

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/382624677>

Desarrollo de habilidades de lectura y escritura de estudiantes de posgrado en educación, una experiencia formativa

Research · April 2024

CITATIONS

0

READS

20

3 authors, including:



Jose Luis Bonilla

Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS)

9 PUBLICATIONS 18 CITATIONS

SEE PROFILE



Javier Samaniego Ojeda

Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS)

3 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

SEE PROFILE

APRENDIZAJE Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA: PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS

Coordinadores:

Mariano Jabonero Blanco, Mario Martín Bris y José Luis Bizelli

Editores:

Mario Martín Bris, Juan Pablo Catalán Cueto y Jairo Steffan Acosta Vargas



Dykinson, S.L.

APRENDIZAJE Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA: PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS

Coordinadores:

Mariano Jabonero Blanco
Secretario General Organización de Estados Iberoamericanos – OEI

Mario Martin Bris
Director Cátedra Iberoamericana de Educación OEI / UAH

José Luis Bizelli
Universidad Estadual Paulista (UNESP)

Editores:

Mario Martin Bris
Universidad de Alcalá - UAH

Juan Pablo Catalán Cueto
Universidad Andrés Bello – UNAB

Jairo Steffan Acosta Vargas
Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED



© De los textos: sus autores.
© De las imágenes: sus autores.
© De la ilustración de portada: sus autores
© Editorial Dykinson
C/ Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
www.dykinson.com

ISBN: 978-84-1070-268-4

ÍNDICE

PRÓLOGO

Juan Fernando Galván 9

PRESENTACIÓN

Mario Martín Brís, Juan Pablo Catalán 13

CAPÍTULO 1. POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LA IGUALDAD.

EDUCAR Y GESTIONAR LA EDUCACIÓN EN LA COMPLEJIDAD E INCERTIDUMBRE

Joaquín Gairín Sallán 17

POLÍTICA CIENTÍFICA: ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DE REVISTAS CALIFICADAS

José Luís Bizelli 37

GESTIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN: UNA MIRADA AL ESCENARIO BRASILEÑO

José Anderson Santos Cruz, Matheus Ganiko-Dutra, Alexander Vinicius, Leite Da Silva, Kevin Luiz Lopes Delphino 51

A APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE COMO PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO EQUITATIVA

Márcia Lopes Reis, José Luís Bizelli, Thaís Vargas Bizelli 63

ESCENARIOS DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y APRENDIZAJE DE SERVICIO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Adriana Martínez, Doris Barreto, Cesar Guerrero, Sergio Ferreira 71

CAFETERITOS, UN PROYECTO INFANTIL, SOCIAL Y EDUCATIVO DE LA FUNDACIÓN MARSELLA JUEGA Y EDUCA, COLOMBIA

Francisco Javier Sánchez Embid, María Teresa Gómez Duque 83

CAPÍTULO 2. PRÁCTICA DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

VOCES DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE SU PRÁCTICA PROFESIONAL: VALORACIONES Y REFLEXIONES DE LA EXPERIENCIA EN EL AULA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Loreto Cantillana, Mario Martín Brís, Juan Pablo Catalán 95

LA AVENTURA LECTORA EN LA CIUDAD DE MÉXICO: JUSTICIA CURRICULAR A PARTIR DE LA CULTURA ESCRITA <i>Julieta Campos Mora, Rosario Sánchez Ramos, María Teresa Meléndez Irigoyen, Ana Laura Antonio De La Cruz</i>	105
EDUCAÇÃO ALÉM DAS FRONTEIRAS: A CONTRIBUIÇÃO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE À GUINÉ-BISSAU NOS ANOS PÓS INDEPENDÊNCIA <i>Antonia Lenilma Meneses De Andrade, Maria Teresa Miceli Kerbauy</i>	119
NECESIDADES EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA PEDAGOGÍA EN PERSPECTIVA DE ESPECIALISTAS <i>Gabriela Croda Borges</i>	131
EL DEBATE Y USO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO SUPERIOR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE <i>Margarita Aravena-Gaete, Diana Flores Noya, Manuel Enrique Lorenzo Martín, Lucia Valverde Velasco</i>	139
DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE POSGRADO EN EDUCACIÓN, UNA EXPERIENCIA FORMATIVA <i>Melanie Elizabeth Montes Silva, José Luis Bonilla Esquivel, Javier Samaniego Ojeda</i> ..	149
TRAYECTORIAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS JUBILADOS. SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA <i>Alberto Gárate Rivera, Doris Elizabeth Becerra Polío</i>	159
 CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y COMPETENCIA DIGITAL.	
COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DESDE LA INNOVACIÓN EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSFERIBLES A IBEROAMERICA <i>Juan Pablo Catalán Cueto, Damarys Roy-Sadadrin, Alejandro Pérez-Carvajal</i>	171
O USO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM ATIVA <i>Silvio Henrique Fiscarelli, Flavia Maria Uehara</i>	183
LA DISRUPCIÓN TECNOLÓGICA COMO FACTOR DE INNOVACIÓN EN EL AGENTE Y SUS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN <i>Lya Sañudo Guerra, Fabricio René Orozco Sánchez</i>	195
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE ACTIVO E INCLUSIVO EN CONTEXTO VIRTUAL DE UN PROGRAMA DE MAGISTER. <i>Damarys Roy Sadradín, Victoria Peña Caldera, Carolina Chacana Yordá, Mabel Valenzuela Galdames</i>	209

LABORATORIOS VIRTUALES, UNA PROPUESTA INCLUSIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN ÉPOCA DE PANDEMIA
Zully Cuéllar López, Sonia Salazar Aristizábal, Edward Andrés Álvarez 221

MODELO DE MEDIACIÓN TECNOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE (META): PERSPECTIVAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO
Rubén Edel Navarro 235

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN SEXUAL Y SEXUALIDAD

DISCRIMINACIÓN, INVISIBILIDAD Y ACOSO EN LA ESCUELA COMO FACTOR DE RIESGO ANTE LA DESERCIÓN ESCOLAR
Laura Marcela Gueta Solis 249

VIOLENCIA SEXUAL INFANTIL Y JUVENIL Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: NOTAS DE LA LITERATURA CIENTÍFICA EN BRASIL
Andreza Marques De Castro Leão 257

COMPORTAMENTOS E CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO: SABER CIENTÍFICO E SENSO COMUM EM UMA ESCOLA BRASILEIRA
Michele Garcia, Paulo Rennes Marçal Ribeiro 265

FORMACIÓN DE DOCENTES UNESP/CAR/BRASIL: POLÍTICAS AFIRMATIVAS Y GÉNERO FEMENINO
Luci Regina Muzzeti, Andreza Olivieri Lopes Carmignolli, Daniela Aparecida Peccin, Maria Fernanda Celli De Oliveira 273

OBJETOS DE APRENDIZAJE SOBRE EL PROCESO DE ESCRITURA, UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO INTERINSTITUCIONAL
Adriana Inés Ávila Zárate, Allan Amador Díaz Rueda, Melanie Elizabeth Montes Silva, Lina María Osorio Valdés 279

PRÓLOGO

JUAN FERNANDO GALVÁN REULA

Rector Emérito de la Universidad de Alcalá

Durante ocho años, en el periodo en que tuve el honor de ser Rector de la Universidad de Alcalá (UAH) (2010-2018), participé en varios de los encuentros EIDE, tanto en España, en la sede de nuestra Universidad en Alcalá de Henares y Guadalajara, como en diferentes lugares de Iberoamérica. La relación entre la Universidad de Alcalá y la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) fue una de las más productivas y fructíferas que hubo en el ámbito iberoamericano durante mi mandato, y debo agradecer especialmente a los profesores Mario Martín Bris, en Alcalá, y José Luís Bizelli, en Araraquara, el entusiasmo, la profesionalidad y el alto nivel de compromiso con la educación y con la organización de estos encuentros. Aunque empezaron siendo una iniciativa conjunta de nuestras dos universidades, durante mi mandato pude ver con satisfacción cómo se ampliaba a colaboraciones con otras instituciones de educación superior en Chile, Colombia, Perú y México, dando así oportunidad de fortalecer los vínculos educativos entre nuestros sistemas de educación superior y nuestros países.

Me complace mucho que se edite este libro con aportaciones al XVII EIDE y que ello coincida, además, con su celebración en la UAH, pues este mismo año la Universidad está conmemorando el vigésimo quinto aniversario de la distinción que le otorgó la UNESCO en 1998 como Patrimonio de la Humanidad; y desde luego, no hay mejor patrimonio para una universidad que el educativo y cultural. Los que asistan a este nuevo encuentro, y también los que luego lean las contribuciones que se publican en este volumen, podrán comprobar el alto nivel de las investigaciones de nuestros profesores y educadores, así como la gran cantidad de aspectos y preocupaciones que compartimos a uno y otro lado del océano.

Después de la COVID-19 muchos de nuestros planteamientos en educación son incluso más comunes y compartidos que antes, pues no son ya únicamente los factores que tienen que ver con el uso de las tecnologías y la docencia virtual a las que tuvimos que recurrir, obligados por el cierre de nuestras instalaciones educativas en la pandemia. Son también otros temas que la pandemia revitalizó, como la inclusión escolar y universitaria, en el sentido más amplio del término, es decir, la relativa al acceso y permanencia de determinados sectores sociales (en especial los más desfavorecidos) a la educación de calidad en todas las etapas educativas, en consonancia con el ODS 4 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Pero inclusión es evidentemente también la de género, para acabar con la discriminación por sexo y orientación sexual en nuestras aulas y nuestras sociedades.

De modo especial, quiero mencionar también algún otro aspecto que se aborda en este libro. Uno trascendental es el del concepto de “alfabetización”, la forma en la que ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Ya no se trata solo de alfabetizar para que nuestras poblaciones de analfabetos tengan acceso a la lectura y la escritura, para que adquieran la independencia y desarrollen el juicio crítico y libre que la lectura y la escritura proporcionan a las personas. Ahora, en esta era tecnologizada, pospandémica y amenazada por el cambio climático, con el calentamiento global del planeta y las catástrofes naturales que aquel conlleva, tanto en América como en Europa, y en el resto del mundo, la educación, y los docentes, tenemos la obligación de cambiar y adaptarnos a las necesidades de nuestras sociedades.

Por un lado, la alfabetización digital es indispensable no solo para nuestros jóvenes, los llamados “nativos digitales”, que casi nacen “aprendidos”, sin necesidad de que se les instruya en la escuela en las tecnologías más avanzadas. También es indispensable para los “nativos tipográficos”, los que aprendimos a leer y escribir a mano, directamente de los libros en papel. Son varias las generaciones de ciudadanos, y especialmente los mayores, que se encuentran desprotegidas ante los ataques a su independencia y autonomía, tanto en el uso de servicios públicos como en el propio acceso a la información. Las personas que no se manejan en las nuevas tecnologías tienen menos posibilidades de acceder a la verdad, de contrastar las versiones –a veces falsas o falseadas– que nos proporcionan los medios. Es evidente que vivimos también en la era de la posverdad y de las “fake news”, del dominio omnímodo y todopoderoso de las redes sociales. Todo eso tenemos que combatirlo desde la escuela y la Universidad con más alfabetización digital, para todos los ciudadanos, no solo para los jóvenes. Por eso ya hablamos continuamente en la Universidad de que nuestra misión es formar *durante toda la vida*, usando la expresión inglesa “lifelong learning”, y así estamos adaptando nuestros currículos y estructuras educativas a ese objetivo.

Y, por otro lado, un nuevo tipo de alfabetización que cada día nos resulta más necesaria, y que tiene un evidente sentido transversal, es la alfabetización medioambiental. Las generaciones precedentes nunca fueron instruidas, ni en la escuela ni en la Universidad, en el conocimiento del medio. Nadie nos explicó cómo leer el deterioro de la naturaleza, cómo funcionaba la acción humana sobre ella, cómo la explotación y el consumo de los bienes naturales afectaban al desarrollo de nuestras sociedades y, sobre todo, de nuestro futuro. Ahora es el momento de que la alfabetización en la escuela se extienda al medio ambiente. De igual manera que aprendemos la gramática para leer y escribir, también hay que aprender la “gramática de la naturaleza”. Reclamemos, como hace un libro escrito este mismo año por Joaquín Rodríguez, *Lectocracia. Una utopía cívica* (Gedisa Editorial, 2023), nuestro derecho como ciudadanos a que exista esa asignatura esencial y transversal en la enseñanza.

Esa es la razón por la que ya se está hablando, como hace Joaquín Rodríguez en esa obra, de las “alfabetizaciones múltiples”, las que demanda la sociedad del siglo XXI. Muchos de los textos de este libro del XVII EIDE abordan estas cuestiones: la de la educación en equidad, la de la inclusión, la de las competencias pedagógicas y la innovación docente, la del aprendizaje experiencial y el aprendizaje de servicio para la formación ciudadana, la del desarrollo lector más allá de los enfoques tradicionales, la de la integración intergeneracional en el proceso educativo, y naturalmente la de la disrupción tecnológica en el aprendizaje y la educación.

Espero que los que se acerquen a él disfruten y aprovechen su lectura. ¡Enhorabuena a los organizadores del XVII EIDE, y que vengan muchos más, porque cada día son más necesarios!

PRESENTACIÓN

Distinguidos colegas:

Es un honor presentarles el libro "APRENDIZAJE Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA: PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS" en este destacado XVII Encuentro Iberoamericano de Educación, celebrado en Madrid, España. En este foro que reúne a educadores comprometidos y apasionados por el futuro de la educación, compartiremos una obra que representa una valiosa contribución al diálogo educativo en la región iberoamericana.

