicas en la diversidad cultural que vaya a los significados que las configuran.

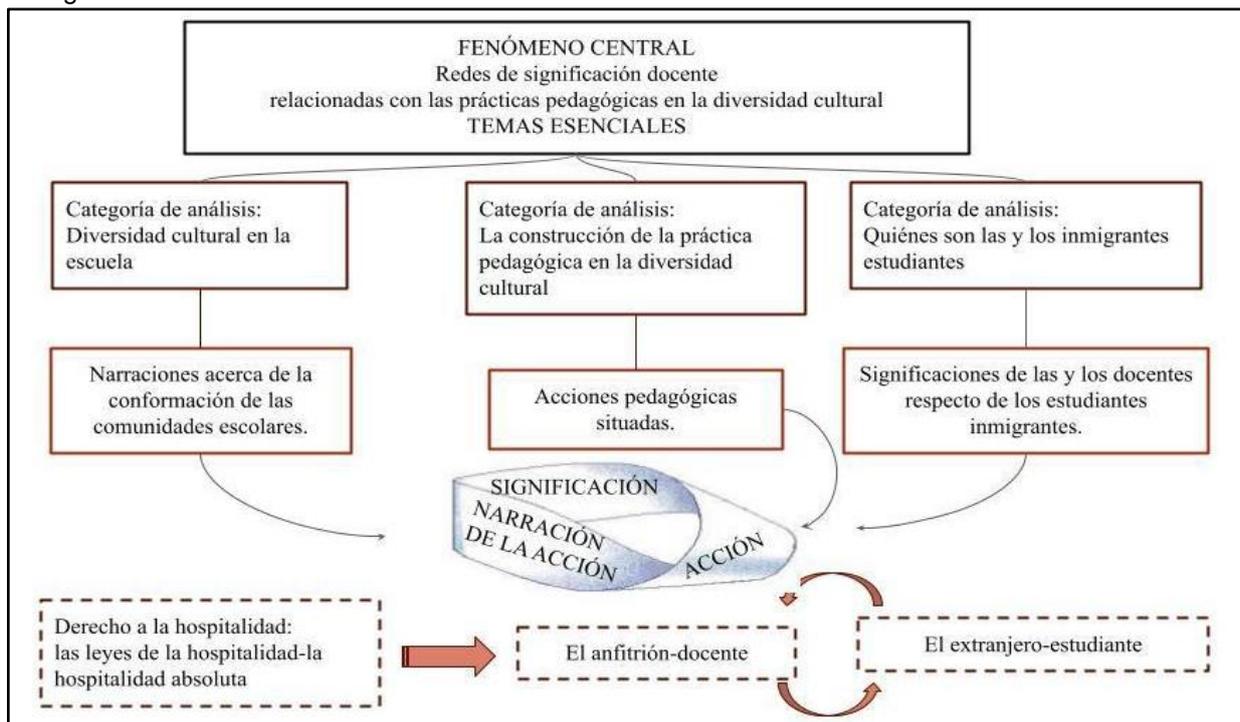


DISCUSIÓN

Esta presentación pretende visibilizar las dimensiones de las prácticas pedagógicas que se configuran desde los significados construidos en la cultura y desde ahí, poner atención en los modos escolares que se pretenden interculturales cuando la población escolar que asiste como estudiante está conformada por niños y niñas nativos e inmigrantes latinoamericanos.

Para ello, a continuación, se exponen las categorías emergentes del trabajo de campo.

Figura 1. Dimensiones de las prácticas pedagógicas en la diversidad cultural en relación con las redes de significación.



Se puede observar que las redes de significación relacionadas con las prácticas pedagógicas se definen en las particularidades de las dimensiones de estas últimas. Dimensiones que, en la Banda de Moebius, se identifican como acción, narración de la acción y significación. Estas, a lo largo del trabajo de investigación se identifican como temas esenciales que se expresan de la siguiente manera:

- Diversidad cultural en la escuela, categoría que da cuenta de los significados construidos en el tejido de la acción y la significación y que se evidencian en las narraciones que enuncian a la vez que construyen sentidos, universo simbólico que aloja a los estudiantes inmigrantes.
- Quiénes son las y los inmigrantes estudiantes, categoría emergente de los enunciados docentes desde las creencias, supuestos, valores y saberes respecto de lo extranjero, construidas en el marco de la cultura, y de lo que significa la tarea docente como tarea ético-política de transmisión de la cultura.
- La construcción de la práctica pedagógica en la diversidad cultural, categoría que refiere a las acciones propias de la tarea docente en la dinámica áulica definida en las escenas de enseñanza con el grupo de estudiantes.

Al poner a circular las categorías en la Banda de Moebius estas se interdefinen, es decir, no existe una por fuera de la otra y permanecen reconfigurándose en el devenir de las prácticas.

De esta manera, la situación de inmigración en las escuelas con la consiguiente conformación de aulas pluriculturales interpela la acción pedagógica para con los estudiantes inmigrantes que se instala desde las posibilidades simbólicas de alojar al otro, desde las posibilidades de hospitalidad. Esta última es entendida y definida por la Real Academia Española como la virtud que se pone en ejercicio con peregrinos, desvalidos, extranjeros o visitantes, recogiénolos y prestándoles la debida asistencia en sus necesidades, así queda en claro la acción de alojar y ofrecer aquello que colabore con el bienestar del extranjero. Sin embargo, este enunciado es puesto en consideración por Jaques Derrida (2001):

La hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma en que es *lo otro*⁸², nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas y así introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos, de nosotros para con nosotros. (p.7)

Con esta presentación Derrida cuestiona, no el virtuosismo ético de la hospitalidad, sino los sentidos y lo que pueden considerarse riesgos a los que se somete el anfitrión que conlleva la acción de recibir al otro, al extranjero, al **ellos**.

Así definido, se analizan tres términos centrales que configuran las dimensiones de las prácticas pedagógicas:

- El anfitrión. El docente, quien se ocupa concretamente de las acciones pedagógicas de hospitalidad. Es quien porta la ley, las leyes. Y en ese recibir muestra la cultura, los modos, los saberes considerados fundamentales, es allí donde cabe decir:

La pregunta por la hospitalidad comienza ahí: ¿debemos exigir al extranjero comprendernos, hablar nuestra lengua, en todos los sentidos de este término, en todas sus extensiones posibles, antes y a fin de poder acogerlo con nosotros? Si ya hablase nuestra lengua, con todo lo que eso implica, si ya compartiésemos todo lo que se comparte con una lengua, ¿sería el extranjero todavía un extranjero y podríamos hablar respecto a él de asilo, de hospitalidad?" (Derrida, 2001, p.23)

La pretensión de homogeneidad enunciada por los docentes como **son todos iguales, todos con los mismos derechos y obligaciones** parece el corolario de esta expresión de Derrida en un borramiento de las particularidades de quienes conforman la pluralidad áulica.

- El extranjero. El estudiante inmigrante, quien pide asilo, en este caso es quien instala una pregunta respecto de los significados, las costumbres, los supuestos, las creencias que constituyen la cultura. La pregunta es en cierta manera amenazante desde lo **idiosincrático** del extranjero (el alumno y su familia) a lo **canónico** del anfitrión (los docentes, la institución escolar).

⁸² Cursiva del autor.



- Las leyes de la hospitalidad - La hospitalidad absoluta. En el contexto escolar las leyes de la hospitalidad están conformadas por las condiciones, las normas, los derechos y deberes instituidos –ya sean de manera escrita o en los modos y costumbres de la cotidianidad (los saludos, las dinámicas escolares cotidianas, entre otros)– que son impuestas a los extranjeros.

Es decir, el recibimiento y la acogida al otro es por la vía de habitar una lengua que no le pertenece. Parece que la creencia de **la única lengua que nos atraviesa** (el español) se constituye en obstáculo para pensar la hospitalidad construida y a construir desde otros vehículos de significación como son los gestos, los modos, las maneras, las creencias y esto deja por fuera de la tarea pedagógica los supuestos culturales desde donde el otro se acerca al espacio escolar. Al respecto Derrida plantea:

Entre los graves problemas que tratamos aquí, está el del extranjero que, torpe para hablar nuestra lengua, siempre corre el riesgo de quedar sin la defensa ante el derecho del país que lo recibe o que lo expulsa; el extranjero es sobre todo un extranjero a la lengua del derecho en la que está formulado el deber de la hospitalidad, el derecho de asilo, sus límites, sus normas, su policía, etc. Debe solicitar la hospitalidad en una lengua que por definición no es la suya, aquella que le impone el dueño de casa, el anfitrión, el rey, el señor, el poder, la nación, el estado, el padre, etcétera. Este le impone la traducción en su propia lengua. (2001, p. 21)

En este contexto, ¿desde dónde habla el extranjero?, ¿desde dónde se lo escucha? ¿Cómo se construye una hospitalidad pedagógica que aloje virtuosamente al extranjero en términos de interculturalidad?

Una vuelta posible a esas preguntas es la que se plantea como “transgredir la ley de la hospitalidad, la que ordenaría ofrecer *al recién llegado*⁸³ una acogida sin condición” (Derrida, 2001, p.81). Aquí la hospitalidad absoluta rompe con la condicionalidad mencionada y exige que la apertura de las instituciones –no sólo al extranjero sino al otro absoluto– haga lugar y ofrezca sin pedir reciprocidad. ¿Qué significa para las prácticas pedagógicas la hospitalidad absoluta? Implica romper con los mandatos que configuran esas prácticas. Cuando una de las docentes se refiere a comentarios de colegas y relata: **¿Por qué tengo que aprender un saludo en otro idioma si estoy en Argentina?**, se puede suponer que si el idioma del otro, extranjero, se aloja en el contexto de las redes de significados de los docentes, sus acciones pedagógicas se ven amenazadas.

Es en esa dimensión ética de la hospitalidad como acción virtuosa, que ambas se necesitan y se transgreden ya que, para disponer de una acogida sin condición a los estudiantes inmigrantes en el desarrollo de las acciones pedagógicas, se necesita de las leyes del derecho a la hospitalidad.

La ley incondicional de la hospitalidad necesita de las leyes, las requiere. Esta exigencia es constitutiva. No sería efectivamente incondicional, la ley, si no debiera devenir efectiva, concreta, determinada (...) Correría el riesgo de ser abstracta, utópica, ilusoria, y por lo tanto transformarse en su contrario. Para ser lo que es, la ley necesita

⁸³ Cursiva del autor.



así de las leyes que sin embargo la niegan, en todo caso la amenazan, a veces la corrompen o la pervierten. Y deben siempre poder hacerlo. (Derrida, 2001, p. 83)

Tal vez es en los intersticios de esta situación paradójica donde se desdibujan las acciones pedagógicas que tienen la intención de la interculturalidad. Tal vez es allí donde docentes y alumnos que conforman grupos en la pluralidad cultural, son conscientes de su interdependencia y de los contrasentidos en los que se organizan pedagógicamente comunicaciones que posibiliten la construcción de significados culturales compartidos.

CONSIDERACIONES FINALES

Entre las cuestiones más intrínsecas al ser, están las relaciones humanas que hacen de todos y cada uno, seres humanos en relación, en tramas culturales. Los actos educativos se definen por las relaciones humanas pedagógicas que portan en sí la acción de la transmisión y construcción de saberes, sentires y modos de un grupo social construidos históricamente y en un ideal de trascendencia del tiempo presente.

Esas relaciones humanas pedagógicas son el marco interpretativo para comprender los modos de construcción de las prácticas pedagógicas y sus sentidos desde las voces de los participantes de la investigación: las y los docentes de aulas con estudiantes inmigrantes. En ese escuchar a los equipos docentes se evidencia que la diversidad cultural, que tiene su origen en los procesos migratorios, es disruptiva en la construcción de la práctica pedagógica en tanto convoca a tomar una posición –que siempre es política– respecto de los modos de gestionar la tarea pedagógica. Uno de los modos posibles es lo que se define como prácticas pedagógicas interculturales, por ello que se profundiza en las dimensiones de esas prácticas a fin de visualizarlas en su conformación y devenir. Significación, narración de la acción y acción componen su trama fundante y es la que se pone en tensión cuando se la pretende acto de hospitalidad en el contexto de la diversidad cultural.

La cuestión de la hospitalidad en los escenarios pedagógicos tiene su fundamento en el hecho de que, como acción virtuosa de recepción del otro, de lo otro, extranjero, ofrece alojamiento y comida. ¿No es acaso en las escenas pedagógicas en las que el maestro ofrece al otro los objetos del mundo a través del lenguaje que lo aloja? En ese interludio se construyen los modos pedagógicos interculturales y allí se actualiza la reflexión acerca de lo éticamente virtuoso y a la vez contradictorio de las prácticas.

La hospitalidad como significado constitutivo de las prácticas pedagógicas en la diversidad cultural aparece por un lado, condicionada por las leyes concretas que forman parte del derecho, las normas y reglas de las instituciones educativas impuestas al extranjero, estudiante inmigrante; y por el otro, por la ley de la hospitalidad absoluta, ofrecida sin condición y sin deber. Entre ambas posiciones existe a la vez una pluralidad y un condicionamiento mutuo que se expresa en *la*⁸⁴ ley incondicional de la hospitalidad necesita *de las leyes*, las *requiere*. Esta exigencia es constitutiva. No sería efectivamente incondicional, la ley, si no *debiera*

⁸⁴ Cursiva del autor.



devenir efectiva, concreta y determinada, si ese no fuera su ser como deber-ser. Correría el riesgo de ser abstracta, utópica, ilusoria, y por lo tanto transformarse en lo contrario. Para ser lo que es, *la ley* necesita así *de las leyes* que sin embargo la niegan, en todo caso la amenazan, a veces la corrompen o la pervierten. Y deben siempre poder hacerlo. (Derrida, 2001, p.83)

Entonces, esta apertura a nuevas significaciones que enmarcan prácticas pedagógicas de acogida sin condición requiere de las tramas de significaciones construidas en la cultura para ser cuestionadas. Y allí donde la pregunta por la ley de la hospitalidad absoluta tenga lugar, será posible dar el primer paso hacia la construcción de las pedagogías interculturales. En ese contexto, las dimensiones de las prácticas pedagógicas se reformulan en la situación paradójica que plantea la hospitalidad como recibimiento y acogimiento en el marco de las tramas escolares construidas en la cultura y la admisión absoluta, sin condición, donde las redes de significación que construyen las tramas pedagógicas quedan en suspenso, la condicionan.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Bambossi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Del copista.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial.
- Derrida, J. (2001). *La hospitalidad*. Ediciones La Flor (5a reimp.)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata & Fundación Paideia Galiza.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.
- Lonergan, B. (2006). *Método en teología*. (4ª ed.) Ediciones Sígueme.
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30),1148-1150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books S.A.



LA ENSEÑANZA DE LA DEMOCRACIA EN DOS ESCUELAS PRIMARIAS MEXICANAS: CONCLUSIONES

THE TEACHING OF DEMOCRACY IN TWO MEXICAN ELEMENTARY SCHOOLS: CONCLUSIONS

María Elena Mora Oropeza

Coordinadora Regional de PEC en Secretaría de Educación Pública
México

RESUMEN

En este documento se presentan las conclusiones generales de una investigación sobre la enseñanza de la democracia, realizada en dos escuelas primarias mexicanas. El enfoque se hace desde la didáctica de las ciencias sociales, a partir de una conceptualización de la democracia social propuesta por Amartya Sen, entendida como un sistema de vida, que llevará a la resolución de problemas sociales para procurar una sociedad más justa.

En México en el currículo oficial aparecía la asignatura llamada Formación Cívica y Ética, que entre los temas que proponía estaba la democracia y se buscó indagar si los maestros realizan prácticas democráticas en sus aulas y estas contribuyen a la formación de la ciudadanía.

La investigación está basada en el análisis e interpretación de las prácticas de los maestros en la enseñanza de la democracia y se analiza a partir de tres categorías: el concepto de democracia que se utiliza en la clase, la enseñanza de la democracia en relación con si las prácticas de la clase son democráticas y sus finalidades.

En este trabajo se presentará la metodología utilizada para el estudio, la conceptualización de la democracia y las conclusiones generales y algunas consideraciones finales.

Palabras clave: enseñanza de la democracia, conceptualización de democracia, participación ciudadana, práctica docente, valores de la democracia.

INTRODUCCIÓN

El tema de la democracia en México se ha convertido en un asunto de vital importancia para la educación de los niños, por lo cual es necesario que la escuela acerque a los alumnos al conocimiento de lo que pasa a su alrededor y lo problematicen. Se considera que los niños no tienen que esperar a ser adultos para practicar la democracia o pueden hacerlo en los espacios en donde realizan sus actividades, al respecto Tonucci (2009) afirma que la escuela debe ser un espacio donde los niños pueden experimentar la democracia y la ciudadanía.

La pregunta de investigación que se planteó fue: ¿Cómo enseñan la democracia, en la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE), los profesores de las escuelas observadas? Otras preocupaciones fueron, qué concepto de democracia se enseña, cómo aprenden los estudiantes la democracia y cómo la relacionan con su

realidad. Principalmente cómo contribuye esto a la construcción de una ciudadanía comprometida con la justicia social ya que, si la enseñanza de la democracia no se ve como un tema de formación para la ciudadanía, esto pierde su sentido. Según Sen (2000) a través de la democracia las sociedades se convierten en más capaces de mejorar sus niveles de vida y de resolver sus problemáticas. Es por ello por lo que la democracia en la educación básica se debe de entender como un aprendizaje para la participación, para la reflexión y para la toma de decisiones.

A manera de contextualización es necesario decir que en México por ley el currículo para todos los niveles de la educación básica y para la formación de maestros, es prescrito por el Estado y tiene carácter nacional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3°, 2019) por lo que es el mismo para todas las escuelas del país, así como los libros de texto cuyos contenidos y edición es realizada por el Estado y son gratuitos y de uso obligatorio para todos los alumnos del país.

Una situación como la antes descrita dificulta el proceso de democratización de la escuela y de la enseñanza, ya que los contenidos de aprendizaje son los mismos para todos, sin considerar la diversidad cultural. Esto es producto de un sistema educativo centralizado, que no facilita que en las escuelas y en las aulas los maestros ejerzan su derecho a impartir una educación democrática, ya que de acuerdo con Apple y Beane (1999) un currículo nacional es por naturaleza excluyente, ya que refleja la cultura de los grupos dominantes, que el Estado elige por considerarla valiosa, esto puede provocar que se deje de lado la cultura de los demás grupos sociales existentes.

Por otra parte, retomando a Apple y Beane también es importante reconocer que los profesores pueden tener un papel protagónico en la democratización de la enseñanza y, así cumplir con el derecho que tiene el alumnado a una diversidad de información, adaptada a las características de su entorno, garantizando también su derecho a conocer distintas opiniones y a participar. En México la ley, les confiere a los maestros la facultad de hacer adaptaciones a los contenidos (Ley General de Educación, 2019), aunque las condiciones de las escuelas no son las más favorables para que los profesores gestionen el currículo.

METODOLOGÍA

El desarrollo de esta investigación se ha situado en el paradigma cualitativo y dentro de este con un enfoque interpretativo, considerando que el investigador se acerca al mundo, y a la realidad para entender, describir, explicar e interpretar los fenómenos sociales desde dentro (Flick, 2015). Se enfocó como un estudio de caso por la naturaleza del problema planteado: el contexto en que se está dando la educación para la ciudadanía y la enseñanza de la democracia en dos escuelas mexicanas, por lo que no se pretende que los resultados obtenidos sean generalizables, pero sí útiles para contrastarlos con lo que sucede en otros centros. La propuesta metodológica del estudio de caso permitió conocer intensivamente las interacciones del entorno y las que el problema propone, o como señala Stake (2005), buscar el detalle de las interacciones y lo que estas producen y sus contextos.



Se emplearon algunas de las estrategias de la teoría fundamentada para el análisis de la información, ya que se consideró que ello permitió analizarla con mayor profundidad (Strauss y Corbin, 2002). La finalidad de la teoría fundamentada es superar la investigación descriptiva y aspirar a construir teoría (Corbin, 2010),

Para la recogida de datos se utilizaron técnicas etnográficas como la observación en aula, la realización de transcripciones o registros de observación, notas de campo y la aplicación de entrevistas semi estructuradas.

La investigación se realizó en dos fases y en dos ciclos escolares, la información obtenida se organizó y analizó mediante las estrategias metodológicas de la teoría fundamentada, principalmente codificación abierta y codificación axial y como producto de este análisis se elaboraron unas tablas que facilitaron el manejo de una gran cantidad de información para la interpretación.

Se realizaron entrevistas semi estructuradas a cuatro maestras con la finalidad de triangular y validar la interpretación.

Fue necesario tener referentes para el análisis y la interpretación y para ello se generó una tabla que se denominó *Caracterización de los indicadores del análisis*, para su realización se tomaron en cuenta la conceptualización y los aspectos considerados en el planteamiento del problema de investigación. Ver tabla 1

El trabajo de campo se realizó en un municipio del estado de Guanajuato, en México. Este municipio tiene una pequeña zona urbana y es mayoritariamente rural. La observación se realizó en dos centros de trabajo que están ubicados en la zona suburbana. Ambos tienen características de escuelas rurales, aunque con grande población escolar. Se solicitó poder observar las clases de los últimos bloques o unidades del programa de FCyE, ya que estos son los que más relación tienen con el tema de la democracia. Se nos permitió grabar las clases en audio y tomar fotografías de los trabajos de los alumnos.

Se analizó el perfil de los maestros observados, la mayoría de ellos eran jóvenes recién egresados de su formación inicial. Fueron formados en Escuelas Normales, se hizo una revisión de los programas de formación de profesores, en general se puede decir que estos documentos hacen hincapié en los valores éticos que tienen que adquirir los niños, el proceso a través del cual lo hacen, las influencias de otros ambientes ajenos a la escuela que impactan en la formación. Sin embargo, se conoció que las Escuelas Normales no son espacios donde se practique la democracia. En este sentido parece importante recordar lo que señalan Estepa (2012) y Pagés (2009) en relación con el hecho de que, si los profesores no han vivido experiencias democráticas y participativas, no sabrán enseñarlas. Es tan importante lo que van a aprender como la manera en cómo lo aprenden.



Tabla 1

Caracterización de los indicadores para el análisis.

CARACTERIZACIÓN DE LOS INDICADORES DEL ANÁLISIS			
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPTORES
Concepto de democracia	Tipos de democracia	Política	Entrada en las elecciones. Simulación de elecciones. En la democracia solo participan los mayores de edad. La participación democrática se realiza por medio del voto.
		Ciudadana	Democracia como participación real en la clase y en la escuela. Condiciones para la democracia: respeto, tolerancia, colaboración. Participación y toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida.
Enseñanza de la democracia	Recursos y estrategias para su enseñanza	Clases poco democráticas	Falta de participación de los alumnos. Falta de intervención del profesor
		Clase con intento de ser participativa	Simulación de elecciones o asambleas en base a asuntos hipotéticos. Con intento de ser participativa
		Clase participativa	Análisis, reflexión y resolución de problemas reales y cercanos a los alumnos, por medio de la reflexión y la participación.
	Contenidos	Conceptuales	Datos y hechos, información necesaria para la comprensión.
		Procedimentales	Ordenamiento de la información, mediante acciones intelectuales y/o manuales.
		Actitudinales	Hábitos, normas y actitudes que propicien formar y actuar.
Finalidades de la enseñanza de la democracia	Prevalencia de la democracia en la escuela	Identificación de problemas reales	Enseñanza orientada a problemas del entorno del alumnado
		Acuerdos y Consensos	Diálogo y toma de decisiones
		Procedimientos democráticos	Enseñanza enfocada en la participación
		Análisis de situaciones problemáticas y disposición a entender puntos de vista diferentes	Clases enfocadas a que el alumnado descubra puntos de vista diferentes.
	Valores de la democracia	Decisiones en beneficio de todos	El propósito de las clases es que el alumnado tome decisiones en función de los demás.
		Respeto	Reconocimiento de la dignidad y valor de los otros y de las normas de convivencia.
		Tolerancia	Respetación y respeto de las diferencias entre las personas y sus formas de pensar
		Empatía	Conciencia de las necesidades de otros y de actuar en favor de ellas

		sticia	detección de espacios de injusticia y búsqueda de soluciones. Acción a favor de los otros o de la comunidad.
		lego a la legalidad	comprensión del valor de la legalidad.

Elaboración propia

Conceptualización de la democracia

En estos momentos en que los ciudadanos parecen demandar cambios en los sistemas sociopolíticos y económicos de los países no sólo occidentales sino de otros lugares del mundo es necesario valorar la educación para la ciudadanía como una opción para formar ciudadanos que se interesen por los problemas que les atañen, que hagan oír su voz y principalmente que participen.

Una de las ideas de democracia que se quiere presentar se refiere a un concepto amplio, inclusivo y humanista que considere no solo la vida política y la elección de gobiernos. Se pretende poner en valor lo que se refiere a la ciudadanía y su participación para la construcción de una sociedad más justa. Para ello citamos a Sen (1999) quien considera que su práctica les ofrece a las poblaciones la oportunidad de aprender unos de otros, contribuyendo a que el grupo social sea capaz de valorar, priorizar e identificar sus derechos y deberes. Para el autor, la democracia no se debe definir únicamente como el gobierno de la mayoría, él encuentra necesaria la garantía de lo que llama exigencias complejas, que incluyen el voto, el respeto a los resultados de las elecciones, pero también implica la garantía de unos derechos civiles, como la libertad de expresión, de distribución de información, de asociación y crítica, para poder poner en práctica los derechos políticos, tales como el voto, la crítica y la protesta, necesarios en toda sociedad que se precie de ser democrática.

Otro aspecto que Sen (2010) considera valioso es la participación social y política que puede contribuir al bienestar de los hombres. También el autor afirma que la democracia tiene un importante valor de aprendizaje, que se manifiesta en el reforzamiento de las respuestas que obtiene la sociedad, cuando expresa y sostiene sus demandas de atención a sus necesidades, incluidas las económicas, lo que da como resultado garantizar la responsabilidad de los gobiernos. Esta idea de que la sociedad defina lo necesario, requiere la participación, el debate público y el intercambio de información, opiniones y análisis. Lo antes dicho lleva a pensar que la democracia posee una importancia constructiva para quienes la practican y, puede convertirse en una alternativa para una vida más justa.

Estando de acuerdo con Sen, se plantea que la educación, en cualquiera de sus niveles y modalidades adquiere un papel protagónico en la formación de una ciudadanía consciente de que los problemas sociales y su solución son asuntos en los que debe y puede participar y que esto es un derecho. En las escuelas es necesario aceptar la democracia como un sistema de vida que se puede poner en práctica en todas las edades y en todos los ámbitos en los que intervienen las personas. Tonucci (2009) afirma que la escuela debe ser un espacio donde los niños pueden experimentar la democracia y la ciudadanía, tocando además uno de los puntos neurálgicos de la educación para la participación, que se refiere a si los niños tienen que esperar a ser



adultos para practicar la democracia o pueden hacerlo en los espacios en donde realizan sus actividades, participando y decidiendo. A este planteamiento se le llamará democracia social.

Se consideran también las ideas de Bobbio, sin aceptar que la democracia y por consiguiente la participación sea asunto de una ciudadanía formal. Se propone que la escuela y principalmente la educación básica sea el espacio privilegiado para que, desde niños, vayan viviendo la democracia como proceso participativo y vayan descubriendo las reglas para participar. Para Bobbio (2008) la democracia es aquel régimen en el que se cuenta con “un conjunto de reglas procesales para la toma de decisiones colectivas en el que está prevista y propiciada la más amplia participación posible de los interesados” (p.18), al igual que Sen propone que esta no se puede garantizar si los ciudadanos no gozan de las libertades sociales.

El autor parte de que todo grupo social tiene necesidad de tomar decisiones obligatorias para todos los miembros y que esas reglas sean aceptadas por todos como decisiones colectivas, para decidir quiénes son los miembros del grupo autorizados para tomarlas y los procedimientos para hacerlo. A esta propuesta la denominamos democracia política

Se puede pensar que estas dos ideas son formas extremas o contrarias, pero se considera que entre estos extremos existe una buena cantidad de formas intermedias que podrían ponerse en práctica en la escuela. Al respecto Pineda Alfonso (2015) señala que “No podemos educar para la ciudadanía democrática sin participación, pero tampoco es posible la participación sin las mínimas condiciones y actitudes de ciudadanía” (p. 53). Si consideramos que la democracia implica todos los ámbitos de la vida de los ciudadanos tendremos que lograr que en la escuela se creen las condiciones necesarias para que los alumnos aprendan la democracia como una forma de vida.

RESULTADOS

En este apartado se presentarán algunas de las conclusiones y las consideraciones que se hicieron a partir de los resultados de la investigación. El análisis realizado a lo largo de esta investigación ha permitido conocer la forma como los profesores de nuestro caso enseñan la democracia, en todos los ámbitos que nos planteamos, como el concepto de democracia, los recursos y estrategias que manejan y las finalidades que su enseñanza tiene para ellos.

Es importante destacar que este trabajo es uno de los pocos que estudian la enseñanza de la democracia en México desde la perspectiva del aula. Sus resultados plantean un fuerte cuestionamiento acerca de cómo estamos educando para la ciudadanía, una ciudadanía que no hereda una identidad, sino que la tiene que construir y articular de modo reflexivo (Horrach, 2009). Una ciudadanía que asuma plenamente sus derechos como tal y los ejerza en beneficio propio y de la sociedad. Las conclusiones de la investigación se presentaron en cuatro apartados:

¿Cuál es el concepto de democracia que se enseña en la educación primaria?

Contrastando las prácticas de los profesores con la teoría se llegó a la conclusión de que en la escuela pueden estar presentes dos formas de entender este



concepto. Uno que llamamos democracia política que tiene que ver con el derecho de los ciudadanos a elegir a sus gobernantes por medio del voto. Otro, la democracia social, que tiene relación con la propuesta de Sen (2000) de potenciar la capacidad de los ciudadanos de participar para resolver sus problemas y de realizar discusiones públicas. En este caso considerando que, si bien los alumnos no han alcanzado aun la ciudadanía formal, si están perfectamente capacitados para participar y proponer soluciones a los problemas de su entorno.

Encontramos que la mayoría de los profesores observados, parecen no tener un concepto claro de lo que es la democracia, como vimos en el análisis de los registros de clase y que confirmamos en las entrevistas. Esta misma confusión la transmiten a sus alumnos en las clases. Se cree que los profesores tienen la experiencia de la democracia política. Por lo mismo, en sus clases la presentan a los alumnos como algo que hay que conocer para ponerlo en práctica cuando sean adultos.

Otro hallazgo es que el concepto de democracia política es el que más se trabaja en las clases y los libros de texto lo refuerzan. Existe una tendencia a relacionar la democracia con elección de gobernantes, votaciones y ciudadanía formal.

Al respecto de la democracia social, encontramos que los profesores no la enuncian como tal. Tampoco los libros de los alumnos la mencionan, pero sí se refieren a la capacidad que los niños tienen de participar y proponer ejercicios y actividades para lograr esa participación. En general los profesores no utilizan estas sugerencias de los libros, abordan los temas de FCyE de manera tradicional. Entre los profesores observados encontramos algunos, los menos, que le dan valor a la participación y en algún momento buscan que sus alumnos la pongan en práctica, realizando proyectos participativos.

¿Cómo se enseña la democracia en la educación primaria y qué recursos y estrategias utilizan para su enseñanza?

Sobre los recursos y estrategias para la enseñanza de la democracia, se generaron tres indicadores acerca de formas de enseñar que llamamos: clases poco democráticas, clases con intento de ser participativas y clases participativas. El criterio principal para diferenciarlas es el grado de participación, diálogo y reflexividad que se promueve en los alumnos.

En este sentido encontramos que la mayoría de las prácticas observadas son poco democráticas, centradas en el profesor que explica, lee o pone a leer a los alumnos. En este modelo el profesor hace preguntas, pero no escucha las respuestas de los alumnos o trata de conducir las respuestas hacia lo que él quiere escuchar. En este tipo de clases parece que dialogan, pero en realidad el discurso que está presente es el del profesor.

Por otra parte, se puede concluir que, aunque se utilicen recursos didácticos como proyección de videos y simulación de procesos electorales, si no se da la participación o no se trabajan problemas reales y cercanos a los alumnos, esas clases no contribuyen a la enseñanza de la democracia.

En las prácticas que denominamos con intento de ser participativas, se encontró que los profesores tratan de realizar actividades en las que los alumnos dialoguen y reflexionen pero que finalmente no lo consiguen.



Entre los maestros observados hubo una minoría cuyas clases se pueden calificar como participativas. En estas prácticas docentes en las que se relacionan conocimientos previos adquiridos por los alumnos con contenidos sobre la democracia se toman en cuenta las opiniones de los alumnos, se proponen actividades reflexivas y desarrollan proyectos en función de problemas reales cercanos a los alumnos, ya sea de la escuela o la comunidad.

Este tipo de clases pueden servir para hacer cada vez más participativas las escuelas, dando oportunidad a que los alumnos determinen problemáticas, propongan soluciones, las discutan, tomen decisiones y participen en su resolución.

¿Qué contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales acerca de la democracia, enseñan los profesores en las clases de FCyE para determinar si la práctica docente favorece la enseñanza de la democracia?

Los contenidos conceptuales son los que se trabajan mayoritariamente en las clases. La manera de enseñarlos en algunos casos no llega a lo que Zabala (2002) señala al respecto de que el aprendizaje de los contenidos conceptuales requiere de la comprensión para entender su significado. Algunos profesores solo los mencionan cuando leen y cuando explican la clase, pero no propician que los alumnos los comprendan. Por otra parte, en las participaciones de los alumnos se descubrió que no siempre saben de qué se habla cuando se refieren a los conceptos que se manejan en la clase.

Respecto a los contenidos procedimentales, se puede decir, que los usan de una manera poco reflexiva. Cuando los aplicaron presentaron problemas para informar a los alumnos sobre los pasos o reglas que hay que seguir para realizarlos, generando confusión. Se podría pensar que esta situación es producto de la falta de planeación, pero no se pudo constatarlo.

Los contenidos menos utilizados en la clase sobre democracia son los actitudinales. Y si se considera que estos deben ayudar a los alumnos a emitir juicios y a orientar maneras de actuar, es difícil pensar que en estas circunstancias los alumnos podrán desarrollar formas de comportamiento democráticas.

Por otra parte, Zabala (2002) advierte que los diversos tipos de contenidos nunca se producen por separado en las estructuras de conocimiento. Los contenidos, de cualquier tipo, siempre se aprenden con contenidos de otra naturaleza, ya que los aprendizajes son complejos. A partir de esta información se puede pensar que el aprendizaje de los alumnos no está siendo el deseable, ni el adecuado en la mayoría de los casos. Lo anterior lleva a afirmar que se tiene que reforzar y mejorar la didáctica de la Ciencias Sociales, principalmente, en la formación de maestros.

¿Qué finalidades orientan la enseñanza de la democracia en la práctica de los profesores observados, para propiciar actitudes democráticas?

Las conclusiones que se pueden dar sobre este ámbito tienen que ver con que la mayoría de las clases que observamos son poco democráticas, por lo cual difícilmente encontraremos las actividades que se requieren para que una clase sea considerada participativa. Aunque tampoco se puede negar que hay profesores que propiciaron en los alumnos la identificación de problemas de ámbitos cercanos, su casa o la escuela.



Estepa (2012) señala que para que el profesor sea capaz de enseñar estos contenidos debe haber tenido o conocido experiencias de participación y haberse formado en este tipo de contenidos, no solo que se haya informado. Por ello se piensa que hay mucho que hacer al respecto en el tema de la formación y actualización de profesores. Ya que, si ellos se han formado, también, con experiencias poco democráticas, tenderán a reproducirlas en sus aulas.

El otro ámbito que observamos en las finalidades de la enseñanza de la democracia fueron los valores de la democracia. Consideramos para el análisis de los datos el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la justicia y el apego a la legalidad, que son los valores propuestos por los programas de estudio.

En este ámbito se concluye que el valor que más se trabajó fue el respeto, que ocasionalmente se trabajó la solidaridad y la tolerancia y también hubo actividades sobre el apego a la legalidad. Este último reconocido por los alumnos como la necesidad de normas que regulen el comportamiento. Casi no aparece la justicia, que en algunas clases solo se mencionó o se leyó sobre ella.