La educación enfrenta en la actualidad desafíos sin precedentes, impulsados por el vertiginoso avance tecnológico, la urgencia de abordar cuestiones ambientales y sociales, y la creciente necesidad de construir sociedades más equitativas. En este escenario, nuestro libro surge como un faro de conocimiento, ofreciendo una brújula para navegar por las aguas turbulentas de la educación del siglo XXI.

Perspectivas y Experiencias

Esta obra reúne perspectivas diversas y experiencias inspiradoras que reflejan la pluralidad de realidades educativas en Iberoamérica. Desde el “bullicio” de las aulas hasta las “discusiones” en los pasillos de las instituciones educativas, hemos explorado cada rincón de nuestra región en busca de soluciones y estrategias innovadoras. Los autores y colaboradores que han dado vida a este libro representan una multiplicidad de voces, todas ellas enriquecedoras y llenas de sabiduría.

Recuperación de los Aprendizajes

En el núcleo de esta obra se encuentra el tema crucial de la recuperación de los aprendizajes. La pandemia global nos desafió de maneras inesperadas, dejando a su paso brechas en el aprendizaje y profundizando desigualdades educativas. Sin embargo, nuestro enfoque va más allá de los estragos causados por la pandemia, y se enfoca en construir un puente hacia un futuro educativo más inclusivo y equitativo.

Transformación Digital, Sostenibilidad, Inclusión y Justicia Social

El libro aborda los pilares fundamentales que darán forma al futuro de la educación: la transformación digital como herramienta para la innovación pedagógica, la sostenibilidad como imperativo ético y ecológico, la inclusión como principio rector, y la justicia social como horizonte ineludible. Estos pilares no solo son conceptos abstractos, sino realidades que los educadores e instituciones enfrentan cada día.

Este libro no es simplemente un análisis académico, sino un llamado a la acción. En cada página, encontrarán estrategias y enfoques concretos que pueden ser implementados

en las aulas y las políticas educativas. No se trata solo de debatir sobre el futuro de la educación, sino de construirlo juntos.

Esta obra colectiva, es un compendio de sabiduría y experiencias compartidas, una fuente de inspiración y un faro de esperanza. En el XVII Encuentro Iberoamericano de Educación, les invitamos a explorar estas perspectivas y experiencias con mente abierta y espíritu colaborativo. Estamos convencidos de que el aprendizaje y la gestión de la educación en Iberoamérica pueden transformarse y fortalecerse, y este libro es un paso en esa dirección.

Les agradecemos por unirse a nosotros en este viaje educativo y esperamos que las ideas compartidas en este libro generen conversaciones profundas, proyectos innovadores y, sobre todo, un impacto positivo en las vidas de nuestros estudiantes y en la sociedad en su conjunto.

¡Bienvenidos a un futuro educativo lleno de ilusión y posibilidades!

MARIO MARTIN BRIS
Coordinador XVII EIDE

JUAN PABLO CATALÁN CUETO
Editor Libro XVII EIDE

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LA IGUALDAD.

EDUCAR Y GESTIONAR LA EDUCACIÓN EN LA COMPLEJIDAD E INCERTIDUMBRE

JOAQUÍN GAIRIN SALLÁN

Universidad Autónoma de Barcelona – España

Las relaciones muchas veces lineales que se han utilizado para analizar las vinculaciones entre la realidad natural, la realidad social, la realidad cultural u otras ya no se consideran suficientes para explicar y actuar en un mundo más complejo del que pensábamos. Particularmente, esto es importante en el campo educativo, donde a nadie se le escapa el carácter fluido de los fenómenos que estudia.

Avanzar en modelos más globales de análisis sobre la realidad nos puede ayudar a encontrar respuesta a realidades insatisfactorias, a situaciones sociales injustas o a desequilibrios naturales. Superar la crisis de modelos basados en explicaciones simples y lineales, en enfoques positivistas y deterministas, reclama nuevas formas de valorar, pensar y actuar que enfatizan más en la construcción colectiva y menos en los intereses individuales. Como ya señala Paraíso (2022: 1):

“La globalización y la digitalización nos han conectado y han hecho aumentar enormemente nuestro potencial individual y colectivo. Pero de la misma forma, nuestro mundo se ha vuelto inestable, incierto y complejo. Por ello, la educación no puede limitarse a enseñar al alumnado a navegar por el mundo con confianza y a asimilar información, sino que debe garantizar que la población infantil y juvenil pueda construir una brújula ética y cívica que les guíe hacia el respeto de la dignidad humana, para apreciar la diversidad y hacia perspectivas empáticas mediante las cuales construir relaciones, sin importar las diferencias”

Particularmente es importante lo que se dice cuando se descubren nuevos aspectos de la complejidad educativa y social y se toma conciencia de los cambios constantes y rápidos que se dan en la realidad actual. Preparar a los estudiantes y prepararnos para esa situación de incertidumbre es uno de los diez retos que se apunta en el webinar de la UOC (2021). El desafío es grande pero también hay que reconocer que es una oportunidad para encontrar nuevas vías y posibilidades para prosperar en la creación de nuevo valor.

La presente aportación se focaliza en el paradigma de la complejidad por el valor explicativo y transformador que tiene. Las primeras referencias al mismo las da Morin en contraposición a lo que denomina paradigma de la simplificación. Su pretensión es aproximarnos a una nueva forma y más actual de pensar la realidad. Si la ciencia mecanicista aspiraba al conocimiento de lo universal, la ciencia de la complejidad aspira al conocimiento de la diversidad y lo particular.

1. LA COMPLEJIDAD E INCERTIDUMBRE, ¿UN SIGNO DE NUESTROS TIEMPOS?

La **complejidad**, desde el punto de vista semántico, hace referencia a la ‘composición de elementos diversos’ y a ‘complicado’. De todas formas, lo complicado, lo contrario de simple, hace referencia a una situación difícil pero factible de solucionar, donde con ayudas se puede acotar un proceso, relaciones casuales ente las variables y llegar de una manera convergente a resolver el problema, moviéndonos en el entorno de lo ‘conocido-desconocido’. La complejidad es el dominio de lo desconocido, con alta incertidumbre, diversidad e intensidad de factores que incluyen y variables de influencia diversa. No existe la solución única al problema y hay que construirla mediante un proceso de experimentación y de aprendizaje que involucra a muchos actores internos (organización) y externos (ecosistema). Como señala Lasagna (2023: 84)

“Un mundo complejo evoca un espacio en el que hay una multiplicidad de actores con altos niveles de interacción entre ellos, y en la que la realidad puede adoptar estados muy diversos, como un bosque tropical, por ejemplo, muy complejo en comparación a un bosque de coníferas alpinas, cuyo nivel de variabilidad de estado es mucho menor. Esa realidad entrelazada e imbricada, poco previsible e incierta es lo que llamamos “mundo complejo”. Es en él en el que las organizaciones definen qué hacer y cómo hacerlo.

Ejemplos de sistemas complejos hay diversos. Aquí propongo algunos: redes neuronales, aprendizaje, movilidad urbana, sistemas vivos, una empresa, un servicio público, entre otros. A diferencia, los sistemas mecánicos no son complejos. Un gato es un sistema complejo. Una bicicleta estática no lo es, tiende a ser complicado. Es previsible, no presenta interdependencias, solo aplicando un botón obtenemos los resultados que esperamos”.

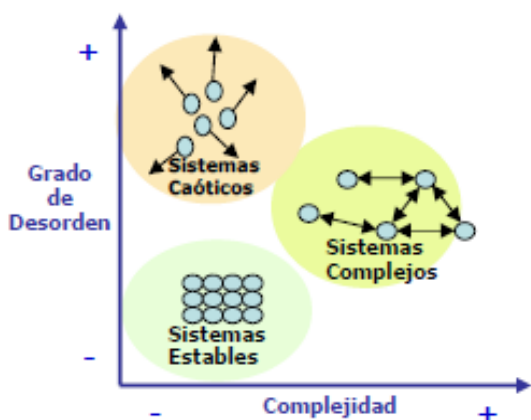
La falta de certezas y de relaciones claras ha llevado también a identificar la complejidad con el *caos*, como término similar a confusión, desorden, desorganización o desconcierto, aunque algunos autores (Olmedo, 2005: 80) hablan de un sistema caótico, como un conjunto complejo y dinámico de conexiones entre elementos de un sistema cuyo comportamiento es simultáneamente impredecible (caótico) y organizado (ordenado) y que se sitúa entre el orden y el desorden. El que las realidades sean complejas para entenderlas o buscar patrones explicativos no necesariamente significa que sean caóticas, sino que manifiestan nuestro conocimiento limitado para comprenderlas en su totalidad.

Cuando hablamos de **incertidumbre** nos referimos a la falta de certeza o de conocimiento seguro sobre un tema o realidad determinada. Su existencia se relaciona con las sensaciones de fragilidad o extravío que tenemos ante lo desconocido, acompañándose a nivel personal de ciertos grados de angustia y tensión. La imposibilidad de realizar predicciones con alto grado de probabilidad o de precisión nos genera inquietud y e inseguridad, que puede llevar a anular nuestra capacidad de tomar decisiones, limitar las que tomemos con cierta lógica o

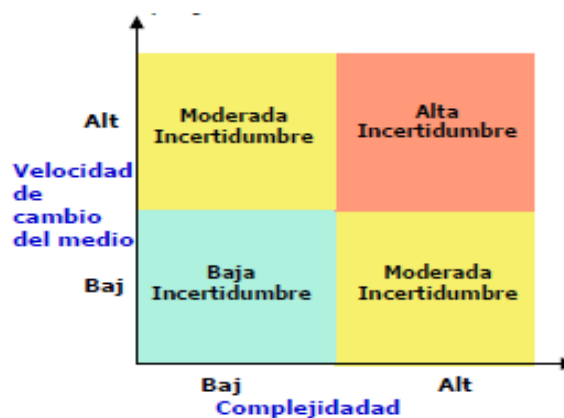
asumir riesgos, favoreciendo la estabilidad y poca o nula evolución de las ideas de las personas y de las organizaciones.

Muchos de los términos mencionados se relacionan entre sí. Así, para Patiño y otros (2010) si un sistema aumenta la complejidad, podemos pensar en un sistema complejo, pero esté será caótico si aumenta el propio desorden. La complejidad en las organizaciones también se relaciona con la diversidad de los usuarios, la diversidad del medio, la diversidad de productos y/o servicios que se generan y dónde se ubican y las interrelaciones entre ellos. También se pueden considerar variables como la incertidumbre, la complejidad o la velocidad del cambio (ver gráfica 1 y 2, de Patiño y otros, 2010: 8 y 9).

Gráfica 1. Relación entre complejidad y grado de desorden de los sistemas.



Gráfica 4: Relación entre incertidumbre del medio, velocidad de cambio del medio y complejidad del sistema.



En definitiva, se manejan conceptos diversos e interrelacionados cuya consideración individual tiene poco sentido. Por otra parte, podemos considerar y relacionar algunas variables que intervienen en el análisis de la complejidad de medio social y educativo que podamos analizar (Tabla 1.). Lo complejo, frente a lo simple y complicado, nos permite hablar de una situación de muchas variables que cambian constantemente en sus parámetros y en sus interacciones, lo que aumenta la incertidumbre y la posibilidad de reforzar situaciones de caos si no actuamos en la alineación de algunas respuestas.

Tabla 1: Variables que intervienen en la complejidad del medio (Patiño y otros, 2010: 11).

SIMPLE Pocas variables y homogéneas	COMPLEJO Muchas variables y muy heterogéneas
Estable Pocos cambios impredecibles	Dinámico Muchos cambios impredecibles
Pocos cambios tecnológicos Manejo de información escasa	Muchos cambios tecnológicos Manejo de información grande
Volatilidad poca variabilidad	Mucha variables

De alguna manera, se quiere explicitar, mediante las diferenciaciones establecidas con el concepto de complejidad, que las aproximaciones siempre son parciales y expresión de nuestra propia limitación como humanos. De hecho, todo cambio por pequeño que sea genera una ruptura del orden establecido e incertidumbre sobre lo que viene, aunque también puede verse como un reto nuevo y una oportunidad para crear algo diferente.

El **estudio de la complejidad** y los términos con la que la hemos relacionado ha sido una constante en las últimas décadas, como bien lo explicitan la Teoría del caos, el Paradigma de la complejidad o las Teorías de la incertidumbre derivadas del principio de incertidumbre de Heisenberg, que recogen los variados esfuerzos de investigadores de distintas disciplinas para entender el funcionamiento de la realidad desde nuevos enfoques no tradicionales.

“Las posibilidades que estos modelos científicos ofrecen al estudio de la educación y, en general, de los sistemas sociales y psíquicos son diversas. Nos ayudan, en general, a analizar los procesos homeodinámicos (transformaciones, cambios, derivas o bifurcaciones, desarrollos ulteriores) que inevitable y afortunadamente caracterizan a todos los sistemas abiertos y algunas de sus concreciones, la perspectiva caótica y de la complejidad, por ejemplo, nos advierten sobre los efectos de realidades ocultas o no consideradas.”(Gairín, 2010: 153).