En las consideraciones finales se manifiesta la necesidad de hacer un análisis de los programas y de cómo se está enseñando a los futuros maestros y fortalecer la formación y actualización del profesorado. Se debe lograr que durante su proceso formativo vivan experiencias democráticas y de participación. Para ello es necesario hacer una revisión de los programas, pero sobre todo de la gestión de las Escuelas Normales.

Otro aspecto que se pone en el centro de la discusión es sobre cómo las condiciones institucionales afectan o favorecen la enseñanza de la democracia y la ciudadanía. Es urgente que las escuelas se vuelvan espacios participativos para los, profesores, alumnos, personal de las escuelas y padres de familia.

Es claro que en México queda mucho por hacer en términos de formación de maestros, democratización de las escuelas y del mismo Sistema Educativo para lograr participar y enseñar la participación de mejor manera, así como entender el significado total de la democracia.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M y Beane, J. (1999). *Las escuelas democráticas*. Ediciones Morata.
- Bobbio, N. (2008). *El futuro de la democracia*. FCE.
- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En S. Bernard Calva, (Coord). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54) Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Estepa, J. (2012) La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En: N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. "11-220) Díada Editora.



- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum* 6, 1-22.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (7), 69-91
- Pineda Alfonso, J. A. (2015). La enseñanza de la participación viejos y nuevos paradigmas. En B. Borghi, F.F. García Pérez y O. Moreno (Eds.) *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*. (pp.53-62) Pàtron Editore.
- Sen, A. (1999). Discurso pronunciado en el Congreso por la Democracia, en Nueva Delhi. *Journal Of Democracy*, Vol. 10, No. 3, 3-17. The John Hopkins University Press and National Endowment for Democracy.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin y Y. Lincon (Eds.), *The sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*. (200), pp. 147-168
- Zavala A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao
- Referencias legales
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3° Constitucional. (15 de mayo 2019)
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

EL DESAFÍO DE LOS CUERPOS ATRAPADOS

Magaly Madrigal Lizano
Universidad Nacional de Costa Rica

RESUMEN

El presente trabajo, busca dar a conocer y comunicar; quiénes son, cómo se miran, qué viven y qué sienten gran parte de personas en condición de discapacidad con respecto a la vivencia de su sexualidad. Se desarrolla bajo el paradigma naturalista y el enfoque cualitativo, con la intención de descubrir las condiciones socioeconómicas, culturales, sociales y personales de personas con discapacidad que participaron en este proyecto. Se trabajaron 22 sesiones de trabajo en modalidad de talleres en las zonas de Alajuela, Heredia y minoritariamente en San José-Costa Rica, con un aproximado de 20 a 30 personas en cada encuentro de trabajo. Entre los hallazgos más importantes se destacan la visión, demandas y realidades expresadas por parte de las propias personas con discapacidad, con respecto a la vivencia de su sexualidad. A través del trabajo desarrollado se valoran entonces las dificultades y las barreras identificadas, como oportunidades que potencian y fortalecen a la población con discapacidad, para iniciar la ruta justificada hacia un planteamiento claro de educación para la sexualidad, que genere empoderamiento en las personas para la defensa de sus derechos, la autogestión de una clara y sana vivencia de la sexualidad y un enorme desafío en el trabajo pendiente con las familias en tan importante tema.

Palabras clave: barreras, sexo, diversidad, Derechos Humanos, infantilización.

Problema de investigación

¿Cómo resuena el sexo en el mundo de la persona con discapacidad?

Datos de los participantes

Esta investigación se desarrolló con la participación de dos investigadores, Celin Guevara Cortez y Ana Magaly Madrigal Lizano. En el caso de Magaly Madrigal Lizano sigue trabajando en el tema de sexualidad y adultos con discapacidad en la Universidad Nacional de Costa Rica, donde labora hace 15 años como académica e investigadora en la carrera de Educación Especial.

Este trabajo de investigación producto de una Maestría en Diversidad en los procesos pedagógicos, se desarrolló con un total de 71 personas, 8 docentes del área de Educación Especial que acompañaron el proceso, de manera permanente o bien de manera intermitente.

Esta población estuvo conformada por un grupo sexo diverso de personas mayores de edad, habitantes tanto de zonas urbanas como de zonas rurales de las provincias costarricenses de San José, Heredia y Alajuela-Costa Rica; algunas de ellas

provenientes de familias de escasos recursos económicos, y que han transitado o conviven en familias maternofiliales.

Una característica importante de señalar, es que fue común encontrar que las personas encargadas de los participantes, correspondían a madres, padres o demás familiares (hermanas, tías, otras) que presentaban edades avanzadas, y con ello, una composición cultural arraigada a sus respectivas generaciones de crianza, que en muchos casos, son de tipo “conservador” ante la temática de sexualidad y discapacidad.

Durante cada sesión de trabajo contabamos con la presencia de 15 a 25 adultos con discapacidad. Principalmente discapacidad psicosocial y cognitiva. Conforme las sesiones avanzaban, los muchachos adquirían cada vez mayor confianza, pero también contamos con la gran limitante que algunos de los adultos con mayor compromiso, empezaron a manifestar a sus encargados los temas de interés y diálogos del curso y sus padres decidieron no dejarlos regresar a los talleres, asumiendo las temáticas como altamente amenazantes en la vida de sus hijos.



Gestión plástica como recurso pedagógico

Fuente: Elaboración propia

En caso de la IAP que iniciamos en Alajuela, la experiencia fue rica y fructificante. Hombres y mujeres del CAIPAD Servio Flores Arroyo se dieron la oportunidad de escucharnos durante seis sesiones de IAP y los resultados finales nuevamente nos dejaron sin posibilidad de habla. Contamos con un espacio de trabajo amplio, zonas verdes alrededor, dos profesoras del centro que estuvieron presentes durante las seis sesiones de trabajo y un equipo comprometido en todo momento. Las sesiones se dieron de 1:00 a 3:30p.m y en este caso también se contó con un refrigerio financiado por el centro, al finalizar casa sesión de IAP.

Al finalizar las seis sesiones contamos con una séptima para cerrar un tema pendiente y una octava sesión para compartir los resultados obtenidos con los docentes del centro. En esta ocasión se contó con la participación de ocho docentes y la directora del centro que siempre mostró gran apertura y apoyo ante cada cosa que solicitamos. Los coinvestigadores de Heredia representaron una limitante, en tanto no fueron constantes en su asistencia y los de Alajuela no faltaron a una sola sesión de trabajo, lo que representó un éxito total.

Como investigadores desde el inicio hicimos un reconocimiento que el trabajo con padres es indispensable y sin ellos el logro pleno de los objetivos es IMPOSIBLE. El centro Servio Flores Arroyo a raíz de la satisfacción obtenida en el taller con los muchachos y muchachas, nos contrató la realización de nueve talleres para los padres de los muchachos que asistieron previamente al curso.

Soñar con la posibilidad de llevar un trabajo de IAP tan exquisito no estaba en nuestra mente. Teníamos expectativas, creemos que las propias de cualquier estudiante al hacer un muy buen trabajo, pero definitivamente las expectativas se sobrepasaron con creces.



Trabajo de roll play con el tema de VIH avanzado (Sida)

Fuente: Elaboración propia

Características del método seleccionado

El proyecto como tal se desarrolló un modelo de IAP, investigación acción participante con un enfoque cualitativo, es decir que centró su estudio en las acciones humanas y el comportamiento en sociedad.

Parte de conocer la realidad de las personas con discapacidad y la vivencia de su sexualidad para plantear posibles soluciones a las necesidades identificadas.

Es importante recordar, como lo mencionan Dalle, Boniolo, Sautu y Elbert (2005) que “el investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la Investigación” (p. 40).

Con base en el quehacer pedagógico que sustentó el desarrollo del proyecto se plantearon diferentes principios pedagógicos con los cuales se trabajaron los talleres y permearon el accionar de las proyectistas durante el trabajo. Dentro de estos se encontraron la integración de lo cognitivo con lo afectivo, por medio de estrategias que trabajaron tanto el desarrollo de habilidades para la vida y el fomento de herramientas pedagógicas para la educación sexual.

Por medio de un diagnóstico previo realizado con una entrevista semiestructurada, se conoció a profundidad la realidad que viven las personas participantes y se contextualizaron las situaciones didácticas, para propiciar el aprendizaje situado.

Además, este diagnóstico permitió partir de la experiencia previa de la persona participante, conocer sus necesidades e intereses, con énfasis en la motivación intrínseca, también se propusieron estrategias pedagógicas que nos permitieron descubrir a mayor profundidad estos aspectos.

Las estrategias propuestas para los talleres promovieron el trabajo en grupo, con el fin de potenciar la formación por medio del aprendizaje colaborativo, en refuerzo de la naturaleza social del conocimiento, así como el fortalecimiento de las habilidades sociales al brindar las herramientas para la educación sexual.

También se planteó la enseñanza lúdica como actividad formativa, por medio de talleres lúdico-recreativos que promovieron un aprendizaje significativo.



Usuarios del Servio Flores con el nombre asignado a los talleres.
Fuente: Elaboración propia.



Derecho a escoger con quién estar.
Fuente: Elaboración propia.



Diálogos abiertos del amor como derecho humano
Fuente: Elaboración propia

Principales hallazgos y conclusiones

Para tomar en cuenta cerramos este trabajo de investigación, concretando los principales hallazgos.

A nivel familiar

- Sobreprotección.
- Vigilancia y monitoreo de procesos sexuales vinculados a la intimidad.
- Control absoluto de los posibles grupos sociales ajenos al núcleo familiar.
- Negación del ser, como persona independiente.
- Enfoque distorsionado del ser humano con discapacidad, como ser asexuado y niño eterno.
- Imposición y control del futuro.
- A nivel educativo
- Ausencia de temáticas relacionadas a la sexualidad en planes y programas para adultos con discapacidad.
- Monitoreo ignorante por parte de los docentes en los espacios personales y educativos de la persona con discapacidad.
- Incorrecta asesoría a padres, en temas relacionados a la sexualidad según la subjetividad de los docentes.
- Negación de la diversidad sexual en los espacios educativos.
- Evasión en el abordaje oral de temas vinculados a la sexualidad.
- A nivel social
- Invisibilización social.
- Enfoque distorsionado como un ser humano asexuado y niño eterno.
- Intervención social negativa con malos consejos a los entornos familiares, en la no aceptación de la vivencia sexual e íntima de la PcD.
- Poca disposición de los grupos sociales sin discapacidad, por aceptar a miembros en condición de discapacidad en actividades de ocio y recreación.
- Perspectivas erróneas en función del sentir y el comprender del afecto en la PcD.
- A nivel laboral
- Casi nulas opciones laborales que permitan brindar autonomía e independencia a la PcD.
- Falta de recursos económicos para pagar espacios físicos y lograr mantener una vida sexual activa o con posibilidades fuera del hogar.
- Serias limitantes en ámbitos de trabajo, ante un posible mal manejo de la sexualidad por parte de la PcD.
- Después de la concreción de los hallazgos consideramos muy valioso tener presente las siguientes recomendaciones, para valorar la propuesta de mejoras significativas, en la realidad actual de las personas adultas con discapacidad.
- Trabaje con los padres la sobreprotección, como una forma de agresión, que se debe eliminar paulatinamente para generar procesos reales de autonomía e independencia



- Asuma en todo momento que con quien trabaja es un adulto que tiene derecho a no ser monitoreado y supervisado en todo momento, mucho menos en su vida sexual.
- Conciba a los adultos con discapacidad como seres sexuales, esto requiere concebirlos desde una perspectiva y visión donde puedan vivir su sexualidad y experimentar con ella los mismos derechos de cualquier otro ser humano.
- Valore la diversidad sexual como parte de toda la amplitud que comprende la sexualidad y que involucra a la PcD también. Esto no es un asunto de comprensión, sino de respeto.
- Permita que las PcD tomen sus propias decisiones en cuanto a sus relaciones interpersonales y escogencia de sus parejas. Los padres y docentes no tienen derecho a escoger con quién ellos pueden o no pueden estar.
- Sea un aliado en los procesos de autonomía e independencia en la PcD. Esto significa politizar su sexualidad como un derecho y no como una oportunidad o casualidad.
- No se permita trabajar la sexualidad de sus estudiantes como un asunto de carácter subjetivo. En la realidad conviven y existen realidades que deben ser abordadas con naturalidad, respeto y conocimiento y no en función de “ mis ideas, yo creo, me parece” que puede ser erróneo en la toma de posibles decisiones.
- Trabaje fuertemente el tema de la sexualidad con usuarios y padres. Para ello se debe preparar en conocimientos y en actitud, dado que se debe abrir brecha en el tema, principalmente con los padres y encargados.
- Reconozca el vínculo, el afecto y el deseo como parte del sentir en la PcD, por lo tanto no ignore, no subestime, ni invisibilice el proceder de los mismos en tal área.
- Rompa con la idea que la sexualidad esta creada para: heterosexuales, solo en el marco de matrimonio, basada en relaciones coitales, como un derecho validado solo para varones y con un único objetivo principal como lo es tener hijos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ayvazian, A.(1995). Interrupting the Cycle of Oppression. The role of Allies an Agent of change. Recuperado el 18 de julio del 2008 de: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm
- Buceta, Carolina. Burgés, Helena. Ferioli, Graciela. Laynes, María. López, Rocío. Romero, Silvia. Rubiolo, Paula. Soza, Áurea. (2014) *Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad múltiple y sordoceguera*.
- Byrnes, Conte, Gonnot, Larsson, Schindlmayr, Shepherd, Walker y Zarraluqui. (2007). De la exclusión a la igualdad. *Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Manual para parlamentarios sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas.



- Cardus, S. (2007). *El desconcierto de la educación: las claves para entender el papel de la familia, la escuela los valores, los adolescentes, la televisión, y la inseguridad del futuro*. Paidós Ibérica
- Collado, H. y Jiménez, R. (s.f.) *Manual para conocer la Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Costa Rica: JICA, CNREE
- Colom, A. Y Melich, J. (1994). *Déspués de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós. Argentina.
- Cosachov, M. (2000). *Entre el cielo y la tierra. Un viaje por el mapa del conocimiento*. Editorial Biblos. Argentina.
- Devalle, A. Y Vega, V.(1999). *Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Aique. Argentina.
- Foucault, M. (1988). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial. España.
- Hernández, E. y Montes, M.(s.f) *Las familias de personas con discapacidad intelectual ante el reto de la autonomía y la independencia*.
- Hérmendez, S. (2012). *Educación sexual y discapacidad intelectual*. Deutschland, Alemania.
- Jameson, F. (1998). *El giro cultural*. Manantil. Argentina.
- Lépez, O. (s.f.). *Derechos Humanos y la accesibilidad del entorno*. Folleto sin publicar.
- López, F. (2013). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid, España.
- Meléndez, L. (2005) *La Educación Especial en Costa Rica*. San José: EUNED
- Najeson, J. (1982). *Cultura, Ideología y Democidio*. En: Camacho, D y otros. *América Latina, ideología y cultura*. FLACSO. San José. Costa Rica.
- Organización de las Naciones Unidas. (1994) *Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las personas con discapacidad*. En: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención por los derechos de las Personas con Discapacidad*. En: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Editorial Opera Prima. España.
- Presidencia de La República. (1998, 20 de abril) Decreto 26831-MP *Reglamentode la Ley N° 7600 sobre La Igualdad de Oportunidades para las Personascon Discapacidad*. En: <http://www.cnree.go.cr/en/biblioteca-legislacion/decreto-26831-mp-reglamento-a-la-ley-7600-de-igualdad-de-oportunidades-para-personas-discapaci.html>

FACTORES ASOCIADOS A LA REPITENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DOMINGO BENKOS BIOHÓ DE BOCACHICA

Eulis Martínez Villa

Universidad Tecnológica de Bolívar
Cartagena, Colombia

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar los factores asociados a la repitencia escolar de los estudiantes de la Institución Educativa Domingo Benkos Biohó de Bocachica, zona rural de Cartagena de Indias, con la finalidad de proponer alternativas de mejoramiento a esta problemática educativa. El universo de esta investigación fue de 1.358 estudiantes orientados por 45 docentes, de los cuales 20 son universitarios con énfasis en básica primaria y 25 con preparación universitaria orientada a la básica secundaria y educación media. Esta insitución está focalizada en etnoeducación dado a los asentamientos afrocolombianos que ahí se dio y la consolidación del Consejo Comunitario de la afrocolombianidad que validan la caracterización desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Palabras claves: repitencia, reprobación, desempeño académico, escolaridad y género.

INTRODUCCIÓN

La educación es el acto de instrucción y transmisión de saberes; derecho velado y defendido por los diferentes organismos internacionales, nacionales y regionales, así mismo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26 explicita que la educación “es un derecho de empoderamiento, que permite a niños, jóvenes y adultos salir de la pobreza y participar plenamente en la sociedad” (UNESCO, 1948)

En este sentido, siendo un derecho innegable para el sujeto se busca minimizar aquellos factores asociados que pretendan poner en riesgo ese derecho fundamental como lo es la educación.

En Latinoamérica la educación ha sido desafiada por diferentes factores asociados a la repitencia, específicamente en las intituciones de carácter pública y por lo tanto, los esfuerzos que se aunan desde las diferentes estrategias legales, institucionales y gubernamentales tienen el mismo objetivo común: garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva. En Mexico, Barrios y Frías (2016) investigó sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato, cuyo objetivo de investigación consiste en analizar las variables que influyen en el aprovechamiento escolar de los jóvenes; para este fin se configuró una batería de prueba mediante la cual se evaluaron el desarrollo positivo del joven y los recursos institucionales y familiares. Por otra parte, Campos Cabaña (2018), investigó sobre los “Factores pedagógicos que inciden en la reprobación, en voz de los estudiantes

normalistas. Desarrollado en la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C Rébsamen” y cuyo objetivo es analizar los factores que inciden en la reprobación de los estudiantes, para ello tuvo presente desde la misma perspectiva del estudiante factores de diferente índole como son los: pedagógicos, académicos, psicológicos, socioeconómicos, fisiológicos.

En Colombia, la Consitución Política de 1991 en el artículo 67 considera la educación como un derecho de la persona, por tal motivo debe ser garantizado a todo individuo ya que es un servicio público con función social a través del cual se busca un acercamiento al conocimiento y demás factores que hacen parte vital de la vida humana. Por su parte, Reales (2020) en su trabajo de grado llevado a cabo en una Institución Universitaria en la ciudad de Cartagena de Indias mediante un estudio descriptivo busca determinar si los factores sociales, académicos y familiares están asociados a la repitencia en un programa de formación profesional el cual halló que la repitencia es ocasionada por no tener orientación vocacional.

A su vez, Ortiz (2021), en la investigación realizada sobre la reprobación escolar en básica primaria desde la concepción de los docentes de la institución educativa Gabriel Gómez Carvajal de la ciudad de Medellín; cuyo objetivo es comprender desde la mirada de los docentes la relación que existe entre la práctica educativa y la repitencia escolar. Problemática aplicada desde un método cualitativo con paradigma interpretativo y entrevistas semi estructuradas; los resultados arrojan que los docentes para mitigar un poco el fenómeno de la repitencia deben reevaluar algunas prácticas pedagógicas como también la forma en que evalúan ya que muchas veces éstas están desligadas de los procesos de aprendizajes que cada alumno posee de manera individual.

METODOLOGÍA

En esta investigación se adoptó un diseño metodológico bajo el enfoque cuantitativo no experimental, de tipo correlacional - explicativo, debido a que las variables se midieron en un único momento, similar a lo realizado por Ortiz y Canto (2013). La información fue analizada mediante fuentes secundaria de 2021. Para la presente investigación en la Institución Educativa Domingo Benkos Biohó de Bocachica se logra comprobar de una forma cuantitativa los factores y predictores asociados a la repitencia mediante instrumentos estadísticos y los procesamientos de datos. Es explicativo dado que trata de relacionar las causales de los fenómenos de este estudio.

Población y Muestra

Para esta investigación la población objeto de estudio fueron 1360 estudiantes matriculados en la Institución Educativa Domingo Benkos Biohó, en 2021, distribuidos en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media. La distribución por género de la población fue 53% masculino y 47 % del femenino. A su vez, este estudiantado asistía en tres (3) jornadas: mañana 46%, tarde 47% y noche 7%.



Técnicas e Instrumentos

Los datos utilizados en el estudio tienen como fuente la oficina de Planeación de la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena (SEDC). El archivo suministrado en formato de Excel listado general de estudiantes matriculados en 2021, cuyo contenido detalla las variables: edad, extraedad, género, jornada, grado, nacionalidad y modalidad. La información recolectada de los 1360 estudiantes los cuales están matriculados en la Institución Educativa Domingo Benkos Biohó facilitó la organización de las variables asociadas con los factores de tipo personal, institucional, académico y demográfico.

RESULTADOS

Para hallar los determinantes de los factores predictores de la repitencia escolar en la Institución Educativa Domingo Benkos Biohó (IEDBB) en el periodo 2021, se realizó una regresión logística binaria usando el software IBM-SPSS-AMOS versión 26 con todas las variables independientes (dicotómica) y la dependiente, señaladas en la metodología de esta investigación. Este programa informático permitió explicar los factores asociados a la repitencia en la IEDBB. A partir de esto, finalmente se obtuvo la ecuación de regresión para saber cuándo un estudiante es probable repitan o no el año escolar.

A continuación, se expone la probabilidad de predicción del modelo, según los siguientes parámetros:

- En las pruebas ómnibus sobre el coeficiente del modelo, los resultados de Sig. Son de 0,000; lo que significa que las variables seleccionadas en el modelo si pueden predecir la repitencia mediante el modelo de regresión logística binaria (ver tabla 1).
- La prueba de bondad de ajuste de Cox Snell y Nagelkerke, está en un rango de 13,8% a un 28,4%, donde se toma para el estudio el resultado de la prueba de Nagelkerke (mayor porcentaje, 28,4%) entonces los resultados corroboran que el modelo calculado se ajusta a los datos usados (ver tabla 2).

Tabla # 1. Prueba ómnibus

Paso	Chi-cuadrado	df	Significancia (Sig.)
Escalón	201,698	15	0,000
Bloque	201,698	15	0,000
Modelo	201,698	15	0,000

Tabla # 2. Prueba de bondad de ajuste

-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
702,761	0,138	0,284

Con el fin de explicar los factores asociados a la repitencia escolar de la IEDBB, se presentan los resultados de la regresión logística binaria (Ver tabla 3).



Tabla # 3. Modelo de Regresión Logística Binaria

VARIABLES explicativa	B	Sig.	Exp. (B) ODDS RATIOS
Genero	-,030	0,880	0,971
Extra-edad	3,699	0,000 (***)	40,408
Jornada de la mañana	-1,460	0,188	,232
Jornada de la tarde	5,802	0,000 (***)	330,921
Nivel Preescolar	-3,844	0,000 (***)	,021
Grado Primero	-4,541	0,000 (***)	,011
Grado Segundo	-3,979	0,000 (***)	,019
Grado Tercero	-4,775	0,000 (***)	,008
Grado Cuarto	-4,366	0,000 (***)	,013
Grado Quinto	-4,079	0,000 (***)	,017
Grado Sexto	3,823	0,000 (***)	45,754
Grado Séptimo	2,387	0,026 (**)	10,884
Grado Octavo	2,371	0,025 (**)	10,708
Grado Noveno	2,105	0,052	8,205
Grado Decimo	1,359	0,245	3,893
Constante	-6,407	0,000	,002

En primer lugar, debe precisar que se analizó el Sig. de cada variable. En la Tabla 6, las variables con un Sig. Inferior a 0,05 tienen influencia en la probabilidad de que el estudiante repita el año escolar, estas fueron: extra-edad, estudiar en la jornada de la tarde, cursar grados en preescolar, en básica primaria y secundaria (hasta octavo). En cambio, las variables que no presentaron significancia estadística (un Sig. superior a 0,05) fueron: genero, la jornada de la mañana y cursar los grados noveno y décimo.

En la columna Exp. (B), las variables independientes con valor 1 significan que no tienen relación con la variable dependiente. Aquellos valores de Exp (B) que son menores a 1, se les halla la inversa $\left(\frac{1}{Exp(B) \text{ de la variable}}\right)$. En contraste, los valores EXP B) que son mayores que 1, al presentarse la variable independiente, aumenta la probabilidad de ocurrencia de la variable dependiente (la repitencia).

De acuerdo con los resultados de Exp (B) de la Tabla 3, las variables que aumentan la probabilidad de que se presente la repitencia escolar son: la extra-edad, jornada de la tarde, nivel de preescolar, los grados de secundaria: sexto, séptimo y octavo. El detalle de la explicación es la siguiente:

- Extra-edad: su valor de 40,408. Esto significa que si el estudiante es de género masculino tiene una probabilidad mayor de repetir el año escolar unas 40,4 veces.

- Jornada de la Tarde: su valor de 330,921. Esto significa que si el estudiante estudia en la jornada de la tarde tiene una probabilidad mayor de repetir el año escolar unas 330,9 veces.
- Nivel Preescolar: su valor de 0,021 y el inverso de 47,6. Esto significa que si el estudiante cursa el nivel de preescolar tiene una probabilidad mayor de repetir el año escolar unas 47,6 veces.
- Grado Sexto: su valor de 45,754. Esto significa que si el estudiante cursa grado sexto tiene una probabilidad mayor de repetir el año escolar unas 45,7 veces.
- Grado Séptimo: su valor de 10,884. Esto significa que si el estudiante cursa grado séptimo tiene una probabilidad mayor de repetir el año escolar unas 10,8 veces.
- Grado Octavo: su valor de 10,708. Esto significa que si el estudiante cursa grado octavo tiene una probabilidad mayor de repetir el año escolar unas 10,7 veces.

Así mismo, de acuerdo con los resultados de Exp (B) de la Tabla 3, las variables que disminuyen la probabilidad de que se presente la repitencia escolar son: cursar los cinco grados de básica primaria. El detalle de la explicación es la siguiente:

- Grado Primero: su valor de 0,011 y el inverso de 90,9. Esto significa que si el estudiante cursa grado primero tiene una menor probabilidad (90,9 veces) de repetir el año escolar.
- Grado Segundo: su valor de 0,019 y el inverso de 52,6. Esto significa que si el estudiante cursa grado segundo tiene una menor probabilidad (52,6 veces) de repetir el año escolar.
- Grado Tercero: su valor de 0,008 y el inverso de 125. Esto significa que si el estudiante cursa grado tercero tiene una menor probabilidad (125 veces) de repetir el año escolar.
- Grado Cuarto: su valor de 0,013 y el inverso de 76,9. Esto significa que si el estudiante cursa grado cuarto tiene una menor probabilidad (76,9 veces) de repetir el año escolar.
- Grado Quinto: su valor de 0,017 y el inverso de 58,8. Esto significa que si el estudiante cursa grado quinto tiene una menor probabilidad (58,8 veces) de repetir el año escolar.

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en este trabajo permiten concluir lo siguiente: 1) La repitencia escolar en la Institución Educativa Benkos Biohó de Cartagena para 2021 se explica a través de factores demográficos, académicos e institucionales. Se destacan como variables que inciden en el aumento de la probabilidad de la repitencia escolar: la extraedad, cursar estudios en la jornada de la tarde, estar matriculado en el nivel preescolar y los niveles de secundaria sexto, séptimo y octavo. A su vez, el estudio, logró determinar variables explicativas que inciden en una menor probabilidad de repetir el año escolar: estar matriculado en el nivel de básica primaria: desde primero hasta quinto.



BIBLIOGRAFÍA

- Ajtitimbay, C., Procel, A., & Silva, L. (2019). Factores que intervienen en la repitencia estudiantil. *Universidad Ciencia Y Tecnología*, 23(91), 7-7.
- Banco Inter Americano de Desarrollo. (2020). Informe Anual. Reseña del año 2020.
- Barrios Gaxiola, M. I., & Frías Armenta, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista colombiana de psicología*, 25(1), 63-82.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). ¿ Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile. *Fin de ciclo*, 257-284.
- Cabañas, B. C. (2018). Factores pedagógicos que inciden en la reprobación, en voz de los estudiantes normalistas. *Interconectando Saberes*, (6), 127-147.
- Cartagena Como vamos. Informe de Calidad de Vida 2020. Especial Impacto COVID – 2019. Datos para la tierra de Barú y Tierra Bomba. Cartagena Bolívar 2020.
- De Colombia, A. C. (2022). *Constitución política de Colombia*. leyfacil. com. ar. DANE. Boletín Tecnico Educación Formal (EDUC). 2020. Bogotá D.C; tomado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf
- DANE. Boletín Tecnico Educación Formal (EDUC). 2021. Bogotá D.C; tomado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf
- DANE. Boletín Tecnico Educación Formal (EDUC). 2022. Bogotá D.C; tomado de <file:///C:/Users/GNG%20SOCIALES/OneDrive/Escritorio/documentos%20para%20tesis/TASA%20DE%20REPROBACI%C3%93N%20DANE%202021.pdf>
- Díaz, D., & Ruíz, A. (2018). Reprobación escolar en el nivel medio superior y su relación con el autoconcepto en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 48(2), 125-142. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/270/27057946006/html/>
- Guilboa, F. J. B. (2022). Análisis de la problemática de repitencia en la carrera de licenciatura en ciencias de la enfermería. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 307-316.
- Higuera-Rojas, M. C. (2015). Factores Asociados a la repitencia escolar en los estudiantes de básica secundaria y media vocacional del Colegio Simón Bolívar IED.
- Jiménez, J. R. (2016). Análisis de la deserción y repitencia escolar de los niños y niñas en centros de educación básica en el municipio de Tatumbla,

Francisco Morazán, Honduras 2014-2016 (Doctoral dissertation, Zamorano: Escuela Agrícola Panamericana, 2018.).

Ley General de Educación 1994. Ministerio de Educación Nacional

Llorente, L. O. (1957). Dictamen del Tribunal Internacional de Justicia de 23 de Octubre de 1956 Sobre Validez de las Decisiones Adoptadas por el Tribunal Administrativo de la Organizacion Internacional del Trabajo en el Recurso Planteado por Varios Empleados de la UNESCO. *REDI*, 10, 153.

Márquez Contreras, E., Gil Guillén, V., Casado Martínez, J. J., Martel Claros, N., De la Figuera von Wichmann, M., Martín de Pablos, J. L., ... & Espinosa García, J. (2006). Análisis de los estudios publicados sobre el incumplimiento terapéutico en el tratamiento de la hipertensión arterial en España entre los años 1984 y 2005. *Atención primaria*, 38(6), 325-332.



CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN CIENTÍFICA, COMPETENCIA DIGITAL Y SOSTENIBILIDAD AMBIENTAL

Dra. Damaris Roy Sadradín, Universidad Andrés Bello (Chile)

Dr. Silvio Henrique Fiscarelli, UNESP (Brasil)

Dr. José Anderson de Santos Cruz, ESALQ (Brasil)

Neuroeducación y Neuro-pedagogía. Relaciones entre los saberes neurocientíficos y la mejora de los procesos enseñanza-aprendizaje. Digitalización en la educación. Competencia digital docente y del alumnado. Investigación e innovación científica Estudios y desarrollo de recursos de la información y la comunicación. Tendencias educativas, recursos educativos abiertos o biblioteca digital. Prácticas post-Covid-19. Educación para la sostenibilidad. Transición verde y educación. Centros escolares sostenibles, eco-escuelas, prácticas de gestión sostenible. Prácticas docentes relacionadas con valores de sostenibilidad y ecología. Compromiso medioambiental.

LAS FUENTES HÍDRICAS COMO EJE ORDENADOR DEL TERRITORIO, RECURSO EDUCATIVO Y POSIBILITADOR DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD.

Alba Nubia Muñoz Montilla
Secretaria de Educación Distrital
Bogotá, D.C. Colombia
nubia@reddi.net

RESUMEN

En la ciudad de Bogotá existen importantes espacios naturales relacionados con el recurso hídrico como ríos, quebradas y humedales, en donde persisten importantes muestras de biodiversidad (Andrade et.al, 2013) y que ofrecen un invaluable potencial como recursos educativos, de ahí la razón por la cual se concibe el agua y las fuentes hídricas como eje ordenador del territorio, recurso educativo y posibilitador de construcción de ciudad.

Esta ponencia presenta parte de los resultados de la investigación doctoral, en la que se indagó por las prácticas culturales para la preservación del recurso hídrico. Para ellos, se realizó la caracterización de dichas prácticas con la población aledaña del Corredor Ecológico de la Quebrada Santa Librada, un cuerpo hídrico de la ciudad de Bogotá, con un proceso reciente de intervención urbano paisajística y restauración ecológica. Se identificaron atributos estéticos, físico espaciales, ecológicos y sociales del Corredor Ecológico y definieron cuatro dimensiones de las prácticas culturales: Protección del recurso hídrico, interacción social, tradición y uso de la quebrada y 24 conductas asociadas a cada dimensión.

Como hallazgos se reportan el establecimiento de condiciones físicoespaciales en el corredor ecológico, que han modificado la percepción, apropiación y sentido de comunidad de los vecinos del cuerpo de agua. Estos factores inciden en el compromiso con acciones de cuidado ambiental y pueden brindar pautas para la formulación de programas con aprovechamiento educativo de los recursos ecológicos y al fortalecimiento de los procesos de educación ambiental en contexto.

Palabras Clave: Educación ambiental – Prácticas culturales proambientales – Cuerpos hídricos – Ordenamiento ambiental – Recursos educativos



Problemáticas que busca transformar

En la ciudad de Bogotá y su área metropolitana, existen importantes espacios naturales relacionados con el recurso hídrico como ríos, quebradas, humedales y zonas de ronda, en donde aún persisten importantes muestras de biodiversidad y que, como ecosistemas, permiten la sostenibilidad del territorio (Andrade, Remolina & Wiesner, 2013) y como recursos educativos, ofrecen un invaluable potencial, razón por la cual se concibe el agua y las fuentes hídricas como eje ordenador del territorio y como posibilitador de construcción de ciudad en torno suyo. De ahí su potencial como recurso educativo y oportunidad para la educación ambiental.

Desde la Política Pública Distrital de Educación Ambiental, se plantea el agua como uno de los ejes de organización de la ciudad y se identifican ocho (8) Territorios Ambientales para Bogotá; teniendo en cuenta las grandes cuencas hidrográficas, de los ríos Fucha, Tunjuelo y Salitre, que a su vez alimentan la cuenca del Río Bogotá y los humedales que regulan estos sistemas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007).

Es evidente la importancia de la preservación o recuperación de las fuentes hídricas de la ciudad, tanto para la disponibilidad de agua como recurso vital para sus habitantes, como para el mantenimiento de la dinámica ambiental del territorio. El sistema hídrico de la ciudad, tiene especial relevancia, como ordenador del territorio en materia ambiental pero desafortunadamente en la actualidad, los ríos y quebradas de Bogotá, soportan procesos de degradación por descargas de lixiviados, descargas de emisarios y estaciones bombeo de las redes de alcantarillado, la urbanización de su ribera (Uniandes & Secretaría Distrital de Ambiente, 2010) y la modificación de su cauce por las actividades mineras que se desarrollan en ríos, como el Tunjuelo (HVM Ingenieros, 2005).

Ante esta problemática socioambiental de los cuerpos de agua de la ciudad, el Plan de Desarrollo de Bogotá 2012 – 2016 “Bogotá Humana” organizó el eje: Un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua y propone en el artículo 26, el Programa de Recuperación, Rehabilitación y Restauración de la Estructura Ecológica Principal y de los Espacios del Agua y a partir de él, la recuperación de la estructura ecológica y los espacios del agua como elementos ordenadores del territorio, a través de la apropiación social y ambiental de los cuerpos de agua (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012).

En concordancia con este programa, la Empresa de Acueducto de Bogotá, concibió la estrategia de intervención para la recuperación integral de cuencas, que busca la recuperación ecológica de las quebradas de la ciudad de Bogotá, a través de la renaturalización de estos cuerpos de agua, acompañado de un proceso de apropiación social, mediante la realización de obras incluyentes, como senderos interpretativos, plazoletas de encuentro comunitario, jardines para cuidado comunitario y espacios para arte urbano y expresión artística como muralismo (EAB-ESP, 2015). Para este fin, implementa la estrategia de intervención en doce quebradas de la ciudad, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada quebrada para el rediseño del componente paisajístico que consistió en (EAB-ESP, 2015):

- (1) Recuperación de cauce (control de alteración y obstrucción del cauce, restauración de bordes, estabilización de taludes)



- (2) Renaturalización de las zonas de ronda (revegetalización de zonas de ronda y control de plantas invasoras, diseño de jardines).
- (3) Saneamiento hídrico (control de vertimientos de aguas residuales, construcción de interceptores)
- (4) Senderos de interpretación (señalización, plazoletas para el encuentro comunitario, iluminación, elaboración de diseños con texturas, colores y materiales ecológicos. Una de las quebradas de la ciudad, en la que se realizó el diseño participativo y las obras de intervención para su recuperación, fue la Quebrada Santa Librada, que fue seleccionada como estudio de caso para la investigación.

Contexto

La Quebrada Santa Librada se encuentra en el sur de la ciudad de Bogotá, forma parte de la cuenca del río Tunjuelo, principal afluente del río Bogotá y tiene una longitud de 7628.04 mts. Es un ecosistema acuático lótico, con un potencial ecológico invaluable, que se caracteriza por el continuo flujo de sus aguas, lo que crea condiciones especiales para la vida y para la organización de las estructuras y procesos ecológicos básicos (EAAB, 2006).

En el área de influencia directa de la quebrada Santa Librada se encuentran numerosos barrios, cuyos habitantes ejercen presión antrópica directa sobre la quebrada. En la zona alta se destacan procesos organizativos con experiencia y conocimiento en la autogestión y gestión de recursos públicos e interés comunitario en la recuperación de la quebrada. En las zonas media y baja, se identifican procesos organizativos de gestión hacia los barrios y experiencias relacionadas con acciones de cuidado y apadrinamiento de árboles (Consortio MC893, 2014).

A lo largo de la Quebrada se encuentran varios puntos de disposición inadecuada de residuos sólidos y vertimientos directos de aguas residuales al cuerpo de agua. Adicionalmente se localizan canteras en las que se ha explotado de manera rudimentaria materiales de construcción, lo que ha generado fenómenos de inestabilidad y modificaciones en la red de drenaje que disminuyen la capacidad hidráulica de la quebrada (Consortio MC893, 2014 p.33).

Los diseños de intervención para la recuperación de la Quebrada Santa Librada, proporcionados en la Gerencia Ambiental de la Empresa de Acueducto de Bogotá, permitieron identificar los siguientes atributos del corredor ecológico: Conectividad espacial y funcional, presencia de áreas con vegetación nativa en proceso de restauración, presencia de árboles y arbustos en el corredor ecológico de ronda, zonas con recuperación del cauce, canales para el Control de vertimientos y residuos, zonas de encuentro en el corredor ecológico, (plazoletas) y señalización para la interpretación ambiental.



Tabla 1
Características Físicoespaciales Corredor Ecológico

Componente	Característica
Estético	Belleza
Estético	Armonía
Físicoespacial	Seguridad
Físicoespacial	Espacio para la movilidad
Físicoespacial	Iluminación
Cológico	Vegetación de la quebrada y sus alrededores
Cológico	Estabilidad de las orillas
Físicoespacial	Fuentes
Cológico	Espejo de agua (calidad del agua)
Cológico	Amplidez del cauce de la quebrada
Cológico	Disposición de basuras
Cológico	Jardines sembrados al cuidado de la comunidad
Cológico	Canales colectores para vertimientos de aguas residuales
Social	Zonas de encuentro (Plazoletas)
Social	Muros para expresión artística de jóvenes
Físicoespacial	Señalización

Fuente: Elaboración propia

El propósito de la investigación de indagar acerca de las prácticas culturales relacionadas con la preservación del recurso hídrico. Los ítems y dimensiones para la caracterización de las prácticas culturales fueron formulados por la autora. Para ello, se definieron cuatro dimensiones de las prácticas culturales: Protección del recurso hídrico, interacción social, tradición y uso de la quebrada y 24 conductas. La confiabilidad de la escala fue medida en este estudio mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue de 0,913. La medición de las prácticas culturales de cuidado del recurso hídrico se lleva a cabo mediante una escala de frecuencia de realización de comportamientos con la siguiente valoración: 1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Algunas veces; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre.

Tabla 2

Medición de Prácticas Culturales de Preservación del Recurso Hídrico

Dimensión	Ítem
Protección recurso hídrico	<p>Participo con mis vecinos en jornadas de siembra alrededor de las fuentes hídricas para proteger sus orillas.</p> <p>Recojo basura y elementos que encuentro tirados cerca de las fuentes de agua.</p> <p>Evito arrojar basura en las fuentes hídricas porque considero que son caños.</p> <p>Participo en jornadas de limpieza de las zonas aledañas a la quebrada para recuperar su riqueza ecológica</p> <p>Realizo acciones de cuidado de la quebrada conjuntamente con los vecinos del barrio porque quisiera que volviera a tener vida y gran cantidad de agua limpia</p>
Interacción social	<p>Considero que la quebrada y sus alrededores tienen las condiciones para ser lugares de encuentro entre vecinos y/o familiares.</p> <p>Llamo la atención a quienes tiran basura o escombros a las fuentes de agua para que no continúen deteriorando la quebrada y sus alrededores. Aprovecho el corredor ecológico aledaño a la quebrada para reunirme con vecinos y personas de la comunidad.</p> <p>Promuevo con los vecinos del sector la realización de recorridos por los alrededores de la quebrada porque considero que es un lugar seguro.</p> <p>Participo en las actividades formativas como charlas, cursos, capacitaciones sobre aspectos relacionados con la quebrada.</p> <p>Participo en las reuniones y asambleas que se organizan para tratar asuntos relacionados con la quebrada.</p> <p>Participo en las actividades culturales que se organizan en zonas de encuentro próximas a la quebrada.</p>
Tradicición	<p>Considero la quebrada como una amenaza por las inundaciones que han ocurrido allí.</p> <p>En la historia de la comunidad se reconoce la importancia del cuidado de la quebrada y sus alrededores.</p> <p>Ha sido tradicional que las personas del barrio organicen “paseos de olla” cerca de la quebrada.</p> <p>Protejo la quebrada porque añoro la limpieza y transparencia que tenían sus aguas hace años.</p> <p>Vivo en este barrio cerca a la quebrada porque la vida de mi familia siempre ha estado ligada a esta zona.</p>

	En la historia de los vecinos de la quebrada han sido importantes las acciones de la comunidad para su protección. En la historia del barrio se han presentado conflictos entre vecinos por el uso de la quebrada y sus alrededores
Uso de Quebrada	Visito las fuentes hídricas que se encuentran en mi localidad. Visito la quebrada porque me parece un lugar seguro. Realizo caminatas y recorridos por senderos aledaños a las quebradas de la localidad. Visito la quebrada en compañía de mi familia. Participo en eventos culturales organizados alrededor de las quebradas porque considero que es una manera de generar apropiación de estos espacios.

Fuente: *Elaboración propia*

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la influencia del ambiente físico sobre el comportamiento, estudiada desde la psicología ambiental, como hallazgos de la investigación están el establecimiento de condiciones físicoespaciales en el corredor ecológico, que actúan como *affordance* (Gibson, 1979), que han modificado positivamente la percepción de los vecinos de este cuerpo de agua, lo que influye en la generación de vínculos afectivos con la quebrada, generando apropiación del espacio (Valera, 1997) y apego de lugar (Hidalgo & Hernández, 2001). También se generaron procesos de identificación social del territorio (Valera, 1997) y vínculos sociales que promueven el sentido de comunidad (McMillan & Chavis, 1986). Estos factores inciden en el compromiso con acciones de mejoramiento y cuidado ambiental (Manzo & Perkins, 2006; Perkins & Long, 2002).

El estudio de caso reporta una estrategia de intervención concebida desde el diseño participativo, que según Asaro (2000), genera un espacio para el aprendizaje que posibilite la definición de acuerdos colectivos los cuales deberán beneficiar a todos los actores involucrados. Se logra así, un diseño coherente, que puede posibilitar la apropiación y el disfrute del espacio público por parte de la comunidad. Lo anterior, propicia la integración activa de habitantes del sector, líderes de la comunidad, consultores, promotores y demás representantes de entidades distritales quienes tienen la corresponsabilidad de construir mancomunadamente un producto paisajístico para la recuperación de la quebrada- que responda a las necesidades de la comunidad.

El análisis a partir del diseño cultural, aporta a la identificación de factores que mantienen las prácticas culturales y al establecimiento de patrones de conducta ciudadana sustentable. En el mismo sentido, permiten integrar variables que se consideran relevantes para la configuración de prácticas proambientales. Adicionalmente, brindan pautas para la formulación de programas tendientes al aprovechamiento educativo de los recursos ecológicos, para la formación de comportamientos proambientales y para el fortalecimiento de los procesos de educación ambiental en contexto.



BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2007) Política Pública Distrital de Educación Ambiental PPDEA Secretaría de Educación. Secretaría Distrital de Ambiente. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). Plan de Desarrollo 2012-2016, "Bogotá Humana"
- Andrade, G., Remolina, F. y Wiesner, D. (2013). Assembling the pieces: a framework for the integration of multi-functional ecological main structure in the emerging urban region of Bogotá, Colombia, *Urban Ecosystems*, Springer, Volume 16, Issue 4, p. 723- 739.
- Asaro, P. (2000) "Transforming society by transforming technology: the science and politics of participatory design" *Accounting Management and Information Technology* 10: 257-290
- Consorcio MC-893 (2014) Consultoría para la actualización o elaboración del diseño participativo para la recuperación integral de las Quebradas Limas, Brazo derecho, Honda y Santa Librada. Manov Ingeniería Ltda. y Consultoría Colombiana S.A.
- Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá EAAB (2006), Lineamientos para la recuperación ecológica y participativa de las quebradas del Distrito Capital.
- Empresa de Acueducto, Alcantarillado y Aseo de Bogotá EAB-ESP (2015) Elementos de intervención para la recuperación integral de quebradas del distrito Capital. Gerencia Corporativa Ambiental. Dirección de Gestión Ambiental del Sistema Hídrico.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston
- Hidalgo, M.C. & Hernández, B. (2001). Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 273-281.
- HMV Ingenieros Consultores (2005). Estudio a nivel de factibilidad y diseño básico de las obras necesarias para la restitución del cauce del río Tunjuelo sector canteras. Bogotá: Empresa de Acueducto de Bogotá.
- Manzo, L. C., & Perkins, D. D. (2006). Finding common ground: The importance of place attachment to community participation and planning. *Journal of planning literature*, 20 (4), 335-350.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14 (1), 6-23.
- Perkins, D. D. & Long, D. A. (2002). Neighborhood sense of community and social capital: A multi-level analysis. En A. T. Fisher, C. C. Sonn & B. J. Bishop (Eds.), *Psychological sense of community: Research, applications, and implications* (pp. 291-318). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Valera, S. (1997). Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social. *Revista de Psicología Social*, 12, 17-30.



LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE ARTE EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN ART TEXTBOOKS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Thaís Angeli y Maria Teresa Miceli Kerbauy.
Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil.

RESUMO

O presente trabalho consiste em parte de uma tese de doutorado em andamento, que investiga, por meio dos livros didáticos, a significação da educação ambiental (EA) nas práticas escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) das escolas municipais de Araraquara/SP, no Brasil. Assim, neste texto, foi analisado o componente curricular de Arte, com o objetivo de pesquisar, com base nos livros didáticos utilizados pela Rede Municipal de Ensino de Araraquara, que temas ambientais são abordados nesse componente curricular nos anos iniciais do EF, bem como que macrotendências político-pedagógicas da EA podem ser identificadas nessas abordagens: conservacionista, pragmática ou crítica. Apesar do potencial de muitos temas em trabalhar a EA de maneira crítica, as abordagens observadas nos livros didáticos de Arte dos anos iniciais do EF foram predominantemente conservacionistas, não discutindo, ainda que superficialmente, a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento. Dessa maneira, ainda que contribuam na construção de novas maneiras, não predatórias, de se relacionar com a natureza e sentir-se parte dela, o fato de ignorar a existência, desde cedo, das desigualdades e injustiças socioambientais, pode resultar em reflexões ingênuas, inclusive reforçando aspectos que são responsáveis pela própria crise socioambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental, livros didáticos, Arte, desigualdade ambiental, justiça ambiental.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental (EA) no Brasil é regulamentada por diversas leis e políticas públicas que estabelecem a sua obrigatoriedade em diferentes níveis e modalidades de ensino, tais como: a Constituição da República Federativa do Brasil, que estabelece que é dever do Estado garantir a EA em todos os níveis de ensino (Brasil, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece a obrigatoriedade da EA em todos os níveis de ensino, integrando-a aos currículos escolares de forma transversal, como tema transdisciplinar (Brasil, 1996).



Nesse sentido, também se destacam: a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecendo as diretrizes e bases para a EA no Brasil e definindo seus princípios, objetivos, estratégias e instrumentos (Brasil, 1999); e o Decreto nº 4.281/2002, que estabelece as atribuições dos órgãos governamentais, instituições educacionais e organizações da sociedade civil na promoção da EA no país (Brasil, 2002).

Durante a II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Eco-92), o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, um documento assinado coletivamente por educadores(as) ambientais e demais pessoas ligadas ao meio ambiente, provenientes de vários países, afirmou o compromisso global de que a EA deve estimular a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas (Brasil, 1992). Podemos perceber assim que, além de a EA ser obrigatória em todos os níveis de ensino desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, há mais de 30 anos existe um forte posicionamento desta englobar aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais, que são indissociáveis das questões ambientais.

De acordo com Layrargues e Lima (2014), existem três macrotendências político-pedagógicas em relação à EA no Brasil. A vertente conservacionista, que tem como base os princípios da ecologia e a mudança do comportamento individual em relação ao ambiente. A vertente pragmática, que considera o meio ambiente como uma coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, porém não discute a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento. E a vertente crítica, que enfatiza a análise crítica da lógica da dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando enfrentar as desigualdades e injustiças socioambientais por meio da contextualização e politização do debate ambiental, além da problematização das contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade.

Para além de documentos norteadores, pesquisas que investiguem as características da EA que está sendo desenvolvida nas escolas atualmente são importantes para acompanharmos quais princípios estão norteando as práticas educativas que versam sobre aspectos do meio ambiente, para que possamos pensar ou talvez repensar políticas públicas efetivas.

Nesse contexto, o componente curricular de Arte pode ser um importante aliado na promoção da EA nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), uma vez que possibilita abordagens interdisciplinares e criativas dos conteúdos. O ensino de Arte, embora siga uma progressão no desenvolvimento de competências e habilidades, se propõe a ser flexível, valorizando a curiosidade e o desejo de saber que as crianças possuem (Ferrari et al., 2021). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que há grande potencialidade nas relações entre a Arte e os outros componentes curriculares, bem como entre a Arte e os temas contemporâneos trabalhados de forma transversal, como é o caso da EA (Ferrari et al., 2021).

Dessa maneira, o presente trabalho, que consiste em parte de uma tese de doutorado em andamento, teve como objetivo investigar, por meio dos livros didáticos de Arte utilizados pela Rede Municipal de Ensino de Araraquara, que temas ambientais

são abordados nesse componente curricular nos anos iniciais do EF, bem como que macro-tendências político-pedagógicas da EA podem ser identificadas nessas abordagens.

METODOLOGIA

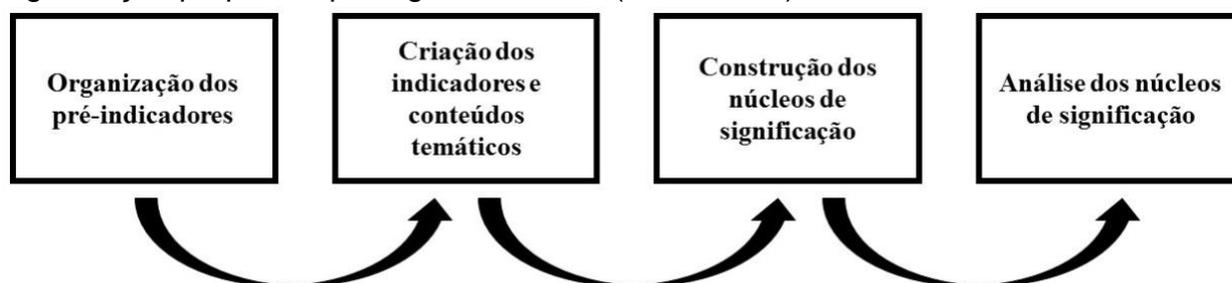
O presente trabalho foi orientado pela abordagem qualitativa e consistiu em uma pesquisa documental que teve como objeto de estudo os livros didáticos do 1º ao 5º ano, os anos iniciais do Ensino Fundamental, da coleção “A Conquista”, publicada pela editora FTD Educação. No âmbito da coleção, foram analisados o Manual do Professor (MP) e o Livro do Estudante (LE) do componente curricular de Arte.

A delimitação de tal *corpus* documental se deu com base no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2023, ocasião em que a Rede Municipal de Ensino da cidade de Araraquara/SP, local de estudo desta pesquisa, optou pela escolha da referida coleção para todos os componentes curriculares do 1º ao 5º ano, de modo que, a partir do início de 2023, todas as escolas municipais da cidade passaram a utilizar os mesmos livros didáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após o processo de seleção da coleção, deu-se início a obtenção dos materiais a serem analisados, os quais estavam disponíveis gratuitamente no site da editora. Dessa forma, todos os livros didáticos foram baixados e organizados de modo a facilitar a sua análise sistemática.

Considerando as questões e objetivos desta pesquisa, as análises foram conduzidas por meio da construção de núcleos de significação, metodologia idealizada por Aguiar e Ozella (2006, 2013), que, de acordo com os autores, consiste em um caminho para a apreensão do processo de constituição dos sentidos. A metodologia dos núcleos de significação se caracteriza por uma articulação dos conteúdos dos discursos por semelhança, contradição ou complementação (Vianna, 2010), sendo constituída pelos procedimentos de análise esquematizados na Figura 1.

Figura 1 - Esquema dos procedimentos para uma análise através dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013).



Fonte: Angeli (2017).

Conforme podemos observar na Figura 1, os procedimentos para uma análise através dos núcleos de significação são os seguintes: 1) destacar e organizar os pré-indicadores, filtrados de acordo com a sua relevância para a compreensão dos objetivos da pesquisa; 2) criar os indicadores e conteúdos temáticos através da

aglutinação dos pré-indicadores, assim como selecionar trechos que ilustrem e esclareçam os indicadores propostos; 3) construir os núcleos de significação a partir da articulação dos diferentes significados sistematizados a partir dos indicadores; e 4) analisar os núcleos, articulando o que foi encontrado com o contexto histórico, social, político e econômico (Aguiar e Ozella, 2006; 2013).

RESULTADOS

Para a construção dos núcleos de significação, inicialmente foi realizada a leitura dos livros didáticos, processo em que foram destacados nos textos os parágrafos nos quais eram mencionados aspectos relacionados à temática ambiental. Esses parágrafos se constituíram nas extensas unidades de registro denominadas pré-indicadores.

Dessa maneira, foi feita a organização dos pré-indicadores levantados, o que possibilitou uma primeira análise acerca dos temas ambientais e significados relacionados à temática ambiental, que apareciam nos enunciados dos livros. A partir desse procedimento, foi realizada a junção das ideias trazidas nos pré-indicadores, resultando na criação dos indicadores. Em seguida, os indicadores foram aglutinados em grupos mais abrangentes, o que caracterizou a construção dos núcleos de significação.

Nesse contexto, de acordo com a análise proposta, foram identificados 16 temas ambientais nos livros didáticos de Arte do 1º ao 5º ano, sendo estes: Materialidades da natureza; Paisagem sonora; Nutrição estética através de elementos da natureza; Conservação e preservação ambiental; Biodiversidade; Utilização de animais em circo; Extinção de espécies; Energia limpa; Reutilização e reaproveitamento de materiais; Reciclagem; Colonização humana; Grupos étnicos e sua relação com a natureza; A vida em proximidade com a natureza; Arte urbana e pública; Consumismo; e Tecnologia e meio ambiente.

Metodologicamente esses temas ambientais consistiram nos indicadores da pesquisa, os quais foram utilizados para a construção dos núcleos de significação. A construção e análise desses núcleos representaram uma tentativa de aproximação à significação da educação ambiental que acontece dentro das escolas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da disciplina de Arte.

Nesse sentido, foi possível sistematizar quatro núcleos de significação: 1) Nutrição estética através de elementos da natureza; 2) Conservação e preservação ambiental; 3) Estratégias de enfrentamento dos problemas ambientais; e 4) Relação ser humano, sociedade e meio ambiente.

Assim, o quadro apresentado a seguir ilustra o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, mostrando os indicadores propostos e a sua aglutinação em núcleos de significação. Também apresenta os temas ambientais que foram abordados nos livros didáticos de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com excertos selecionados para exemplificar e esclarecer cada um dos temas, os nossos indicadores na análise (Quadro 1).



Quadro 1 - Temas ambientais abordados no componente curricular de Arte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na coleção de livros didáticos “A Conquista”, integrante do PNLD 2023, juntamente com a esquematização da construção dos núcleos de significação.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	TEMAS AMBIENTAIS (INDICADORES)	EXEMPLOS
<p>1- Nutrição estética através de elementos da natureza</p>	<p>Materialidades da natureza¹</p>	<p>“A Terra, planeta em que vivemos, nos dá muitas coisas: água, terra, ar e fogo, que são os elementos da natureza! Nosso planeta também nos oferece lugar para morar, alimentos e até tintas para pintar!” (2º ano, LE, p. 12).</p>
	<p>Paisagem sonora¹</p>	<p>“As primeiras pessoas que habitaram o planeta notaram que o mundo é repleto de sons. A natureza fascinava esses primeiros ouvintes. O trovão, o canto dos pássaros, as folhas balançando ao vento, a chuva molhando a terra... Tudo isso fazia parte da paisagem sonora, que começava a ser notada e a inspirar os seres humanos a criarem arte.” (5º ano, LE, p. 86).</p>
	<p>Nutrição estética através de elementos da natureza²</p>	<p>“Pedir autorização aos familiares e à gestão da escola para levar os estudantes a um local aberto em que possam observar a natureza. Propor que relacionem o que observam na natureza com poemas e obras artísticas é uma forma de criar momentos de nutrição estética.” (1º ano, MP, p. 24).</p>
<p>2- Conservação e preservação ambiental</p>	<p>Conservação e preservação ambiental</p>	<p>“Mas é certo que, quando uma região de mata é destruída, muitos sons, cores e formas se perdem.</p>

		1. O que é preciso fazer agora para que os cantos de pássaros, como o canto do uirapuru, continuem a ser ouvidos na natureza no futuro? Converse com os colegas a respeito.” (4º ano, LE, p. 100).
	Biodiversidade	“b) O que você sabe sobre os animais que habitam as florestas brasileiras? Vamos pesquisar?” (2º ano, LE, p. 36).
	Utilização de animais em circo ²	“Informar aos estudantes que alguns estados brasileiros proíbem a presença de animais em circos. Abrir um debate sobre a participação de animais em circos: É ético utilizar animais nas apresentações dos circos? Como o circo acontece na atualidade?” (3º ano, MP, p. 61).
	Extinção de espécies ³	“1. Converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir. a) Você sabe o que é extinção? Com a ajuda do professor, registre as conclusões da turma no caderno.” (2º ano, LE, p. 36).
3- Estratégias de enfrentamento dos problemas ambientais	Energia limpa ³	“E o que foi que Guto Lacaz inventou? Ele inventou uma forma de produzir energia elétrica com a bicicleta. Por isso, a obra Ciclocine é um projeto de arte e também é uma forma de gerar energia limpa! Energia limpa é aquela que não altera nem prejudica o ambiente durante seu processo de produção ou consumo.” (3º ano, LE, p. 17).

	<p>Reutilização e reaproveitamento de materiais¹</p>	<p>“Que tal fazer seus próprios pincéis? Você pode usar materiais da natureza ou reutilizar objetos.” (2º ano, LE, p. 16).</p>
	<p>Reciclagem³</p>	<p>“Reciclagem é a transformação de alguns tipos de resíduos em novos produtos. Quando reciclamos, reduzimos a produção de lixo e a retirada de materiais da natureza.” (2º ano, LE, p. 45).</p>
<p>4- Relação ser humano, sociedade e meio ambiente</p>	<p>Colonização humana³</p>	<p>“O Homem; as Viagens O homem, bicho da Terra tão pequeno chateia-se na Terra lugar de muita miséria e pouca diversão, faz um foguete, uma cápsula, um módulo toca para a Lua desce cauteloso na Lua pisa na Lua planta bandeirola na Lua experimenta a Lua coloniza a Lua civiliza a Lua humaniza a Lua. Lua humanizada: tão igual à Terra. O homem chateia-se na Lua. Vamos para Marte – ordena a suas máquinas. Elas obedecem, o homem desce em Marte pisa em Marte experimenta coloniza civiliza humaniza Marte com engenho e arte. Marte humanizado, que lugar quadrado.</p>

		<p>Vamos a outra parte? Carlos Drummond de Andrade. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003. p. 718.” (5º ano, LE, p. 12).</p>
	<p>Grupos étnicos e sua relação com a natureza</p>	<p>“Dialogar a respeito da riqueza da arte indígena em várias linguagens e, em especial, na música, com amplo acervo de cantos que falam da natureza, do modo como a percebem e das suas crenças.” (3º ano, MP, p. 99).</p>
	<p>A vida em proximidade com a natureza²</p>	<p>“A instalação A natureza invade a cidade provoca uma reflexão sobre como a natureza faz falta em espaços urbanos e sobre como encontrar soluções para transformar esses espaços. Conversar com eles sobre como percebem a natureza onde vivem e como viver próximo ou distante da natureza afeta a vida deles.” (1º ano, MP, p. 27).</p>
	<p>Arte urbana e pública</p>	<p>“Reforçar a importância da valorização e da preservação do patrimônio cultural, bem como conhecer e preservar as obras de arte, principalmente as que estão expostas em locais públicos. Reforçar a noção de que a arte pública é de todos.” (2º ano, MP, p. 25).</p>
	<p>Consumismo³</p>	<p>“1. Parece que gostamos de novidades. Será que precisamos sempre ter coisas novas? O que você pensa sobre isso?” (4º ano, LE, p. 27).</p>
	<p>Tecnologia e meio ambiente³</p>	<p>“3. Para criar fotografias incríveis, você considera mais importante ter:</p>



		<p>[] uma câmera digital (ou celular) de última geração.</p> <p>[] uma câmera digital ou analógica e um olhar atento e sensível a tudo o que vê.” (4º ano, LE, p. 59).</p>
--	--	--

¹ Temas ambientais que foram abordados do 1º ao 5º ano, tanto no manual do professor, como no livro do estudante.

² Temas ambientais que não foram abordados no livro do estudante do 1º ao 5º ano.

³ Temas ambientais que foram abordados somente uma vez no livro do estudante do 1º ao 5º ano.

A análise dos núcleos de significação envolve compreender quais aspectos das macrotendências político-pedagógicas foram evidenciados. O núcleo de significação Nutrição estética através de elementos da natureza foi o mais representativo, em todos os anos escolares os professores eram orientados a trazer essa perspectiva, e os temas “Materialidades da natureza” e “Paisagem sonora” estiveram presentes em todos os livros didáticos. Este núcleo evidencia em todos os seus indicadores uma EA essencialmente conservacionista, posto que é marcada pela sensibilidade humana com a natureza e atividades sensoriais ao ar livre (Layrargues e Lima, 2014).

O mesmo pode ser observado no núcleo Conservação e preservação ambiental, que apresenta, em todos os seus indicadores, abordagens fortemente conservacionistas, já que utiliza a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar” (Layrargues e Lima, 2014, p. 27), orientada por princípios da ecologia e conscientização ecológica.

Por outro lado, o núcleo Estratégias de enfrentamento dos problemas ambientais, abordando energia limpa, reutilização e reaproveitamento de materiais e reciclagem, caracteriza a vertente pragmática da EA. Nesse sentido, preocupa-se com o esgotamento dos recursos naturais e produção crescente de resíduos sólidos, se direcionando à responsabilidade socioambiental, economia e consumo verde, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva (Layrargues e Lima, 2014).

Já no núcleo Relação ser humano, sociedade e meio ambiente, é possível observar concepções das três vertentes da EA. Os temas “Colonização humana”, “Consumismo” e “Tecnologia e Meio Ambiente” expressam a vertente pragmática da EA, porque, além dos tópicos mencionados acima, também fazem referência ao desperdício, apelando ao bom senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto em prol do meio ambiente. Os temas “Grupos étnicos e sua relação com a natureza” e “A vida em proximidade com a natureza” são abordados de maneira bastante conservacionista, com base nas características explicitadas anteriormente.

Por fim, o tema “Arte urbana e pública” é o único que apresenta, minimamente, aspectos de uma EA crítica, pois traz o ambiente sob um aspecto popular e democrático, partindo para uma visão ambiental um pouco mais politizada, embora, assim como todos os outros temas levantados, não procure contextualizar e politizar o

debate ambiental, problematizando as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do potencial de muitos temas em trabalhar a EA de maneira crítica, as abordagens observadas nos livros didáticos de Arte dos anos iniciais do EF foram predominantemente conservacionistas, não discutindo, ainda que superficialmente, a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento. Dessa maneira, ainda que contribuam na construção de novas maneiras, não predatórias, de se relacionar com a natureza e sentir-se parte dela, o fato de ignorar a existência, desde cedo, das desigualdades e injustiças socioambientais, pode resultar em reflexões ingênuas, inclusive reforçando aspectos que são responsáveis pela própria crise socioambiental.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. e Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Aguiar, W. M. J. e Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322.
- Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 225. 5 de outubro de 1988 (Brasil).
- Decreto 4.281 de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. 25 de junho de 2002.
- Ferrari, S. S. U., Ferrari, P. F., Kater, C. E. e Dimarch, B. F. (2021). A Conquista - Arte - Ensino Fundamental - Anos Iniciais. (Vol. 1). Editora FTD Educação.
- Layrargues, P. P. e Lima, G. F. C. (2014). As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, 17(1), 23-40.
- Lei 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996.
- Lei 9.795 de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 27 de abril de 1999.
- Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Eco-92). 3 a 14 de junho de 1992.
- Vianna, A. N. (2010) Núcleos de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar bakhtiniano. Em Freitas, M. T. A. e Ramos, B. S. (Org.), Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção (pp. 159-178). Editora UFJF.



GAMIFICACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN EL ÁMBITO ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA

GAMIFICAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA

GAMIFICATION FOR THE PROMOTION OF FINANCIAL EDUCATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: AN EXPERIENCE

Capelato, Érika⁸⁵

Universidade Estadual Paulista - UNESP

ORCID: 0000-0001-9039-6659

RESUMO

Este estudo investiga o que a gamificação, inserida em um ambiente virtual de aprendizagem, pode proporcionar aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem da educação financeira. A estratégia adotada para o planejamento e implantação da gamificação, bem como as propostas de aprendizagem são descritas neste texto. Os resultados desta experiência mostram que os elementos da gamificação contribuem para a motivação e aprendizagem da educação financeira no ambiente escolar.

Palavras-chave: Gamificação; Educação financeira; Ensino médio.

INTRODUÇÃO

A acordo com a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico [OCDE] (2005) a educação financeira é definida como:

o processo pelo qual os consumidores/investidores financeiros melhoram sua compreensão de produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informações, instruções e/ou conselhos objetivos, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes dos riscos e oportunidades financeiras, para fazer escolhas informadas, saber onde procurar ajuda e tomar outras medidas eficazes para melhorar seu bem-estar financeiro. (p.26)

Esta definição indica que educar financeiramente vai além do simples oferecimento de informações, ela conjuga a oportunidade de integração crítica do indivíduo com situações financeiras. Neste sentido, Hartmann, Mariani & Maltempo (2021) descrevem que a educação financeira oportuniza discussões “sobre aspectos relacionados ao cotidiano dos indivíduos, fazendo com que pessoas passem a refletir sobre situações de compra, uso do dinheiro e, principalmente, as consequências do consumo” (Hartmann, Mariani & Maltempo, 2021, p.568).

⁸⁵ Agência financiadora: Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP



De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2020) estudos empíricos mostram que “as pessoas formam hábitos, habilidades e comportamentos financeiros desde a infância e a adolescência, aprendendo com seus pais e com outros ao seu redor, indicando a importância de intervenções precoces para ajudar a moldar comportamentos e atitudes benéficas” (INEP, 2020, pp 17-18). Neste sentido, acredita-se que a parceria entre família e escola é um dos elementos chave para o processo de educação financeira das crianças e adolescentes.

No que se refere a recomendações da OCDE para ações de educação financeira no ambiente escolar (Silva & Powell, 2013, 2015) fazem uma revisão de importantes documentos sobre o tema para compreenderem o papel da escola neste processo. As reflexões dos autores geraram a seguinte definição para educação financeira escolar: A educação financeira escolar constitui-se de um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino, que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem. (Silva & Powell, 2013, p.12)

É nesta definição que se baseia a experiência descrita neste artigo, ou seja, as propostas trazidas nesta pesquisa consideram a escola um ambiente com igualdade de oportunidade para discussão de diferentes temáticas financeiras que podem levar os estudantes a tomarem posicionamentos críticos sobre a realidade que os circunda.

Este trabalho é fruto de um projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP e é desenvolvida em parceria com uma escola pública do interior do Estado de São Paulo – Brasil. Um dos seus objetivos é investigar o que a gamificação, inserida em um ambiente virtual de aprendizagem, pode proporcionar aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem da educação financeira.

De acordo com (Busarello, Ulbricht & Fadel 2014, p.15) a gamificação “tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo”. Neste sentido, a literatura descreve que um dos aspectos da mecânica da gamificação proporciona motivação e engajamento do indivíduo (cf. Tanaka et al, 2013; Tolomei, 2017 e Zichermann & Cunningham, 2011).

Neste trabalho a gamificação foi incorporada ao ambiente virtual de aprendizagem livre *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Moodle*⁸⁶. Nele há mais de 2.000 *plugins* que são componentes que podem ser instalados na plataforma para adicionar um recurso, funcionalidade ou aparência específica. Para os propósitos deste trabalho o *plugin* instalado foi o Bloco Game⁸⁷, uma opção para aplicar a gamificação à plataforma.

Para (Fardo, 2013) a gamificação, aplicada a ambientes de aprendizagem, tem a capacidade de criar experiências significativas quando aplicada em contextos da vida

⁸⁶ Site do Moodle: <https://moodle.com/pt-br/news/diretorio-plugins-moodle/>.

⁸⁷ Site do Bloco Game: https://moodle.org/plugins/block_game.



cotidiana. O autor cita que atualmente a gamificação encontra, na educação, um terreno fértil para a sua aplicação. Isto devido os estudantes carregam muitas aprendizagens advindas de suas experiências com os *games* e por estarem cada vez mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais, que os afastam de métodos passivos de ensino e aprendizagem.

No que segue, apresenta-se a metodologia, ou seja, o método e os materiais que foram utilizados na pesquisa e os resultados desta experiência.

METODOLOGIA

Esta seção tem a finalidade de descrever a parte prática da pesquisa no que diz respeito ao seu planejamento e implantação. Tais procedimentos buscam responder à seguinte pergunta: *o que a gamificação, inserida em um ambiente virtual de aprendizagem, pode proporcionar aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem da educação financeira?* Para tal, utilizamos a metodologia da pesquisa de campo, na qual busca-se observar a interação dos sujeitos de um único grupo (alunos da primeira série do ensino médio de uma escola pública do interior do estado de São Paulo - Brasil) com o ambiente virtual de aprendizagem, Moodle, escolhido para esta pesquisa para incluir os elementos de gamificação via o *plugin* Bloco Game.

Em (Costa, 2020), o autor apresenta os elementos da gamificação (motivadores-chaves) que podem ser encontrados no Bloco Game. Importante ressaltar que o professor consegue configurar o *plugin* para atender às necessidades do seu curso. A seguir apresenta-se os que foram utilizados nesta pesquisa, seguidos de sua descrição.

- Pontos: aplicados aos estudantes ao efetuarem uma atividade, atribuídos como bônus diário quando o estudante acessar a plataforma, entre outros. Neste trabalho utilizamos este elemento somente quando o estudante realizava uma atividade.
- Emblemas: este elemento pode ser recebido pelo estudante ao completar uma atividade ou alcançar uma pontuação. Nesta pesquisa utilizamos dois emblemas.
- Classificação: com a pontuação recebida o estudante pode ver sua classificação no curso, bem como a pontuação e classificação dos outros participantes. Nesta pesquisa optou-se por preservar a identidade do participante na classificação.
- Nível: o sistema de nível evolui conforme o estudante recebe pontos. Nesta pesquisa optou-se por colocar 4 níveis que são alcançados à medida que o estudante participa do curso realizando as atividades e assim, ganhando pontos para alcançar níveis mais altos. Estes níveis são utilizados no *plugin* para liberar avatares inicialmente bloqueados.