El **paradigma de la complejidad** (Morin, 1995) proporciona el marco conceptual para el pensamiento complejo, que nos permite abrir la mente hacia otros conceptos y aceptar aspectos como la ambigüedad, la contradicción, la falta de precisión, y la propia impredecibilidad. En su Introducción General a ‘La Méthode’ de Edgar Morin (1977) indica su camino en los siguientes términos:

1. El paradigma clásico del conocer es insuficiente, ya que nuestros conocimientos enciclopédicos suelen ocultar lo que es vital conocer.
2. La educación que recibimos nos lleva a renunciar a esta complejidad, acudiendo a las simplificaciones propias de las diferentes ciencias.
3. Pero es imposible renunciar a esta tarea imposible.
4. En respuesta, Morin no propone ni una teoría unitaria ni un conocimiento general. Hemos de tomar conciencia nueva desde la ignorancia, la incertidumbre y la confusión. La incertidumbre se hace así metódica: la duda sobre la duda da a la duda una nueva dimensión, la de la reflexividad (en su sentido etimológico de re-flexión)

5. Se plantea así la necesidad de reaprender a aprender y el método es aprender a aprender.

Asocia, asimismo (Morín,1995:2001), el pensamiento complejo a las siguientes *características*:

1. el principio sistémico u organizacional bajo el que se relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo;
2. el principio holográfico, que considera que no sólo las partes están en el todo sino también el todo en las partes, y que supera el reduccionismo, que sólo se centra en las partes, así como el holismo, que únicamente se centra en el todo;
3. el principio retroactivo que refleja cómo una causa actúa sobre un efecto y, a su vez, éste sobre la causa;
4. el principio de recursividad, que rompe la relación lineal entre causas y consecuencias, asumiendo relaciones recursivas entre ambas y constituyendo la base para la autoorganización; y
5. el principio de autonomía y dependencia en el que expresa la autonomía de los seres humanos, pero, a la vez, su dependencia del medio;
6. el principio dialógico, que permite la asociación de nociones aparentemente contradictorias que forman parte del mismo fenómeno complejo; y
7. el principio de la reintroducción del sujeto, que introduce la incertidumbre en la elaboración del conocimiento al poner de relieve que todo conocimiento es una construcción de la mente.

El enfoque de la complejidad pone su énfasis en la totalidad y no en los componentes simples de los fenómenos, que no trata de aislar los objetos a investigar sino que privilegia el contexto donde estos se sitúan y, asimismo, las condiciones y circunstancias donde se manifiesta su organización específica (entendida como autoorganización), que frente a la representación objetiva de la realidad se plantea la emergencia de los fenómenos y su singularidad intransferible, que entiende la creatividad no como un atributo exclusivamente humano, sino como algo presente en todos los niveles de la naturaleza; y que, en definitiva, se instala frente a la complejidad del mundo real.

Siempre hemos considerado situaciones más o menos complejas, pero no siempre las hemos analizado como fenómeno. Conocer y situarse en el mundo desde la nueva

perspectiva ofrece un marco creador de nuevas formas de sentir, pensar y actuar capaces de orientar el conocimiento de la realidad y la adquisición de criterios para posicionarse y cambiarla. Es, por tanto, una opción ideológica orientadora de valores, pensamiento y acción.

2. EDUCAR PARA EL FUTURO

Los **problemas mundiales**, y por tanto desafíos, son muy variados y enunciados por la ONU y la OCDE, entre otras instancias. Hacen referencia al cambio climático y el calentamiento global, la emergencia sanitaria, los conflictos internacionales y las enormes diferencias entre los países, que, de manera cada vez más compleja, afectan a desigualdades, pobreza y desfases tecnológicos. Muchos de estos problemas inciden también en el desarrollo de las democracias, los derechos humanos y el estallido de conflictos socioeconómicos y culturales.

No es ajeno a este escenario, algunas **tensiones educativas** a superar, que ya señalaba el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de 1996:

- La tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base.
- La tensión entre tradición y modernidad: adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico.
- La tensión entre el largo plazo y el corto plazo, en un contexto donde predomina actualmente lo efímero, la instantaneidad y la concentración en los problemas inmediatos, frente a las exigencias de problemas que necesitan una estrategia paciente, concertada y negociada de reforma.
- La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. Como se señala, la presión de la competencia hace olvidar la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades.
- La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, que trata de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal.
- La tensión entre lo espiritual y lo material.

Seguramente, las generalidades siempre son peligrosas por lo que pueden confundir y ocultar; no obstante, pueden dar pistas para deslizarse sobre ellas en el análisis de la realidad. Pensar en la educación del siglo XXI es pensar en lo que precisan los ciudadanos, los profesionales y la sociedad en la actualidad y en los próximos años. Hay acuerdo al respecto

(ver síntesis en tabla 2, que recoge referencias sobre la educación en el siglo XXI¹) que, junto a los conocimientos, es preciso adquirir y desarrollar capacidades y habilidades como la creatividad, la educación emocional o el trabajo colaborativo para el mundo profesional, así como capacidad crítica, valores democráticos y compromiso social para la ciudadanía. Algunas de estas cuestiones han sido una preocupación constante del mundo educativo (capacidad crítica, creatividad, ...) mientras que otras se remarcan como símbolos de estos tiempos (inclusividad, dominio de las tecnologías, educar para la incertidumbre o potenciar la educación para el cambio climático).

Tabla 2. Algunos retos planteados por diversas entidades internacionales, sociales y profesionales.

Algunas referencias/ Retos para el siglo XXI	The Globe educacion 5.0 ²	Plataforma educativa Luca ³	Telefónica, 2013	Trends Shaping Education (OCDE), 2022	UOC, 2021	EnlightED Hybrid Edition 2021
Formar ciudadanos creativos, críticos y competentes digitalmente	X	X	X	X	X	X
Favorecer procesos inclusivos y respetuosos con los derechos humanos	X		X		X	
Promover el trabajo y la inteligencia colectiva/Preparar a las personas para las nuevas formas de trabajo	X		X	X		X
El estudiante como centro del proceso de formación	X	X	X		X	
Planificar y evaluar por competencias			X		X	
Cooperación entre familia, escuela y comunidad	X	X		X		
Mayor liderazgo institucional y sin burocracia			X	X		

¹ Otros autores que remarcan lo explicitado en la tabla también son, entre otros: Díaz, 2012; Bennloch y otros, 2015; Martínez y Buxarrais (2015); Vasconcelos (2018); e Hinojo y otros (2022).

² <https://shorturl.at/cnCFM>

³ <https://www.lucaedu.com/retos-educativos/>

Competencias básicas y competencias científicas	X	X	
Capacidad de adaptación a los ambientes diversos		X	X
Facilitar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida			X
Potenciar la educación sobre el cambio climático			
Educar para la incertidumbre			
Incluir la educación no formal en la educación integral			
Empoderar al profesorado para la era digital			
Potenciar la formación profesional			

Ester Alvarez⁴, siguiendo a César Coll y Elena Martín, concretan, además, desafíos educativos más centrados en aprendizajes para el futuro como puedan ser: desarrollar hábitos de vida saludables, proteger el medio ambiente y la vida animal, resolver conflictos de forma pacífica, actuar como consumidores responsables, usar de manera ética y eficaz las tecnologías, promover la igualdad de género, manejar la ansiedad que genera la incertidumbre, identificar situaciones de inequidad y desarrollar sentimientos de empatía, cooperar y convivir, aceptar la discapacidad, apreciar el valor de la diversidad, formar parte de un proyecto colectivos y adquirir confianza en el conocimiento como motor de desarrollo.

No puede dejar de considerarse, en este contexto, la llamada ‘competencia global’ a la que se refiere el estudio de 2018 de PISA. Hace referencia a: «la capacidad de examinar y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo a escala local, nacional e internacional, desarrollando las habilidades necesarias para mantener interacciones abiertas y respetuosas con personas de diferentes culturas y contextos socioeconómicos, actuando siempre en pro del bien común y el desarrollo sostenible» (MECD, 2018:16). La gráfica 1 enumera las dimensiones que contiene:

⁴ <https://esteralvarez.es/que-son-los-desafios-del-siglo-xxi/>

Gráfica 3. Dimensiones clave de la competencia global



Fuente: Informe español de PISA 2018 Competencia global

No sólo se trata de desarrollar los procesos de pensamiento y garantizar una lectura y comprensión básica del mundo, personas más autónomas, favorecer el interés por el conocimiento, favorecer la solidaridad y la diferenciación individual o desarrollar la inteligencia intra e interpersonal, sino y también de preparar a las personas para el cambio permanente, que nos permita movernos en la complejidad e incertidumbre y que no nos bloquee cuando nos enfrentemos a trabajos que aún no conocemos, a contextos nuevos y a mayores riesgos a superar. Todo ello se debería de matizar en función de etapas educativas, contextos nacionales y geográficos y nivel de desarrollo de los países, que pueden matizar muchos aspectos de la ejecución, pero no tanto de los valores y finalidades a las que ha de servir la educación.

Es cierto que los nuevos planteamientos normativos españoles recogen las competencias clave del Consejo y Parlamento europeo de 2006, actualizadas por el Consejo Europeo en 2018, que hacen referencia a las competencias comunicativas (lingüística, matemática, digital y tecnológica,) a la iniciativa y espíritu emprendedor, al aprender a aprender y a competencias sociales y cívicas (ciudadanas), así como la competencia en conciencia y expresiones culturales. Pero también lo es que los consideramos como una aproximación parcial e insuficiente para los hechos y situaciones que afectarán a las personas, profesiones e instituciones en los próximos años del futuro.

El intento de responder a preguntas como: ¿qué hemos de cambiar?, ¿qué impide cambiarlo?, ¿cómo sabremos que hemos acertado?, etc. y lograr cambios reales afecta a la

ordenación del sistema educativo y a la vida de las aulas e instituciones. Todas las instancias y de una manera coordinada, han de brindar la oportunidad a los estudiantes de desarrollar todas sus capacidades, que difícilmente se logrará con modelos de enseñanza centrados en el profesor, que sólo dan importancia a los conocimientos existentes, que clasifican los estudiantes sólo considerando la edad, que fraccionan el currículo en espacios estancos y que obvian la relación con el entorno. Frente a ello, precisamos currículos e instituciones abiertas y tecnológicamente avanzadas, que den autonomía y espacio de desarrollo personal a los estudiantes, profesorado facilitador y estudiantes focalizados en la apropiación del conocimiento y el impacto positivo en la comunidad donde residen.

3. GESTIONAR LAS ORGANIZACIONES DEL FUTURO DESDE LA COMPLEJIDAD E INCERTIDUMBRE.

Aunque todo se relaciona en un mundo complejo, identificamos orientaciones diversas para los sistemas y centros educativos, que deberían de gestionarlas desde sus formas de actuar.

3.1. Las actuaciones desde los sistemas educativos.

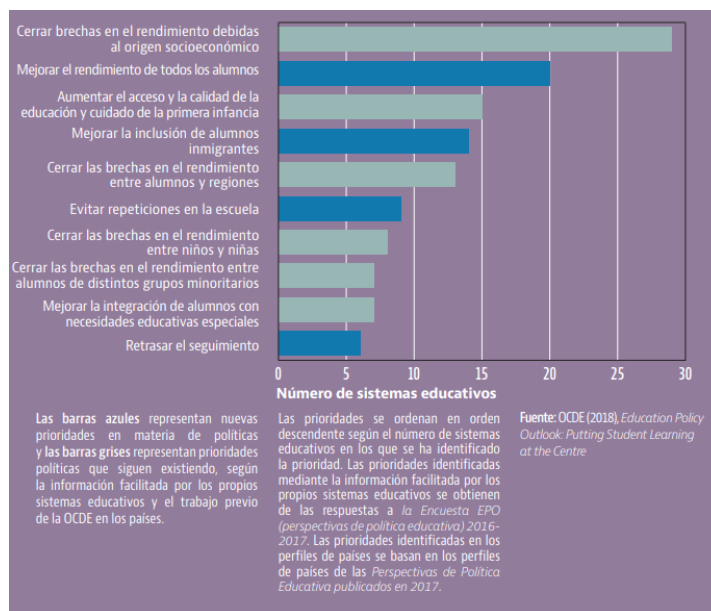
En 2015, la ONU aprobó la ‘Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible’, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. Sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades. Quizá lo interesante es que, por primera vez, se formula una propuesta global que interrelaciona muchos temas entre sí.

Sanz-Ponce y González Bertolin (2018), ya señalaban entre los nuevos retos de la educación, revisando informes internacionales:

- a) Un mayor énfasis en la calidad del aprendizaje que se vincula a las cuestiones: ¿qué hacemos con aquellos alumnos/as que fracasan en la escuela? y ¿cuáles deberían de ser los contenidos básicos -competencias o dominios de aprendizaje- que todos deberían de adquirir para desenvolverse en su vida de manera digna y plena?
- b) Humamizar la escuela, los procesos educativos y los resultados que se derivan de los aprendizajes, lo que debe de obligar a replantear los contenidos, capacidades y competencias que deben de adquirirse en la escuela.
- c) El dilema entre lo local y lo universal, o el equilibrio entre la singularidad, la unicidad de cada persona, y, al mismo tiempo, mostrar lo que nos une y nos convierte en ‘ciudadanos del mundo’
- d) El desarrollo humano, ecológico, social y económico sostenibles, buscando alternativas y procesos formativos que superen las limitaciones de los actuales.