Nesta pesquisa o curso no Moodle foi denominado por “Maratona de Educação Financeira – MEFIN”. A Figura 1 apresenta como o Bloco Game aparece no Moodle para os usuários, as imagens dos avatares e os emblemas criados para esta pesquisa.

Figura 1-

Bloco Game, avatares e emblemas no Moodle do curso “Maratona de Educação Financeira”

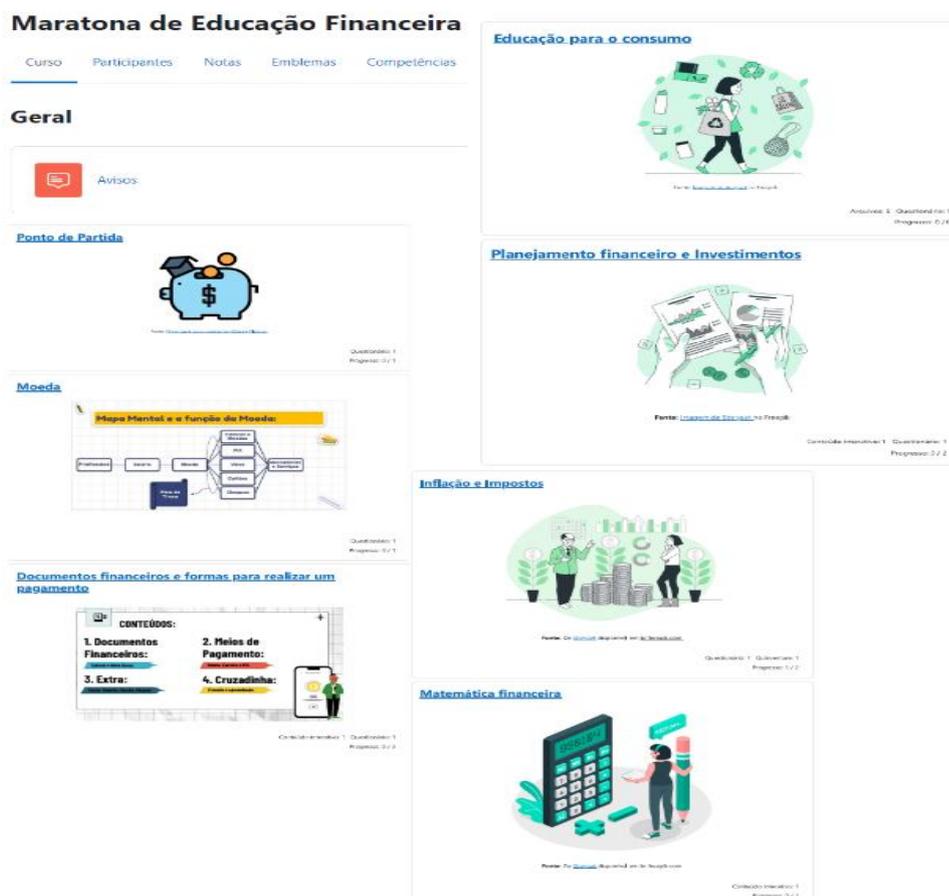
Imagem	Nome	Descrição	Critérios
	Estudante Explorador	Este emblema será concedido ao estudante que finalizar as atividades.	<ul style="list-style-type: none"> • TODOS das seguintes atividades estão concluídas: <ul style="list-style-type: none"> o "Questionário - MEU PERFIL" o "Questionário - Desafio 1" o "Conteúdo interativo - Cruzadinha: Documentos Financeiros e meios de pagamento." o "Questionário - Desafio 2"
	Estudante Dedicado	Este emblema será concedido ao estudante que atingir pontuação final superior a 215	<p>O emblema será concedido para quem alcançar 215 pontos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os usuários devem concluir o curso "Maratona de Educação Financeira" por 13 de julho de 2023 com nota mínima de 215

Nota. Fonte: Imagem do Moodle gerada com dados da pesquisa e elaborada pelo autor (2023)

Feito isto, definiu-se as temáticas a serem abordadas no curso “Maratona de Educação Financeira”. Para esta escolha, considerou-se as quatro áreas de conteúdos apresentados na matriz de referência de letramento financeiro utilizada pelo *Programme for International Student Assessment – PISA* que são: dinheiro e transações, planejamento e gerenciamento financeiro, risco e retorno e cenário financeiro (INEP, 2020). Assim, definiu-se como temáticas para esta pesquisa: moeda; documentos financeiros e formas para realizar um pagamento; educação para o consumo; planejamento financeiro e investimentos; inflação e impostos e matemática financeira. Na Figura 2 apresenta-se a imagem do curso no Moodle com estas temáticas, além do primeiro tópico chamado de ponto de partida, cujo objetivo era conhecer o perfil dos alunos participantes em relação ao consumo de jogos eletrônicos e o contato que eles têm com assuntos financeiros.

Figura 2-

Aparência de cada temática e do ponto de partida disponíveis para os estudantes no Moodle



Nota. Fonte: Imagem do Moodle gerada com dados da pesquisa e elaborada pelo autor (2023)

Importante ressaltar que o curso foi aplicado em quatorze aulas de 45 minutos que ocorreram no horário escolar ao longo de dois bimestres. Para cada temática, estruturou-se um procedimento de ensino que procurou integrar a gamificação e objetos de aprendizagem. Existem inúmeras definições para objetos de aprendizagem e, segundo (Macedo, 2010, apud Alves & Teixeira, 2014, p.129) a definição mais utilizada considera como objeto de aprendizagem “qualquer entidade que pode ser digital ou não, usada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado com tecnologias”.

Nesta pesquisa utilizamos os seguintes objetos de aprendizagem: mapa mental, jogos como palavra cruzada, jogo da memória e Quizventure (todos pelo Moodle), trabalho dirigido em grupo no modelo de “rotação por estações” (Staker & Horn, 2012), WebQuest (Dodge, 1995), vídeo, cenários investigativos através pesquisa dirigida com uso da *internet* em atividades no Moodle e jogos em grupo preparados para esta pesquisa como *stop* da matemática financeira, jogo da memória e jogo de tabuleiro com perguntas e respostas.

Como mencionado, estes objetos de aprendizagem estavam integrados à gamificação através do Moodle. Além disso, para cada temática havia diversos

problemas desafios disponíveis no Moodle para serem resolvidos pelos estudantes e, a pontuação destas atividades e problemas, foi a utilizada para avançar nos níveis do jogo, conquistar os emblemas e definir a classificação dos estudantes no *ranking*.

RESULTADOS

Nesta seção apresenta-se parte dos resultados desta pesquisa, os quais são fundamentais para responder à pergunta norteadora deste trabalho. Primeiramente, apresenta-se na Tabela 1 o perfil dos 78 estudantes que participaram desta pesquisa em relação ao seu consumo a jogos eletrônicos e o contato que eles têm com assuntos financeiros.

Tabela 1

Resposta dos participantes no questionário disponível no Moodle

Questão	Percentual de respostas		
	Geral	Feminino	Masculino
Assinale uma única alternativa para responder à pergunta: Você é um consumidor de jogos eletrônicos?			
a. não consumo jogos eletrônicos	18%	21%	15%
b. Sou um consumidor de jogos eletrônicos. Costumo jogar pelo computador e pelo celular.	26%	21%	31%
c. Sou um consumidor de jogos eletrônicos. Costumo jogar somente pelo computador.	0%	0%	0%
d. Sou um consumidor de jogos eletrônicos. Costumo jogar somente pelo celular.	48%	42%	54%
e. Não consumo jogos eletrônicos, mas acho interessante e gostaria de conhecer.	4%	8%	0%
f. Não consumo jogos eletrônicos e atualmente não estou interessado(a) em conhecê-los.	4%	8%	0%
Questão ⁸⁸	Percentual de respostas		
Assinale as alternativas que forem necessárias para responder à pergunta: Você tem contato com questões financeiras no dia a dia?	Geral	Feminino	Masculino
a. Não tenho contato com questões financeiras no meu dia a dia.	17%	6%	11%
b. Tenho contato com questões financeiras, pois possuo um cartão de banco.	17%	7%	10%
c. Tenho contato com questões financeiras, pois recebo mesada e tenho que administrar meu dinheiro.	16%	6%	10%

⁸⁸ As questões f, g e h foram baseadas nas apresentadas em (OCDE, 2020).



d. Tenho contato com questões financeiras quando acompanho algum adulto durante o pagamento de suas contas.	10%	8%	2%
e. Tenho contato com questões financeiras quando acompanho algum adulto durante as compras no supermercado.	19%	15%	4%
f. Tenho contato com questões financeiras quando converso com meus pais ou responsáveis sobre o assunto.	11%	7%	4%
g. Tenho contato com questões financeiras durante algumas aulas na escola.	6%	4%	2%
h. Tenho contato com questões financeiras quando procuro informações na internet.	4%	3%	1%

Nota. Fonte: Dados da pesquisa e elaborada pelo autor (2023)

Os resultados da Tabela 1 mostram que 74% dos estudantes consomem jogos eletrônicos, sendo 26% pelo computador e celular e 48% somente pelo celular. Considerando somente as participantes do sexo feminino observa-se que 63% consomem jogos eletrônico, sendo 21% pelo computador e celular e 42% somente pelo celular. No sexo masculino, observa-se que 85% consomem jogos eletrônicos, sendo 31% pelo computador e celular e 54% somente pelo celular.

No que se refere a contato com questões financeira, da Tabela 1 observa-se que 17% dos estudantes não têm contato com questões financeiras. A alternativa que expressou o maior contato dos estudantes com questões financeiras foi acompanhar um adulto nas compras do supermercado (19% dos estudantes assinalaram esta alternativa). Dos participantes, 17% indicaram que têm contato no dia a dia com questões financeira, pois possuem um cartão de crédito destes, 10% são alunos do sexo masculino e 7% do sexo feminino. Outro percentual que expressou bastante diferença entre os sexos foi no recebimento de mesada, onde 10% dos estudantes do sexo masculino indicaram receber mesada e somente 6% do sexo feminino. Um percentual baixo de estudantes indicou que tem contato com questões financeiras na escola, somente 6%, e procurando informações na *internet*, somente 4%.

Para avaliar a percepção dos estudantes em relação a metodologia da gamificação utilizada no do Moodle elaborou-se um questionário onde os estudantes deveriam dar sua opinião sobre a experiência com o Moodle no processo de aprendizagem de educação financeira. Para esta etapa escolheu-se utilizar a escala de Likert de cinco pontos (Likert, 1932). Esta escala é usada para quantificar opiniões sobre um conjunto de proposições. Nesta pesquisa utilizou-se o diferencial semântico: 1-discordo totalmente (DT), 2-discordo parcialmente (DP), 3-indiferente (I), 4-concordo parcialmente (CP) e 5-concordo totalmente (CT). O instrumento de coleta contou com as seguintes 09 (nove) proposições que estão descritas na primeira coluna da Tabela 2.



Tabela 2

Percepção dos alunos sobre o Moodle e a gamificação na aprendizagem de educação financeira

Proposição	Quantidade de respostas					A _s
	DT	DP	I	CP	CT	
1. Gostei de conhecer o ambiente Moodle.	0	1	1	9	18	87,9
2. Tive dificuldade em utilizar o Moodle	13	3	5	6	2	33,6
3. Os elementos de gamificação do Moodle como nível, placar, ranking, emblemas e avatar estimularam minha aprendizagem sobre os conteúdos de Educação Financeira.	0	0	7	10	12	79,3
4. Saber a minha posição no ranking estimulou a minha participação.	2	3	12	3	9	62,1
5. Gostaria de utilizar os elementos de gamificação do Moodle em outras disciplinas da escola.	0	2	7	10	10	74,1
6. Me senti inserido em um jogo ao realizar as atividades no Moodle.	0	5	9	7	8	65,5
7. As atividades propostas no Moodle foram interessantes.	0	0	3	8	18	87,9
8. O nível de dificuldade das atividades propostas no Moodle foi adequado.	0	1	7	9	12	77,6
9. Fazer as atividades no Moodle contribuiu para o meu aprendizado em Educação Financeira.	0	0	2	10	17	87,9

Nota. Fonte: Dados da pesquisa e elaborada pelo autor (2023)

Participaram desta etapa da pesquisa 29 estudantes, que corresponde a 73% dos estudantes que finalizaram todas as atividades propostas no Moodle deste curso.

Para testar o nível de confiabilidade⁸⁹ do instrumento utilizamos o coeficiente alpha de cronbach, que é amplamente utilizado na literatura. Este coeficiente, em outras palavras, é a média das correlações entre os itens que fazem parte de um instrumento, por meio da análise do perfil das respostas dos participantes (Tuapanta, Duque e Mena, 2017). O valor deste coeficiente nesta pesquisa foi de 0,71 o que indica confiabilidade adequada, segundo a literatura.

De acordo com (Campo & Oviedo, 2008 apud Tuapanta, Duque e Mena, 2017, p.39) “para determinar a consistência interna de uma escala de vinte itens, são

⁸⁹ confiabilidade está relacionada com a isenção de erros aleatórios, ou seja, em se repetir a verificação os resultados serão os mesmos (Hora, Monteiro & Arica, 2010).



necessários entre cinco e vinte participantes para cada item. A consistência interna de um instrumento varia de acordo com a população em que é aplicado”. Assim, nesta pesquisa, como tínhamos 09 itens deveríamos ter, no mínimo, 45 participantes. Desta forma, uma vez que o resultado de confiabilidade foi obtido com menos participantes do que sugere a literatura, ele deve ser adotado com cautela e interpretado como resultado preliminar. Contudo, apresenta potencial de aplicação como hipótese inicial para trabalhos futuros.

Para analisar as respostas usamos o Agregativo de Scarpi (Scarpi, 2010 apud Meireles, 2010). O Agregativo de Scarpi, denotado por A_S , é dado pela equação:

$$A_S = 100 \cdot \frac{(\sum_{i=1}^s q_i \cdot i) - QT}{(s - 1) \cdot QT}$$

Onde s é o número de pontos na escala (nesta pesquisa $s = 5$), q_i a quantidade de observações referentes ao posto i e QT a quantidade total de respostas obtida em cada proposição. O valor de A_S é interpretado de acordo com a Figura 3.

Figura 3-

Interpretação do valor Agregativo de Scarpi

concordância muito forte	concordância substancial	concordância moderada	concordância baixa	concordância desprezível	discordância desprezível	discordância baixa	discordância moderada	discordância substancial	discordância muito forte
87 ou mais	74 a 86	61 a 73	50 a 60	41 a 49	33 a 40	27 a 32	19 a 26	11 a 18	10 ou menos

Nota. Fonte: Dados de (Meireles, 2010) e elaborada pelo autor (2023)

Os valores de A_S para os dados desta pesquisa estão na última coluna da Tabela 2. As interpretações destes resultados para cada uma das nove proposições do instrumento, feitas a partir da Figura 3 são: as perguntas 1, 7 e 9 tiveram grau de concordância muito forte. Na sequência, estão as perguntas 3, 5 e 8 com grau de concordância substancial. Finalmente, as perguntas 4 e 6 com grau de concordância moderada e a pergunta 2 com grau de discordância desprezível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se responder à seguinte indagação: *o que a gamificação, inserida em um ambiente virtual de aprendizagem, pode proporcionar aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem da educação financeira?*. Para responder a esta pergunta, consideramos a experiência de um grupo de estudantes do ensino médio e sua interação com o Moodle, o ambiente virtual de aprendizagem no qual foi inserido a gamificação nesta pesquisa.

Primeiramente, pode-se observar dos resultados apresentados que o universo semiótico dos *games* está no perfil de 74% estudantes que participaram desta etapa da pesquisa. Ainda que esta constatação ocorra independente do gênero, ela é mais expressiva entre os estudantes do sexo masculino. Isto mostra que a gamificação aproxima o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que muitos deles estão inseridos neste contexto.

Outros resultados mostram o baixo contato dos estudantes com questões financeiras do dia a dia, principalmente no que se refere a socialização financeira com a família e com a escola. Neste sentido, é necessário que políticas públicas sejam



criadas para incentivar que a escola e os seus professores possam proporcionar atividades em seus currículos que contribuam para uma educação financeira crítica dos seus alunos.

Finalmente, os resultados mostram que os estudantes gostaram de conhecer o Moodle, sentiram-se inseridos em um jogo, concordaram que os elementos de gamificação estimularam a aprendizagem e que fazer as atividades no Moodle contribuiu para o seu aprendizado em Educação Financeira.

Uma limitação deste trabalho refere-se ao tamanho da amostra de alunos assim, os resultados devem ser ponderados na análise, nas relações e generalizações. Como recomendação para investigações futuras salientamos que seria pertinente realizar estudos correlacionais, por exemplo, entre distintas competências dos estudantes, influência parental, contato dos estudantes com tecnologias no ambiente escolar, a gamificação e o processo de aprendizagem de educação financeira.

Desta forma, dentre as diversas possibilidades para o uso da gamificação na aprendizagem, esta experiência mostra que a sua utilização, juntamente com objetos de aprendizagem gamificados, é uma possibilidade para ampliar a fronteira da docência no processo de incluir a educação financeira no ambiente escolar, promovendo a interação dos estudantes com a tecnologia, com o objetivo de promover a construção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. M., & Teixeira, Ó. (2014). Gamificação e objetos de aprendizagem: contribuições da gamificação para o design de objetos de aprendizagem. *FADEL, LM, et al. Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural*, 122-142.
- BUSARELLO, R. I., ULBRICHT, V. R., & FADEL, L. M. (2014). A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural*, 11-37.
- Costa, J. W. (2020). Plugin Bloco Game—Aplicando gamificação em Ambientes de aprendizagem Moodle. In *Anais do III Seminário de Educação a Distância da Região Centro-Oeste*. SBC.
- Dodge, B. (1995). Some thoughts about WebQuests. http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.
- Fardo, M. L. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Renote*, 11(1).
- Hartmann, A. L. B., Mariani, R. D. C. P., & Maltempo, M. V. (2021). Educação Financeira no Ensino Médio: uma análise de atividades didáticas relacionadas a séries periódicas uniformes sob o ponto de vista da Educação Matemática Crítica. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 35, 567-587.
- Hora, H. R. M., Monteiro, G. T. R., & Arica, J. (2010). Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, 11(2).



- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *PISA 2021: matriz de referência de análise e de avaliação de letramento financeiro*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2005). *Improving Financial Literacy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264012578-en>.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2020). *PISA 2018 Results: Are Students Smart about Money?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>.
- Meireles, M. (2020). Análise de escala Likert pelo Agregativo de Scarpi. *Revista da Micro e Pequena Empresa*, 14(2), 1-2.
- Silva, A. D., & Powell, A. B. (2013). Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica. *Encontro Nacional de Educação Matemática*, 11, 1-17.
- Silva, A. M., & Powell, A. B. (2015). Educação Financeira na escola: A perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Boletim Gepem*, (66), 3-19.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 blended learning. <http://goo.gl/X2JXGp>.
- Tanaka, S., Vianna, M., Vianna, Y., & Medina, B. (2013). *Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos*. Rio de Janeiro: MJV Press [e-book]. Disponível em <https://acervo-digital.espm.br/E-BOOKS/2020/365430.pdf>. Acesso em 22 ago. 2023.
- Tolomei, B. V. (2017). A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. *EAD em foco*, 7(2). <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.440>.
- Tuapanta, J. V. D., Duque, M. A. V., & Mena, A. P. R. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en Docentes Universitarios.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP pelo financiamento deste trabalho, bem como pelo financiamento de toda a pesquisa que o resultou, a qual está cadastrada no Processo FAPESP nº 2021/06273-5. Além disso, a autora agradece ao apoio à esta pesquisa feito pelos bolsistas de treinamento técnico, Murilo Henrique Zucolotto Escardovelli e João Victor Cezar de Oliveira e de aperfeiçoamento pedagógico, Rafael Gustavo Sônego e Elias Campos da Silva. Bolsistas financiados pela FAPESP, sob os processos nº 2023/01346-0, nº 2022/13209-4, nº 2022/12739-0 e nº 2022/12704-1, respectivamente.



PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN UNA ESCUELA OFICIAL DEL DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR EN COLOMBIA

PENSAMENTO COMPUTACIONAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR NA COLÔMBIA

COMPUTATIONAL THINKING IN A PUBLIC SCHOOL IN THE DEPARTMENT OF BOLÍVAR COLOMBIA

Martinez Caro, Elkin

Universidad Tecnológica de Bolívar, Colombia

elkinmacaro@hotmail.com / [ORCID](#)

RESUMEN

La resolución de problemas es una habilidad necesaria que las personas de este siglo XXI deben poseer para desenvolverse adecuadamente en los distintos ámbitos de la sociedad contemporánea. El objetivo de esta investigación fue implementar una estrategia pedagógica con enfoque en pensamiento computacional que contribuya al desarrollo de habilidades de resolución de problemas en estudiantes de educación media de la institución educativa Francisco de Paula Santander del municipio de Calamar-Bolívar en Colombia. Para ello, se utilizó el método cuantitativo con un diseño de investigación cuasiexperimental, empleando medidas pretest y postes en un único grupo. La muestra seleccionada fue de 22 estudiantes de décimo grado con edades comprendidas entre 14 a 17 años. Durante la intervención pedagógica, se empleó el lenguaje de programación por bloques Microsoft MakeCode como entorno para que los educandos fortalecieran el pensamiento computacional y la tarjeta Micro Bit. El análisis de los resultados obtenidos reveló que cuando los estudiantes fortalecen el pensamiento computacional, mejora su capacidad para resolver problemas.

Palabras claves: Resolución de problemas, escuela, habilidad, estrategias educativas, pensamiento computacional.

INTRODUCCIÓN

En su vida cotidiana, las personas se encuentran con numerosas situaciones que demandan soluciones inmediatas y pertinentes. Según Ortiz et al. (2020), en representación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), sostienen que los niños, niñas y jóvenes deben enfrentar los desafíos de la vida moderna en el siglo XXI. Para lograrlo, resulta esencial cultivar habilidades cognitivas y socioemocionales, como la creatividad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (p. 5).

Dentro de estas habilidades mencionadas, algunos autores como Paucar-Curasma et al. (2022) priorizan la resolución de problemas como un aspecto esencial en el siglo XXI (p. 2). De igual forma, entidades como la UNESCO (2020) mediante el Estudio Regional Comparativo y explicativo (ERCE) ratifica que la resolución de

problemas es necesaria y propicia en las personas, un proceso que implica analizar, reflexionar y descubrir estrategias concretas de manera creativa (p. 34).

En este sentido, se comprende que la habilidad de resolver problemas es fundamental en las personas, ya que les permite ser seres autónomos, activos y capaces de encontrar soluciones a las diversas situaciones que puedan surgir.

A nivel nacional, la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes puede evaluarse a través de exámenes externos, como el Programa PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este programa está diseñado para medir las competencias de los estudiantes, y en este entorno, se han publicado los resultados de las áreas evaluadas. Según un informe de Portafolio (2019) Colombia se encuentra rezagada en comparación con otros países miembros de la OCDE en lo que respecta al rendimiento académico de los jóvenes de 15 años que participan en esta prueba (párr. 1), especialmente en el campo de las matemáticas, donde muestra el peor desempeño.

Esta dificultad se refleja en muchas escuelas, y por esta razón, este estudio en el año 2022 presentó un contexto en el que los estudiantes de décimo grado de la institución educativa Francisco de Paula Santander del municipio de Calamar-Bolívar en Colombia, tienen habilidades limitadas para resolver problemas.

Debido a la situación presentada, la dirección de la institución mostró preocupación e interés por el tema, pronunciándose de manera objetiva luego de realizar un análisis histórico de pruebas externas (Saber 11) durante un período de 5 años, llegando a la conclusión de que el bajo desempeño se debe a deficiencias en las habilidades de resolución de problemas en las áreas de matemáticas y ciencias naturales.

Algunos aspectos que señalaron los departamentos de áreas de matemáticas y ciencias naturales de la institución educativa fue que los pocos estudiantes que logran encontrar soluciones a problemas específicos no emplean un método fijo, otros generan buenas ideas, pero en ocasiones no las logran plasmar en papel bajo algún esquema que les permita hallar solución. Además, la poca motivación por aprender y el limitado acceso a la conectividad influyen de manera negativa en el proceso de aprendizaje.

Cabe considerar, que existe un trabajo individual por parte de los educadores, pero no una estrategia o propuesta pedagógica institucional que permita que los educandos adquieran la habilidad de resolución de problemas.

Basado en la problemática expuesta y tomando en cuenta que la resolución de problemas puede abordarse a través de diversos puntos de vista, como el propuesto por George-Reyes et al. (2023) mediante el pensamiento computacional (p. 2), este estudio se centró en la aplicación de una estrategia pedagógica con un enfoque en el pensamiento computacional para fomentar la habilidad de resolución de problemas en los estudiantes actuales y que se graduarán en el futuro, de manera que puedan integrarse adecuadamente en la sociedad del siglo XXI.



METODOLOGÍA

Este estudio ha empleado el método cuantitativo y de tipo aplicado, con un diseño de corte cuasiexperimental de un solo grupo y con medidas pretest y postest. Este diseño trabaja con grupos intactos constituidos antes del experimento y no hay asignación al azar de estudiantes (Albarracín-Villamizar et al., 2022, p. 133). Además, el cuasiexperimento permite evaluar la influencia de una estrategia luego de la intervención (Restrepo-Tamayo et al., 2022, p. 710), siendo apropiado para esta investigación.

La muestra seleccionada fue un grupo de 22 educandos con edades comprendidas entre 14 a 17 años, de los cuales 14 eran hombres equivalentes al 63.63% y 8 eran mujeres equivalentes al 36.36% de los participantes respectivamente. Como instrumento utilizado para la recolección de los datos se ha seleccionado el Test del pensamiento computacional de Román-González (2016).

La investigación se llevó a cabo aplicando primero la prueba (pretest) del pensamiento computacional para diagnosticar las habilidades de resolución de problemas implícitas en este pensamiento, como segundo, se diseñó la estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de las habilidades del pensamiento en mención, como tercero, se realizó la intervención al grupo y como cuarto se procedió a evaluar los logros o contribuciones de la estrategia pedagógica mediante el análisis de la prueba pretest y postest.

RESULTADOS

Esta investigación realizó el análisis de los hallazgos encontrados, empleando técnicas de la estadística descriptiva e inferencial sobre los datos de las dimensiones, concepto computacional (secuencias, bucles, condicionales, funciones), la tarea requerida (secuenciación, completamiento y depuración) y la capacidad evaluada (Abstracción, descomposición, reconocimiento de Patrones, algoritmo).

El análisis contempla tres pasos, en el primero se realizó una prueba de distribución normal a la puntuación general obtenida de las pruebas pretest y postest, en la Tabla 1 se muestra información de la prueba de Kolmogorov-Smirnov; se observa que la Sig. Asintótica > 0.05, por lo cual se infiere que existe distribución normal.

Tabla 1

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para cada dimensión

Dimensión	N	Parámetros	Media	Desviación típ.	Sig. Asintótica (bilateral)
conceptos	44	Normales ^{a, b}	17.2045	5.72461	.723 ^{c, d}
areas	44	Normales ^{a, b}	17.2045	5.72461	.200 ^{c, d}
apacidad	44	Normales ^{a, b}	45.9091	14.94924	.051 ^c

Nota. Distribución normal cuando Sig. Asintótica > 0.05.

^a La distribución de prueba es normal

^b Se calcula a partir de datos

^c Corrección de significación de Lilliefors



^d Esto es un límite inferior de la significación verdadera

Posteriormente, se aplicó como segundo paso, la prueba t de Student que arrojó dos tablas. La primera hace referencia a la Tabla 2, en esta se observa que todas las dimensiones muestran un valor de significancia (bilateral) < 0.05, lo que sugiere la existencia de diferencias estadísticamente significativas. Esto conduce a rechazar la hipótesis nula de que 'no hay diferencias significativas entre el pretest y el postest'.

Tabla 2

Resultados de la prueba t, Levene por cada dimensión

Dimensión	Varianzas asumidas	Prueba Levene		Prueba t para Igualdad de Medidas		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Conceptos	Iguales	.188	.666	-9.399	42	.000
	Desiguales			-9.399	41.851	.000
Áreas	Iguales	.188	.666	-9.399	42	.000
	Desiguales			-9.399	41.851	.000
Capacidad	Iguales	1.516	.225	-9.436	42	.000
	Desiguales			-9.436	40.750	.000

La segunda fue la Tabla 3, esta permite observar que al aplicar la prueba postest, se evidencia un aumento en la Media (21.8636; 21.8636; 58.0909) y un notable Efecto de mejora (9.3181; 9.3181; 24.3636) en cada una de las dimensiones seleccionadas respectivamente, con esto se infiere que las acciones que se realizaron fueron exitosas, lo cual permite afirmar que los estudiantes fortalecieron las dimensiones expuestas anteriormente.

Tabla 3

Resultados de la prueba t, estadísticas de grupo por cada dimensión

Dimensión	Fase Experimental	N	Media	Efecto de Mejora	Estadísticas de Grupo	
					Desviación Típ.	Error Típ. de la Media
Conceptos	PRETEST	22	12.5455	9.3181	3.18818	.67972
	POSTEST	22	21.8636		3.38478	.72164
Áreas	PRETEST	22	12.5455	9.3181	3.18818	.67972
	POSTEST	22	21.8636		3.38478	.72164
Capacidad	PRETEST	22	33.7273	24.3636	7.77776	1.65822
	POSTEST	22	58.0909		9.28342	1.97923

Como tercer y último paso, se empleó un estudio de mediación moderada, y para ello se presentan los datos obtenidos mediante el método Process propuesto por Hayes (2015). Estos datos se encuentran en la Tabla 4, en ella se puede apreciar un P-valor > 0.05 en las variables sexo, promedio académico, antecedente de repitencia y tipo de familia para cada una de las dimensiones mencionadas, con esto se infiere que las variables socio demográficas no influyeron en las dimensiones expuestas en el estudio.

Tabla 4

Efecto de las variables sociodemográficas para cada dimensión

Dimensión	Variable de mediación	R ² -chng	F	Df1	Df2	P-valor
Conceptos	Sexo	0.0002	0.0216	1	40	0.8840
	Promedio	0.0013	0.1952	1	40	0.6610
	Antecedente de repitenci	0.0079	1.0058	1	40	0.3219
	Tipo de familia	0.0005	0.0563	1	40	0.8137
Tareas	Sexo	0.0002	0.0216	1	40	0.8840
	Promedio	0.0013	0.1952	1	40	0.6610
	Antecedente de repitenci	0.0079	1.0058	1	40	0.3219
	Tipo de familia	0.0005	0.0563	1	40	0.8137
Capacidad	Sexo	0	0.0016	1	40	0.9685
	Promedio	0.0017	0.2399	1	40	0.6270
	Antecedente de repitenci	0.0106	1.3809	1	40	0.2469
	Tipo de familia	0.0026	0.3258	1	40	0.5714

A partir de los hallazgos encontrados en este estudio central, se presentan como resultados la aceptación de la hipótesis alternativa general que establece que existe diferencias significativas entre las dimensiones del pensamiento computacional evaluadas en este proyecto. Además, el notable efecto de mejora permite afirmar que las acciones realizadas en la intervención fueron exitosas y que las variables sociodemográficas no evidencian influencias en las dimensiones del pensamiento computacional expuestas en este estudio.

Estos resultados son acordes al trabajo realizado por Paucar-Curasma et al. (2022) que al aplicar actividades de ejecución de proyectos durante la intervención y comparar los resultados del pretest con los del posttest, se observan diferencias significativas en las dimensiones del pensamiento computacional.

Igualmente, con el empleo del juego llamado Lightbot, en el estudio realizado por Urquiza et al. (2021) encontró diferencias significativas en las dimensiones del pensamiento computacional al analizar las medidas entre el pretest y el posttest. Esto sugiere mejoras en las habilidades de resolución de problemas, lo cual concuerda con los resultados de este estudio central.



Asimismo, al emplear un programa formativo utilizando robótica educativa para el fortalecimiento del pensamiento computacional, los autores Caballero-González y García-Valcárcel (2020) encontraron diferencias significativas entre las medidas pretest y posttest del grupo experimental en las dimensiones pensamiento algorítmico-secuencias, abstracción-patrones y depuración. Estos resultados también son acordes con este estudio central.

Del mismo modo, la aplicación del pensamiento computacional con Scratch para cultivar habilidades de resolución de problemas, como se investigó en el estudio de Molina et al. (2020) que arrojó diferencias significativas entre las mediciones del pretest y el posttest al evaluar las dimensiones (patrones, abstracción, descomposición y pensamiento algorítmico) de dicho enfoque. Estos resultados guardan similitud con los hallazgos de este proyecto central. Sin embargo, este proyecto central difiere de la investigación de Molina et al. (2020) en el hecho de que estos autores hacen hincapié de manera explícita en el desarrollo de la competencia lingüística.

CONSIDERACIONES FINALES

Teniendo en cuenta los resultados expuestos anteriormente se exponen las siguientes conclusiones:

- Al encontrar diferencias significativas entre las dimensiones del pensamiento computacional, los estudiantes han fortalecido este pensamiento en mención, mejorando la resolución de problemas bajo este contexto.
- Las acciones llevadas a cabo en la intervención confirman el éxito de la estrategia pedagógica que se basó en la tarjeta Micro Bit y utilizó el lenguaje de programación por bloques Microsoft MakeCode como entorno para fortalecer el pensamiento computacional en los educandos.
- Las variables sociodemográficas no influyeron en las dimensiones del pensamiento computacional examinadas en este estudio, lo que confirma aún más que la estrategia pedagógica fue apropiada y que el diseño cuasiexperimental encaminó de manera oportuna este estudio central.

Dentro de este orden de ideas, se enfatiza que además de mejorar la habilidad de resolución de problemas en los estudiantes, la estrategia pedagógica permitió que los educandos logaran adquirir los conocimientos necesarios para aplicarlos en la resolución de problemas bajo el contexto del pensamiento computacional.

Se recomienda que la institución educativa continúe fomentando el pensamiento computacional para que los estudiantes adquieran habilidades en la resolución de problemas, asimismo realizar modificaciones curriculares específicas en la gestión académica para implementar dicho pensamiento desde la primaria, de manera que los estudiantes se familiaricen con esta teoría durante su recorrido escolar y tengan suficiente tiempo para desarrollar habilidades necesarias.

También, que la institución cree nuevos espacios para la promoción del pensamiento computacional, como la organización de olimpiadas o concursos en la resolución de problemas. Si es posible, se recomienda participar en eventos locales, departamentales o nacionales para motivar a los estudiantes.



Por último, se sugiere la capacitación de los docentes en el pensamiento computacional y la promoción de acciones que vinculen las diversas áreas. La estrategia pedagógica empleada en este proyecto de investigación puede ser un recurso integral en las distintas asignaturas para desarrollar habilidades en la resolución de problemas, ya que brinda una base teórica y práctica que fortalecerá esta habilidad esencial en el siglo XXI entre los estudiantes.

REFERENCIAS

- Albarracín-Villamizar, C. Z., Hernández-Suárez, C. A., & Prada-Núñez, R. (2020). Objetos de aprendizaje y desarrollo de habilidades del pensamiento numérico: Análisis mediante un diseño cuasiexperimental. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 131–137. <https://doi.org/10.15649/2346030x.725>
- Caballero-González, Y. A., & García-Valcárcel, A. (2020). ¿Aprender con robótica en Educación Primaria? Un medio de estimular el pensamiento computacional. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 15. <https://doi.org/10.14201/eks.22957>
- George-Reyes, C. E., López-Caudana, E. O., Ramírez-Montoya, M. S., & Ruiz-Ramírez, J. A. (2023). Pensamiento computacional basado en realidad virtual y razonamiento complejo: caso de estudio secuencial. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23, 1-25. <https://doi.org/10.6018/red.540841>
- Hayes, A. F. (2015). An Index and Test of Linear Moderated Mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 50(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/00273171.2014.962683>
- Molina Ayuso, Á., Adamuz Povedano, N., & Bracho López, R. (2020). La resolución de problemas basada en el método de Polya usando el pensamiento computacional y Scratch con estudiantes de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 49(1), 83–90. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.83-90>
- Ortiz, E., Hincapié, D. & Paredes, D. (2020). Educar para la vida: el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3QQfbwQ>
- Paucar-Curasma, R., Villalba-Condori, K., Arias-Chávez, D., Le, N.-T., García-Tejada, G., & Frango-Silveira, I. (2022). Evaluation of Computational Thinking using four educational robots with primary school students in Peru. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.26161>
- Portafolio (2019). Colombia, con la peor nota de la OCDE en pruebas PISA. Portafolio.co. <https://www.portafolio.co/economia/colombia-con-la-peor-nota-de-la-ocde-en-pruebas-pisa-536148>
- Restrepo-Tamayo, L. M., Gasca-Hurtado, G. P., Galeano Ospino, S., & Machuca-Villegas, L. (2022). Transferencia de conocimiento en equipos de desarrollo de software usando gamificación: un cuasiexperimento.

- Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería, 30(4), 705–718.
<https://doi.org/10.4067/s0718-33052022000400705>
- Román-González (2016). Código alfabetización y pensamiento computacional en educación primaria y secundaria: validación de un instrumento y evaluación de programas. Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia. p. 373. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Mroman>
- UNESCO. (2020). ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>
- Urquiza, G., Vidal, E., & Castro, E. (2021). Incorporación de Pensamiento Computacional en Ingenierías como soporte a la competencia de Desarrollo de Problemas: jugando con Lightbot. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação, (E42), 199-207.



MEJORAR EL CONTACTO ENTRE EDUCACIÓN STEAM Y CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS, UN SALTO HACIA LA SOSTENIBILIDAD

FORTALECENDO A LIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO STEAM COM A PRESERVAÇÃO DE ALIMENTOS, UM CAMINHO PARA A SUSTENTABILIDADE

Costalonga, Ademir Geraldo Cavallari

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Capivari, Brazil

<https://orcid.org/0000-0003-2659-5092>

Cunha, Ricardo dos Santos

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Capivari, Brazil

<https://orcid.org/0009-0005-9160-5973>

Matos, Ana Helena Tadei Ramos

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Capivari, Brazil

<https://orcid.org/0009-0005-4989-410X>

Oliveira, Juliete Adriene de Fátima

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Capivari, Brazil

<https://orcid.org/0009-0005-6460-5580>

RESUMO

O trabalho discute a importância da sustentabilidade ambiental e a interação entre as atividades humanas e o meio ambiente. Ele introduz o conceito de sustentabilidade como atender às necessidades presentes sem comprometer as futuras gerações, destacando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU como um modelo para alcançar o equilíbrio entre aspectos econômicos, sociais e ambientais. A educação para o desenvolvimento sustentável é enfatizada, incluindo a educação científica e ambiental, como uma forma de conscientizar e incentivar práticas sustentáveis. São mencionadas contribuições como a busca por energias renováveis e a agricultura sustentável. Utiliza-se a metodologia STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) como uma abordagem educacional para implementar um projeto prático de preservação de alimentos com base no uso de extrato de feno-grego, um conservante natural. Os passos da metodologia STEAM são detalhados, incluindo a identificação do problema, exploração, desenvolvimento de soluções, implementação e teste, e comunicação. Os resultados do experimento demonstram que o extrato de feno-grego é eficaz na preservação de frutas, contribuindo para reduzir o desperdício de alimentos. Conclui-se que a abordagem STEAM pode ajudar os alunos a se tornarem agentes conscientes da importância de reduzir o desperdício e adotar práticas sustentáveis. O trabalho está alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU..

Palavras-chave: método de ensino, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, conservação de alimentos.



INTRODUÇÃO

O ambiente é um sistema complexo, com uma grande diversidade de componentes e processos interligados. Nesse delicado equilíbrio, ocorrem interações entre organismos vivos e não vivos, que respondem às atividades humanas. Essas atividades podem degradar o ambiente, resultando na necessidade de encontrar práticas que contribuam para a sustentabilidade.

O termo sustentabilidade foi definido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (World Commission on Environment and Development (WCED), 1987) como "...desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades".

Em 2015, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) estabeleceu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como um modelo para o bem-estar futuro do planeta e de seus habitantes, buscando equilibrar as necessidades ambientais com aspectos econômicos, sociais e éticos. O relatório "Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development" (ONU, 2015) fornece os princípios e metas que guiam os esforços globais em direção ao desenvolvimento sustentável até 2030.

Dentro dessa perspectiva, a educação para o desenvolvimento sustentável, que abrange aspectos sociais, econômicos e ambientais, também se aplica à educação científica e ambiental. Entre as possíveis contribuições, destaca-se a busca por energia renovável para minimizar o impacto do uso de combustíveis fósseis (WCED, 1987) e o desenvolvimento de práticas agrícolas sustentáveis para reduzir os impactos ambientais.

Uma abordagem eficaz na educação é coletar informações e traduzi-las para conscientização sobre questões e soluções, promovendo a alfabetização científica e incentivando práticas mais sustentáveis. Isso pode contribuir para criar uma nova geração engajada na construção de um mundo mais sustentável.

Dentro dos conceitos de "desenvolvimento sustentável" e "sustentabilidade", a Educação Ambiental (EA) desempenha um papel crucial na formação dos estudantes. Nossas escolhas individuais podem maximizar ou minimizar os problemas ambientais, e a EA é essencial para conscientizar e buscar um equilíbrio saudável para o nosso mundo.

Na metodologia STEAM, que integra ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática, uma abordagem científica corresponde a explorar a curiosidade e resolver problemas para melhorar a compreensão. A educação STEAM pode impulsionar o desenvolvimento de tecnologias inovadoras para contribuir positivamente para a sustentabilidade.

Para garantir um pensamento de sustentabilidade, é necessário promover a alfabetização, desenvolvendo habilidades e competências com uma abordagem multidisciplinar. O conhecimento científico é fundamental para compreender os avanços tecnológicos e suas consequências, e a alfabetização científica é uma ferramenta crucial na busca de soluções para problemas específicos.



Entender o nosso mundo requer o conhecimento científico, uma ferramenta essencial para compreender os avanços tecnológicos e suas implicações. Nessa perspectiva, a escola é um laboratório de transformação, onde, com o auxílio dos professores, podem-se escolher atividades que desenvolvam as habilidades dos alunos, estimulando uma visão crítica em relação ao mundo. É crucial pensar em como incentivar atividades que demonstrem que a escola é um espaço para potencializar o desenvolvimento da cidadania.

Os discentes devem ser desafiados a resolver problemas do cotidiano, promovendo o desenvolvimento da capacidade criativa e a experiência vivida e/ou experimentada é fundamental para esse processo.

Neste trabalho, discutimos uma prática e conceitos de um experimento com uma abordagem STEAM, visando promover o papel da educação no desenvolvimento sustentável. O experimento é uma abordagem de aprendizagem baseada em projetos, na qual os alunos aprendem sobre ciências e desenvolvem habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, formulação de hipóteses, coleta de dados, realização de experimentos e escolha de soluções que se ajustem ao problema.

O processo de investigação está centrado na concepção de um produto que possa resolver o problema, contribuindo para melhorar o interesse e o aprendizado dos alunos. A execução do experimento permite que os estudantes desenvolvam um apreço pela ciência e adquiram conhecimento sobre soluções sustentáveis desenvolvidas para minimizar as perdas de alimentos. A preservação de alimentos é um tema crucial para a sustentabilidade, e o projeto possibilita o desenvolvimento de habilidades nas diversas carreiras STEAM.

O desenvolvimento do experimento não apenas auxilia na tomada de decisão, mas também facilita a aprendizagem de conceitos por meio da experimentação, conferindo significado aos conhecimentos estudados. Esse tipo de abordagem não só promove a compreensão prática, mas também estimula os alunos a serem agentes ativos na busca por soluções sustentáveis para desafios reais.

METODOLOGÍA

A metodologia STEM/STEAM

O termo educação STEM possui diferentes deve-se ao contexto (científico, acadêmico, educativo e/ou político) em que é utilizado (Breiner et al., 2012), ao lugar geográfico (Ritz & Fan, 2014) e sua fundamentação teórica (Bybee, 2013 e Sanders, 2009).

A metodologia STEM é um enfoque educacional interdisciplinar que se concentra na integração de quatro áreas-chave: Ciência (Science), Tecnologia (Technology), Engenharia (Engineering) e Matemática (Mathematics).

A educação STEM tem as suas origens no movimento ocorrido na década de 1990, nos EUA, e vem ganhando popularidade nesse século, podendo ser uma resposta para a escassez de profissionais para as áreas tecnológicas do futuro (Office, 2013).



A abordagem STEM busca não apenas ensinar essas disciplinas de forma isolada, mas também mostrar como elas se conectam e se aplicam no mundo real. Isso é feito por meio de projetos práticos e baseados em problemas, nos quais os discentes têm a oportunidade de explorar, investigar, criar e resolver desafios que exigem uma abordagem integrada das quatro áreas. Seu foco é a resolução de problemas baseados em conceitos e procedimentos da ciência e da matemática, incorporando as estratégias aplicadas na engenharia e no uso da tecnologia (Shaughnessy, 2013), enfatizando a aplicação prática, a resolução de problemas do mundo real e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e criativo.

É uma abordagem que integra duas ou mais áreas STEM e/ou uma ou mais disciplinas curriculares (Sanders, 2009), enquadrados em um contexto real, de forma a conectar o assunto com o cotidiano do aluno (Kelley, 2016).

A metodologia STEAM é uma expansão da sigla STEM, adicionando "Arts" (Artes) à combinação, reconhecendo a importância da criatividade e da expressão artística nas áreas STEM. Na integração das artes na sigla STEM (STEAM) Yakman e Lee (2012) definiram a educação STEAM como a interpretação da ciência e da tecnologia através da engenharia e das artes, já Escalona et al. (2018) definiram STEAM como a integração interdisciplinar de ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática para a resolução dos problemas da vida diária dos estudantes.

Na metodologia STEM/STEAM embora não haja uma única metodologia fixa, tem-se cinco passos gerais frequentemente usados para implementar projeto:

1. Identificação do Problema ou Desafio:
 - a. Escolher uma problema ou desafio que estimule o interesse.
2. Exploração e Pesquisa:
 - a. Coleta de informações relevantes, conceitos, análise de dados e a revisão de literatura.
3. Desenvolvimento de Soluções:
 - a. Geração de ideias e soluções para resolver o desafio ou o problema.
4. Implementação e Teste:
 - a. Construção de um modelo com propostas de solução.
5. Comunicação e Apresentação:
 - a. Criação de apresentações, relatórios, modelos visuais para compartilhar o trabalho.

RESULTADOS OU DISCUSSÃO

O projeto escolhido foi como Reduzir o Desperdício de Alimentos, pois a preservação de alimentos é um tema importante para a sustentabilidade e o projeto permite o desenvolvimento de habilidades nas diversas carreiras STEAM. A preservação de alimentos está diretamente ligada à redução do desperdício.

Existem varias formas ou métodos de preservação, como secagem, fermentação, conservas e congelamento, todas essas práticas ajudam a prolongar a vida útil dos alimentos, evitando que a formação de resíduos. Reduzindo a quantidade de alimentos descartados, economizando recursos e contribuindo para a sustentabilidade.



Porque escolher esse tema

Segundo Slavin e Lloyd (2012) frutas, vegetais e cereais são alimentos importantes na dieta humana, por conterem boas fontes de vitaminas, minerais, fitoquímicos, fibras alimentares e antioxidantes.

Entretanto mais de um terço de frutas e legumes são estragados a cada ano, por fatores ambientais, infecções microbianas ou condições inapropriadas de armazenamento. Cerca de 40-50% dos alimentos perdidos, são frutas e vegetais, tendo aproximadamente o valor de US\$ 750 bilhões em desperdício (Organisation Des Nations Unies Pour L'alimentation Et L'agriculture, 2013).

A deterioração de alimentos por fatores microbianos têm sido um problema global que resulta no desperdício de alimentos e na insatisfação do cliente (Snyder & Worobo, 2018).

Durante a pré, pós-colheita e armazenamento, fungos filamentosos xerofílicos pertencentes aos gêneros *Aspergillus*, *Fusarium* e *Penicillium* estão preeminentemente associados a alimentos e rações, destruindo os valores nutritivos devido à síntese de micotoxinas, tornando-os inapropriados para consumo humano (Lutfullah & Hussain, 2012; Abhishek et al., 2015).

A Exploração e pesquisa

Buscando-se informações, encontrou-se uma maneira natural de preservar o frescor e retardar significativamente a deterioração dos alimentos. Isso despertou o interesse e aguçou a curiosidade sobre o assunto, Surgindo assim um pensamento sobre o quão benéfico seria esse produto, tendo grande potencial de ajudar a evitar o desperdício, perda financeira e até mesmo contribuir na diminuição da fome, porque é fato que diariamente é desperdiçado grande quantidade de frutas por causa do seu curto tempo de deterioração, e o mais incrível é o fato de ser um produto 100% natural. Ao pensar sobre esse assunto, surge a incógnita, será que esse método realmente funciona?

Desenvolvimento e Soluções

A escolha baseada na literatura foi de utilizar como conservante de alimento o extrato retirado do feno grego. O feno-grego (*Trigonella foenum-graecum*) é uma erva leguminosa, usada em muitas partes do mundo como tempero, melhorando a qualidade e as características sensoriais dos alimentos e, na medicina tradicional de diversas culturas. É conhecida por suas sementes aromáticas e pelas propriedades medicinais que possui. O feno-grego não é comumente utilizado como um conservante natural comercialmente disponível, no entanto, suas sementes contêm compostos possuem propriedades antioxidantes e antimicrobianas (Wani & Kumar, 2018).

Alguns estudos científicos sugerem que extratos de feno-grego podem exibir atividades antimicrobianas, o que significa que podem ajudar a inibir o crescimento de microrganismos, como bactérias e fungos, que podem deteriorar os alimentos.

A forma escolhida para se utilizar foi o extrato aquoso de sementes de feno grego, é importante entender que o uso de extratos naturais como conservantes requer pesquisa e testes regulatórios. Para a preparação do extrato aquoso de feno-grego tem-se::



1. Escolha das Sementes: Utilizar sementes de feno-grego de boa qualidade e procedência.
2. Limpeza das Sementes: Lavar as sementes para remoção de impurezas.
3. Maceração: Triturar as sementes para aumentar a superfície de contato.
4. Infusão: Colocar as sementes trituradas (10 g na forma de pó) em água(100 mL) e deixar em infusão por um período de tempo para permitir que os compostos sejam liberados na água..
5. Preparação das tiras de Papel: papel de filtro foi deixado imerso no extrato por 2 horas em temperatura ambiente
6. Secagem das tiras de papel: as tiras de papel de filtro foram retiradas do extrato e secas na temperatura ambiente por pelo menos 24 horas;
7. Utilização das tiras de papel: o papel de filtro seco é colocado em contato com a fruta que desejar;

Implementação e teste

Escolha das frutas e método

As frutas escolhidas para condução do experimento foram a Banana, Maçã, Morango e Manga, elas foram escolhidas de acordo tanto com a acessibilidade monetária, facilidade de encontrá-las e também suas características organolépticas de deterioração.

Para todas as frutas foram adicionada um tira do papel de filtro preparado anteriormente. O monitoramento da qualidade das frutas foi realizado pelas propriedades organolépticas (aparência visual).

Observou-se que o extrato funciona e eficiente para evitar a deterioração das quatro frutas testadas (banana prata, manga tommy atkins, maçã fuji e morango albion). Na figura 01, pode-se observar fotografias da fruta bananano inicio do experimento e após alguns dias. Nessa comparação pode-se notar que a fruta em contato com o extrato manteve seu aspecto saudável por mais tempo Mesmo repetindo-se o experimento e alterado o local de armazenamento, as frutas continuaram apresentando o mesmo comportamento. Esse fato reforça a eficiência do extrato aquoso do feno-grego em retardar o apodrecimento natural das frutas escolhidas.

Figura 01. Comparação visual da aparência das frutas (banana) em contato e sem contato com extrato de feno-grego, no início do experimento e após um período de tempo.



Próprios autores

Comunicação e Apresentação:

Os estudantes criaram uma apresentação na forma de um relatório e na forma de slides que foram utilizados para compartilhar o trabalho.

É importante ressaltar que, embora esses conservantes sejam naturais para serem considerados seguros, é necessário seguir as orientações adequadas para seu uso e dosagem, pois o objetivo é manter a segurança alimentar. Além disso, a eficácia desses conservantes pode variar dependendo do tipo de alimento e das condições de armazenamento. Sempre considere os participantes para que estes possuam segurança ao usar qualquer tipo de alimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desse projeto para Redução do Desperdício de Alimentos, observou-se que podemos preservar o alimento por mais tempo e reduzir a quantidade de alimentos descartados pode-se assim colaborar com a preservação e com a Sustentabilidade ambiental.

Pode-se afirmar que há uma conexão entre a sustentabilidade, a educação ambiental e a metodologia STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) e que está é bem significativa e pode ajudar na compreensão de questões ambientais e a maneira de encontrar soluções sustentáveis para os problemas relacionados ao meio ambiente

No desenvolvimento de projetos desse tipo tem-se uma ênfase na aplicação prática, na forma de colaboração e no desenvolvimento do pensamento crítico, essas são características muito valorizadas em um mundo complexo e em constante evolução.

O tipo de conhecimento adquirido dessa forma favorece a participação dos discentes em debates sobre questões científicas e tecnológicas, contribuindo para uma sociedade mais informada e participativa.. Ajudando as pessoas a entenderem o mundo complexo em que vivemos e a tomar decisões fundamentadas em evidencia que contribuirão para um futuro mais sustentável e equitativo.

Nessa interação da preservação do alimento com sustentabilidade e a metodologia STEAM, os discentes não apenas adquirem conhecimentos sobre ciência e tecnologia, mas também desenvolvem uma visão mais profunda do meio ambiente transformando em agentes de mudança para conscientizar as pessoas sobre a importância de reduzir



o desperdício de alimentos e adotar práticas sustentáveis na produção e consumo de alimentos.

A conservação de alimentos desempenha um papel significativo na para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas, entre elas pode-se citar:

- 1) ODS 2 - Fome Zero e Agricultura Sustentável:
- 2) ODS 12 - Consumo e Produção Responsáveis:
- 3) ODS 13 - Ação contra a Mudança Global do Clima:
- 4) ODS 14 - Vida na Água:
- 5) ODS 15 - Vida Terrestre:
- 6) ODS 17 - Parcerias e Meios de Implementação:

Ao adotar métodos de preservação de alimentos e reduzir o desperdício, contribuimos diretamente para vários ODS e para a construção de um mundo mais equitativo, saudável e ambientalmente responsável até 2030.

REFERÊNCIAS

- Abhishek, R. U., Thippeswamy, S., Manjunath, K., & Mohana, D. C. (2015). Antifungal and antimycotoxigenic potency of *Solanum torvum* Swartz. leaf extract: isolation and identification of compound active against mycotoxigenic strains of *Aspergillus flavus* and *Fusarium verticillioides*. *Journal of Applied Microbiology*, 119(6), 1624–1636. <https://doi.org/10.1111/jam.12956>
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What Is STEM? A Discussion About Conceptions of STEM in Education and Partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3–11. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x>
- Bybee, R. W. (2013). The case for STEM education : challenges and opportunities. National Science Teachers Association.
- Escalona, T. Z., Cartagena, Y. G., & González, D. R. (2018). Educación para el sujeto del siglo XXI: principales características del enfoque STEAM desde la mirada educacional. *Contextos: estudios de humanidades y ciencias sociales*, (41).
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM education*, 3, 1-11.
- Lutfullah, G., & Hussain, A. (2012). Studies on contamination level of aflatoxins in some cereals and beans of Pakistan. *Food Control*, 23(1), 32–36. <https://doi.org/10.1016/j.foodcont.2011.06.004>
- Office, E. (2013). Federal Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: 5-Year Strategic Plan. A Report from the Committee on STEM Education National Science and Technology Council
- Organisation Des Nations Unies Pour L'alimentation Et L'agriculture. (2013). Food wastage footprint : impacts on natural resources : summary report. Fao.



- Ritz, J. M., & Fan, S.-C. (2014). STEM and technology education: international state-of-the-art. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(4), 429–451. <https://doi.org/10.1007/s10798-014-9290-z>
- Sanders, B. M. (2009). STEM, *STEM Education, STEMmania*, 20–26.
- Shaughnessy, J. M. (2013). Mathematics in a STEM context. *Mathematics Teaching in the Middle school*, 18(6), 324-324. <https://doi.org/10.5951/mathteachmiddscho.18.6.0324>
- Slavin, J. L., & Lloyd, B. (2012). Health Benefits of Fruits and Vegetables. *Advances in Nutrition*, 3(4), 506–516. <https://doi.org/10.3945/an.112.002154>
- Snyder, A. B., & Worobo, R. W. (2018). The incidence and impact of microbial spoilage in the production of fruit and vegetable juices as reported by juice manufacturers. *Food Control*, 85(3), 144–150. <https://doi.org/10.1016/j.foodcont.2017.09.025>
- United Nations. (2015). Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Wani, S. A., & Kumar, P. (2018). Fenugreek: A review on its nutraceutical properties and utilization in various food products. *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences*, 17(2), 97–106. <https://doi.org/10.1016/j.jssas.2016.01.007>
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Yakman, G., & Lee, H. (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the US as a practical educational framework for Korea. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 32(6), 1072-1086.



**MODELO DE MEDIACIÓN TECNOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE
(META): PERSPECTIVAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO**

**MODELO DE MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA PARA APRENDIZAGEM (META):
PERSPECTIVAS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL NA UNIVERSIDADE
VERACRUZANA, MÉXICO**

**MODEL OF TECHNOLOGICAL MEDIATION FOR LEARNING (META):
PERSPECTIVES OF EDUCATIONAL INNOVATION AT THE UNIVERSIDAD
VERACRUZANA, MEXICO**

Edel Navarro, Rubén
Universidad Veracruzana, México
redel@uv.mx

RESUMEN

El presente artículo postula el modelo y programa de mediación tecnológica para el aprendizaje (MeTA) implementado por la Región Veracruz de la Universidad Veracruzana de México, el cual es resultado de las acciones institucionales para enfrentar la continuidad de sus servicios académicos institucionales con calidad, en virtud de la contingencia sanitaria por SARS-CoV-2, y con la prospectiva de la gestión y operación de un Espacio Común para el Rediseño Educativo (ECRE) que brindara soluciones a la comunidad académica de la Región Veracruz, para la incorporación de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (TICCAD) en la docencia y la investigación. Los resultados permitieron integrar un algoritmo de cinco fases, 1) evaluación de las necesidades institucionales (perfil de los académicos, las experiencias educativas para hibridación y las condiciones contextuales); 2) agenda para el cumplimiento de los objetivos de la alfabetización informacional y digital para docentes (capacitación en el manejo del ecosistema institucional y aula híbrida); 3) seguimiento a los docentes en su proceso de hibridación de experiencias educativas a través del Programa Estratégico *MeTA*; 4) transferencia del modelo en el aula híbrida, para la sistematización de la aplicación y monitoreo del docente en la implementación, y; 5) Evaluación, a través del intercambio de ideas y colaboración académica con los docentes para la planeación y desarrollo de estrategias de mejora para la transferencia del modelo en todas las entidades.

Palabras clave: Mediación tecnológica, aprendizaje en línea, competencia digital docente, formación docente, rediseño educativo.



INTRODUCCIÓN

En el entorno de las grandes transformaciones de la sociedad actual y de manera específica en la revolución tecnológica que enfrenta, se considera al conocimiento como aspecto fundamental de los procesos de producción y reproducción de la herencia cultural de la humanidad, lo cual ha determinado la necesidad del cambio en las instituciones educativas para ajustarse al nuevo entorno.

La Universidad Veracruzana, consciente de este nuevo escenario, participa en un proceso estratégico de acompañamiento de las transformaciones educativas, la innovación y el desarrollo tecnológico, así como de los procesos de formación de recursos humanos y de la creación de espacios institucionales para la vanguardia en la generación del conocimiento y apropiación de las nuevas realidades tecnológicas y sociales.

En concordancia con su Misión institucional, la Universidad Veracruzana ha decidido impulsar el valor de las innovaciones en el conocimiento científico y tecnológico y sus impactos social y económico; así como para establecer redes y esquemas de colaboración interinstitucionales en los ámbitos nacional e internacional.

Con base en el *Plan de Desarrollo Institucional 2025*, la Universidad Veracruzana considera que la investigación deberá convertirse en una actividad prioritaria, sustentando a la docencia y con énfasis en el replanteamiento de los propósitos y procesos relacionados con la generación, aplicación y distribución social del conocimiento.

Igualmente, el *Plan General de Desarrollo 2030*, de la Universidad, en su *Eje No. 3. Innovación universitaria*, establece que la innovación educativa es una responsabilidad social ante formación de las futuras generaciones. Específicamente como uno de los programas genéricos a atender, el impulso al uso de *tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC)* y *tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP)*.

Dada la experiencia adquirida como consecuencia de los ajustes realizados para mantener la actividad académica en la crisis de la pandemia de la Covid-19, que generó la necesidad de desarrollar modelos híbridos y en consonancia con el *Plan de Trabajo 2021-2025*.

Implementación de aulas híbridas

La Universidad Veracruzana (UV) cuenta con 430 aulas híbridas las cuales fueron equipadas en diferentes facultades de las cinco regiones donde la casa de estudios tiene presencia, con lo que se convirtió en una de las universidades públicas del país que más ha avanzado en este rubro tecnológico.



En octubre de 2021 la actual administración universitaria, se planteó la creación de las aulas híbridas como una nueva forma de trabajar: lo virtual, lo presencial y la bimodalidad, después de la pandemia.

Para llevar a cabo lo anterior en la instalación de infraestructura universitaria, se involucraron también la Secretaría Académica, Secretaría de Desarrollo Institucional y Secretaría de Administración y Finanzas.

Programa de Mediación Tecnológica para el Aprendizaje (MeTA-UV)

La Universidad Veracruzana, atenta a las tendencias internacionales en materia educativa y a los requerimientos profesionales del contexto, reconoce la necesidad de innovar los sistemas y ambientes educativos. De esta manera, la USBI de la Región Veracruz a través del *Programa de Mediación Tecnológica para el Aprendizaje* (MeTA-UV), se da a la tarea de diseñar un Modelo de sistemas y ambientes para el aprendizaje distribuido (e-UV, por el anglicismo de *e-learning* o aprendizaje electrónico), el cual tiene como propósito principal, articular los procesos de la educación mediada por tecnología en el entorno universitario.

El propósito principal del *Programa de Mediación Tecnológica para el Aprendizaje* (MeTA) se asocia con una visión para la gestión y operación de un Espacio Común para el Rediseño Educativo (ECRE) que brinde soluciones a la comunidad académica de la Región Veracruz, para la incorporación del aprendizaje mediado por tecnología en la docencia y la investigación, por lo que se dirige a 1) Asesorar a los docentes para el diseño y rediseño de sus experiencias educativas (EE), incorporando el aprendizaje mediado por tecnologías en sus actividades de enseñanza y evaluación, 2) Crear comunidades en red para el aprendizaje, 3) Diseñar insumos y objetos digitales para el aprendizaje, la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento científico, 4) Gestionar el acceso y la usabilidad de los entornos virtuales de aprendizaje a través de las Aulas Telemáticas, 5) Proponer experiencias educativas a través del Área de Formación de Elección Libre y Optativas que contribuyan con el incremento de la cultura digital en los estudiantes universitarios, y 6) Estimular el uso de recursos abiertos (*OpenCourseWare*) y la nube (*Cloud Computing*) como estrategias para la inclusión social.

Así mismo, *MeTA-UV* contempla el incremento y consolidación de nichos de colaboración a partir de la atracción de académicos de alto nivel, propiciar el aprendizaje mediado por las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (TICCAD) desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, así como la actualización y proyección de los cuadros en activo y la instauración de redes interinstitucionales académicas y de investigación que permitan compartir fortalezas con otras instituciones y atender los temas educativos de alta prioridad regional, estatal y nacional.

De manera inicial e históricamente se fundamenta en los Planes de Mejora (2011, 2014 y 2019) del *Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos*, Programa Interinstitucional reconocido y consolidado por el PNPC-CONACyT, compartido con la Universidad Veracruzana (UV), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

(BUAP) y el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), bajo el liderazgo de nuestra casa de estudios.

Su misión se dirige a ser un espacio para la generación y aplicación del conocimiento de frontera, la formación de capital humano para la virtualidad educativa, la formación docente y continua, la colaboración con académicos, estudiantes, investigadores y autoridades, que contribuya con el desarrollo de estrategias y soluciones transdisciplinarias, en beneficio de la educación mediada por tecnología, disruptiva y de calidad de la Región Veracruz.

Su visión considera ser un programa de investigación, formación y extensión de alto nivel que se distinga por la calidad de sus procesos académicos y la producción de conocimiento científico de vanguardia, que se asocie con la oferta educativa de licenciatura y posgrado mediados por tecnología, como estrategia para el desarrollo de capital humano orientado a la solución de necesidades y problemas educativos de la Región Veracruz, a través de procesos creativos, innovadores y disruptivos para el aprendizaje mediado por las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (TICCAD).

Lo anterior con un elevado compromiso social, sustentado por su vinculación con el entorno regional y su congruencia entre el discurso académico y la praxis organizacional.

Los objetivos que se planteó alcanzar *MeTA-UV* contemplaron, en primera instancia, formar capital humano que contribuyera con la reflexión, análisis y discusión de los fenómenos sociales contemporáneos, asociados con la transformación educativa como vía de solución ante la problemática social del entorno.

Los investigadores y colaboradores académicos de *MeTA-UV* sumaron destrezas y saberes, un capital que potenció la experiencia de trabajo colaborativo promoviendo el diálogo, el sentido de pertenencia y la sinergia responsable de voluntades. Por otra parte, pretendió mediar en el desarrollo de competencias digitales.

La gestión del aprendizaje significativo por parte del *MeTA-UV*, supuso un proceso de mediación que reconoció lo sociocultural y disciplinar, por tanto, el desarrollo de competencias digitales consideró estrategias que potenciaron la diversidad de dimensiones que integran nuestra comunidad y también la realización de actividades de colaboración transdisciplinaria y de extensión.

Contribución social de *MeTA*

La contribución social del *MeTA-UV* parte de tres ejes fundamentales, la vocación de la Universidad Veracruzana como entidad generadora de conocimiento, la necesidad de la Universidad Veracruzana de vincularse con el entorno para la resolución de problemas regionales, así como, la relevancia de la Universidad como agente de cambio social.

Para el 2030 México necesita una educación de calidad, centrada en procesos que promuevan una educación inclusiva en donde los agentes educativos posibiliten la constitución de un nuevo sujeto, más responsable, consciente y capacitado para el aprendizaje social, con habilidades de autogestión y autorregulación de sus



procesos formativos, en donde la información juega un papel central para la creación de nuevo conocimiento. Para ello, en este macro-contexto, la Universidad Veracruzana deberá ser flexible, y responder a la diversidad social y económica de nuestro país, así como atender a las demandas y necesidades regionales.

De esta manera, el *MeTA-UV* pretende desarrollar proyectos de alto impacto que contribuyan con la resolución de problemas sociales específicos, que estén al alcance de una respuesta efectiva desde el entorno universitario, entre ellos, se destacan los proyectos de gestión y adquisición de competencias digitales para la investigación, así como los programas de trabajo comunitario que permitan el desarrollo de la ciudadanía digital en el entorno regional.

Lo anterior permitirá abatir la brecha digital y facilitar el acceso de sectores sociales desfavorecidos, a la llamada sociedad del conocimiento.

Otras de las acciones que se propone *MeTA-UV* consideran a) potenciar el aprendizaje mediado por tecnología en ambientes informales y actividades de la vida cotidiana, b) establecer programas de gestión de competencias digitales para adultos sin depender de políticas educativas, a través de las municipalidades o centros comunitarios, c) desarrollar ambientes educativos mediados por tecnología que sean pertinentes y congruentes con el contexto social, d) estimular nuevas generaciones de estudiantes con una orientación hacia el autoaprendizaje y la autogestión del conocimiento, e) crear sistemas y ambientes virtuales que favorezcan la autonomía para el aprendizaje, f) Desarrollar habilidades de gestión del conocimiento a través de entornos virtuales, g) asesorar planes y programas de estudios con una orientación enfocada a procesos y capacidades para toda la vida y no exclusivamente en contenidos, g) diseñar e implementar un plan regional de formación en aprendizaje mediado por tecnología para estudiantes, docentes y administrativos que atienda a los diversos programas educativos, h) incrementar la participación de la comunidad universitaria en convocatorias de investigación y detectar líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) emergentes, i) establecer mecanismos de seguimiento a proyectos de investigación y desarrollo tecnológico con el propósito de potenciar sus resultados, y j) establecer mecanismos que regulen el impacto social y las evidencias de los proyectos financiados con recursos externos a la UV.

METODOLOGÍA

Se presenta la estructura general del modelo de *Mediación Tecnológica para el Aprendizaje* (MeTA) en un primer momento se hace la mención a la validación a través de 72 profesores que participaron con éxito en el programa estratégico. A continuación se describe la gestión para la transferencia del modelo realizado bajo la supervisión de Desarrollo Académico, Vicerrectoría, Secretaría Académica Regional y Direcciones de Entidades Académicas de la UV, así como, la aplicación a través del aula híbrida con la participación de docentes y estudiantes.

El *Componente 1*, estableció la necesidad de adquirir la competencia digital docente, entendiendo que ésta engloba lo pedagógico, tecnológico y disciplinar, a través del



desarrollo de la alfabetización digital e informacional, es decir, implementando la pedagogía digital; una vez desarrollado lo anterior los académicos pudieron incursionar adecuadamente en el *Componente 2*, relacionado con el programa estratégico *Mediación Tecnológica para el Aprendizaje (MeTA)*, en el cual se realizó la hibridación de las experiencias educativas utilizando recursos del ecosistema tecnológico institucional.

Figura 1

Competencia digital docente del Modelo de Mediación Tecnológica para el Aprendizaje (MeTA-UV)

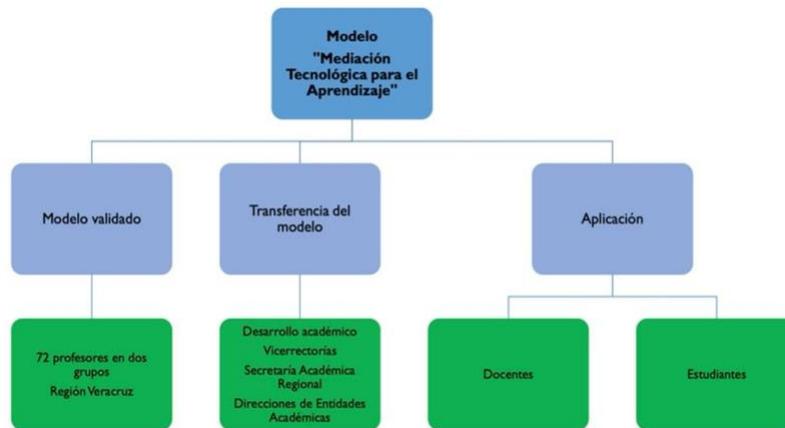
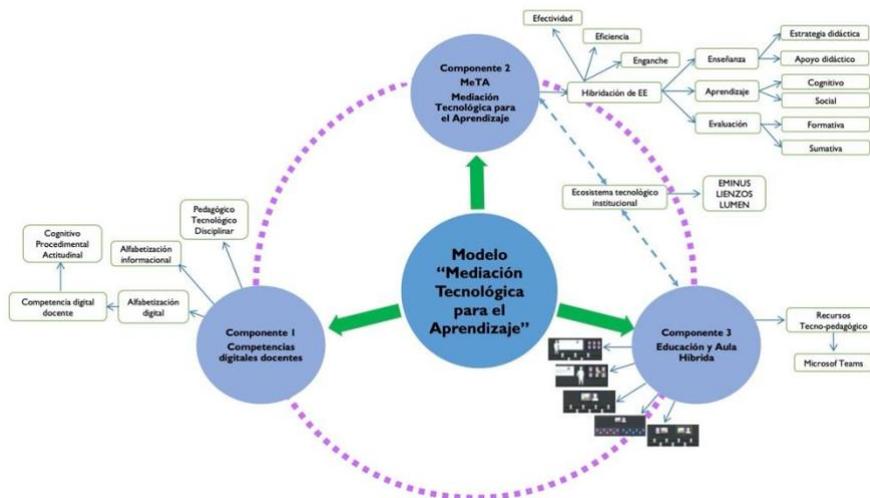


Figura 2

Programa de Mediación Tecnológica para el Aprendizaje (MeTA-UV)

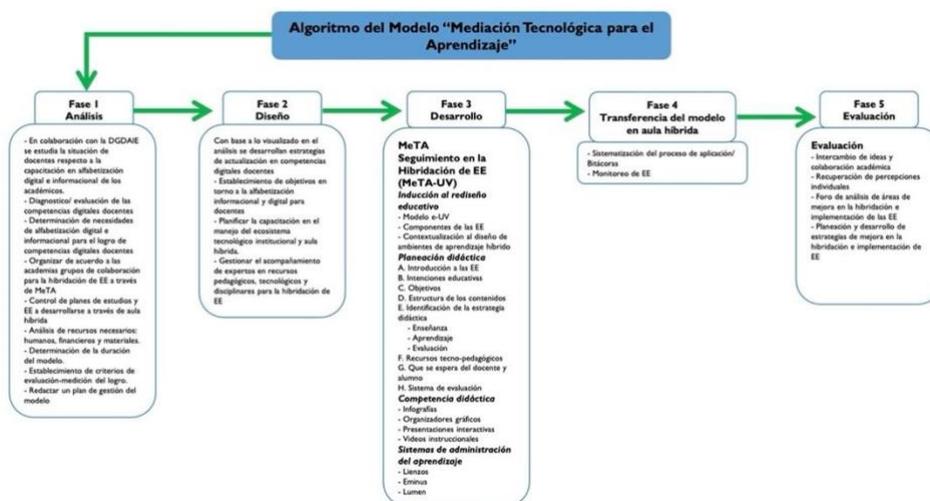


Por último, el *Componente 3* que integra el aula híbrida establece la aplicación de la EE híbrida en los distintos escenarios: facilitador y alumnos presenciales y/ o remotos, facilitador presencial y alumnos virtuales, facilitador virtual y alumnos presenciales, facilitador virtual y dos o más grupos en distintas aulas o bien dos facilitadores en distintas aulas y un grupo presencial; utilizando los recursos tecnopedagógicos necesarios. Es importante señalar, que los tres componentes se

encontraron intrínsecamente relacionados, por lo que, su secuencia y apego a los requerimientos fueron fundamentales para el logro en la implementación del modelo.