También la OCDE en su informe de 2018 identifica las principales prioridades en materia de políticas (Gráfica 4)

Gráfica 4. Principales tendencias en la evolución de las prioridades en materia de políticas (OCDE:2019:14)



La pandemia generada por el Covid-19 también ha dado oportunidades a través de nuevos formatos de aprendizajes (desarrollo de capacidad de automotivación, disciplina, responsabilidad o gestión del tiempo; desarrollo de habilidades diversas como puedan ser practicar nuevos hobbies y desarrollar otros aprendizajes [aprender nuevos idiomas, cocinar, tocar instrumentos musicales]), pero también ha agudizado los problemas, dificultades y brechas de la educación en América Latina (Gairín y Mercader, 2021; Gairín y Muñoz, 2021). Como ejemplo, la CEPAL (2021) propone algunos retos, vinculados a la educación secundaria durante y después de la pandemia:

- Mejorar el acceso a internet y a los dispositivos digitales.
- Falta de competencias socioemocionales (como la disciplina, motivación y gestión del tiempo, entre otras).

Adaptación insuficiente de los métodos pedagógicos al ámbito virtual. Es significativo al respecto, la opinión de dos estudiantes que recoge el informe:

“Oscar, un estudiante de un instituto privado en Costa Rica, mencionó que “no he aprendido nada en física o química desde que comenzó la pandemia”; mientras que Hugo, un estudiante de un instituto privado en el Uruguay, dijo sentir que había aprobado sus clases “simplemente copiando y pegando la tarea”. Como consecuencia, la mayoría de los

estudiantes entrevistados expresó haber aprendido muy poco con las clases a distancia y en línea”.

Otras propuestas hablan de reducir las brechas de la innovación en educación, promover la combinación entre educar y entretener, buscar la calidad y actuar con ética (Informe de Claves_Enlighted Telefónica, 2022), hacer real la educación durante toda la vida o reconsiderar y unir las distintas etapas educativas, entre otras.

Sea como sea, se precisan cambios y, al respecto, ya Vilera (2000: 132-136) mencionaba la influencia de las políticas de cambio señalando el cambio en la idea de democratización escolar, pensada como masificación educativa, por la idea de democratizar la organización de las escuelas con criterios de “autonomía”, complejidad, educación y poder, sustentando la implementación de un proceso democrático basado en lo siguiente:

a.- Descentralización de la gestión escolar, argumentando estrategias de acción “localizadas” y las disposiciones particulares en la “resolución de problemas” concretos al contexto natural regional/ local.

b.- Asumiendo prácticas de normalización, que aplican disposiciones y sensibilidades institucionales locales.

c.- Valorando las capacidades de los maestros/ docentes para solucionar problemas, libertad en la toma de decisiones y condiciones autoformativas con competencias específicas.

En todo caso, no podemos perder de vista los que ya decían los participantes en el informe de Delors, en referencia a los tres agentes principales que coadyuvan al éxito de las reformas educativas: en primer lugar, la comunidad local y, sobre todo, los padres, los directores de los establecimientos de enseñanza y los docentes; en segundo lugar, las autoridades y, por último, la comunidad internacional.

3.2. Las actuaciones desde los centros educativos

La complejidad de los centros educativos se relaciona con la complejidad de la educación debida, según Gutierrez (2003:10), a:

1.- Complejidad de los contextos, que van más allá de lo local y nacional. Algunas dimensiones hacen referencia a: a) el difícil camino hacia la ciudadanía terrestre; b) la expansión de grado de autonomía del individuo; c) la permanente confrontación entre colectivos, personas e instituciones; d) la juvenilización de la cultura; y e) el fin de las certezas y entronización de lo virtual.

2.- Complejidad de los aprendizajes, sobre todo en su sentido y contenido. Así, la escuela no suele considerar la naturaleza holística del acto de conocer ni las formas diferenciadas como acceden las personas; la naturaleza de lo humano que en todas sus dimensiones impregna los aprendizajes escolares; el proporcionar un conocimiento pertinente; el tener en cuenta la

identidad y trascendencia de lo humano; así como ayudar a afrontar las incertidumbres, desarrollar la comprensión o práctica una antro-po-ética.

3.- Complejidad de las estructuras, derivada de la intervención de muchos actores (familias, docentes, estudiantes, directivos, ...) que determina un ambiente estructural complejo.

Entendidos como una realidad social abierta al entorno y que sintetiza influencias (el marco legal y jurídico que le ampara, la estructura administrativa en que se encuadra, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores y actitudes que la sociedad demanda o las características personales, sociales, culturales y económicas que definen a sus componentes) y como una comunidad, si consideramos que hablamos de sistemas participativos, se une su especificidad como organización, lo que genera una multiplicidad de modelos y formatos de funcionamiento.(tabla 3)

Tabla 3. Algunas fuentes de complejidad en los centros educativos.

Especificidades	Algunas consecuencias
Sociales: Funciones variadas y no siempre bien delimitadas Metas educativas contradictorias Conexión con entornos muy diferentes	Indefinición de metas. Cambio continuo de prioridades Dispersión de planteamientos y poco interés por innovar Imposibilidad de replicar modelos de éxito
Comunitarias: Colectivos variados en sus objetivos e intereses Usuarios obligados a asistir Profesionales funcionarizados	Diversidad de planteamientos y patrones de conducta Falta de identidad colectiva Más preocupación por los intereses de clase que por los de la educación
Organizacionales: Ambigüedad de las tecnologías a utilizar Debilidad del sistema Bajo nivel de control externo	Dificultad de consensuar planteamientos comunes Aumento de relaciones sutiles y no necesariamente estables Fossilización de los problemas
Más contextuales: Autonomía limitada Modelo de dirección Inestabilidad del personal Dependencia de recursos externos	Dependencia excesiva de factores externos La dirección provisional no favorece la estabilidad de las mejoras Dificultad de sedimentar proyectos colectivos

Falta de tiempo para la gestión	Orientación de la actividad a lo reconocido y subvencionado Priorizar la urgente sobre lo importante
Tipología de los centros (etapa educativa, tipología de estudiantes, titularidad, Situaciones puntuales (demográficas, desastres naturales, problemas de salud	

El conjunto de factores citados justifica el que algunos autores caractericen los centros educativos como una realidad débilmente estructurada. Amplitud de la organización informal, contraposición de estructuras y metas, indefinición de funciones, etc. contribuyen a establecer relaciones sutiles y no necesariamente estables entre los diferentes componentes del sistema, lo que los hace vulnerables tanto a la evolución de los factores internos como externos, identificándose como sistemas complejos y con grados importantes de incertidumbre.

En estos sistemas, pierden importancia los conceptos de orden, estabilidad y control, frente a los de desorden, conflicto, inestabilidad y diálogo como fuentes de estrategias creativas, favoreciendo la autoorganización espontánea. Paralelamente, hay un comportamiento paradójico entre estable-inestable: hay inestabilidad en el sentido de que el comportamiento específico es inherentemente impredecible en el largo plazo, pero hay estabilidad en el sentido de que existen estructuras cualitativas reconocibles (Olmedo y otros, 2005: 82).

Gestionar en este contexto exige, para Lasagna, 2023: 85-86):

- *Cambiar la forma de ver la realidad.* La gestión, además de aplicar modelos tradicionales de actuación, debe incorporar el paradigma de la complejidad en su forma de ver la realidad y los problemas que de ella se derivan y al diseño de las soluciones para abordarlos. La teoría de la complejidad y de los Sistemas Complejos Adaptativos (CAS) pueden incorporar nuevas miradas que consideren la gestión de la información y del desconocimiento.
- *Una nueva manera de gestionar,* incorporando nuevas herramientas como puedan ser una hoja de ruta adaptativa que permite incorporar procesos emergentes; substituir ante los problemas el modelo analítico y del experto por enfoques más heurísticos que midan regularidades externas e internas, buscando desafíos y oportunidades a través de ‘probar y experimentar’; miradas nuevas con relación a los usuarios que también son capaces de gestionar procesos y de participar en la cocreación; y la gestión del conocimiento basada en la inteligencia colectiva y el aprendizaje organizacional.
- *Una nueva manera de dirigir,* centrada en la creación de espacios de aprendizaje y creatividad tanto al interior de la organización como con su entorno (ecosistema). Las soluciones, como dice, son fruto de potenciar equipos locales que se autoorganizan y regulan en torno a un “atractor”, una visión que orienta el propósito de la organización e inspira la vocación de servicio. La dirección organizacional debe trascender la ilusión de

tener todo controlado y transitar hacia una relación de mayor confianza con el talento y creatividad de sus colaboradores como fuente continua de generación de ideas creadoras de valor.

La complejidad es complicada si no somos capaces de navegar a través de ella. Hacerlo requiere de un nuevo marco conceptual y metodológico para la gestión organizacional que nos permita leer el entorno. En este sentido, la inteligencia anticipatoria no puede estar ausente de la dirección de las organizaciones, reduciendo la incertidumbre y ganando adaptabilidad.

Como señalan Olmedo y otros:

“..... las organizaciones son sistemas caracterizados por el no equilibrio, las relaciones no lineales y las propiedades emergentes, caracterizándose su dinámica por la inestabilidad limitada. La gestión debe ser creativa e innovadora, y a través de ella el futuro pasa de ser anticipado a ser creado. Pierden importancia los conceptos de orden, estabilidad y control frente a los de desorden, conflicto, inestabilidad y diálogo como fuente de estrategias creativas, favoreciendo la autoorganización espontánea. Los valores son tanto ascendentes como descendentes. Para la gestión es fundamental el aprendizaje complejo o generativo. El control alterna la gestión ordinaria para la supervisión de la actividad cotidiana y la gestión estratégica a través del aprendizaje.” (2005: 82) (13)

López Martín apuesta en este contexto con:

“ Reforzar los contenidos básicos, flexibilizar el curriculum, dotar de autonomía pedagógica a los centros, poner en valor la figura del docente, impulsar la convivencia, apostar por la equidad, afianzar la justicia social, implementar la integración de lo digital, trabajar competencias de resiliencia y gestión emocional, proteger el bienestar mental de docentes y estudiantes, entre otros aspectos, son elementos integrantes del ecosistema de la nueva concepción del aprendizaje. Tradicionalmente la escuela ha venido dando respuestas colectivas, iguales para todos, basadas en el trabajo individual de los docentes; en el futuro deberemos hacerlo justo al revés: dar respuestas personalizadas desde el trabajo colectivo de los equipos docentes. El desafío no tiene precedentes: ganar el futuro de la educación y poner en valor el «oficio» de educar” (2022:21)

¿Como han de ser y funcionar, en este contexto, las organizaciones que preparen para la complejidad e incertidumbre? Nos enfrentamos a lo desconocido y a la variabilidad, donde se crean, recrean y cambian constantemente las situaciones, siendo importante saber navegar por allí. Un elemento importante será nuestra capacidad para interpretar la realidad cambiante y nuestras competencias para actuar en la misma. De hecho, se habla de adaptar nuestros aprendizajes, pero también de desaprender y reaprender nuevas maneras de intervenir con esa realidad

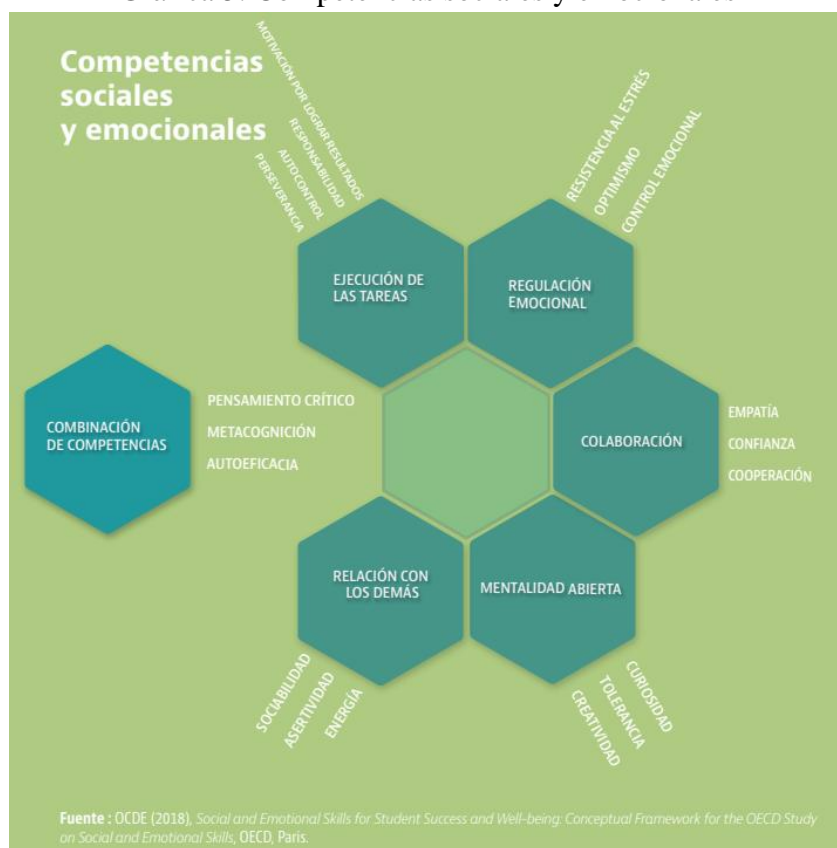
“El aprendizaje, no obstante, es un ejercicio de *adaptación* que puede estar lleno de exigencias que conduzcan las organizaciones a un fracaso adaptativo. Por ejemplo, la *descompensación*, cuando el nivel de los desafíos de transformación es mucho mayor que la capacidad de adaptarse o aprender; o el *desalineamiento*, que puede presentarse cuando hay conflicto sobre las metas entre diferentes niveles de la organización, que puede llevar a que la adaptación de un nivel conduzca al agravamiento en otro. Luchas de intereses que se saldan con lo que unos ganan, otros lo pierden. Y, finalmente, el *desaprendizaje de bajo nivel*, que es cuando se recurre a las mismas soluciones pasadas que no funcionan en el contexto actual de la transformación. La organización se queda atascada con soluciones que fueron buenas en el pasado, pero que ya no son efectivas cuando las condiciones han cambiado” (Lasagna, 2023:82).