Figura 3

Implementación de las EE en el aula híbrida con base en el Modelo de Mediación Tecnológica para el Aprendizaje (MeTA-UV)



RESULTADOS

En la fase 1 se realizó el análisis, asociado con la evaluación de las necesidades institucionales que se necesitaban cubrir antes de la implementación del modelo, contemplando el perfil de los académicos, las experiencias educativas para hibridación y las condiciones contextuales; a través de ello, se generó un informe que sirvió como guía para el establecimiento de estrategias de mejora, programación de actividades, así como, para la descripción de los criterios que se tomaron en cuenta para la evaluación del modelo.

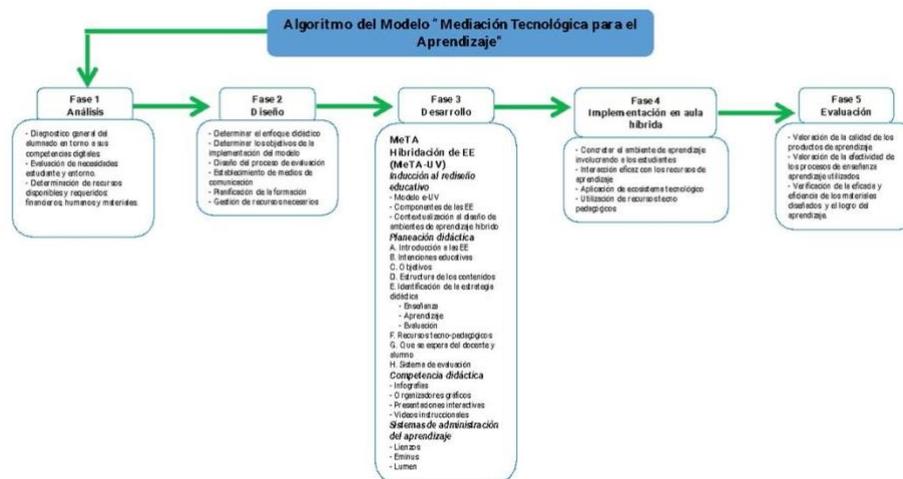
Para la segunda fase, derivado del informe se organizó una agenda con fechas, horarios y recursos específicos para el cumplimiento de los objetivos de la alfabetización informacional y digital para docentes, lo cual incluyó la capacitación en el manejo del ecosistema institucional y aulas híbridas; para operar dicha fase participaron la Secretaría Académica Regional y las direcciones de entidades, quienes operaron la gestión de los recursos humanos, materiales y financieros.

La fase 3, consideró el seguimiento a los docentes en su proceso de hibridación de experiencias educativas a través del Programa Estratégico *Mediación Tecnológica para el Aprendizaje (MeTA)*, por tanto, se tendrá un control del desempeño de los académicos en este paso, además de brindar asesoramiento personalizado en situaciones que lo requieran. Para la fase 4 se estableció la transferencia del modelo en el aula híbrida, en donde se realizó la sistematización del proceso de aplicación, monitoreando oportunamente al docente en su implementación.

A manera de epílogo del proceso, la fase 5 se realizó la evaluación, a través del intercambio de ideas y en colaboración académica con todos los docentes integrados; además, se consideró la planeación y desarrollo de estrategias de mejora para la transferencia del modelo en todas las entidades.

Figura 4

Seguimiento del Programa de Mediación Tecnológica para el Aprendizaje (MeTA)



CONSIDERACIONES FINALES

Cabe destacar que el algoritmo para la aplicación del aula híbrida contempló en la primera fase el diagnóstico del alumnado en cuanto a sus competencias digitales, en ese sentido, se establecieron las necesidades tanto del estudiante como del entorno, con base a ello se determinaron los recursos con los que se contaban, así como los requeridos para la implementación del modelo. Posteriormente, en la siguiente fase se determinó el enfoque didáctico con el cual se trabajaría, así como los objetivos que se habrían que cumplirse con la hibridación e implementación, además se planificaron los tiempos requeridos para todas las fases y se gestionaron los recursos identificados previamente.

El desarrollo del algoritmo llevó a un tercer momento, en donde los docentes participaron en el proceso de hibridación de las EE a través del Programa Estratégico *Mediación Tecnológica para el Aprendizaje (MeTA)*.

En el último espacio del recorrido en cuestión, se concretó el ambiente de aprendizaje a través del aula híbrida, promoviendo interacciones eficaces con los recursos de aprendizaje.

Finalmente, en la fase 4 de evaluación, se verificó la eficacia y eficiencia de los materiales diseñados, además se identificó la efectividad de los procesos de enseñanza aprendizaje, valorando la calidad de los productos de aprendizaje alcanzados.

REFERENCIAS

- Aguilar Sánchez, M. G. (2022). Programa de Trabajo 2021-2025. <https://www.uv.mx/comunicacionuv/files/2022/03/Programa-Trabajo-2021-2025-1.pdf>
- Badwen, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, (5), 361-408. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261/2251>
- Cabrero, J. & Almudeno, G. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247-268. <https://idus.us.es/handle/11441/89544>
- Castro, A. & Artavia, K. (2020). Competencias digitales docentes: un acercamiento inicial. *Revista electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(1), 47-80. <https://doi.org/10.22458/caes.v11i1.2932>
- Centeno, R. (2021). Formación Tecnológica y Competencias Digitales Docentes. *Revista internacional Tecnología Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 174-182. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.210>
- Edel, R. (2022). Plan de Desarrollo Regional 2021-2025. https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2022/08/Plader-Veracruz_17ago2022.pdf
- Edel, R. & Ruiz, G. (2021). Diagnóstico de la Competencia Digital Docente en las Instituciones de Educación Superior. https://www.researchgate.net/publication/361206028_Diagnostico_de_la_Competicia_Digital_Docente_en_las_Instituciones_de_Educacion_Superior.pdf
- Esquivel, I. (2014). Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI. https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos
-
- [revo lucionando el aprendizaje del siglo xxi-4.pdf](https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos)
- Information Literacy Group (ILG) de CILIP (2020). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. *Anales de documentación*, 23(1), 1-5. <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.373811>
- Jiménez, D., Muñoz, P. & Sánchez, F. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (10), 105- 120. <https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- Martínez, J. & Garcés, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>



- Moreno, A., Miaja, N., Bueno, A. & Borrego, L. (2020). El área de información y alfabetización informacional de la competencia digital docente. *Revista electrónica Educarte*, 24(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.25>
- Pozos, K. & Tejeda, J. (2018). Competencias digitales en docentes de educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Rambay, M. & De la Cruz, J. (2020). Desarrollo de las competencias digitales en los docentes universitarios en tiempo pandemia: una revisión sistemática. *In Crescendo*, 11(4), 511-527. <https://doi.org/10.21895/incres.2020.v11n4.06>
- Rossi, A. & Barajas, M. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(3), 317-339. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8004>
- Secretaría Académica - Universidad Veracruzana. (2021). Ecosistemas de plataformas de apoyo académico. https://www.uv.mx/plataformasacademicas/files/2021/02/Ecosistema_Plataformas_2021.pdf
- Suárez, S., Flórez, J. & Peláez, A. (2019). Las competencias digitales docentes y su importancia en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Reflexiones y Saberes*, (10), 33-41. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1069>
- Tejeda, J. & Pozos, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 25-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9917>
- Universidad Veracruzana. (2022). Aula híbrida. <https://www.uv.mx/celulaode/aulas-hibridas/index.html>
- Universidad Veracruzana. (2022). Plataformas académicas. <https://www.uv.mx/plataformasacademicas/>



RED RIMCI PARA GENERAR UNA CULTURA INVESTIGADORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN IBEROAMÉRICA

RIMCI NETWORK TO GENERATE A RESEARCH CULTURE IN UNIVERSITY STUDENTS IN IBEROAMERICA

Lagunes Domínguez, Agustín⁹⁰

Universidad Veracruzana

<https://orcid.org/0000-0002-8101-154X>

Lagunes Domínguez, Patricia

Universidad Veracruzana

<https://orcid.org/0000-0002-0547-688X>

Sáez López, José Manuel

Universidad Nacional de Educación a Distancia

<https://orcid.org/0000-0001-5938-1547>

RESUMEN

Una manera de determinar el estado que guardan los países en cuanto a investigación es mediante el ranking de investigación, ranking de los centros de investigación y el posicionamiento de sus universidades, es un hecho que los países en Iberoamérica no se encuentran dentro de los primeros diez lugares en investigación, España, Brasil y Portugal son los más cercanos, mientras que los países de América Latina se encuentran más lejanos de los primeros lugares.

Por la necesidad de desarrollar la cultura investigadora en estudiantes universitarios en Iberoamérica se creó la Red de Investigación Multidisciplinar para la Cultura Investigadora, incluyendo a ocho universidades de seis países de Iberoamérica.

La metodología de trabajo fue una revisión profunda de la literatura con el objetivo de elegir el mejor camino para desarrollar la cultura investigadora.

Los resultados fueron dividir la problemática en competencias informacionales, competencias digitales para la investigación y competencias investigativas. Se desarrollaron para cada una estas competencias una prueba objetiva y un curso como apoyo al desarrollo de dichas competencias.

Como conclusión se tiene que los estudiantes a los que se les aplicaron las pruebas no tienen el nivel deseado de las competencias y por ende no tienen una cultura investigadora.

Por lo anterior, se propone un trabajo colectivo entre redes para poder afrontar la problemática y apoyar a los estudiantes de manera más eficiente y eficaz.

Palabras clave: Cooperación educacional, Cultura científica, Estudiante universitario, Investigación, Programa de investigación.

⁹⁰ Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías CONAHCyT



INTRODUCCIÓN

Es innegable que la investigación es un tema importante para los países, para las universidades, para los profesores y para los estudiantes. En ese sentido existen tres índices que se pueden consultar para tener una idea de cómo se encuentra cada país en este tema. Los índices antes mencionados son el ranking de investigación por países, el ranking de centros de investigación y el ranking de universidades. Esto es, los países con mayor nivel de investigación tienen producción científica de calidad, los mejores centros de investigación y las mejores universidades.

El primer índice es el ranking de investigación por países, el cual toma en cuenta las publicaciones científicas, la colaboración internacional, el impacto científico, producción de investigación continua, áreas de investigación, tamaño de sus bases de datos, publicación en revistas de alto impacto, calidad de la colaboración internacional, entre otros factores (Scimago, 2022).

El segundo índice es el ranking de centros de investigación, en el cual se debe aclarar que lo que evalúa es su presencia en la web, su visibilidad, su impacto, apertura, accesibilidad, actualización, tamaño, y sus redes sociales, esto es, Webometrics (2019) se enfoca principalmente en la presencia en línea y la visibilidad de las instituciones académicas, lo que significa que su ranking no necesariamente refleja la calidad de la investigación o la enseñanza en un centro, sino más bien su visibilidad y accesibilidad en línea. Como con cualquier ranking, es importante considerar múltiples fuentes de información y no basar decisiones importantes únicamente en un ranking específico.

El tercer índice es el ranking de universidades, el cual considera las mismas características del ranking de centros de investigación, solo que le da mayor importancia al impacto, la apertura y su excelencia (Webometrics, 2023).

Analizando el ranking de países, el país mejor posicionado de Iberoamérica es España en el lugar 11, de allí continúa Brasil en el lugar 14, Portugal lugar 28, México lugar 33, hasta llegar a Haití en el lugar 162. Esto es, Iberoamérica no se encuentra bien posicionado en este índice (Scimago, 2022).

Por lo que respecta al índice de centros de investigación, España es quien se encuentra mejor posicionado con dos centros de investigación dentro de los primeros 100 lugares, uno en el lugar 8 y otro en el lugar 98. Portugal que estaba en el segundo lugar de esta área en el ranking de países, no tienen ningún centro de investigación en los primeros 100 lugares, el más cercano está en el lugar 315, mientras que Brasil tiene un centro en la posición 72 y muy cerca de los 100, otros en el lugar 104, 143 y 165. México al igual que Portugal no tienen centros dentro de los primeros 100 pero cuenta con el CINVESTAV en la posición 118. Aquí destaca Argentina con un centro en la posición 80 y el resto de los países tienen sus centros de investigación muy lejanos a los primeros 100 lugares (Webometrics, 2019).

Por lo que se refiere al ranking de universidades, España no tiene universidades entre los primeros 100 lugares, las más cercanas son la Universitat de Barcelona en la posición 108 y la Universidad Complutense de Madrid en el lugar 186. En la misma tesitura Portugal tiene dos universidades cerca de las primeras 100, Universidad do Porto en la posición 186 y Universidad de Lisboa en el lugar 196. Brasil al contrario si tiene a la Universidad de São Paulo en la posición 71 y México cuenta con la

Universidad Nacional Autónoma de México en la posición 108. Nuevamente el posicionamiento de los países de Iberoamérica no es bueno (Webometrics, 2023).

Por lo anterior, a partir del 2014 se iniciaron los trabajos para crear una red que se enfocará a desarrollar las habilidades investigativas en las universidades, y fue hasta el 1 de octubre de 2015 que se firmó el acuerdo inicial para formar la Red de Investigación Multidisciplinar para la Cultura Investigadora (RIMCI) entre la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Magallanes, la Universidad de San Buenaventura seccional Medellín y la Universidad Veracruzana, con el transcurso de los años se incorporó la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, la Universidad de San Ignacio de Loyola y el Instituto Tecnológico de Sonora, agrupando a ocho universidades y seis países.

En el acuerdo se estableció como sede la Universidad Veracruzana en la región Orizaba y el objetivo de la red quedó como "promover y fortalecer la cultura de la investigación científica en la sociedad iberoamericana mediante las siguientes acciones: a) contribuir con la comunidad alrededor de la cultura investigadora, b) desarrollar software y material didáctico multimedia, c) organizar eventos académicos-científicos, d) diseñar e implementar modelos, sistemas y ambientes para el desarrollo de la cultura investigadora, e) participar y proponer iniciativas de proyectos de investigación, y f) colaborar en la creación de programas interinstitucionales de posgrado afines a la red" (Lagunes-Dominguez et al., 2015, p. 2).

Cabe destacar que al inicio se pensaba en habilidades investigativas, pero durante los trabajos para la creación de la red se consideró que lo que realmente se buscaba era crear una cultura, esto es, no solo los conocimientos, habilidades y valores, sino que se convierta en un modo de vida.

Una vez creada la red y establecidos los objetivos, se comenzaron los trabajos para crear la cultura investigadora en Iberoamérica.

Metodología

En relación con la metodología, primero hay que indicar que este es un trabajo de muchos años y que aún no se encuentra terminado, que se tiene un avance significativo y dicho avance es el que se presenta a continuación.

Como metodología se tuvieron los siguientes pasos.

- 1) Revisión de la literatura sobre las competencias, competencias informacionales, competencias digitales y competencias investigativas
- 2) Elaboración del instrumento para medir las competencias informacionales
- 3) Aplicación del instrumento para medir las competencias informacionales
- 4) Elaboración del instrumento para medir las competencias digitales para la investigación
- 5) Aplicación del instrumento para medir las competencias digitales para la investigación
- 6) Elaboración del instrumento para medir las competencias investigativas
- 7) Aplicación del instrumento para medir las competencias investigativas
- 8) Desarrollo de un curso *Blended Learning* para desarrollar las competencias digitales para la investigación



- 9) Desarrollo de un curso *Blended Learning* para desarrollar las competencias investigativas
- 10) Conectar y motivar hacia la investigación.

Paso 1. Revisión de la literatura sobre las competencias, competencias informacionales, competencias digitales y competencias investigativas

En cuanto a la revisión de la literatura, se consideraron cuatro términos importantes, competencias, competencias informacionales, competencias digitales y competencias investigativas, cabe destacar que cada uno de estos términos se consideró con sus posibles variantes en español e inglés.

A forma de resumen se puede indicar que sobre las competencias en general se consultaron fuentes que trataban las competencias en proceso de enseñanza aprendizaje (Pérez-Dueñas & Antolí-Cabrera, 2016; Schmal et al., 2020; Stigt et al., 2018; UNESCO, 2021a), sobre como evaluarlas (Almedina & Rodríguez, 2018; Benítez & Asensio-Muñoz, 2020; Regueiro et al., 2021) y como se han trabajado en diversas modalidades (Comas-Gonzalez et al., 2021; Díaz & Suárez, 2019).

El segundo tema para investigar fueron las competencias informacionales, de las cuales se clasificaron las fuentes en definiciones generales y las contribuciones de la UNESCO en el tema (Goldstein, 2019; Lau & Grizzle, 2019; Leaning, 2017; Manhique & Casarin, 2019; Righetto & Vitorino, 2020; UNESCO, 2021b), estudios realizados en algunos países (Frau-Meigs et al., 2017; Labio-Bernal et al., 2020; Marcos-Treceño, 2018; Souza Da Silva et al., 2020), aquellas enfocadas a áreas específicas como agricultura, medicina o educación (Fraillon et al., 2020; Moreno-Guerrero et al., 2020; Phelps et al., 2018; Rodríguez et al., 2018), estudios de percepción y evaluaciones de estas competencias (García-Llorente et al., 2020; Reche-Urbano et al., 2019).

Por lo que se refiere a las competencias digitales también se consultaron fuentes sobre los conceptos, teorías y modelos (Barboutidis & Stiakakis, 2023; Cabezas-González et al., 2023; Dai, 2023), estudios en algunos países (Labio-Bernal et al., 2020; Lu et al., 2023; Tassara-Salviati et al., 2023; Wang & Chu, 2023), percepciones, evaluaciones e instrumentos (Çebi & Reisoğlu, 2023; de Obesso et al., 2023; El Sayary, 2023; Hartnett et al., 2023; Llorente-Cejudo et al., 2023; Martín-Párraga et al., 2023) y estas competencias enfocadas a áreas específicas como la salud, educación y la administración pública (Adler et al., 2023; Aquise et al., 2023; Boté-Vericad et al., 2023; Budai et al., 2023; Cabero-Almenara et al., 2023; Calderón-Garrido et al., 2023; Diz-Otero et al., 2023; Mogas et al., 2023; Montenegro-Rueda & Fernández-Cerero, 2023).

Finalmente se analizaron las fuentes que se enfocaban a las competencias investigativas, estas se pueden dividir en concepto general de las competencias y sus perspectivas (Ciraso-Calí et al., 2022; Indah et al., 2022; Verdezoto et al., 2022), investigaciones en distintas áreas como la educación, la ingeniería, la informática, la medicina y el turismo (Enriquez et al., 2023; Huang et al., 2023; Katayev et al., 2023; Lacabra et al., 2022; Mamytbayeva et al., 2022; Marushkevych et al., 2022; Quintela & Durão, 2022; Thiem et al., 2023), percepción, evaluación e instrumentos (Chamorro-



Atalaya et al., 2022; García-Llorente et al., 2020; Marrs et al., 2022) e investigaciones en algunos países (Esquivel-Grados et al., 2023; Hu et al., 2022; Ramírez et al., 2023).

Paso 2. Elaboración del instrumento para medir las competencias informacionales

De acuerdo con la literatura se determinó utilizar el instrumento creado por Tool for Realtime Assessment of informationLiteracy Skills (TRAILS), el cual se aplica en el grado 12 en los Estados Unidos y es el que se aplica a nivel de bachillerato y se considera el nivel más elevado.

Como es de esperarse, la prueba estaba escrita idioma en inglés, por lo que fue necesario interpretarla y tropicalizarla al español, solicitando a expertos que la revisaran. Las categorías que integran el instrumento son: a) desarrollo del tema, b) identificación de fuentes potenciales, c) desarrollar, usar y revisar estrategias de búsqueda, d) evaluar fuentes e información y, e) uso de información de manera responsable, ética y legal (Lagunes-Dominguez et al., 2019).

Para cada categoría se crearon 10 reactivos, lo cual sumaron en total 50 reactivos. La prueba fue una prueba objetiva, no de percepción, la cual evaluaba sobre todo conocimientos y habilidades. Para su validez se realizó juicio de expertos y para su confiabilidad se obtuvo un Alfa de Cronbach de .70 lo cual es confiable para una prueba objetiva.

Debido a que iba a ser aplicada en diversos países se tomó la decisión de establecer los niveles por porcentajes, de 100% a 80% nivel óptimo, entre 79% y 60% nivel intermedio y de 59% o menor nivel básico.

Cabe destacar que esta prueba fue programada en PHP con una base de datos MySQL y que se califica automáticamente, lo que permite que los estudiantes obtengan sus resultados de manera inmediata al concluir la prueba.

Paso 3. Aplicación del instrumento para medir las competencias informacionales

Esta prueba se aplicó en 8 universidades, la Universidad de Magallanes, Universidad de San Buenaventura, Escuela Politécnica Superior de Chimborazo, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Universidad de la República, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma de Madrid.

Como se puede apreciar, la prueba se aplicó en países como Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Perú y Uruguay.

Con este avance ya se tiene una idea de cómo están los estudiantes en estos países en cuanto a sus competencias informacionales.

Paso 4. Elaboración del instrumento para medir las competencias digitales para la investigación

En cuanto al instrumento para medir las competencias digitales, este se dividió en las siguientes categorías a) Gestión de la información digital, b) Comunicación y Colaboración en entornos virtuales, c) Creación de Contenidos Digitales, a du vez cada categoría se dividió en conocimientos, habilidades y actitudes. La prueba final constó de 75 reactivos.

Al instrumento se le dio validez mediante el juicio de expertos, la confiabilidad fue mediante alfa KR20 de la en su valor de 0.829, lo cual es confiable para su aplicación.



Al igual que la prueba anterior, fue programada en PHP con una base de datos MySQL y que se califica automáticamente, lo que permite que los estudiantes obtengan sus resultados de manera inmediata al concluir la prueba.

Paso 5. Aplicación del instrumento para medir las competencias digitales para la investigación

Esta prueba fue aplicada en dos Universidades mexicanas y está pendiente su aplicación en otros países.

Paso 6. Elaboración del instrumento para medir las competencias investigativas

Para las competencias investigativas se desarrolló un instrumento el cual contenía las categorías a) Conceptos de investigación, b) Búsquedas avanzadas y Google Académico, c) Planeación de la investigación, d) Procesamiento y análisis de la información y e) Aparato crítico y formato APA.

Cada una de las categorías contenían 10 reactivos, sumando 50 reactivos en total.

En cuanto a la validez y confiabilidad, la primera también fue mediante juicio de expertos y la confiabilidad mediante la consistencia interna de Alfa de Cronbach con 0.67, lo cual es aceptable para pruebas de rendimiento escolar que establecen entre .60 y .80.

Al igual que los instrumentos anteriores, la fue programada en PHP con una base de datos MySQL y que se califica automáticamente, permitiendo a los estudiantes ver sus resultados de manera inmediata.

Paso 7. Aplicación del instrumento para medir las competencias investigativas

La aplicación de la prueba para medir sus competencias investigativas, fue en cuatro universidades y en tres países, Chile, Colombia y México.

Paso 8. Desarrollo de un curso Blended Learning para desarrollar las competencias digitales para la investigación

El curso estuvo dividido en los siguientes módulos, a) Comunicación y colaboración en entornos virtuales, b) Búsqueda y filtrado de información y contenido digital, c) Evaluación de información y contenido digital, d) Gestión de datos, información y contenido digital y e) Creación de contenidos digitales. Para el curso se creó un canal en Youtube y se subieron 24 videos que apoyaban a cada uno de los módulos.

El curso estuvo diseñado en Moodle, así como todas las actividades se encontraban en dicha plataforma.

Paso 9. Desarrollo de un curso Blended Learning para desarrollar las competencias investigativas

El curso para desarrollar las competencias investigativas se diseñó mediante actividades en casa y talleres presenciales, dentro de las actividades en casa se encontraban búsquedas de fuentes de información confiables, reportes de lecturas, un cuadro de diagnóstico de la problemática, elaboración de un instrumento, calcular la muestra, aplicar el instrumento y analizar los datos. Mientras que los talleres que se dieron a los estudiantes fueron a) ¿Cómo hacer una propuesta de investigación? Búsqueda confiable de información en Internet, b) Elaboración de instrumentos de

recolección de datos, c) Métodos estadísticos y uso de Minitab y d) Divulgación - publicación en textos científicos.

Al igual que el curso anterior, fue trabajado en Moodle lo que permitió usarlo en diversas universidades y varios países.

Paso 10. Conectar y motivar hacia la investigación.

En el 2018 con el objetivo de conectar con los profesores e investigadores, se creó el canal de Youtube llamado *InvestigaWorld*, con el objetivo de ayudar a quienes desean hacer investigación, al inicio la meta era tener al menos 100 suscriptores, de esta manera se otorgaría una dirección web personalizada al canal, se logró y ahora son un poco más de 835 suscritos.

En el canal se explica como elaborar una propuesta de investigación, sus elementos y también se muestran herramientas para detectar similitud como Turnitin y CopyLeaks, bibliotecas virtuales, herramientas para análisis de datos cualitativos y cuantitativos, entre otros.

La iniciativa más reciente fue el podcast *Charlando con líderes*, el cual tiene como objetivo motivar a los estudiantes y profesores que desean iniciar en investigación, ya que se entrevista a profesores e investigadores que han aportado mucho en investigación, internacionalización y en tecnología.

RESULTADOS

Se puede decir que la red ha tenido nueve resultados importantes, los tres primeros tienen que ver con las tres pruebas objetivas elaboradas, validadas y con confiabilidad. Los dos siguientes son el curso *Blended Learning* para desarrollar la competencia digital para la investigación y el curso *Blended Learning* para desarrollar la competencia investigativa. Los tres siguientes son los resultados de la aplicación de las pruebas objetivas. El último resultado es el canal de Youtube *InvestigaWorld* que permite conectarse con estudiantes, profesores e investigadores.

Consideraciones finales

Como consideraciones finales se tienen las siguientes actividades pendientes por realizar.

- 1) Elaborar un curso *Blended Learning* para desarrollar las competencias infomacionales.
- 2) Aplicar las tres pruebas objetivas en la mayoría de los países de Iberoamérica
- 3) Profesionalizar el canal *InvestigaWorld*
- 4) Transitar gradualmente de cursos *Blended Learning* a cursos autogestivos
- 5) Caminar de competencias a una cultura investigadora.

BIBLIOGRAFÍA

Adler, J., Lenski, M., Tolios, A., Taie, S. F., Sopic, M., Rajdl, D., Rampul, A., Sancesario, G., & Biemann, R. (2023). Digital competence in laboratory

- medicine. *Journal of Laboratory Medicine*, 47(4), 143–148. <https://doi.org/10.1515/labmed-2023-0021>
- Almedina, M. I. A., & Rodríguez, R. S. (2018). Analysis and evaluation of generic competencies in initial teacher training. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 9–19. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200009>
- Aquise, J. Q., Quispe, J. A. B., Coaquira, E. L. A., Sosa, J. S., & Rodríguez, F. J. (2023). Educational management and digital competence of teachers of public educational institutions in Puerto Maldonado. *Universidad y Sociedad*, 15(2), 217–224. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85160101424&partnerID=40&md5=0c6dad9ce17b34d1a5748c3fe0c51b76>
- Barboutidis, G., & Stiakakis, E. (2023). Identifying the Factors to Enhance Digital Competence of Students at Vocational Training Institutes. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 613–650. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09641-1>
- Benítez, M. M. Á., & Asensio-Muñoz, I. I. (2020). Evidence of validity of a generic competencies measure. *Educacion XX1*, 23(2), 337–366. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25896>
- Boté-Vericad, J.-J., Palacios-Rodríguez, A., Gorchs-Molist, M., & Cejudo-Llorente, C. (2023). Comparison of the teaching of digital competences between health science faculties in Andalusia and Catalonia. *Educacion Medica*, 24(2). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2023.100791>
- Budai, B. B., Cshai, S., & Tózsá, I. (2023). Digital Competence Development in Public Administration Higher Education. *Sustainability (Switzerland)*, 15(16). <https://doi.org/10.3390/su151612462>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Palacios-Rodríguez, A., & Guillén-Gámez, F. D. (2023). Digital Competence of university students with disabilities and factors that determine it. A descriptive, inferential and multivariate study. *Education and Information Technologies*, 28(8), 9417–9436. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11297-w>
- Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2023). Theoretical Models Explaining the Level of Digital Competence in Students. *Computers*, 12(5). <https://doi.org/10.3390/computers12050100>
- Calderón-Garrido, D., Gil-Fernández, R., & Martín-Piñol, C. (2023). Exploring Perspectives, Uses, Implications and Needs of the Educational Digital Portfolio in the Arts: A Systematic Review of the Scientific Literature. *SAGE Open*, 13(3). <https://doi.org/10.1177/21582440231185557>
- Çebi, A., & Reisoğlu, İ. (2023). Adaptation of Self-Assessment Instrument for Educators' Digital Competence into Turkish Culture: A Study on Reliability and Validity. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 569–583. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09589-0>
- Chamorro-Atalaya, O., Gamarra-Bustillos, C., Villanueva-Acosta, V., Samanamud-Loyola, O., Leva-Apaza, A., Tasayco-Jala, A., Torres-Quiroz, A., & Peralta-Eugenio, G. (2022). Self-perception on the Acquisition of Investigative Competencies in the Context of Virtual Learning during Covid-19. *International*

- Journal of Information and Education Technology*, 12(12), 1417–1423. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.12.1766>
- Ciraso-Calí, A., Martínez-Fernández, J. R., París-Mañas, G., Sánchez-Martí, A., & García-Ravidá, L. B. (2022). The Research Competence: Acquisition and Development Among Undergraduates in Education Sciences. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.836165>
- Comas-Gonzalez, Z., Zamora-Musa, R., Soto, O. R., Collazos-Morales, C., Sanchez, C. A., & Hill-Pastor, L. (2021). Achievement of Generic and Professional Competencies Through Virtual Environments. In *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics): Vol. 12616 LNCS* (pp. 391–405). https://doi.org/10.1007/978-3-030-68452-5_41
- Dai, W. (2023). An empirical study on English preservice teachers' digital competence regarding ICT self-efficacy, collegial collaboration and infrastructural support. *Heliyon*, 9(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19538>
- de Obesso, M. D. L. M., Núñez-Canal, M., & Pérez-Rivero, C. A. (2023). How do students perceive educators' digital competence in higher education? *Technological Forecasting and Social Change*, 188. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122284>
- Díaz, L. F. C., & Suárez, S. J. L. (2019). The virtual courses oriented by competences, a look towards the relevance and educational and technological innovation of the 21st century . *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 2019(E20), 113–125. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85070837065&partnerID=40&md5=7b191933f176f6558ea6c6c3743c31f3>
- Diz-Otero, M., Portela-Pino, I., Domínguez-Lloria, S., & Pino-Juste, M. (2023). Digital competence in secondary education teachers during the COVID-19-derived pandemic: comparative analysis. *Education and Training*, 65(2), 181–192. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2022-0001>
- ElSayary, A. (2023). The impact of a professional upskilling training programme on developing teachers' digital competence. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(4), 1154–1166. <https://doi.org/10.1111/jcal.12788>
- Enriquez, G., Zevallos, E., Zenteno, F., Pariona, D., & López, R. (2023). Formative research and the achievement of skills based on undergraduate theses in university higher education. *Journal of Technology and Science Education*, 13(2), 498–513. <https://doi.org/10.3926/JOTSE.1744>
- Esquivel-Grados, J., Venegas-Mejía, V. L., Venegas-Mejía, C. P., Gonzáles-Benites, M. T., Bacón-Salazar, N., & Valdivia-Huaranga, H. A. (2023). Formative research: perceptions of communication science students at a peruvian university. *Journal of Technology and Science Education*, 13(2), 565–582. <https://doi.org/10.3926/JOTSE.1758>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). Preparing for life in a digital world: IEA international computer and information literacy



- study 2018 international report. In *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Michel, J. F. (2017). Public policies in media and information literacy in Europe: Cross-country comparisons. In *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe: Cross-Country Comparisons*. <https://doi.org/10.4324/9781315628851>
- García-Llorente, H. J., Martínez-Abad, F., & Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Assessment of observed and self-perceived information literacy in compulsory secondary education students from a Spanish region with a high performance in PISA. *Revista Electronica Educare*, 24(1). <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.2>
- Goldstein. (2019). *Informed Societies: Why information literacy matters for citizenship, participation and democracy*. Facet. <https://doi.org/DOI:10.29085/9781783303922>
- Hartnett, M., Butler, P., & Rawlins, P. (2023). Online proctored exams and digital inequalities during the pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(4), 1103–1115. <https://doi.org/10.1111/jcal.12813>
- Hu, Y., Liang, T., Li, W., Wan, J., Liu, X., Zhao, H., & Wang, L. (2022). Research competence of community nurses in Shanghai: A cross-sectional study. *Journal of Nursing Management*, 30(7), 3340–3349. <https://doi.org/10.1111/jonm.13779>
- Huang, Z., Liu, Y., Lei, Y., Wei, Y., Chen, X., & Lan, Y. (2023). Scientific research ability of specialist nurses in Guangxi Zhuang Autonomous Region, China: A cross-sectional study. *Nursing Open*, 10(9), 6258–6267. <https://doi.org/10.1002/nop2.1868>
- Indah, R. N., Budhiningrum, A. S., & Afifi, N. (2022). The Research Competence, Critical Thinking Skills and Digital Literacy of Indonesian EFL Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(2), 315–324. <https://doi.org/10.17507/jltr.1302.11>
- Katayev, Y., Saduakas, G., Nurzhanova, S., Umirbekova, A., Ospankulov, Y., & Zokirova, S. (2023). Analysis of Teachers' Research Competencies, Scientific Process Skills and the Level of Using Information and Communication Technologies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(5), 1184–1203. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3613>
- Labio-Bernal, A., García-Orta, M. J., Romero-Domínguez, L. R., & García-Prieto, V. (2020). Digital Information skills, Media literacy and journalism in Spain. A case study on the “Press in Schools” project. *Icono14*, 18(2), 58–83. <https://doi.org/10.7195/RI14.V18I2.1466>
- Lacabra, A. M., Fraile, M. N., & Vélez, A. P. (2022). Research Skills in Teachers' Training Education: Perceptions and performance. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2022.24.E28.4182>