El que vivamos en un mundo complejo no quiere decir que hayamos perdido el control de todo y nos embarga la incertidumbre. Lo desconocido, lo que no dominamos denota nuestra incapacidad para comprender en su totalidad los problemas a los que nos enfrentamos, como también la falta de habilidad para diseñar y aplicar soluciones a los problemas que se plantean.

Podemos, no obstante, actuar y reducir los márgenes de incertidumbre. Algunas cuestiones para considerar en el desarrollo del currículum y las oportunidades de aprendizaje se vinculan con las comunidades de aprendizaje, los proyectos de aprendizaje servicio o la utilización de los MOOC (UNICEF, 2015); también pueden relacionarse los procesos de digitalización (Luque, 2021), el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) o ***Challenge Based Learning*** (CBL), comenzando con pequeños desafíos que se irán ampliando en duración y complejidad, con el desarrollo de las competencias sociales y emocionales (gráfica 5) y un replanteamiento general del currículum (interdisciplinariedad, mayor peso a las artes,)

López Martín (2022: 20-21) en su análisis sobre los efectos de la pandemia analiza el aprendizaje y lo esboza en torno a tres pilares (qué, cómo y para qué debemos aprender, o lo que es lo mismo, competencias, metodologías y valores), que deberán completarse con el análisis sobre el desarrollo y funcionamiento de otros elementos personales, materiales y funcionales, constituyentes de su núcleo identitario.

Gráfica 5. Competencias sociales y emocionales



Fuente: OCDE, 2018

Desde el punto de vista más organizativo, la organización debe impulsar la búsqueda de alternativas creativas a los problemas existentes o predecibles ante las nuevas situaciones, generando incertidumbre de manera deliberada para favorecer la creatividad y la innovación y tratando de aprovechar al máximo los intangibles de la organización. Al respecto, podemos y debemos de considerar aspectos vinculados a la planificación contingente o trabajar por escenarios, promover autonomía y espacios de colaboración formal e informal

También nos pueden servir algunos consejos operativos que señalan autores como Pascuale, Millemann y Gioja (2000) nos pueden servir al respecto. Sintéticamente, serían:

- Huir en enfoques lineales, más propios de modelos de gestión tradicionales y basados en procesos lógicos (cuadro de mandos, ingeniería de procesos, ...) y pensados para poco tiempo.
- A menudo, en procesos complejos, para mejorar primero hay que empeorar. La metáfora que puede servir es la de que para subir una montaña de una cordillera hay que subir otras y atravesar valles.
- Considerar, además, que las realidades cambian a medida que actuamos sobre ellas. Por ejemplo, la puesta en funcionamiento de un plan de mejora supone que, de tener éxito, la organización deja de ser la misma en poco tiempo.

- En este contexto, tiene sentido lo que mencionan los autores: diseñar y no planificar; descubrir y no dictar; descifrar y no presupuestar. En último extremo, y reconociendo que las organizaciones son sistemas que tienen dinámicas no lineales, son inestables, caóticos y adaptativos, la consideración de la incertidumbre como una variable fundamental es muy importante.

Se habrían de combinar así dos tipos de cambios: el cambio brusco sostenido por la teoría de la complejidad y el cambio gradual propugnado por la teoría de la evolución. Por otra parte, no habría de perderse de vista el aprendizaje organizacional y los mecanismos que lo favorecen.

Se trata de trabajar en una dinámica de inestabilidad limitada, en lo que algunos denominan «borde del caos», manteniendo un alto nivel de flexibilidad y aprendizaje que permita crear, más que anticipar, el futuro a partir de las propiedades emergentes de la organización. Como ya decíamos (Gairín, 2010: 159):

“Debemos gestionar de forma eficiente la complejidad con **métodos complejos**: interaccionales, globales (no totalizadores), dialógicas, que practiquen el vaivén entre el análisis y la síntesis, que relacionen texto y contexto. Así, pueden y deben de entrar en el análisis de las organizaciones conocimientos de la antropología (que integre las dimensiones olvidadas del individuo en la organización), de la sociología (que supere el átomo funcionalizado por la estructura por el individuo social) o de otros sistemas sociales y humanos.”

Hablamos de conocer y actuar en los procesos de cambio y mejora permanente, donde la emergencia e incertidumbre serían una propiedad fundamental que considerar y cultivar, y la autorregulación, ligada a la autoorganización, el instrumento de trabajo. En este contexto, no debemos de trabajar solos y debemos contar con apoyos internos y externos, siendo fundamental gestionar el conocimiento existente, potenciar el aprendizaje de las personas, grupos y organizaciones (Gairín y López, 2023), trabajar en red, compartir proyectos con el entorno y trabajar desde una perspectiva global por la sociedad del conocimiento que parte y considerar el talento de las personas como instrumento para su desarrollo y la mejora social y económica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bennloch y otros (2015). *Nuevos retos para el siglo XXI*. Albalote (Granada): Comares
 CEPAL (2021). *Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia*.
<https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-oportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la>

- Díaz, M. (2012) (Coord.). *Aulas del siglo XXI: retos educativos*. Madrid: Ministerio de Educación: INTEF, Cultura y Deporte
- Moreno, O. (2020). Retos socioeducativos del siglo XXI. Madrid: Dykinson.
- Fundación Telefónica (2022). *EnlightEd 2021. Claves para reducir las brechas educativas*. Fundación Telefónica
- Gairín, J. (2010). Gestionar la complejidad de los centros educativos actuales. Roig, R. y Fiorucci, M. (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas: la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil, 151-162
- Gairín, J. y López, S. (2023). Aprendizaje inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia. Madrid: Praxis.
- Gairín, J. y Mercader, C. (2021). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Informe RedAGE. Barcelona: Edo-Serveis de la UAB.
- Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2021). *Educación superior y pandemia. Apendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica*. Informe RedAGE. Barcelona: Edo-Serveis de la UAB.
- Gutiérrez, G. (2002): Claves para un nuevo paradigma para la educación. En *Persona y sociedad*, 17, (1), 1-24
- Hinojo, F.J. y otros (2022). *Los retos educativos de la enseñanza del siglo XXI. Hacia una educación de calidad, inclusiva y digital*. Barcelona: Octaedro
- Lasagna, M. (2023). La gestión del desconocimiento desde la complejidad. Gairín, J. y López, S. (2023). *Aprendizaje inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. Madrid: Praxis, 81-87
- López-Martín, R. (2022). Lecciones educativas del COVID-19 para América Latina y el Caribe. La exigencia de repensar un nuevo concepto de aprendizaje. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 22(1), 9-24. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.9>
- Luque, J. (2021). *Plan estratégico España digital 2025*. Madrid: Acta-CEDRO
- Martínez, M. y Buxarrais, M.R. (2015). *Retos educativos para el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio Pisa 2018*. Madrid
- Morin, E. (1977; Traducción cast. 1986): *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1995): Sobre la interdisciplinariedad. *Revista Complejidad* nº 0, Buenos Aires
- OCDE (2019). *El trabajo de la OCDE sobre Educación y competencias*. París: Dirección de Educación y Competencias de la OCDE
- OCDE (2022). *Trends Shaping Education 2022*. París
- Olmedo, E., García, J.C. y Mateos, R. (2005): De la linealidad a la complejidad: hacia un nuevo paradigma. En *Cuadernos de estudios empresariales*, 15, 73-92.

- Paraíso, E. (2022). *Los retos de la educación en un mundo globalizado**.
<http://blog.intef.es/inee/2022/03/10/educacion-en-un-mundo-globalizado/>
- Pascuale, R.T., Millermann, M. y Gioja, L. (2000): *Surfing the edge of chaos: The laws of nature and the new laws of Business*. Crown Business, New York
- Patiño, M. y Otros (2010): Desarrollo organizacional, complejidad y dinámica de sistemas. En www.colpamex.org/Revista/Art4/20.pdf. Consulta 15/02/2010.
- Sanz-Ponce, R. y González-Bertolin, A. (2018). La educación sigue siendo un “tesoro”. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO. *Revista iberoamericana de educación superior* [online], vol.9, (25), 157-174.
- Telefónica (2013). *La Sociedad de la Información en España 2013*. Madrid: Fundación Telefónica.
- UNICEF (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectiva para América Latina y el Caribe*. Panamá
- UOC (2021). *Los diez retos de la educación*. Webinar 04/05/2021.
<https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2021/111-diez-retos-educacion.html>
- Vasconcelos, H. (2018). *Grandes retos del Siglo XXI*. México D.F.: UNAM
- Vilera, A. (2000): Complejidad, educación y poder. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 5 (2000): 127-146

POLÍTICA CIENTÍFICA: ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DE REVISTAS CALIFICADAS

JOSÉ LUÍS BIZELLI

Universidad Estadual Paulista – Brasil.

Entre los desafíos que se le plantean a la Educación en el siglo XXI, se destaca la forma de valorar y medir la producción científica de los docentes, particularmente de aquellos que se dedican a formar a otros docentes, es decir, aquellos que se encuentran en los sistemas nacionales de posgrado. Este capítulo trata de la experiencia brasileña de evaluación de profesores de posgrado, implementada por la Coordinación para la Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), organismo que estructura el Sistema Brasileño de Evaluación de programas de posgrado.

Durante los últimos años, muchos elementos estructurales se han transformado en determinantes para la evaluación del Sistema Brasileño de Posgrado, incluyendo los relacionadas con la producción docente, mediante la publicación en vehículos calificados por el modelo Qualis⁵. Fue un período atípico, enflaquecido por la coyuntura pandémica y imposiciones judiciales sobre el modelo de evaluación utilizado.

Al analizar el enfoque estratégico de las revistas científicas brasileñas para la evaluación del conocimiento en Educación, se elige comprender la difusión científica y su evaluación a través de citaciones de artículos en revistas calificadas por indexadores: e construyen estrategias que hacen que los dispositivos de energía funcionen dentro del campo científico, enredando el trabajo académico en los círculos de producción.

El objetivo de la discusión, por lo tanto, pasa por algunas tareas: volver a contar la historia de los elementos como Factor de Impacto (FI), métricas e indexadores internacionales; analizar la apropiación de estos instrumentos por parte de agencias brasileñas; reflexionar sobre las estrategias de sostenibilidad adoptadas por los periódicos mejor clasificadas en Qualis Brasil; dibujando horizontes para las nuevas directrices establecidas por las agencias de evaluación.

El método utilizado fue un recuento histórico de documentos existentes, siguiendo preceptos foucaultianos que actúan en la construcción de la gubernamentalidad. Los resultados indican: sistematización de un marco de referencia para el tema; análisis de los cambios recientes que ha sufrido el modelo de evaluación de revistas, probado en 2019; y discusión sobre los indicadores de impacto que acompañan al modelo.

⁵ Qualis es un sistema que organiza y clasifica todas las revistas en un Campo de Conocimiento, en el que los profesores de esa área publicaron en un cuatrienio evaluativa.

1. EN BUSCA DE REFERENCIAS

El lema que motiva la certificación de calidad de la ciencia contemporánea se puede resumir en la expresión *Publish or perish* (Nature, 2010). El conocimiento necesita encontrar una red cualificada para circular, es decir, un espacio de diálogo científico que canalice la reflexión y la crítica entre pares. Las multiplataformas de información y comunicación construyen el *Big Data* de la producción humana, del cual es necesario extraer información válida para certificar la importancia del conocimiento científico producido, alimentando el flujo de financiación de Ciencia y Tecnología.

Las transformaciones globales de las sociedades humanas generan consecuencias en la forma de hacer, evaluar y dar a conocer la Ciencia y la Tecnología. Desde el siglo pasado, se afirma un modelo de financiación de la investigación científica que depende de los índices de rendimiento académico. Entre los elegidos se encuentran medidores de calidad e impacto de ideas y conocimiento de los investigadores. La forma efectiva para llevarlo a cabo viene dada por citas del trabajo del autor, en libros o revistas de prestigio, interpretadas como un factor que deja huella en la comunidad científica.

Históricamente, los Centros de Investigación siguen el desarrollo de la Universidad en el movimiento de racionalización de la vida cotidiana, que Foucault (2008) llamó *gubernamentalidad*, en el que los criterios políticos inciertos del patrimonialismo absolutista que inauguró el estado moderno dieron paso a la administración burocrática, que opera con escalas dotada de valores estadísticos en regímenes democratizados.

A principios del siglo XX, varios modelos articularon los propósitos de la Ciencia y la Tecnología con fuentes de financiación, compitiendo por la hegemonía organizativa universitaria. Se afirmó el modelo de Von Humboldt: personal permanente de empleados e investigadores, financiación pública y prudente distancia de las demandas inmediatas, gubernamentales o de marketing. La investigación en estudios de posgrado se difundió en todas las salas de pregrado a través de planes de estudio específicos y proyectos de intervención concretos. Elitista, el modelo alemán tuvo dificultades para ser masificado.

Las guerras mundiales, sin embargo, han desplazado el centro del pensamiento académico a los Estados Unidos., siguiendo su voluntad de financiar la investigación avanzada y remunerar a sus autores. El programa de posgrado se convirtió en un lugar donde se asignan fondos y donde los sistemas de evaluación/seguimiento se utilizan con mayor intensidad. Se requiere en él, medidores de producción que estén vinculados a la influencia que el investigador tiene en su área de conocimiento, valorada por el impacto de la difusión de sus ideas en vehículos calificados. Los términos de esta ecuación generan *productivismo* y *competencia*, que pueden medirse a través del alcance internacional de los vehículos utilizados para certificar la calidad científica, es decir, los evaluados por la comunidad académica global (Bizelli & Santos Cruz, 2019).

Todo este clima va acompañado del creciente prestigio de la FI⁶, término que aparece por primera vez en la revista *Science*, en un artículo de Garfield (1955), que aboga por una nueva versión para la herramienta que debe seleccionar periódicos calificadas: *Science Citation Index* (SCI). Si el FI es capaz de generar decisiones administrativas para que una biblioteca compre las colecciones más leídas, con el tiempo, comienza a asumir un papel decisivo en la elección de los autores sobre dónde publicar.

Al mismo tiempo, las métricas para las revistas han absorbido contribuciones, con el fin de determinar: la producción específica de autores (Lotka, 1926) y de periódicos académicos (Bradford, 1948); la obsolescencia de la literatura (Price, 1963); la vida media de la citación (Burton & Kebler, 1960); la cocitación (Small, 1973); el plagio y el autoplagio (Roig, 2010; Scanlon, 2007); la producción de curvas de citas (Vera-Carrasco, 2009).

La medición de la productividad permite la construcción de indicadores como el número de publicaciones por autor, revistas académicas, instituciones o Grupos de Investigación. Hay que decir que existen muchas bases de indexación, pero el mercado está dominado por dos empresas: *Clarivate Analytics*⁷ – antigua *Thomson Reuters* – que mantiene el *Web of Science*⁸ y el *Elsevier* (2003) que mantiene el *Scopus* (Beatty, 2016). Ha ido ganando terreno en las métricas el *Índice h* (Hirsch, 2005), resultante de las bases encontradas en Google Scholar. Otra base muy extendida es la SciELO, que se constituye como una colección dentro de la *Web of Science*.

Las agencias brasileñas de evaluación y fomento, atentas al panorama descrito, construyen sus métricas acercándose a las tendencias internacionales. CAPES fue diseñada en 1951 para promover la formación de investigadores brasileños, es decir, alentar y matasellar el Sistema Nacional de Posgrado a través de acciones de apoyo a la investigación estratégica y la internacionalización. Su prestigio oscilo en períodos de la historia, pero, a partir de la década de 1980, la agencia asumió la elaboración del Plan Nacional de Posgrado *Stricto Sensu* y, en 1995, asumió su evaluación.

Un factor importante en la evaluación de un programa de posgrado es la producción docente, medida por sus artículos, libros o capítulos publicados en el período de evaluación. Hace una diferencia, por lo tanto, la clasificación de la revista o libro donde se encuentra la producción, es decir, la evaluación es del periódico o libro de cada Área de Evaluación⁹, sometido a escala de valores de *Qualis*. Así, hay el *Qualis Periódicos* y *Qualis Libros*.

El *Qualis-Periódicos* es mucho más que un portal organizado por CAPES para atender a un ranking nacional de revistas de cierta área del conocimiento, ya que, al clasificar y valorizar los vehículos de comunicación científica, se utiliza para calificar la producción

⁶ El FI de una revista corresponde al número de citas recibidas por la publicación en un año determinado, abarcando dos años anteriores, dividido por el número de artículos "citables" publicados por la revista.

⁷ Ver <https://clarivate.com/about-us/what-we-do/>

⁸ Ver <https://clarivate.com/products/web-of-science/>

⁹ Para el caso en pantalla, la atención se centra en el Área de Evaluación de la Educación.

de profesores vinculados al Sistema Brasileño de Posgrado, interfiriendo en la puntuación cuatrienal de los programas de posgrado. Las revistas académicas bien evaluadas transfieren valor a sus autores, mejorando la calificación de sus programas y permitiendo mayores recursos de las agencias de financiación y una mejor autonomía de gestión sobre los gastos realizados.

La CAPES, por lo tanto, crea una métrica nacional para abordar este ítem específico de evaluación – independientemente de las diferencias regionales o históricas – para que la inversión realizada en la academia regrese a la sociedad, indicando los resultados del programa de posgrado en la generación de recursos humanos y en el desarrollo de nuevos productos y procesos (Monteiro, Furlan, & Suarez, 2017).

Sin embargo, la gestión de las revistas en relación con las métricas adoptadas por el sistema de evaluación - por *Qualis-Periódicos* – da como resultado un ambiente competitivo debido a la imposición de bloqueos estadísticos que perpetúan las desigualdades o descalifican a las revistas a través de los estratos fijos de evaluación, en nombre de preservar la calidad de la producción científica nacional y los vehículos científicos. Por mucho que sea posible reconocer que Qualis ha sido uno de los elementos responsables de la mejora de los periódicos nacionales, el clima competitivo dificulta que el equipo editorial se centre plenamente en la selección y circulación de conocimiento científico relevante producido en la academia o en laboratorios y centros de investigación.

Entre diciembre de 2019 y noviembre de 2020, la producción científica brasileña superó los 275.000 artículos publicados. Las cifras suman trabajos de instituciones como: universidades, centros de investigación, con o sin el apoyo de agencias, publicados en miles de revistas científicas que publicitan conocimiento.

Todo este universo está sujeto a reglas que miden la regularidad de los vehículos editoriales; la normalización de los artículos; verificación de la originalidad de la producción, entre otros procedimientos. La evaluación es una condición para orientar las políticas públicas para fomentar el sector académico. Sin embargo, evaluar la producción de conocimiento puede ser abstracto y difícil de realizar; evaluar proporciona diferentes horizontes: puede prever el castigo de las acciones estratégicas y también puede promover reflexiones positivas sobre el futuro, ofreciendo estabilidad al sistema de evaluación, siempre que sea visible y permita las correcciones necesarias para ajustes y mejoras (Ponce, Almeida, Freitas, Silva, Anjos, Pietri, Prieto, Camargo, Branco, Souza, Bizelli, Siman, Muzzeti, Reis, Martins, Rosito, Bissoto, Castro, Gimenes, Gualtieri, & Silva, 2017).

La garantía de que un trabajo publicado contribuye a la construcción del conocimiento científico, que sigue los métodos de investigación reconocidos en su ejecución y que se presenta dentro de estándares nacionales o internacionales de estandarización viene dada por la confiabilidad y prestigio que la revista alcanza en el sistema de evaluación, ofreciendo al autor reconocimiento por sus descubrimientos. Es esencial que el sistema tenga

criterios estrictos para medir la calidad del vehículo científico, aunque las métricas de evaluación están mejorando constantemente.

2. CAMINOS DE CAMBIO

El periodo analizado es especialmente interesante, ya que ha demostrado ser una corrección de ruta hacia el uso de FI, aunque no el propuesto por las empresas internacionales, sino en la dirección de asumir un *indicador de impacto*. Así, ocurrieron cambios: la estratificación propuesta por CAPES, por ejemplo, fue modificada.

En el trienio 2010 a 2012 y en el cuatrienio 2013 a 2016 los estratos fueron: A1; A2; B1; B2; B3; B4; B5 y C. Ya en el proceso de evaluación de los periódicos académicos intermedios (2019) se utilizó la misma clasificación que guió el período 2017 a 2020 -a publicar en 2022- según lo establecido: A1; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4 y C. De hecho, los estratos A1; A2 y B1 del antiguo *Qualis* se transformaron en A1; A2; A3 y A4, mientras que los otros estratos se convirtieron en B1; B2; B3; B4 y C.

Otro de los cambios realizados recayó en la muestra clasificada por el área. Hasta 2016, las revistas tenían diferentes *Qualis* en distintas áreas de conocimiento. Después de eso, se creó el concepto de Área Madre, es decir, comenzaron a analizarse los periódicos científicos en el área donde más se citaban – esta sería el Área Madre de la revista – y para clasificación valdría la pena para todas las demás áreas.

Los requisitos de *Qualis* influyen en los procesos de gestión editorial, tanto en las prácticas de producción como en la calidad de la publicación, o en la búsqueda de satisfacer las demandas de indexación, infundiendo estándares para mantener la revista en el centro de atención. El mantenimiento de los criterios del sistema de evaluación capes es inestable, lo que disminuye la colaboración entre editores, fomentando un entorno competitivo (Bizelli & Santos-Cruz, 2019; Ponce et al., 2017).

En Brasil, las revistas científicas no tienen las mismas condiciones de trabajo y principalmente no tienen los mismos presupuestos: Las Agencias de Desarrollo exigen, por ejemplo, que la revista esté en la cima de la clasificación para recibir recursos, fortaleciendo a los más fuertes y desanimando a los más débiles.

La CAPES, a su vez, minimiza el papel de *Qualis* en el marco de la evaluación científica brasileña, destacando su origen y función. Además, aclara que *Qualis* no es un indexador, ni una base bibliométrica, sino que hace referencia a la producción docente en cursos de posgrado. Por lo tanto, no es el objetivo de *Qualis* clasificar las revistas o dar aseveración de su calidad, y mucho menos para ser utilizado fuera del alcance establecido por el Sistema de Evaluación de Posgrados brasileños (Barata, 2016).

Toda la discusión observada en el trienio 2010 a 2012 resulta en un conjunto de directrices que busca alejarse de la determinación de un FI¹⁰ que podría, como criterio único, orientar la evaluación de la producción publicada en revistas científicas. También se tenía una orientación para la internacionalización, pero exige a los periódicos tener un consejo editorial internacionalizado, revisores afiliados a instituciones internacionales y un porcentaje de artículos con autores extranjeros. Como ya existía un movimiento por la diversidad institucional en las revistas científicas, es posible percibir movimientos de cooperación con grupos internacionalizados.

Aunque ya existía un incentivo para indexar las revistas, a partir del cuatrienio 2013-2016 los estratos superiores de Qualis comenzaron a requerir cantidades numéricas de indexadores: *Web of Science*; *Scopus*; *Scielo BR*; *Educ@*; *Social Sciences Citation Index*; *Redalyc*; *DOAJ*; *IRENIE*; *BBE*; *Latindex* e *Clase*. En la evaluación intermedia (2017-2018), el criterio del número de indexadores se mantiene, volviéndose para el estrato A1 incluso más restringidos: *Web of Science*; *Scopus* e *Scielo BR*. Adicionalmente se utiliza por primera vez un indicador de impacto: *el Google Scholar h5*.

Junto a los indicadores más estrictos, en la clasificación del trienio 2013-2016 comenzaron a valorarse las buenas prácticas editoriales, tales como: registro de artículos en el sistema DOI (*Digital Object Identifier*); adopción de *ahead of print*, que da agilidad en la publicación y aumenta el tiempo de exposición del artículo; control de la producción endógena y alta proporción de artículos en lengua extranjera. En cuanto a la clasificación del término medio (2017-2018), se profundizó en el tema de las buenas prácticas editoriales y se identificó el Orcid (*Open Researcher and Contributor*) de los autores.

Por su parte, el comité de evaluación de revistas educativas del cuatrienio 2013-2016 (CAPES, 2017) empezó a requerir más indexadores como criterio de estratificación: en la clasificación anterior, las A1 o A2 necesitaban ser indexadas en *Scielo*. En el trienio 2010-2012, no hubo ningún requisito para indexadores específicos. En cuanto a los demás criterios, la evaluación de 2013 y 2017 se mantuvo sin cambios. Hasta 2016, las revistas se clasificaban con base en bloqueos obligatorios que determinaban que el 25% debía ser A1 + A2, y siendo A1 inferior a A2; 25% B1, y 50% se dirigieron a los estratos: B2, B3, B4 y B5 (CAPES, 2021). Para la clasificación 2017-2020 – y para el análisis realizado en 2019, considerando el período 2017 y 2018 – se llevó a cabo una reorganización de los estratos y se propuso que $A1 < A2$; $A1 + A2 < A3 + A4$; $A1 + A2 + A3 + A4 \leq 50\%$. Los otros periódicos académicos estarían en los estratos B1, B2, B3 y B4. Las no científicas estarían clasificadas como C (CAPES, 2019).

Es importante observar cuidadosamente los Qualis preparados en 2019, que evaluaron el comportamiento de los periódicos en los años 2017 y 2018, puesto que hubo

¹⁰ Es necesario distinguir la demanda de un indicador de impacto del uso de FI, un término que identifica los contadores internacionales vinculados a indexadores *Scopus* e *Web of Science*.

una expansión del cuerpo de evaluadores, permitiendo una mayor participación de la comunidad académica involucrada.

A partir de todos estos cambios, ya sea en los criterios del indicador o en los patrones de estructuración más recientes: referencia de Qualis para cada área matriz y nueva estratificación, es posible visualizar y comparar el impacto de este cambio en la clasificación de las revistas en la Tabla 1.