- Lagunes-Dominguez, A., Edel-Navarro, R., Castro-Castro, C. A., Judikis-Preller, J. C., Paredes-Labra, J., & Fernandez-Prieto, M. S. (2015). *Acuerdo General Inicial RIMCI*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18144.25605>
- Lagunes-Dominguez, P., Lagunes-Dominguez, A., Espinosa-García, P., Flores-García, M. A., & Ortíz-Muñoz, A. F. (2019). Determinación de competencias informacionales en estudiantes de recién ingreso a una universidad pública en México. *CISCI 2019 - Decima Octava Conferencia Iberoamericana En Sistemas, Cibernética e Informática*, 2, 108–113.
- Lau, J., & Grizzle, A. (2019). Media and Information Literacy: Intersection and Evolution, a Brief History. In S. Goldstein (Ed.), *Informed Societies: Why information literacy matters for citizenship, participation and democracy* (pp. 89–110). Facet. <https://doi.org/DOI:10.29085/9781783303922.007>
- Leaning, M. (2017). Media and information literacy: An integrated approach for the 21st century. In *Media and Information Literacy: An Integrated Approach for the 21st Century*.
- Llorente-Cejudo, C., Barragán-Sánchez, R., Puig-Gutiérrez, M., & Romero-Tena, R. (2023). Social inclusion as a perspective for the validation of the “DigCompEdu Check-In” questionnaire for teaching digital competence. *Education and Information Technologies*, 28(8), 9437–9458. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11273-4>
- Mamytbayeva, Z., Kyakbayeva, U., Azimbayeva, D., Kerimbayeva, R., Sarybekova, Z., & Daurenbekov, K. (2022). Formation of research competence of future teacher educators based on the technology of project training. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(3), 927–939. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i3.7319>
- Manhique, I. L. E., & Casarin, H. D. C. S. (2019). Theoretical and epistemological dimensions of information literacy. *Informacao e Sociedade*, 29(2), 161–180. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4783.2019v29n2.44000>
- Marcos-Treceño, M.-J. (2018). Information literacy skills instruction in Spanish university libraries of economics. *Revista General de Informacion y Documentacion*, 28(2), 321–344. <https://doi.org/10.5209/RGID.62828>
- Marrs, S. A., Quesada-Pallarès, C., Nicolai, K. D., Severson-Irby, E. A., & Martínez-Fernández, J. R. (2022). Measuring Perceived Research Competence of Junior Researchers. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.834843>
- Martín-Párraga, L., Llorente-Cejudo, C., & Barroso-Osuna, J. (2023). Self-Perception of Digital Competence in University Lecturers: A Comparative Study between Universities in Spain and Peru According to the DigCompEdu Model. *Societies*, 13(6). <https://doi.org/10.3390/soc13060142>
- Marushkevych, A. A., Zvarych, I. M., Romanyshyna, O. Y., Malaniuk, N. M., & Grynevych, O. L. (2022). Development of Students’ Research Competence in the Study of the Humanities in Higher Educational Institutions. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(1), 15–24. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p15>



- Mogas, J., Cea Álvarez, A. M., & Pazos-Justo, C. (2023). The Contribution of Digital Portfolios to Higher Education Students' Autonomy and Digital Competence. *Education Sciences*, 13(8). <https://doi.org/10.3390/educsci13080829>
- Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2023). Digital Competence of Special Education Teachers: An Analysis from the Voices of Members of School Management Teams. *Societies*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/soc13040084>
- Moreno-Guerrero, A.-J., Miaja-Chippirraz, N., Bueno-Pedrero, A., & Borrego-Otero, L. (2020). The information and information literacy area of the digital teaching competence. *Revista Electronica Educare*, 24(3). <https://doi.org/10.15359/REE.24-3.25>
- Phelps, S. F., Hyde, L., & Wolf, J. P. (2018). The intersection: Where evidence based nursing and information literacy meet. In *The Intersection: Where Evidence Based Nursing and Information Literacy Meet*. <https://doi.org/10.1016/C2015-0-04256-3>
- Quintela, J. A., & Durão, M. (2022). Developing undergraduates' research competences through a tourism destination management course. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 22(3), 229–241. <https://doi.org/10.1080/15313220.2022.2096176>
- Ramírez, M. A., Ramos, J. F. C., & Alvarez, A. A. (2023). Research competences in higher education in Latin America: analysis of indexed papers. *Universidad y Sociedad*, 15(1), 120–126. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85148499390&partnerID=40&md5=d2c62ebe5dc8c611a673f7a562eaecae>
- Reche-Urbano, E., Martín-Fernández, M. A., & González-López, I. (2019). Autopercepción de la adquisición de las competencias informacional y comunicativa para la elaboración de trabajos académicos en la universidad. *Perfiles Educativos*, 41(165), 131–146. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59170>
- Righetto, G. G., & Vitorino, E. V. (2020). Information literacy as a social innovation movement. *Investigacion Bibliotecologica*, 34(82), 29–52. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.82.58080>
- Schmal, R., Rivero, S., & Vidal, C. (2020). The challenge of building a program for the development of generic competencies: A case study. *Educacao e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217017>
- Scimago. (2022). *Country Rank Scimago*. Scimago. <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2022>
- Souza Da Silva, C. R., De Oliveira, T. P. R., Teixeira, T. M. C., De Fátima Oliveira Costa, M., & Nunes, J. V. (2020). Contribution of carol kuhlthau's model to the research on information behavior and information literacy in brazil. *Encontros Bibli*, 25. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2019.e65234>
- Stigt, J. A., Koele, J. H., Brand, P. L. P., Jaarsma, D. A. C., & Sloopweg, I. A. (2018). Workplace mentoring of residents in generic competencies by an independent



- coach. *Perspectives on Medical Education*, 7(5), 337–341. <https://doi.org/10.1007/s40037-018-0452-7>
- Tassara-Salviati, C. F. J., Vargas-Merino, J. A., Ganosa, I. R., Quispe-Huarancca, J., & Escudero-Simon, W. G. (2023). Digital competences of peruvian business administration students a comparative study. *Prisma Social*, 41, 47–66. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85162198546&partnerID=40&md5=6be686c1b4859e99d4057eebf580b8b0>
- Thiem, J., Preetz, R., & Haberstroh, S. (2023). How research-based learning affects students' self-rated research competences: evidence from a longitudinal study across disciplines. *Studies in Higher Education*, 48(7), 1039–1051. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2181326>
- UNESCO. (2021a). Engineering for Sustainable Development. In *Engineering for Sustainable Development*. <https://doi.org/10.18356/9789214030089>
- UNESCO. (2021b). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- Verdezoto, P. J. M., Arízaga, L. C. B., Arrata, F. M. C., Mendoza, N. J. V, Guzmán, G. A. P., & Puente, L. C. L. (2022). Research competences in the subject of scientific communication of the ECOTEC university. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 2022(E53), 99–124. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85158916700&partnerID=40&md5=3e13a5833bdf1e48a693a63286f2eeeb>
- Wang, Z., & Chu, Z. (2023). Examination of Higher Education Teachers' Self-Perception of Digital Competence, Self-Efficacy, and Facilitating Conditions: An Empirical Study in the Context of China. *Sustainability (Switzerland)*, 15(14). <https://doi.org/10.3390/su151410945>
- Webometrics. (2019). *Ranking Web de Centros de Investigación*. <https://research.webometrics.info/es>
- Webometrics. (2023). *Ranking Web de Universidades*. <https://www.webometrics.info/es>



PRODUCCIÓN ACADÉMICA BRASILEÑA SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA BNCC

PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BNCC

BRAZILIAN ACADEMIC PRODUCTION ON ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE BNCC

Gonçalves, Adriano Marques⁹¹. Angeli, Thaís²

¹Universidade de Araraquara (UNIARA) - Araraquara, São Paulo, Brasil
ORCID - 0000-0002-1366-7651

²Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil
ORCID - 0000-0002-5064-3069

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi sistematizar dados relativos ao contexto de produção de teses e dissertações brasileiras que estabelecem uma relação entre a educação ambiental (EA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando traçar um quadro panorâmico do conjunto dessa produção. O estudo foi orientado pela abordagem qualitativa e consistiu em uma pesquisa documental. Nesse sentido, pudemos observar que as produções acadêmicas relacionando EA e BNCC ainda são escassas e não há grupos de pesquisa que têm se voltado para essa temática, o que reforça a necessidade de estudos que possam auxiliar no desenvolvimento de práticas educativas que garantam que a EA seja desenvolvida nas escolas de maneira crítica e transversal.

Palavras-chave: Educação ambiental, BNCC, BDTD, Teses e dissertações.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que está sendo implementado no Brasil, estabelecendo as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver desde a educação infantil até o ensino médio, norteando assim a elaboração dos currículos escolares pelos estados e municípios, de forma a garantir que estes estejam alinhados aos objetivos e princípios da Educação Básica no país (BRASIL, 2018).

Ao mesmo tempo, a educação ambiental (EA) no Brasil é regulamentada por diversas leis e políticas públicas que estabelecem a sua obrigatoriedade em diferentes

⁹¹ Apoyos/Apoios, agencias financiadoras



níveis e modalidades de ensino. Todavia, ao analisarmos a BNCC, é possível observar que a EA é citada uma única vez, na qual a sua responsabilidade é atribuída aos sistemas e redes de ensino e às escolas.

Nesse contexto, o presente trabalho consiste em parte de um estudo que se encontra em andamento e busca analisar o que os pesquisadores e pesquisadoras brasileiros têm desenvolvido no que diz respeito às relações que podem ser estabelecidas entre a EA e a BNCC. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi sistematizar dados relativos ao contexto de produção de teses e dissertações brasileiras que estabelecem uma relação entre a EA e a BNCC, buscando traçar um quadro panorâmico do conjunto dessa produção.

METODOLOGIA

Este estudo foi orientado pela abordagem qualitativa e consistiu em uma pesquisa documental, na qual foram analisadas teses e dissertações brasileiras que abordavam os temas da EA e da BNCC. Nessa direção, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que atualmente têm cadastrados em seu banco de dados aproximadamente 856.397 trabalhos defendidos nas instituições de ensino superior (IES) de todo o país. A busca se deu pelos termos "Educação Ambiental" e "BNCC", de modo a fazer o levantamento das teses e dissertações que citassem os temas concomitantemente em seu título, resumo ou palavras-chave.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o processo de busca descrito, foram obtidos 23 trabalhos, dos quais a maioria consistiu em dissertações, sendo 11 referentes a mestrados acadêmicos e 10 a mestrados profissionais, e apenas dois consistiram em teses. O baixo número de teses abordando o tema já era esperado, uma vez que a implementação da BNCC ocorreu em 2018 e o tempo médio de um doutorado é de quatro anos.

Um aspecto que merece destaque é o número de trabalhos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação de mestrado profissional, correspondendo a aproximadamente 43% dos trabalhos encontrados. Tal fato pode demonstrar uma preocupação de profissionais que atuam na rede em compreender, analisar e aplicar a BNCC. Além disso, 12 trabalhos foram desenvolvidos em IES federais, oito em IES privadas e apenas três em IES estaduais.

Se, por um lado, observamos equilíbrio no número de trabalhos de mestrados acadêmicos e profissionais, por outro, não há nenhuma universidade ou grupo de pesquisa que se destaca estudando a EA na BNCC. Nesse sentido, 19 universidades foram responsáveis pelo total das 23 teses e dissertações. Além disso, apenas um docente orientou dois trabalhos, todos os outros foram orientados por diferentes pesquisadores e pesquisadoras.

No que tange às regiões e Estados brasileiros, dois Estados são responsáveis por aproximadamente 61% dos trabalhos, sendo que no Estado de São Paulo foram desenvolvidos oito trabalhos e, no Paraná, seis. O restante dos trabalhos está distribuído entre Rio Grande do Sul (4), Minas Gerais (2), Goiás (1), Mato Grosso (1) e Distrito Federal (1). Como observado por Leandro, Gonçalves e Angeli (2022), a

predominância de trabalhos nas regiões Sul (10) e Sudeste (10) pode estar relacionada à distribuição geográfica dos programas de Pós-graduação no Brasil.

Também foi possível perceber que, das 23 teses e dissertações, há predominância daquelas vinculadas a Programas de Pós-graduação da Grande Área Multidisciplinar, com 12 trabalhos. Observamos seis trabalhos referentes à Grande Área de Ciências Humanas, seguida de três e dois trabalhos de Ciências Biológicas e Ciências Exatas e da Terra, respectivamente. O maior número na área Multidisciplinar pode estar relacionado ao fato de a EA ser um tema transdisciplinar, ou seja, que deve ser desenvolvido de forma integrada e articulada entre diferentes disciplinas, abrangendo conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (BRASIL, 1996).

Sendo assim, pudemos observar que as produções acadêmicas relacionando EA e BNCC ainda são escassas e não há grupos de pesquisa que têm se voltado para essa temática. Dessa forma, reforçamos a necessidade de estudos que possam auxiliar no desenvolvimento de práticas educativas que garantam que a EA seja desenvolvida nas escolas de maneira crítica e transversal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que os resultados apresentados são parciais, visto que a pesquisa se encontra em desenvolvimento e será complementada pela análise dos trabalhos completos, observando as relações que são estabelecidas pelos pesquisadores e pesquisadoras entre a EA e a BNCC. Essas informações podem contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais em relação à EA, subsidiando a incorporação da temática nos currículos escolares.

REFERÊNCIAS

- Lei 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.
- Brand, L. G., Gonçalves, A. M. e Angeli, T. (2022). As pesquisas brasileiras em educação ambiental que abordam o tema da reciclagem e suas macrotendências político-pedagógicas norteadoras: uma análise a partir de teses e dissertações. *REMEA*, 39(2), 287-307.



**CLUBE DE CIÊNCIAS COMO ESPAÇO DIDÁTICO E SUSTENTÁVEL:
ENSINO, APRENDIZAGEM E RESPONSABILIDADE AMBIENTAL**

**EL CLUB DE CIENCIAS COMO ESPACIO DIDÁCTICO Y SOSTENIBLE:
ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y RESPONSABILIDAD AMBIENTAL**

**SCIENCE CLUB AS A DIDACTIC AND SUSTAINABLE SPACE: TEACHING,
LEARNING AND ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY**

Marques, Rosebelly Nunes⁹²

Universidade de São Paulo – Esalq/USP

<https://orcid.org/0000-0002-8726-3211>

Medeiros, Charles Albert⁹³

Universidade de São Paulo – Esalq/USP

<https://orcid.org/0000-0003-1195-7126>

Itepan, Levi De Zen⁹⁴

Universidade de São Paulo – Esalq/USP

<https://orcid.org/0009-0003-8969-0756>

Dario, Edno Aparecidos⁹⁵

Universidade de São Paulo – Esalq/USP

<https://orcid.org/0000-0001-8370-617X>

RESUMO

Um clube tem a intenção de complementar o ensino de sala de aula, bem como proporcionar o desenvolvimento de atitudes, habilidades e criatividade dos participantes, possibilitando uma prática pedagógica que relacione a teoria e prática, relacionando-as com conteúdos lecionados e aplicados em sala de aula, despertando o interesse pela ciência. O presente trabalho teve por objetivo apresentar e discutir as atividades e ações do Clube de Ciências “Luiz de Queiroz”, tendo como base às práticas sustentáveis que valorizem as metodologias ativas e os processos de ensino, aprendizagem, assim como os propósitos do espaço. Assim, focando nos protocolos de elaboração e gestão das atividades, pautadas na interdisciplinaridade e sustentabilidade, as práticas elaboradas apresentaram um viés forte nas questões elencadas, sendo um dos resultados destas ações a certificação entregue pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a Unesco, dentro do Ano Internacional das Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável 2022-23 (IYBSSD), por meio da Academia Brasileira de Ciências (ABC), focando-se em três dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): 3, 4 e 7. Desse modo, espaços como Clube de Ciências se tornam agentes transformadores e disseminadores de conhecimento, pois

⁹² Departamento de Economia, Administração e Sociologia. Esalq/USP

⁹³ Esalq/USP, IPECEGE

⁹⁴ Esalq/USP, IPECEGE

⁹⁵ Esalq/USP, SVCEX



promovem contextualização e o significado deste, além de envolverem durante a elaboração das atividades, significados e habilidades como trabalho em grupo, participação ativa e desenvolvimento da criatividade.

Palavras chave: metodologias ativas, sustentabilidade, educação científica, STEAM, ODS

INTRODUÇÃO

O Clube tem a intenção de complementar o ensino da sala de aula, bem como cobrir possíveis falhas, como a falta de interesse dos alunos e pouco tempo de aula, e com isso, “proporcionar o desenvolvimento de atitudes e habilidades relacionadas ao espírito científico; possibilitar uma prática pedagógica que relacione um sentido prático aos princípios teóricos ensinados em sala de aula; despertar o interesse pela ciência e pelo estudo dos fenômenos e processos naturais; preparar para uma evolução científica e tecnológica; oferecer um ambiente onde o estudante possa dialogar, refletir e compartilhar suas experiências e inquietudes e desta forma possibilitar o desenvolvimento de criticidade e autonomia nos estudantes.” (Mancuso, Bandeira & Lima, 1996).

A proposta da criação do Clube de Ciências na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” é baseada do tripé que sustenta a Universidade de São Paulo, sendo ele o Ensino-Pesquisa-Extensão. Estes três elementos são alinhados no sentido de proporcionar uma integração entre os alunos de graduação e a sociedade ao redor da Universidade, onde as atividades viabilizam a interação entre alunos do ensino básico, fundamental, médio, além de professores, bem como os de nível superior, suprimindo necessidades da transposição do conhecimento que muitas vezes, acaba se perdendo no trajeto entre a academia e a comunidade.

Porém, para tal ponto, é necessário refletir sobre: o que é um Clube de Ciências? Quais suas potencialidades e limitações? Um clube nasce de um grupo de interessados em explorar e aprofundar seu conhecimento em áreas científicas, tecnológicas, de engenharia, artes e matemática (STEAM), entre outras áreas. Geralmente reúnem estudantes, entusiastas da ciência ou até mesmo profissionais que desejam compartilhar ideias, realizar experimentos, discutir tópicos científicos e desenvolver projetos relacionados ao ensino de ciências da natureza, na perspectiva interdisciplinar, valorizando as questões ambientais.

Embora um Clube de Ciências tenha um contexto não formal, tem a diferença de atividades desenvolvidas em feiras de ciências, em que os projetos são organizados e apresentados com determinado fim, dentro da escola, enquanto no Clube, as atividades são elaboradas tanto de forma itinerante quanto permanentes e rotativos. (Terçariol et. al, 2023) aponta o envolvimento positivo dos estudantes, despertando nestes, a motivação para o aprendizado, assim como a percepção de que os conhecimentos científicos são relevantes. (Victorio et. al, 2020) relata que esse tipo de atividade é formativa, pois ajuda os alunos a aprenderem a se desenvolver, participando das regulações das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo dentro da escola.



Quanto ao local em que existem, os clubes podem ser formados em diversos ambientes, como escolas, universidades, comunidades locais ou até mesmo online, cujo proposta é de oferecer um espaço não formal, onde são aplicadas atividades práticas, debates e colaborações relacionadas a diferentes ramos do saber científico.

Mas esse ambiente, se não bem delimitadas suas aplicações e funções, pode acarretar em dificuldades não só de produção de material, mas como na própria transposição do saber. Desse modo, as questões envolvendo a Gestão do Conhecimento (GC) na vertente da construção do conhecimento, oferecem uma forma de avaliar seus processos e etapas, buscando melhorar o alcance e aplicação de materiais, ao mesmo tempo em que se visa o gerenciamento efetivo nos locais de trabalho (NHS National Library for Health, 2005 e Teixeira et. al, 2022).

Então, ao alinhar as questões referentes as atribuições de um clube, é possível facilitar esse processo de práticas, com algumas finalidades, que abordam:

- **Projetos e Experimentos:** realizar experimentos práticos, investigações e projetos científicos, permitindo que os participantes do clube visualizem conceitos teóricos em situações práticas do mundo real, visando fazer a ligação do conteúdo com o cotidiano;
- **Apresentações e Discussões:** os clubes podem organizar encontros com discussões sobre temas científicos, colaborando com a melhoria da compreensão sobre diversos assuntos e a promoção do pensamento crítico;
- **Competições:** muitos clubes de ciências participam de competições científicas e/ou organizam, para demonstrar habilidades em áreas específicas da educação científica;
- **Eventos Científicos:** clubes organizam eventos como palestras, oficinas, cursos e workshop para formação dos participantes em áreas e temas científicos de interesse;
- **Redes de Colaboração:** promovem a colaboração entre os participantes, permitindo que compartilhem ideias, recursos e conhecimentos, criando um ambiente de trocas;
- **A formação inicial e continuada de professores** com o propósito de contribuir para que estes desenvolvam habilidades, autonomia, criatividade e inovação para dar a base para suas práticas educativas no ensino interdisciplinar das Ciências;

As práticas propostas visam complementar o ensino formal das instituições vinculadas ao seguimento educacional, principalmente quando falamos das escolas. Porém, dentro de um clube de ciências não são trabalhados apenas os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (Ministério de Educação, 2018), mas também a convivência em sociedade, o respeito ao próximo, o espírito de equipe, a percepção do meio ambiente e a curiosidade pelos acontecimentos científicos presentes no cotidiano de todos os integrantes (Longhi & Schroeder, 2012).

Assim, o Clube de Ciências “Luiz de Queiroz” tem como proposta abordar em suas ações, os fatores citados acima. Porém, seu diferencial são as vertentes ao qual se baseia para realizar tais atividades, sendo elas o vínculo com um museu universitário, no caso, o Museu “Luiz de Queiroz”, e a sustentabilidade como pilar



central do desenvolvimento e funcionamento das práticas e atividades, abordando a interdisciplinaridade e as questões ambientais com as diretrizes propostas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU - ODS (United Nations, 2015).

Quanto ao Clube apresentado neste trabalho, configura-se como um espaço transformador, reconhecido pela instituição, como destaque em atividades educativas e sociais.

Ainda, no que diz respeito ao Museu, sua coleção é considerada patrimônio histórico da unidade da USP, narrando seus mais de 120 anos de história, por meio de registros fotográficos, textuais e itens tridimensionais, em sua maioria, instrumentos científicos, maquinários laboratoriais, experimentos, equipamentos, dentre outros, utilizados no decorrer das atividades de ensino da Escola, desde sua fundação até os dias atuais, sendo um acervo de ciências agrárias de grande relevância.

Neste contexto, o trabalho teve como objetivo principal apresentar e discutir o potencial e relevância que o Clube de Ciências, no recorte das atividades dos anos de 2022 e 2023 (20 meses), apresentou, pautado na proposta de sustentabilidade atrelada ao ensino e valorização da história, sendo oferecido como espaço transformador e como agente de transposição e socialização do conhecimento.

METODOLOGIA

O caminho metodológico ocorreu em três fases: a formação da equipe, os protocolos elaborados para o desenvolvimento das atividades e os indicadores de avaliação utilizados.

A equipe envolvida no Clube de Ciências é formada por uma docente, um especialista em museus e centros de ciências, dois gestores de atividades e estudantes de graduação e pós graduação.

O desenvolvimento das atividades são realizados por meio de dois protocolos orientados pela docente e gestores. O primeiro é a inserção direta do objeto, oriundo da reserva técnica do Museu, nas práticas pedagógicas. Para isso, são avaliados quesitos como classificação como material expositivo (se estará em algum ambiente para visitação), sua relevância histórica, mapeamento de sua trajetória, dentre outros. Ao delimitar que as condições permitem a mudança de alocação, o mesmo é transposto da reserva para ser cadastrado no espaço didático do Clube.

Quanto ao segundo protocolo, ele é ramificado em dois pontos: um visa o estudo direto da coleção da instituição, sem retirar os itens de onde se encontram, focando na confecção de réplicas, modelos didáticos ou experimentos funcionais a partir destes, enquanto o outro é a construção de materiais baseados em demais fontes e adaptações, que não oriundas do acervo do Museu.

No que tange as questões envolvendo a avaliação das práticas desenvolvidas, foram elencados dois tipos de indicadores: quantitativos e os qualitativos. O primeiro visou entender e mapear o público que procurou pelo espaço do Clube e suas atividades, em fatores como números e frequências de visitantes, faixas etárias e níveis escolares. Já o segundo abordou o impacto que o Clube de Ciências traz, por meio dos temas e áreas aplicadas nas didáticas, relato dos estudantes e professores, assim como os monitores.



Para os tópicos envolvendo a sustentabilidade, foram elaboradas diretrizes para que os participantes atuantes do Clube pudessem os desenvolver de forma prática. Desse modo, os materiais para confecção de experimentos e práticas são, em sua maioria, se não totalidade, oriundos de matérias-primas destinadas a descarte, como objetos compostos de metais, madeiras, plásticos, vidros ou mesmo esses componentes em partes, como retalhos, chapas metálicas, componentes elétricos, dentre outros, em bom estado de reutilização. Com isso, a construção dos experimentos do Clube de Ciências dá um enfoque sempre em buscas de alternativas mais sustentáveis e acessível.

Arelado a isso, foram estudados e elencados 3 dos 17 ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, sendo eles o ODS 3 - Saúde e Bem-estar, o ODS 4 - Educação de Qualidade e o ODS 7 - Energia Acessível e Limpa, A escolha de tais ODS se deu por conta do potencial que apresentam para espaços não formais, como um clube de ciências e um museu.

No caso, o ODS 3 visa as visitas monitoradas ao local, as possibilidades de interação com conteúdos didáticos e a interação com os monitores como uma ferramenta de amparo para o visitante, auxiliando em momentos de descontração e diversão. Ainda, busca também refletir na própria equipe de colaboradores do Clube, visando incentivar aos participantes a explorarem ideias e oferecer um ambiente confortável de trabalho, dentro da rotina acadêmica. Para o ODS 4, a transposição e socialização do conhecimento e metodologias ativas de ensino foram o enfoque, baseado no fator de que um clube de ciências tem como função ensinar.

Por fim, o ODS 7 trouxe como linha central de pesquisa e aplicação, experimentos, práticas, didáticas e debates sobre o uso consciente de energia e as matrizes energéticas brasileiras, atreladas ao acervo do Museu “Luiz de Queiroz”.

RESULTADOS OU DISCUSSÃO

Parte dos experimentos, dinâmicas e didáticas envolvendo as diversas áreas da ciência, como física, química, biologia, solos, astronomia, dentre outras, foram desenvolvidos e confeccionados baseados em materiais reutilizados, aplicando matérias-primas que seriam destinadas a reciclagem ou descarte, dando uma nova utilização para elas.

A exemplo, temos a didática utilizando conteúdos do jogo virtual Minecraft® (Figura 1) sobre abelhas e mel, cujo papel no Clube foi suprir a demanda por atividades com temática de insetos, recorrente de muitas escolas da cidade que não tem acesso a materiais sobre este assunto.

No caso, foram utilizados os conteúdos gráficos do próprio jogo, e então, impressos e plastificados, a fim de terem uma maior vida útil, reduzindo a necessidade de manutenção e trocas, para serem colados nas bases de madeira. Já nas abelhas, foi feito o mesmo processo, porém, as estruturas foram confeccionadas a partir de painéis plásticos de antigos expositores do Museu, que estavam na reserva para descarte.

Essas ações implicaram em uma longevidade do experimento, no que diz respeito a utilização do mesmo, visto que está em aplicação constante nas ações do local desde

novembro de 2022, onde, até os dias atuais, já fora apresentada para público superior a 10 mil pessoas. Atrelado a isso, foram realizadas neste intervalo de 10 meses, apenas três intervenções estruturais, como substituição de partes e manutenção.



Figura 1. A e B – Caixa de madeira encontrada no Museu “Luiz de Queiroz”, sem uso; C – Adaptação dos conteúdos de Minecraft® usando a Caixa de madeira como base; D – Destaque das abelhas confeccionadas com plásticos oriundos de painéis a serem descartados.

Tais ações que o Clube de Ciências desenvolveu são certificadas como parte das atividades vinculadas ao Ano Internacional das Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável 2022-23 (IYBSSD), definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a Unesco. As frentes focaram na aplicação de 3 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, sendo eles:

- ODS 3 - Saúde e Bem-estar – uso do espaço lúdico, bem como jogos, didáticas, experimentos, dentre outros, resultando na definição de um espaço que não apenas os visitantes podem usufruir, como também dos próprios monitores e colaboradores, cuja atividades auxiliam na rotina acadêmica, proporcionando momentos descontraídos e de interação com conteúdos e demais pessoas.

- ODS 4 - Educação de Qualidade – no que tange a transposição de conhecimentos, bem como metodologias de ensino, as propostas elencadas no ODS 4 atuam de forma a destacar o papel
- de espaços de educação não formal, como o Clube de Ciências e o Museu, quanto aos processos de disponibilização de informações, fatos históricos, didáticas e demais formas de se interagir com o público, visando sua formação, tanto curricular quanto social e cultural.
- ODS 7 - Energia Acessível e Limpa – uma base sólida dos experimentos e práticas elaborados pelo Clube tiveram como objetivo suprir as demandas pelo tema de matrizes energéticas nacionais, uso racional de energia e as fontes geradoras das mesmas. Desse modo, um estande, aplicando conceitos teóricos, alinhados com réplicas e modelos funcionais, foi aplicado durante as ações, destacando as gerações eólica, solar, hidráulica e nuclear.

As propostas atreladas ao ODS 7 foram a soma dos protocolos acima citados, onde uma única estação tem elementos constituintes oriundos de transposição do acervo do Museu (Figura 2 – B), da adaptação e confecção de itens observados na coleção do local (Figura 2 – D) e a elaboração e construção de materiais inéditos, sem relação direta com os objetos, focando principalmente na didática.



Figura 2. A – Estande completo sobre matrizes energéticas; B – Modelo de hidroelétrica. Acervo do Museu; C – Painel solar. Acervo do Museu; D – Turbina eólica confeccionada com reutilização de materiais.

Atualmente o Clube possui mais de 100 experimentos cadastrados, distribuídos por áreas temáticas, resultando em mais de 200 atividades interdisciplinares. É importante destacar que estes foram elaborados envolvendo boas práticas sustentáveis e responsabilidade ambiental.

Quanto ao impacto referente ao público, as análises quantitativas destacam a participação de uma gama de visitantes de diversas origens, níveis escolares e interesses. No período de janeiro de 2022 até agosto de 2023, foram contabilizados mais de 23 mil pessoas, oriundas de 32 países, distribuídas em 450 municípios. Destes, cerca de 2000 eram professores das redes públicas e privada.

Esses dados, quando comparados à anos anteriores, demonstram que a presença de um Clube de Ciências amplia a divulgação científica e a extensão universitária da unidade, ao mesmo tempo que oferece maiores oportunidades de recepção de visitantes dentro da instituição, que apresenta alta demanda de busca por parte de escolas e grupos cujo foco é aprender com ciencias práticas.

Os relatos e destaques dos visitantes envolvidos apontam para ganhos positivos para os monitores cuja atividade caracterizada como extensão, aproxima-os da sociedade, vendo o significado na transposição dos conhecimentos, além de contribuir com a saúde mental dos mesmos, pela leveza e possibilidade de desenvolver a criatividade. Os professores relatam a importancia de fundamentar as suas ações educativas para compor as atividades em sala de aula, considerando a socialização de saberes e práticas com outros professores, assim como pesquisadores da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a criação do Clube e a elaboração e confecção de experimentos, didáticas e dinâmicas, as técnicas aplicadas que visam a utilização de matérias primas e materiais reutilizados destacam o potencial da sustentabilidade no ensino, viabilizando opções acessíveis para professores desenvolverem atividades em sala de aula, onde muitas vezes os recursos são escassos ou quase nulos.

Espaços como o Clube de Ciências promovem a contextualização e o significado dos conhecimentos, além do envolvimento com a elaboração das atividades, significados e habilidades como trabalho em grupo, participação ativa e desenvolvimento da criatividade.

Ainda, um ambiente como este, dentro da universidade, proporciona uma troca de sabermos com a comunidade e aproxima a sociedade da ciência, pois valoriza o papel dos alunos e colaboradores na transposição do saber científico, ao mesmo tempo que os ampara na sua formação acadêmica e profissional, associado a um espaço saudável de desenvolvimento de técnicas e práticas sobre educação e sustentabilidade.

Por fim, a existência deste Clube de Ciências não apenas segue a proposta da universidade pública em unir o tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, mas também amplia o alcance da unidade para com escolas e demais instituições de ensino, fomentando a



abertura de portas para a sociedade descobrir as possibilidades que o mundo acadêmico pode proporcionar a ela.

REFERENCIAS

- Longhi, A., & Schroeder, E. (2012). Clubes de ciências: o que pensam os professores coordenadores sobre ciência, natureza da ciência e iniciação científica numa rede municipal de ensino. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11 (3), 547-564. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_3_4_ex650.pdf
- Mancuso R., Bandeira V. A., & Lima V. M. R. (1996). *Clubes de ciências: criação funcionamento dinamização*. SE/CECIRS.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- NHS National Library for Health: Knowledge Management Specialist Library. (2005). *ABC of Knowledge Management*. https://www.fao.org/fileadmin/user_upload/knowledge/docs/ABC_of_KM.pdf
- Teixeira, F. D. de A., Boertolozzi, F., Almeida, I. C. de, & Zagonel, Y. T. T. (2022). A gestão do conhecimento no sistema de ensino STEM/STEAM. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17 (4), 3009-3026. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.15549>
- Terçariol, A. A. de L., Higuchi, A. K., & Moretti, A. A. da S. (2023). Feira de ciências e tecnologias interescolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18 (00), e023024. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17160>
- United Nations. (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf
- Victorio, S. da S., Miranda, M. C. R. de, & Marques, R. N. (2020). A importância da avaliação formativa em feiras de ciências. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24 (1), 210-223. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i1.13097>



TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y LOS DESAFÍOS DEL CONTEXTO ESCOLAR.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E OS DESAFIOS DO CONTEXTO ESCOLAR.

DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THE CHALLENGES OF THE SCHOOL CONTEXT.

Silva, Eliani Cristina Moreira da

<https://orcid.org/0000-0002-2615-5380>

Moretto, Erika Luciane

<https://orcid.org/0000-0002-2948-0584>

Bizelli, José Luís

<https://orcid.org/0000-0002-6634-1444>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-

UNESP, Campus Araraquara /SP

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades do conhecimento mediatizado por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar. A utilização das TDICs impõe desafios e nos movimenta para novas possibilidades de aprendizagens tanto para os docentes quanto para os discentes. O que nos leva a reflexão crítica sobre as possibilidades de utilização para alcançar os resultados desejáveis nas aprendizagens dos alunos. Destaca-se o percurso histórico de utilização das TDICs no contexto escolar e a intensificação de seu uso no contexto pós pandemia, bem como as barreiras da inclusão digital. Para tanto, far-se-á uma análise documental e bibliográfica da temática numa abordagem de análise qualitativa em educação. O referencial teórico está alicerçado em Castells (1999), Buckingham (2003, 2012), Santos (2020), Bacich, Moran (2018), dentre outros, além dos documentos institucionais veiculados pelo Ministério da Educação e Unesco. Na primeira seção far-se-á um histórico sobre a implementação do percurso tecnológico no contexto escolar, a partir do enfoque institucional. Na segunda seção apresentar-se-á os desafios para qualificar o uso das TDICs no contexto escolar e por último apresentar-se-á as potencialidades do uso das TDICs na mediatização do conhecimento.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Informação. Comunicação. Conhecimento. Contexto escolar.



INTRODUÇÃO

A sociedade do conhecimento, intensificou a utilização do uso das tecnologias digitais, informacionais e comunicacionais (TDIC) no processo de ensino aprendizagem. O fechamento das escolas no ano de 2020, fez com que houvesse a urgência à implementação do uso das TDICs, com o apoio de diferentes dispositivos móveis conectados à internet sem fio (Bacich, Moran, 2018), em diferentes espaços e tempos, para que a escola pudesse, em tese, continuar seu trabalho.

Ademais a promulgação do novo currículo oficial a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo contexto pandêmico vivenciado, impôs investimentos e esforços para otimização dos esforços na construção de espaços formativos potencializadores de práticas pedagógicas inovadoras, na busca mitigar as defasagens de aprendizagens:

Na educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino- aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica (BNCC, 2018, p.3)

Assim como descrito no documento normativo acima citado, as TDICs, incorporadas às práticas docentes podem favorecer e potencializar o ensino, despertando o interesse, o engajamento dos alunos no percurso da educação básica. No entanto, ao longo do percurso histórico da educação básica, as TDIC ficaram estagnadas no universo educacional, ora por falta de investimentos em infraestruturas tecnológicas nas escolas, ora por desconhecimento de seu uso e aplicabilidade em sala de aula.