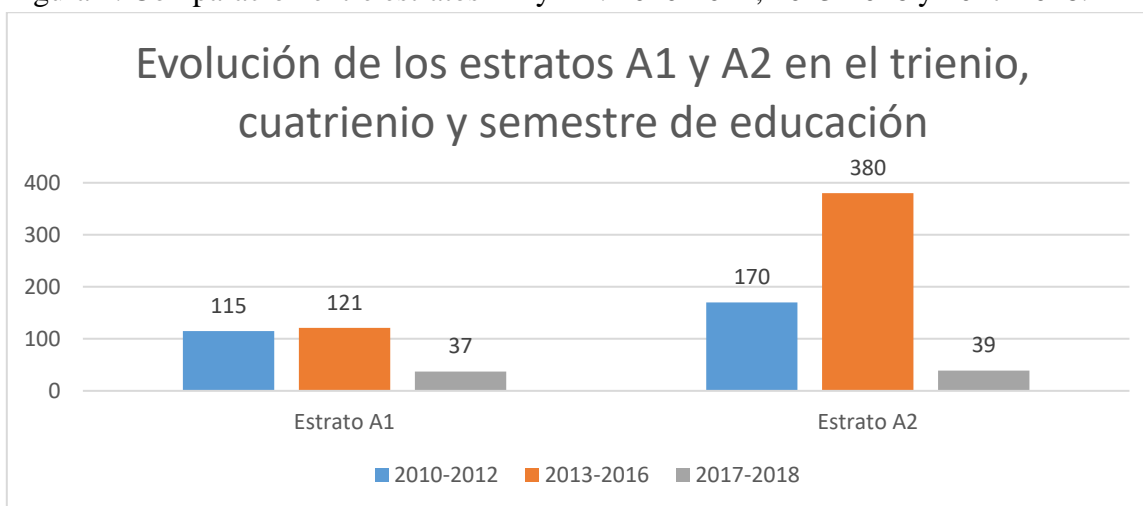
Tabla 1. Comparación del número de revistas evaluadas 2010-12, 2013-16 y 2017-18.

Estratos	<i>Qualis Educación</i> 2010-2012 (a)	<i>Educación Qualis</i> 2013-2016 (b)	<i>Qualis Educación</i> 2017-2018 (c)	Diferencia entre a y b	Diferencia entre b y c
A1	115	121	37	+ 6	- 84
A2	170	380	39	+ 210	- 341
A3	No tenía	No tenía	47		+ 47
A4	No tenía	No tenía	65		+ 65
B1	322	542	74	+ 223	- 468
B2	378	425	89	+ 47	- 336
B3	390	357	62	+ 33	- 295
B4	455	307	115	+ 148	- 192
B5	485	782	No tiene	+ 297	- 782
Total	2315	2914	528	+ 599	- 2386

Fuente: Sene & Bizelli (2022, p. 8).

Producto de este ejercicio, es importante anotar que un conjunto de revistas logró la mejor clasificación en el período 2013-2016, incluso con requisitos más objetivos y con criterios más específicos. Sin embargo, muchas de ellas desaparecieron de la muestra evaluada, en Educación, en el medio plazo (2017-2018): con la idea del Área Madre y fueron evaluado en otras áreas. Ver figura 1.

Figura 1. Comparación entre estratos A1 y A2: 2010-2012; 2013-2016 y 2017-2018.



Fuente: Sene & Bizelli (2022, p. 9).

Vale la pena recordar que en la evaluación intermedia (2019) se utilizó, para el área de Educación, el índice *h* de *Google Scholar*, como medidor de impacto o medidor de citación. La elección recayó en este indicador, ya que las revistas nacionales de humanidades tienen una baja presencia en el *Scopus* y *Web of Science*. Así, para la evaluación realizada en 2019, se aceptó el cálculo de impacto de *Google Scholar* *h* 5, mientras se discute en el Colegio de Humanidades un método estándar de evaluación para el final del período actual cuatrienio (2017-2020), metodología de aproximación utilizada por todas las áreas (CAPES, 2021).

Para la evaluación final del cuatrienio 2017-2020, hubo un recorte lingüístico para el uso del *h index*: el idioma de la revista comienza a separar periódicos nacionales y otros: una revista compuesta predominantemente de artículos en portugués debe cumplir *h* 5; otro que consiste en artículos en inglés debe cumplir con el Factor de Impacto. El *h* 5 de los periódicos nacionales ahora pasan a ser corregidos por el *software Harzing's Publish or Perish*. También se determinó que revistas con el *h index* igual a cero sería C. Los otros estratos se dividieron en ocho grupos con un promedio de 12,5% cada uno, en el que el más visible fue el que tuvo el más alto *h index* (CAPES, 2021).

En resumen, en la evaluación para el cuatrienio 2017 a 2020, además de las revistas que están siendo evaluadas por sus Áreas Madres, fueron clasificados según su impacto (*h* 5), por el idioma que publicaron, generando una disminución en el número de revistas de los estratos a evaluar y alta expectativa sobre los resultados de Qualis 2022.

3. TENDENCIAS Y DESVÍOS

Cuando se habla de evaluación, siempre hay desviaciones que aparecen en el proceso de establecimiento, atribución de significado y aplicación de criterios. Como es conocido por la comunidad científica, el proceso de evaluación del Sistema Brasileño de Posgrado fue detenido, a través de la acción judicial, para asuntos relacionados con los parámetros establecidos. Es necesario profundizar en la discusión sobre las posibles ventajas del uso de criterios preestablecidos de forma absoluta o de la adopción de un modelo referenciado por la comparación antes del uso de criterios preestablecidos (Popham & Husek, 1969).

La opción utilizada por el área de Educación tuvo en cuenta el perfil de las revistas científicas que permanecieron en el Área Madre, puesto que elegir un indicador de impacto es una vieja discusión. Los detractores del *Google Scholar* (GS) argumentan a favor del FI porque las citas tienen un menor impacto académico que los encontrados en otras bases. Corroboran para la percepción contraria al uso de investigaciones de GS, científicos que demuestran las posibilidades de manipulación que permite el índice (Delgado López-Cózar, Robinson-García, & Torres-Salinas, 2012).

Harzing y Van der Wal (2008), al invertir el argumento, defienden las métricas GS, considerándolas superiores al FI y más democráticas para el análisis, ya que el sistema de citación se utiliza de forma gratuita, es decir, permite a cualquier académico verificar la información, incluso si su institución no tiene los medios para firmar contratos con empresas que dominan el mundo de los indicadores. De hecho, Harzing (2016) profundiza en el tema planteando una serie de factores que apuntan a dificultades en el uso de GS a través del filtro proporcionado por el *Harzing's Publish or Perish*. Estos son consejos importantes para el mejor uso del programa, mostrando aspectos que no fueron considerados por CAPES.

Algunos aspectos dificultan el uso o la correcta identificación de citas: el CAPTCHAS que dificulta la búsqueda; el excesivo tiempo exigido; la citación abreviada de un autor o revista. Otras situaciones pueden causar errores: la identificación del repositorio original puede ser incorrecto cuando se publica en varios lugares; el nombre de los coautores puede no aparecer; puede ocurrir las *stray citations* – cuando una obra es citada con errores en el título o nombre del autor. Algunos errores parecen más complicados cuando: los años de publicación *preprint*, *online* y física son diferentes; todas las citas de un libro se atribuyen al año de su última edición, sin tener en cuenta las anteriores.

Una última consideración importante: la búsqueda se realiza por años de publicación y no por cita, es decir, los resultados cubren las citas hasta el día de la búsqueda. Las discusiones con el Área de Coordinación de Educación indicaron el uso del sistema para identificar los años en que se citaron los artículos. Por lo tanto, una revista que aceleró su índice de citas después de 2020 tendría, al acercarse a la *Harzing's Publish or Perish* el período de 2017 a 2019: su *índice H5* se rebajó, lo que no es el caso en la práctica.

Otra decisión tomada por el equipo de coordinación de CAPES fue la elección de *h5*, descartando el *h10* o el *hvida*. Esta posición tuvo como objetivo aumentar las posibilidades de las revistas con menos años de existencia. Si bien, la historia más larga de una revista da testimonio del esfuerzo y la calificación de sus equipos editoriales, el superar un ambiente hostil, presupuestos ajustados, escasos profesionales, para mantener el vehículo en funcionamiento, no habría necesidad de descartar una información para usar la otra si se desarrollara una fórmula compuesta que tuviera en cuenta el *h5* y *hvida*.

En cualquier caso, la discusión sobre los indicadores de calidad o reputación de una revista en función de su visibilidad, la visibilidad de sus autores y la visibilidad de sus artículos no es una simple agenda que involucre la dinámica de la revista, ya que impacta el flujo de artículos y por tanto de recursos financieros disponibles.

4. MIRANDO HACIA EL FUTURO

Comprender las métricas y el proceso de evaluación de las revistas brasileñas es una tarea fundamental para futuras construcciones que permitan medir la producción de docentes de la escuela de posgrado (Sene, & Bizelli, 2022; Santos-Cruz, Bizelli, & Vargas, 2020; Santos-Cruz, Santos, & Bizelli, 2019). Las conclusiones que hemos traído aquí no son definitivas. Sin embargo, la evaluación producida en 2022 ya está disponible en los documentos del área de Educación y en el conjunto de diálogos establecidos con sus coordinadores.

En cualquier caso, el trasfondo de toda la discusión es el tema de la producción, difusión y evaluación del conocimiento científico brasileño, a partir del análisis de los vehículos que cumplen esta función: revistas académicas que en este caso particular forman parte de la evaluación en el área madre de Educación.

Brasil, a través de la CAPES, se ha consolidado como referencia mundial en el enfrentamiento de cuestiones relacionadas con el desafío de evaluar a los formadores de docentes en el campo de la Educación, en entornos inclusivos que utilizan cada vez más las multiplataformas digitales, proporcionando indicadores ajustados de medición.

En el horizonte aún existen incertidumbres sobre las estrategias utilizadas para la difusión del conocimiento científico: incertidumbres sobre las fuentes de financiación; incertidumbres en la gestión de los procesos de producción editorial; e incertidumbres basadas en la tecnología, por ejemplo, cómo el avance de herramientas como Chat-GPT implicará la reorganización del sector en su conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barata, R. B. (2017). Desafios da editoração de revistas científicas brasileiras da área da saúde. *Cien. Saude Colet.*, 24(3): 929-939. Recuperado de <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/desafios-da-editoracao-de-revistas-cientificas-brasileiras-da-area-da-saude/16158?id=16158>
- Beatty, S. (2016). Journal Metrics in Scopus: Source Normalized Impact per Paper (SNIP). *Elsevier Scopus Blog*. Recuperado de <https://blog.scopus.com/posts/journal-metrics-in-scopus-source-normalized-impact-per-paper-snip>
- Bianchetti, L., Valle, I. R., & Pereira, G. R. M. (2015). *O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da Capes e desafios às associações científicas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Bizelli, J. L., & Santos Cruz, J. A. (2019). Indexadores internacionais para medir a produção docente na área de educação. In C. Lamothe-Zavaleta, M. C. Miranda-Álvarez, & M. Martín-Bris (Org.), *Práctica docente: experiencias, reflexiones y propuestas desde Iberoamérica* (Vol. 1, ed. 1, pp.137-148). Veracruz: Universidad Veracruzana/México Academia Journals.
- Bradford, L. P. (1948). Introduction. *Journal of Social Issues*, 4(2): 2-7. Recuperado de <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1948.tb01779.x>
- Burton, R. E., & Kebler, R. (1960). The “half-life” of some scientific and technical literatures. *American documentation*, 11(1): 18-22.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Coordenação da Área de Educação. (2017). *Relatório da Avaliação Quadrienal 2017: Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Coordenação da Área de Educação. (2019). *Relatório do Qualis Periódicos: Área 38, Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Coordenação da Área de Educação. (2021). *Notas sobre o qualis periódicos: área de educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de https://sbhe.org.br/uploads/information_files/8/56a8d7de9cf0ec0f9ce831af2d11ba3d.pdf
- Delgado López-Cózar, E., Robinson-García, N., & Torres-Salinas, D. (2012). Manipular Google Scholar Citations y Google Scholar Metrics: Simple, sencillo y tentador. *EC3 Working Papers*, 6.
- Elsevier. (2003). *Librarian Quick Reference Cards for Research Impact Metrics*. Disponible en: <https://libraryconnect.elsevier.com/articles/librarian-quick-reference-cards-research-impact-metrics>

- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população*: curso dado no College de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Tópicos).
- Garfield, E. (1955). Citation indexes to science: a new dimension in documentation through association of ideas. *BmprLated from Scmm*, 1(3159): 10S-111. Recuperado de <http://garfield.library.upenn.edu/essays/v6p468y1983.pdf>
- Harzing, A. W. K. (2016). *The Publish or Perish tutorial*: eighty easy tips to get the best out of the Publish or Perish software. Tarma Software Research.
- Harzing, A. W. K., & Van Der Wal, R. (2008) Google Scholar as a new source for citation analysis. *Ethics Sci. Environ. Polit.*, 8(1): 61-73. Recuperado de <https://www.int-res.com/abstracts/esep/v8/n1/p61-73/>
- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(46): 16569–16572. Recuperado de <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0507655102>
- Lotka, A. J. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16(12): 317-323.
- Monteiro, A. L., Furlan, M., & Suarez, P. A. Z. (2017). Sistema nacional de pós-graduação e a área de química na CAPES. *Quím. Nova*, 40(6): 618-625. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S0100-40422017000600618&lng=en&nrm=iso
- Nature. (2010). Publish or perish. *Nature*, 467: 252. Recuperado de <https://www.nature.com/articles/467252a>
- Ponce, B. J., Almeida, M. E. B. de, Freitas, S. A., Silva, C. B. da, Anjos, D., Pietri, E. de, Prieto, R. G., Dias, É. S. de A. C., Camargo, E., Branco, J. C., Souza, J. dos S., Bizelli, J. L., Siman, L. M. de C., Muzzeti, L. R., Reis, M. dos, Martins, E., Rosito, M. M. B., Bissoto, M. L., Castro, M. R. de, Gimenes, N., Gualtieri, R., Silva, R., Ribeiro, R., & Lemes, S. de S. (2017). Sobre a melhoria da produção e da avaliação de periódicos científicos no Brasil. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(97): 1032-104.
- Popham, W. J., & Husek, T. R. (1969). Implications of criterion-referenced measurement. *Journal of Educational Measurement*, 6(1): 1-9. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1969.tb00654.x>
- Price, D. de S. (1963). *Little Science, Big Science*. New York: Columbia University Press.
- Roig, M. (2010). Plagiarism and self-plagiarism: What every author should know. *Biochemia Medica*, 20(3): 295-300.
- Santos-Cruz, J. A., Bizelli, J. L., & Vargas, T. C. (2020). Gestão de periódicos na área de educação. *Revista @mbienteeducação*, 13(3): 15-27. Recuperado de <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/988>
- Santos-Cruz, J. A., Santos, G. C., & Bizelli, J. L. (2019). Fatores de qualificação e boas práticas nos periódicos brasileiros em educação: indexação versus fator de impacto. In G. C. Santos, V. dos S. G. Martins (Org.), *Ciência aberta, sistemas*