Entretanto, há que se considerar a necessidade primordial de promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a inclusão digital (BNCC, 2018) de todos alunos e professores. Isso pode ser observado como destaca a competência geral 5 da BNCC, 2018:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

Contudo há que se considerar que as TDICS, devem promover e desenvolver a identificação dos seus diferentes usos, reconhecendo suas especificidades e aplicabilidades em diferentes contextos e seus impactos nos serviços, na produção e na interação social e utilizando-as de forma criativa, crítica e ética em processos que envolvam autoria e protagonismo.

Em 2020, as TDICs, em um momento de caos, saíram dos projetos e planejamentos e foram implementadas às pressas, emergencialmente, com uma série de ferramentas questionáveis quanto à preservação dos direitos das crianças e adolescentes.



O Relatório de Monitoramento Global da Educação, emitido pela UNESCO (2023), com o título: A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?, reavalia os impactos da TDICs na educação após o retorno às aulas presenciais e as novas metodologias incorporadas, principalmente ao que se atine ao objetivo do desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) de nº 4, que é “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”.

A Meta 4.4 das Nações Unidas, objetiva até 2030 aumentar o número de jovens e adultos com habilidades relevantes, com competências técnicas e profissionais para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo. O Brasil comprometeu-se em aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com essas competências, que terá como indicador a proporção de jovens e adultos com habilidade em tecnologias de informação e comunicação, por tipo de habilidade.

De acordo com Relatório da Unesco (2023, p.16), no Brasil, 31% dos adultos tinham pelo menos habilidades básicas, mas o nível era duas vezes maior nas áreas urbanas do que nas rurais, três vezes maior entre os que estavam na força de trabalho do que entre os que não estavam, e nove vezes maior no grupo socioeconômico superior do que nos dois grupos inferiores. A desigualdade de gênero em habilidades digitais é pequena, mas é maior em habilidades específicas.

Este trabalho questiona o uso das TDICs no contexto pós-pandemia.

METODOLOGIA

A presente pesquisa enquadra-se na categoria de pesquisa qualitativa em educação, especificamente no eixo de educação científica e competência digital, com aporte nas tendências educacionais e práticas pedagógicas digitais pós pandemia.

A partir da análise bibliográfica e documental, com abordagem exploratória e descritiva, com o intuito de buscar uma compreensão explicativa, sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no pós-pandemia, por meio de leituras e releituras dos documentos e a forma de registros, com fichamentos de atos normativos, revisão da literatura e produção do quadro de levantamento bibliográfico.

Além disso, a proposta de pesquisador participante, mergulhado no universo educacional da sala de aula, fornece evidências reais da própria vivência da práxis pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pesquisas na área das TDICs enfrentam grandes desafios tais como as barreiras tecnológicas e sua utilização no formato e organização das escolas como conhecemos hoje. Outro desafio sabido são os recursos orçamentários para este investimento e a formação docente mediante a implementação do novo currículo oficial:

A tecnologia digital está se tornando onipresente na vida cotidiana das pessoas. Ela está alcançando os lugares mais distantes do mundo. Ela está até mesmo criando novos mundos, onde as linhas entre o real e o imaginário são mais difíceis de discernir.



A educação não pode permanecer inalterada, embora muitos pedem que ela seja protegida das influências negativas da tecnologia digital (UNESCO, 2023, p.21).

O uso das TDICs como meio de promoção da aprendizagem sobre o objeto do conhecimento, estimulando o engajamento para desenvolver sequências didáticas, operacionaliza a prática de inclusão digital com inovação e combate às dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

Santos (2020, p.30) previu o aumento das desigualdades sociais após a pandemia. O autor orienta sobre a necessidade de uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios para começar a pensar numa sociedade em que a humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta em que habita.

Para Moran (2018, p. 37) a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. Para o autor o aprendizado é ativo, desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas.

No entanto, a superação das dificuldades deve ser vista com parcimônia, quando o assunto é TDIC. Buckingham (2003, p.3) refuta o pânico das influências negativas das mídias e o otimismo exagerado. O autor aponta os desafios advindos da expansão das tecnologias, sobre a polarização dos que têm e os que não tem acesso, e expressa a preocupação com a proteção dos direitos das crianças, enquanto consumidoras e cidadãos.

O relatório (Unesco, 2023, p.09 e 10) aponta como aspectos negativos e prejudiciais das TDICs o risco de distração, a falta de interação humana, alerta que a tecnologia sem regulamentação coloca em risco a democracia e os direitos humanos, como a invasão de privacidade e a disseminação do ódio.

Aponta ainda, que os sistemas educacionais precisam estar melhor preparados para usar as tecnologias digitais e ensinar sobre elas, devendo estas, estar a serviço dos interesses dos estudantes, professores e gestores para se alcançar a qualidade educacional.

O relatório (Unesco, 2023, p.12) elenca três desafios: igualdade e inclusão (em termos de acesso à educação para grupos desfavorecidos e acesso a conteúdo); qualidade (em termos de ensinar por meio de e sobre tecnologia digital); e eficiência (em termos de gestão da educação). E após identificar o potencial que a tecnologia tem de enfrentar esses desafios, o relatório discute três condições que têm de ser cumpridas para que esse potencial se realize: acesso igualitário, governança e regulamentação adequadas, e nível satisfatório de capacidade docente.

O relatório da Unesco sobre o uso das TDICs, destaca-se a sua universalidade na vida cotidiana dos indivíduos. Há uma tendência mundial de criação de uma realidade virtual em contrapondo a realidade concreta da vida humana em sociedade.

No que diz respeito ao uso das TDICs, como meio de promoção da aprendizagem sobre o objeto do conhecimento, estimulando o engajamento para desenvolver sequências didáticas, operacionaliza a prática de inclusão digital com inovação e combate às dificuldades de aprendizagem no contexto escolar:



A tecnologia está mudando a formação dos professores. A tecnologia é usada para criar ambientes de aprendizagem flexíveis, envolver os professores na aprendizagem colaborativa, apoiar a formação e a mentoria, aumentar a prática reflexiva e aprimorar o conhecimento pedagógico ou da disciplina de estudo (UNESCO, 2023, p. 20)

De acordo com essa perspectiva, as novas tecnologias da informação e comunicação necessitarão mergulhar no universo da formação de professores. Esse fato pode ser observado, na utilização e promoção das aprendizagens colaborativas e materiais existentes no curso de formação docente com vistas a promover uma prática pedagógica reflexiva sobre o objeto do conhecimento.

Castells (1999, p.43) destaca que entramos em um mundo realmente multicultural e interdependente, só poderia ser entendido e transformado a partir de uma perspectiva múltipla que reúne identidade cultural, sistemas de redes globais e políticas multidimensionais. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas e o lugar da sala de aula estão imersos nas mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento informacional nas dimensões espacial e temporal das sociedades contemporânea.

Contudo, como afirma Imbernón (2011, p.50), “A formação permanente do docente necessita percorrer a reflexão prático-teórica, sobre a compreensão, análise e intervenção da realidade; a troca de experiências entre os iguais para tornar possível a atualização, intervenção e comunicação educativa” no âmbito de um sistema de ensino institucional inovador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo sobre as TDICs, destacar-se-á que o universo educacional deverá apropriar-se do seu uso, uma necessidade experienciada pela Covid-19. Além disso, há que se investir na superação das condições socioeconômicas dos alunos para equacionar o acesso às TDICs e sua utilização para otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ao incorporar as TDICs nas práticas pedagógicas e no currículo, requer repensar o projeto pedagógico da escola como uma possibilidade relevante do uso de tecnologias e recursos digitais, completando pelas metodologias ativas para a promoção das aprendizagens significativas e contextualizadas.

Na pós-modernidade, isso não pode ser renegado, muito pelo contrário, há que se promover a democratização e o acesso dos alunos ao mundo digital e fomentar a formação continuada docentes para utilizá-las em sua prática pedagógica.

Defende-se aqui a possibilidade implementação das TDICs na rotina pedagógica por meio de aprendizagens colaborativas, com práticas transversais nas sequências didáticas dos componentes curriculares. Isso permite que professores e alunos se tornem sujeitos ativos da produção, seleção e divulgação do conhecimento.

Considerando a prescrição do relatório emitido pela Unesco (2023) a tecnologia deve ser introduzida na educação de forma a atender aos melhores interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2023 avalia a distância que ainda falta percorrer para atingir as metas educacionais de 2030, e considera a

educação como chave para desbloquear a realização de outros objetivos de desenvolvimento, principalmente a meta de progresso tecnológico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (3ª versão – Texto da Introdução). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acesso em agosto de 2017).
- BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A., 2020.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis. 2006. Título original: *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Trabalho não publicado. Buckingham - Crescer na era das mídias - inteiro.doc. 1 arquivo (760 Kb). Word 2003.
- BUCKINGHAM, David (2012). **Precisamos realmente de educação para os meios?** *Comunicação & Educação*, 17 (2), 41-60. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v17i2p41-60>.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Relatório de Monitoramento Global da Educação. **Tecnologia na educação: UMA FERRAMENTA A SERVIÇO DE QUEM?** UNESCO, 2023.



CONCEPCIONES DE UN CHATBOT SOBRE EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA LUCHA CONTRA LA CRISISCLIMÁTICA.

CONCEPÇÕES DE UM CHATBOT SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À CRISE CLIMÁTICA.

CONCEPTIONS OF A CHATBOT REGARDING THE ROLE OF EDUCATION IN COMBATING THE CLIMATE CRISIS.

Chiti Pinheiro, Júlia¹

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência - Universidade Estadual Paulista UNESP
0000-0002-9613-2918

Vieira Leite, Mônica Regina²

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência - Universidade Estadual Paulista UNESP
0000-0003-3177-0123

De Andrade Caldeira, Ana Maria³

Departamento de Educação - Universidade Estadual Paulista UNESP
0000-0003-1502-2483

Reis, Giuliano⁴

Faculdade de Educação – University of Ottawa
0000-0003-4831-5485

¹Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³

RESUMO

A utilização de chatbots em diversos setores da sociedade tem crescido exponencialmente, inclusive na educação, tornando assim relevante analisar o potencial impacto dessa tecnologia nas escolas e universidades. O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções fornecidas pelo chat GPT sobre o papel da educação no combate à crise climática. A coleta de dados foi feita por meio de uma atividade desenvolvida em um curso de formação de professores, na qual os estudantes exploraram e fizeram uma pergunta ao GPT e analisaram as respostas obtidas. Utilizando a análise de conteúdo, concluímos que as ideias apresentadas pelo chatbot estão de acordo com as expectativas para o futuro da educação tais como apresentadas no relatório da UNESCO "Reimaginando o Nosso Futuro Juntos" (2022). Defendemos que os chatbots podem ter seu potencial de engajamento explorado na formação de professores e no Ensino de ciências como ferramenta para o trabalho com a temática de mudanças climáticas

Palavras-chave: Inteligência artificial; educação superior; relatório da UNESCO; crise climática; science teacher education



INTRODUÇÃO

À medida que a sociedade continua lidando com avanços tecnológicos rápidos e o impacto global da pandemia de Covid-19, a importância de uma educação que capacite os alunos com as habilidades para navegar por um mundo incerto, torna-se cada vez mais evidente (Pietrocola et al., 2021).

Avanços recentes em Inteligência Artificial (IA) e processamento de linguagem natural resultaram no desenvolvimento de chatbots cada vez mais sofisticados, capazes de gerar respostas textuais a perguntas e diálogos estabelecidos com seres humanos (Sichman, 2021). No final de novembro de 2023, a empresa norte-americana OpenAI, disponibilizou publicamente uma ferramenta chamada Chat-GPT (Generative Pre-trained Transformer), que utiliza modelos de linguagem pré-treinados para gerar respostas com base em um contexto fornecido, demonstrando sua capacidade de compreender a linguagem natural e responder adequadamente (Sichman, 2021). Embora não seja pioneiro na área de desenvolvimento de chatbots (a presença de assistentes pessoais baseados em IA como Alexa, Siri e Cortana – já existem desde a década de 2010), o Chat-GPT tem atraído atenção e preocupação em diversos setores, incluindo a educação, devido a sua facilidade de uso e a complexidade das respostas geradas. Por exemplo, acredita-se que poderá ocorrer um prejuízo à autonomia dos estudantes, que teriam reduzidas a sua capacidade de reflexão independente, bem como suas habilidades de redigir e sintetizar ideias próprias. Além disso, a presença de chatbots que usam inteligência artificial em nossa sociedade atual pode apresentar riscos e incertezas, levantando questões éticas e sociais em relação à segurança e privacidade dos usuários, a substituição, geração e manutenção de empregos, vieses esses que privilegiam ou prejudicam determinados grupos sociais, podendo afetar a confiabilidade da informação científica e de suas fontes (Pietrocola et al., 2021).

Apesar dessas apreensões, o Chat-GPT é uma realidade no contexto escolar e universitário. Conseqüentemente, a educação – principalmente a científica – deve incluir uma discussão crítica dos riscos e incertezas associados à essa tecnologia, para que os indivíduos possam tomar decisões informadas e participar de debates públicos sobre essas questões. Da mesma forma, o ensino que abrange as compreensões necessárias para lidar com a IA como parte integrante da sociedade deve ir além do mero uso desses sistemas, incluindo uma compreensão mais profunda dos riscos e benefícios associados a essa tecnologia, e promover o uso ético e responsável de chatbots na sociedade (Pietrocola et al., 2021).

É notável crescimento da abordagem desse tema no âmbito educacional. O IX CONEDU (Congresso Nacional de Educação), em sua edição de 2023, adotou como foco "Educação para a sociedade: Ciência, Tecnologia e Sustentabilidade", enquanto o XVIII EIDE (Encontro Ibero-Americano de Educação), também em sua edição de 2023, centralizou-se em "A educação, patrimônio mundial: A educação em tempos de transformação digital, sustentável, inclusiva e equitativa". A escolha desses dois proeminentes eventos educacionais para explorar a temática da tecnologia no ensino contemporâneo indica um crescente interesse por parte dos educadores em compreender de forma mais aprofundada essa tecnologia e suas possíveis implicações, a fim de incorporá-la de maneira criteriosa em suas práticas pedagógicas.

Tal observação ressalta a relevância intrínseca deste estudo, uma vez que se propõe a instigar reflexões e diálogos sobre as aplicações da Inteligência Artificial no âmbito educacional, bem como a prover subsídios aos educadores em formação ou atuação que possam ainda não estar familiarizados com esse tipo de tecnologia, que tem se inserido cada vez mais na vida dos alunos.

Uma forma de integrar tais tecnologias ao ensino é por meio do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) que pode ser definido como o ensino de conteúdos científicos no contexto autêntico de seu ambiente tecnológico e social, no qual os estudantes integram o conhecimento científico com a tecnologia e o mundo social de suas experiências cotidianas (Oliveira; Moreira, 2014). A proposta curricular de CTS corresponde, assim, a uma integração da educação científica, tecnológica e social, isto é, na qual os conteúdos científicos e tecnológicos são estudados em conjunto com a discussão de seus aspectos históricos, éticos, políticos e socioeconômicos, abordagem essa que, como discutido anteriormente, é necessária que seja feita em relação ao uso de IA.

Assim como para a temática de IA, a mesma perspectiva pode ser aplicada à crise climática, onde há uma grande quantidade de informações científicas complexas e muitas vezes contraditórias que os indivíduos precisam avaliar para tomar decisões baseadas em informações confiáveis (Oliveira; Moreira, 2014). Nesse sentido, a educação pode desempenhar um papel fundamental ao preparar as pessoas para enfrentar a crise climática, fornecendo ferramentas para avaliar e compreender informações científicas e tomar medidas para reduzir seu impacto no meio ambiente. Isso deve incluir a promoção do pensamento crítico, a capacidade de avaliar e interpretar dados, e a compreensão dos sistemas naturais e sociais complexos envolvidos na crise climática.

O relatório da UNESCO publicado em 2022, intitulado "Reimaginar nossos futuros juntos - um novo contrato social para a educação," enfatiza a necessidade de reconsiderar os papéis da educação, dos educadores e dos alunos nas instituições educacionais à luz das transformações tecnológicas e digitais. A UNESCO alerta que persistir no curso atual seria negligenciar a previsão e a abordagem dos riscos inerentes a essas mudanças (Unesco, 2022, p. 5). Nesse contexto, há um consenso na área de educação que enfatiza o papel fundamental da escola e do ensino (especialmente o de ciências) na formação de cidadãos críticos e na compreensão do mundo natural. O discurso do relatório enfatiza a convergência dos desafios contemporâneos da sociedade, notadamente a crise climática, com outras questões interconectadas, como desigualdade social, mudanças climáticas, perda de biodiversidade, esgotamento de recursos, disruptura tecnológica e violência, emblemáticas da atual era. Esse cenário multifacetado está enraizado no sistema capitalista. Abordar a crise climática em conjunto com a justiça social é imperativo devido à sua correlação intrínseca. Impactos desproporcionais afetam grupos marginalizados, exigindo uma educação transformadora que amplie suas vozes, fomente a representatividade e cultive o ativismo, capacitando indivíduos a compreender e se engajar com questões relacionadas ao clima, promover mudanças



e engendrar críticas internas à ordem social vigente. O objetivo é equipar estudantes, famílias e educadores a discernir implicações climáticas, assumir papéis no engajamento político e impulsionar ação, manifestando uma abordagem abrangente à justiça climática (Unesco, 2022).

Nesse cenário, a educação emerge como uma peça-chave para garantir o acesso ao conhecimento pertinente a uma sociedade caracterizada por riscos, permeada por crises e suas resoluções (Beck, 1989). Portanto, o reconhecimento e a abordagem dos riscos tecnológicos e sociais estão intrinsecamente relacionados à reconfiguração do propósito educacional, destacando a importância de capacitar os indivíduos com competências para compreender, questionar e enfrentar os desafios contemporâneos.

Devido ao exposto, é de grande relevância avaliar o uso potencial de chatbots como fonte de dados para informações científicas sobre a crise climática e outros problemas relacionados à ciência e tecnologia. Para isso é essencial reconhecer o papel do ensino sobre a alfabetização científico-eco-tecnológica, que inclui o reconhecimento e domínio sobre a ferramenta tecnológica, mas também um olhar crítico e reflexivo sobre as implicações desta adoção no modelo atual de sociedade, de escola e de trabalho. Desta forma, o objetivo deste trabalho é compreender as concepções de um chatbot coletadas por professores em formação sobre o papel da educação no combate à crise climática e refletir, a partir das respostas geradas, sobre as contribuições e limitações que esse tipo de tecnologia pode proporcionar ao Ensino (principalmente o de Ciências).

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN/METODOLOGÍA

Essa investigação adota uma abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que seu propósito é obter uma compreensão profunda de um tema específico e os dados coletados são descritivos, sem a intenção de realizar generalizações (Patton, 2014).

A organização e a análise dos dados foram feitas a partir da Análise de Conteúdo, tendo como referencial a obra "Análise de Conteúdo" de Laurence Bardin (2008). A pesquisa foi realizada seguindo os passos descritos a seguir e ilustrados na Figura 1.

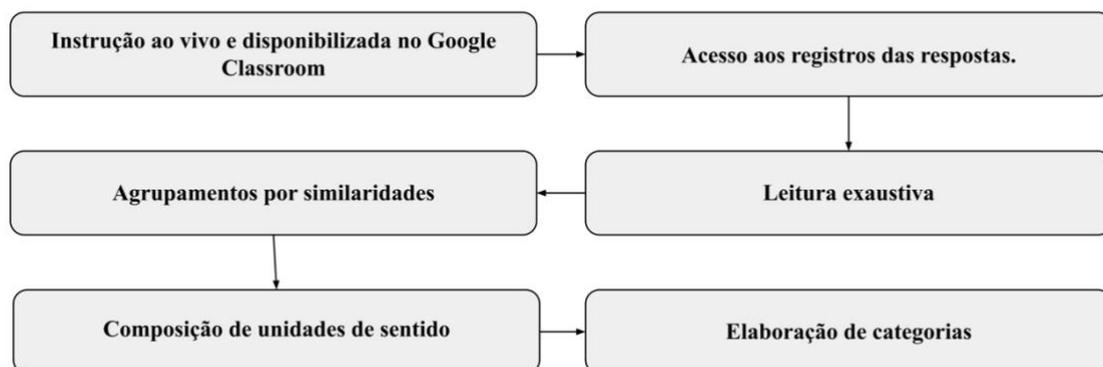


Ilustración 1 Descripción das etapas metodológicas da pesquisa desenvolvida. Fonte: Autores

Os dados foram coletados por meio de uma atividade desenvolvida em uma turma de licenciatura de Ciências Biológicas do período noturno, em uma universidade pública do estado de São Paulo, em uma disciplina intitulada "Metodologia e Prática no Ensino

de Ciências e Biologia: RelaçõesCiência, Sociedade e Temas Ambientais", inserida no currículo regularmente no penúltimo semestre do curso de licenciatura.

Desenvolvimento das ações Didáticas

A instrução fornecida aos estudantes foi a seguinte:

Parece que onde quer que eu vá hoje em dia, as pessoas estão falando sobre o **ChatGPT** – essa nova ferramenta de IA que parece estar criando seus espaços e raízes na academia e no local de trabalho. Para refletir brevemente sobre o assunto, veja o link a seguir para um diálogo fascinante entre um jornalista e um chat-bot, que faz as pessoas se perguntarem até quando certas habilidades humanas continuarão sendo relevantes: <https://nationalpost.com/entertainment/human-ai-chatbot> (Talvez em algum tempo alguns chat-bots possam administrar uma aula como a nossa?). Dito isso, faremos um pequeno experimento de exploração e manipulação: Experimente o ChatGPT e deixe aqui as suas impressões. Aqui está o que você tem que fazer: (i) criar uma conta (grátis), (ii) pedir ao ChatGPT para escrever um parágrafo de 100 palavras sobre o papel da educação na atual crise climática, (iii) colar o texto aqui (em um documento Google), e (iv) descrever rapidamente como foi usar essa tecnologia e o que você acha que poderia ser algumas de suas possíveis implicações para o futuro de como estudamos e/ou trabalhamos.

Esse trabalho se pautará na análise das respostas obtidas na etapa (ii) da atividade. As concepções apresentadas na etapa (iv) serão analisadas em um estudo posterior.

Os registros produzidos pelo chatbot e registrados pelos estudantes foram agrupados em um arquivo tendo seus nomes substituídos por indicadores de A1 a A20. Os dados coletados foram analisados com objetivo de compreender as semelhanças e diferenças em termos de sentido apresentado para o papel da educação no combate a crise climática. Após a organização, o material foi lido exaustivamente tendo as ideias semelhantes agrupadas por unidades de sentido e pelas categorias elaboradas a posteriori.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisaremos a seguir as respostas geradas pelo ChatGPT. Um exemplo de resposta do chat à instrução fornecida pode ser observado a seguir:

A crise climática é um dos maiores desafios que a humanidade enfrenta atualmente, e a educação pode desempenhar um papel fundamental na solução desse problema. A educação pode ajudar a conscientizar as pessoas sobre as causas e os impactos da mudança climática, bem como sobre as ações que podem ser tomadas para mitigá-la. Além disso, a educação pode ajudar a desenvolver habilidades e conhecimentos técnicos necessários para a criação de soluções sustentáveis e eficazes para enfrentar a crise climática. É essencial que a educação sobre a mudança climática seja incorporada em todos os níveis do ensino, desde o básico até o superior,



a fim de que as pessoas estejam preparadas para enfrentar os desafios ambientais do futuro (A5, autores, 2023).

De maneira geral, as respostas aparentam ser semelhantes em sentido, porém os elementos considerados essenciais pelos autores que refletem as concepções do chatbot sobre o papel da educação frente à crise climática atual foram extraídos das respostas e organizados em categorias apresentadas no quadro 1.

Apenas 45% das respostas fornecidas pelo chat (9) indicam a urgência da temática no cenário mundial atual, que foi identificada por meio de excertos como "A crise climática é uma das questões mais urgentes e complexas que enfrentamos hoje" (A4) e "A atual crise climática representa um desafio sem precedentes para a humanidade e requer ação imediata e decisiva em todo o mundo" (A15). Registros semelhantes foram identificados nas respostas A5, A8, A10, A11, A12, A17, A19. Considerando o caráter determinante do problema e seu reflexo na sociedade de risco, é de se esperar que todas as respostas contemplem o senso de urgência necessário para atribuir a seriedade e a necessidade de transformações no sistema.

Partindo da perspectiva relatada na introdução, as respostas fornecidas pelo chat GPT parecem contemplar as ideias centrais das necessidades atuais, uma vez que uma possível breve síntese para descrição do papel da educação no enfrentamento à crise climática é de disseminação do conhecimento científico por meio de um trabalho de qualidade desenvolvido por professores reconhecidos e capacitados, preocupados com a aprendizagem significativa de seus alunos e capazes de agir para além das prescrições curriculares, engajados no ensino para equidade e para a compreensão sobre as incertezas e desigualdades associadas à crise climática, capacitando indivíduos para o pensamento crítico e ético sobre o tema, bem como para o engajamento cívico em suas diferentes instâncias com o comprometimento individual e coletivo sobre a busca por soluções justas e sustentáveis para o problema.

O que é apresentado relatório da UNESCO como o papel da educação foi coerente com os elementos observados nas respostas fornecidas pelo Chat GPT, como o poder da educação em desenvolver habilidades, conhecimentos e valores nos indivíduos e sua capacidade de transformar atitudes capacitar os cidadãos para a ação frente a decisões de nível individual e coletivo.

O termo "conscientização" como objetivo da educação, que apareceu em 55% das respostas geradas pelo chatbot, é de aplicação controversa, visto que carrega uma carga de sentido que implica uma abordagem unidirecional na qual os educadores buscam inculcar perspectivas nos alunos, resultando em uma visão simplista da educação. Isso não estimula a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, nem considera a complexidade das questões científicas, ambientais e sociais. O ensino de ciências deve possibilitar aos alunos uma compreensão profunda e crítica dessas questões, desenvolvendo habilidades analíticas e de investigação. Em vez de buscar apenas conscientização, os referenciais no ensino de ciências enfatizam a promoção da alfabetização científica e da educação crítica, capacitando os alunos a



entender processos científicos, avaliar evidências, considerar perspectivas diversas e tomar decisões informadas, resultando em uma abordagem mais reflexiva e ativa que fomenta o engajamento cívico e o pensamento crítico (Sasseron & Carvalho, 2016).

O relatório da UNESCO descreve a necessidade da educação em estimular indivíduos para o ativismo social e ambiental, para a pesquisa, para a busca por soluções inovadoras e para a transformação social em nível local e global, porém apenas 10% das respostas obtidas apontam a educação como instrumento para a formação de lideranças, 5% como ferramenta para o desenvolvimento de políticas públicas e 20% como promotora da inovação.

Em relação aos objetivos do combate à crise climática, 45% das respostas apontam a mitigação das consequências, 25% apontam o desenvolvimento sustentável e 15% as mudanças de hábitos individuais e/ou coletivos. As três perspectivas carregam o sentido de manutenção de um sistema responsável pela crise climática.

Alguns questionamentos permanecem após a análise dos dados como por que algumas respostas apresentaram ideias diferentes das demais se a instrução fornecida e a base de dados consultada foram as mesmas? Por exemplo, em relação às abordagens que as instituições de ensino devem fazer em relação à temática da crise climática, apenas uma resposta aponta a necessidade de formação adequada e específica de professores e apenas uma resposta aponta sobre o trabalho com a temática de forma multidisciplinar.

O levantamento sistemático realizado por Monroe et al. (2015) sobre programas de ensino eficientes para a capacitação de cidadãos para o combate à crise climática sugere que tais programas devem idealmente ser desenvolvidos com foco na obtenção de conhecimentos, habilidades para interpretar conclusões científicas e atitudes e devem buscar contemplar as especificidades do momento que exige ações práticas e inovadoras, buscando formar lideranças e promovendo o ativismo juvenil. Tais dados estão de acordo com os apresentados nas respostas obtidas pelo Chat GPT, o que indica a necessidade de preparo dos cidadãos para a utilização da ferramenta, o que exige compreensão de seu funcionamento, clareza sobre suas limitações e repertório de base científico para interpretação crítica e questionadora dos dados fornecidos.

Defendemos que os chatbots podem ter seu potencial de engajamento explorado na formação de professores e no Ensino de ciências como ferramenta para o trabalho com a temática de mudanças climáticas, visto que estudos como de Holthuis et al. (2014) sugerem que a interação dos estudantes (para além apenas da escuta durante as aulas) é um fator importante para o ganho de aprendizado, e que mais pesquisas sobre o potencial dos sistemas de IA na educação e no combate à crise climática são essenciais para o desenvolvimento de ações integradoras e efetivas utilizando das ferramentas que temos atualmente a nosso favor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender as concepções de um chatbot sobre o papel da educação no combate à crise climática e refletir, a partir das respostas

geradas, sobre as contribuições e limitações que esse tipo de tecnologia pode proporcionar ao Ensino de Ciências.

Considerando as análises realizadas sobre as respostas geradas pelo ChatGPT em relação ao papel da educação diante da crise climática, é notório que embora haja uma aparente uniformidade de sentido nas respostas, é saliente que a abordagem da conscientização, embora apareça em grande parte das respostas, revela uma visão limitada da educação. A análise comparativa com o relatório da UNESCO reforça a importância da educação como ferramenta para o desenvolvimento de lideranças, pesquisa, inovação e transformação social, contribuindo para a promoção de soluções justas e sustentáveis.

A análise crítica dos dados revela algumas discrepâncias e lacunas nas respostas do ChatGPT, levantando questionamentos relevantes sobre a variabilidade das respostas e a necessidade de compreender os fatores subjacentes que podem ter influenciado nas abordagens divergentes. Ademais, a importância do preparo dos cidadãos para o uso de tecnologias como chatbots no contexto educacional é enfatizada, destacando a necessidade de compreender sua lógica de funcionamento e avaliar de forma crítica as informações geradas. Propõe-se que a interação com chatbots possa ser explorada como uma ferramenta de apoio à formação de professores e ao ensino de ciências, a fim de promover uma abordagem mais participativa e engajada no aprendizado dos alunos. A conclusão ressalta a necessidade contínua de pesquisas que explorem o potencial das IA na educação e na luta contra a crise climática, visando desenvolver estratégias educacionais mais integradoras e eficazes que aproveitem as ferramentas tecnológicas disponíveis para enfrentar os desafios contemporâneos.



Tabla 1 Categorias das concepções do Chat-GPT sobre o papel da educação no combate à crise climática.

Categoria	Unidade de sentido	Excerto	Frequência
Poder da educação	Conscientizar pessoas	A9 - "É por meio da educação que os indivíduos podem se conscientizar das causas e consequências das mudanças climáticas e aprender sobre soluções sustentáveis para mitigar seus impactos." A19 - "Através da educação, é possível conscientizar as pessoas sobre a gravidade do problema [...]"	55%
	Desenvolver Conhecimento e habilidades	A1- "[...] pois é por meio dela que as pessoas podem desenvolver conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar medidas [...]" A5 – "Além disso, a educação pode ajudar a desenvolver habilidades e conhecimentos técnicos necessários para a criação de soluções sustentáveis e eficazes contra a crise climática."	55%
	Transformar valores e atitudes	A7 – "Além disso, a educação pode promover uma mudança cultural, encorajando o desenvolvimento de valores e atitudes que incentivem o cuidado com o meio ambiente [...]" A12 – "Além disso, a educação pode promover valores e atitudes que fomentem a mudança de comportamento e estilo de vida mais sustentáveis."	25%
	Formar lideranças.	A4 – "Ela também pode criar uma geração de líderes capazes de abordar as questões climáticas de forma inovadora e colaborativa [...]"	10%
	Capacitar para a ação	A9 – "[...] a educação pode capacitar as pessoas a agir e tomar decisões informadas que reduzem sua pegada de carbono." A19 – "[...] a educação pode preparar indivíduos para atuarem como agentes de mudança [...]"	30%
	Promover a inovação	A8 – "[...] promovendo a inovação e a resolução de problemas, permitindo que os indivíduos trabalhem juntos em direção a soluções mais sustentáveis e resilientes." A20 – "[...] a educação ambiental incentiva a inovação e a busca por soluções criativas para reduzir as emissões de carbono, conservar recursos naturais e desenvolver tecnologias verdes."	20%
	Desenvolver políticas públicas	A6 – "[...] a educação ambiental pode contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas e para o engajamento da sociedade na luta contra a crise climática [...]"	5%
Abordagem sobre a crise climática pelas instituições educacionais	Integrada aos demais setores	A12 – "É essencial que a educação seja parte integrante das estratégias mais amplas para combater a crise climática [...]" A19 – "[...] a educação é uma ferramenta essencial na luta contra a crise climática e deve ser utilizada como parte de uma abordagem holística e integrada para resolver esse desafio global."	10%
	Capacitação de educadores	A13 – "Além disso, é necessário que os educadores sejam capacitados para ensinar sobre as mudanças climáticas e seus impactos de forma clara e objetiva, incentivando os alunos a adotar hábitos mais sustentáveis e a tomar medidas para reduzir a pegada de carbono."	
	Multidisciplinar	A18 – "[...] é importante que a educação seja abrangente e multidisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento, como ciência, tecnologia, economia, direito e política [...]"	
	Desenvolvimento de pesquisas	A15 – "[...] as instituições educacionais também podem liderar a transição para a sustentabilidade incorporando práticas ambientais responsáveis em sua rotina diária e desenvolvendo pesquisas e inovações em tecnologias limpas."	



	Em todos os níveis de ensino	A3 – “As escolas e universidades podem incluir disciplinas sobre ciências ambientais e mudanças climáticas em seus currículos, incentivando estudantes e desenvolver habilidades e conhecimentos necessários para lidar com questões ambientais.” A14 – “É preciso que as instituições de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, incorporem em suas grades curriculares conteúdos relacionados a sustentabilidade e ao meio ambiente.”	25%
--	------------------------------	---	-----

Objetivos do combate à crise climática	Mitigar consequências	A5- “[...] bem como as ações que podem ser tomadas para mitiga-la (a crise climática).” A9 – “[...] aprender soluções sustentáveis para mitigar seus impactos.”	45%
	Desenvolvimento sustentável	A6 – “[...] incentivar práticas sustentáveis que contribuam para a redução as emissões de gases do efeito estufa.” A13 – “[...] incentivando os alunos a adotar hábitos mais sustentáveis e a tomar medidas para reduzir a pegada de carbono.”	25%
	Buscar soluções internacionalmente	A4 – “A educação pode ajudar a criar uma consciência global sobre a importância de cuidar do planeta e incentivar a cooperação internacional para encontrar soluções para a crise climática.”	5%
	Mudanças de hábitos e comportamentos individuais e coletivos	A2- “Para combater a crise climática, é importante que todos nós façamos nossa parte através de mudanças em nossos hábitos diários [...]”	15%
Modalidade de educação	Educação ambiental	“A educação ambiental pode aumentar a conscientização [...]” A20 - “A educação ambiental incentiva a inovação e a busca por soluções criativas [...]”	40%

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2008). Análise de Conteúdo.

Beck, U. (1989). On The Way To The Industrial Risk-Society? Outline Of An Argument.

Thesis Eleven, 23(1), 86–103. <https://doi.org/10.1177/072551368902300106>

Holthuis, Nicole, Rachel Lotan, Jennifer Saltzman, Mike Mastrandrea, and Andrew Wild. 2014. “Supporting and Understanding Students’ Epistemological Discourse about Climate Change.” *Journal of Geoscience Education* 62 (3): 374–387. doi:10.5408/13-036.1.

Monroe, Martha C., Richard R. Plate, Damian C. Adams, and Deborah J. Wojcik. 2015. “Harnessing Homophily to Improve Climate Change Education.”



Environmental Education Research 21 (2): 221–238.
doi:10.1080/13504622.2014.910497.

Oliveira, J. F. de, & Moreira, M. A. (2004). Currículos de ensino de ciências com ênfase em ciência, tecnologia e sociedade: pressupostos teóricos. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, 2(2), 1-18.

Patton, M. (2014) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4th Edition, Sage, ThousandOaks.

Pietrocola, M., Rodrigues, E., Bercot, F., & Schnorr, S. (2020). Risk Society and Science

Education. *Science & Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00176-w>

Sasseron, L. H., & de Carvalho, A. M. P. (2016). ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA

Sichman, J. S. (2021). Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos . *Estudos Avançados*, 35(101), 37-50. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.004>

UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.





CONGRESO INTERNACIONALE
INTERUNIVERSITARIO

XVII ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN

**LA EDUCACIÓN, PATRIMONIO
MUNDIAL:**

La educación en tiempos de transformación
digital, sostenible, inclusiva y justa.