- e ambientes de informação: do acesso às boas práticas de pesquisa* (Vol. 1, ed. 1, pp.239-2631). Campinas, SP: Biblioteca Central/Unicamp. Recuperado de <https://labirintodosaber.com.br/wp-content/uploads/2019/08/Ebook-Capitulo-14-CoInfo-e-o-Profissional-Bibliotec%C3%A1rio.pdf>
- Scanlon, P. M. (2007). *Song from myself: An anatomy of self-plagiarism*. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/p/plag/5240451.0002.007?rgn=main;view=fulltext>
- Sene, L. Z., & Bizelli, J. L. (2022). Sistema de avaliação de periódicos no Brasil: impactos da evolução dos critérios do Qualis-periódicos da Área de Educação. *Práxis Educacional*, 18(49): e9388. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9388>
- Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: a new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 24(4): 265–269.
- Vera-Carrasco, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Rev. Méd. La Paz*, 15(1): 63-69.

GESTIÓN DE REVISTAS CIENTÍFICAS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN: UNA MIRADA AL ESCENARIO BRASILEÑO

JOSÉ ANDERSON SANTOS CRUZ

Universidad Estadual Paulista - Brasil

MATHEUS GANIKO-DUTRA

Universidad Estadual Paulista - Brasil

ALEXANDER VINICIUS LEITE DA SILVA

Centro Universitario del Sagrado Corazón – Brasil

KEVIN LUIZ LOPES DELPHINO

Universidad Estatal del Norte de Paraná - Brasil

Con el aumento de la investigación en el área educativa, surgen nuevos desafíos para los autores e investigadores que desean difundir su trabajo – artículo, ensayo teórico, informes de experiencia – en revistas calificadas. En tiempos digitales, las revistas científicas se insertan en la red, permitiendo el acceso desde cualquier lugar, en cualquier momento. Solo en 2016, se insertaron más de dos millones de publicaciones en la red (Relatório AJE de Publicações Acadêmicas, 2016). Para ayudar en la búsqueda de trabajos de calidad, las bases de datos de indexación elaboran criterios específicos para aceptar la revista en sus colecciones. ¿Sin embargo, el hecho de ser calificado representa calidad para la publicación depositada allí? ¿Cuáles son los criterios más adecuados para evaluar revistas y publicaciones? Ayudar a profundizar estas preguntas y diseñar escenarios que puedan ofrecer reflexiones sobre posibles respuestas guían la construcción de este texto. Se trata de un ensayo teórico, basado en una encuesta bibliográfica basada en publicaciones científicas en revistas nacionales e internacionales, una base de datos de tesis y disertaciones, utilizando las palabras clave en la búsqueda: publicación; Revistas; calidad en la publicación científica; comunicación científica; indexación de revistas; criterios de evaluación. El criterio principal fue que los textos sobre gestión editorial en revistas. Con las informaciones recogidas, el texto discute el universo concreto de la edición científica brasileña en Educación, tomando como punto de partida la experiencia de los autores en el liderazgo de equipos editoriales. En vista de los requisitos específicos de científicidad e internacionalización, particularmente en los procedimientos de indexación, es vital diseñar estrategias para la indexación de las revistas. Las necesidades que deberán satisfacer en los próximos años las revistas tendrán que ser reguladas por nuevos modelos de negocio para el sector y nuevas políticas editoriales y científicas.

La difusión de la información y la difusión de los resultados de la investigación aumentan cada día, teniendo en cuenta que la difusión y publicación del conocimiento adquirido por los investigadores y los programas de posgrado es una necesidad. Ante este escenario, existe una creciente demanda de envío de manuscritos a revistas científicas del Área de Educación. Con ello, este ensayo pretende promover el debate y la reflexión sobre

'Gestión de Revistas Científicas', porque existe la necesidad de formar, cualificar y principalmente gestionar un equipo eficiente, es decir, con formación técnica y conocimiento sobre políticas editoriales que respondan al universo de la gestión de revistas basada en la conducta ética, y la transparencia, sobre todos los procesos que una revista requiere.

Se puede observar que, en este espacio de difusión de información y conocimiento de las publicaciones periódicas, la difusión de los resultados es relevante, principalmente, porque esta actividad gana espacio en el ámbito nacional e internacional para la evaluación de segmentos, por ejemplo, los programas de posgrado (Bizelli, 2017).

La gestión de las revistas científicas tiene que responder a las demandas creadas por factores de innovación técnica, evaluación externa global, el espectro de difusión en medios, la competencia de los profesionales involucrados en el proceso editorial y las agencias de financiación¹¹ o las fuerzas del mercado que operan en el sector. Frente a autores que quieren ampliar, al máximo, el alcance de sus ideas, la excesiva estandarización, la invasión de vehículos de sospechosa idoneidad y la inestabilidad creada por criterios que cambian en todo momento perjudican la relación más importante, es decir, la relación que se establece entre el vehículo de comunicación y el autor (Santos Cruz, 2020).

Presentar un panorama de esta magnitud, en general, es el primer desafío planteado. Por lo tanto, es importante recorrer la bibliografía que existe sobre el tema, mirando las posibilidades futuras que se plantean a las revistas y las innovaciones tecnológicas presentes en el proceso editorial, puntos importantes en el proceso de evaluación de las revistas científicas. Unimos la investigación bibliográfica con nuestra experiencia técnica y práctica en la construcción editorial de revistas científicas, con el fin de llevar al debate temas de la actividad editorial diaria en Brasil.

En este universo, uno de los obstáculos que se presenta, de manera cada vez más visible, es la falta de capacitación técnica de editores y personal para gestionar el flujo editorial que mantiene la periodicidad del vehículo de difusión, frente a las demandas del mercado editorial de revistas científicas. Hay una urgencia de arreglos institucionales y financiamiento para la profesionalización del segmento, cumpliendo con los requisitos internacionales reflejados en el proceso de indexación, un factor decisivo para la evaluación de revistas en países como Brasil.

¹¹En el caso de Brasil, las agencias de financiamiento, como CAPES – Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior –, funcionan menos como financiadores directos de revistas y más como certificadores de la "calidad" del vehículo a través de rankings como QUALIS. La distorsión de este instrumento creó la expresión "calificación" de las revistas.

Por lo tanto, las políticas editoriales académicas deben estar vinculadas a la conducta de buenas prácticas, la ética profesional y la construcción de directrices que den estabilidad al sistema que evalúa el impacto y la aceptación en la comunidad científica.

1. EL ESPACIO EDITORIAL

La edición, en cierto modo, ya tiene una demanda en el mercado con la creciente difusión de ideas e investigaciones a través de artículos, ensayos, informes de experiencias y otros. En este sentido, el mercado de revistas se ha convertido en un escenario prometedor para la divulgación científica. Se abren numerosas posibilidades creativas: hacer accesible el conocimiento, ya sea en formato abierto o cerrado, acceso a través de la suscripción a revistas, ya sea de forma gratuita o cuando *los editores* que publican las revistas venden las suscripciones, posibilidad de difusión de descubrimientos en el campo de la ciencia en general, divulgación y reconocimiento académico para el investigador y para su investigación, y así sucesivamente.

Fachin y Hillesheim (2006) describen varios conceptos sobre revistas, que fueron presentados por varios autores, como Ferreira (1986), Souza (1992), Cunha (2001), Ribeiro (2003), Fachin (2002), entre otros. Los investigadores consideraron que las revistas científicas:

[...] son todos y cada uno de los tipos de publicaciones editadas en números independientes o fascículos, independientemente de su forma de edición, es decir, su soporte físico (papel, CD-ROM, *bits*, electrónico, en línea), pero que tienen una cadena secuencial y cronológica, siendo editadas, preferentemente, a intervalos regulares, por un tiempo indefinido, teniendo en cuenta las normas [...]. También traen la contribución de varios autores, bajo la dirección de uno o más (editores) [...] (Fachin & Hillsehiem, 2006, p.28).

El mercado de la edición científica presenta algunos desafíos: la necesidad de inversiones públicas o privadas; búsqueda de profesionales cualificados; materialización de las relaciones dentro y fuera de las grandes áreas del conocimiento humano, dentro y fuera de las fronteras nacionales; Reconocimiento por los organismos de evaluación de los propios vehículos o de los sistemas de evaluación que los utilicen con indicadores de calidad. Como señala Lemes (2017, p.3):

Lo que vemos es que cada día tenemos que producir más, escribir más, publicar más para una sociedad, instituciones o pares que leen cada vez menos, y cuando leen, la calidad del contenido no es lo que importa. Lo que importa es la métrica de cómo y dónde está escrito. ¿Está dentro de las reglas de la estandarización? ¿Sobre qué base está indexada la revista que publicaste? [...] Estas son algunas de las

cuestiones que importan: el contenido real del texto publicado no es relevante, siempre y cuando la métrica lo satisfaga.

Con las situaciones y requisitos expuestos, el mercado editorial ha sufrido cambios en varios aspectos. Varios criterios han sido puntos clave para que la revista sea evaluada en la búsqueda de su excelencia científica. Transformar indicadores cualitativos en números tangibles es la compleja tarea para la que están destinadas las bases de datos de indexación disponibles en directorios, portales y bibliotecas para que las revistas puedan tener visibilidad y aumentar su factor de impacto, demostrando así su alcance internacional. Como explican Sousa y Martins (2017, p.2):

Sin embargo, estos criterios establecidos no son fáciles de alcanzar, porque las revistas brasileñas, especialmente en el Área de Educación, reciben poca financiación, además de tener un número reducido de lectores acostumbrados a consultarlos y citarlos en sus artículos (lo que favorecería la expansión del factor de impacto de las revistas).

Estos cambios, según Kimura (2015), durante algún tiempo permanecieron en silencio. En 2014, sin embargo, salieron a la luz con extrema intensidad, incitando debates internacionales.

Ante esta situación, los retos son múltiples e involucran a los equipos editoriales y a la financiación y participación de la comunidad científica, entre los principales. La composición de los comités editorial y científico, así como de los evaluadores, se expresa como una ampliación del trabajo de los investigadores. Debido a esto, el consejo editorial es rotatorio, sin equipos especializados y con un conocimiento denso sobre la publicación de revistas. El mantenimiento del libre acceso a los artículos como política editorial es, de hecho, necesario; Sin embargo, se distribuyen pocos avisos para promover la publicación de revistas, y cuando están disponibles reciben una cantidad restringida de revistas (Romanowski, 2017, p.2).

En este sentido, Kimura (2015) define dos puntos importantes con respecto a los cambios en la dinámica de las revistas y en la producción científica brasileña: a) la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) presenta la propuesta de financiar la publicación de autores nacionales en editoriales internacionales; b) SciElo publica nuevos criterios para que las revistas y revistas puedan ser admitidas y permanecer en su colección.

Para SciElo, es importante que la revista pueda internacionalizarse, mantenerse financieramente y profesionalizar a su equipo. Ciertamente, un desafío importante es la

internacionalización, seguido por el tema financiero¹², porque la mayoría de las revistas y revistas científicas han sobrevivido con escasos recursos, dada la escasez de presupuesto a la que han sido sometidos los diversos sistemas universitarios brasileños. Nunca la máxima "hacer más con menos" ha estado tan viva en las universidades públicas y privadas nacionales. Otros puntos también son planteados por SciELO: a) la necesidad de editores asociados y autores vinculados a instituciones extranjeras; b) mínimo de artículos que se publiquen en un idioma distinto al que publica la revista, con énfasis principal en inglés, ya que este idioma sería relevante para el mantenimiento del vehículo en bases internacionales. Mientras tanto:

[...] La internacionalización de las revistas se ha logrado mediante la publicación de artículos de investigadores internacionales, mediante la indexación de revistas en bases de datos, mediante la publicación de traducciones de artículos de investigadores brasileños. Es un proceso lento, porque la demanda de envío espontáneo de investigadores en nuestras revistas es limitada. Por otro lado, la publicación de artículos en otros idiomas también está restringida debido a que el bilingüismo no constituye una práctica extensa e intensa en el entorno educativo. Sin embargo, vale la pena ensalzar la política de libre acceso como un aspecto a reconocer y valorar por favorecer la publicación y consulta de textos (Romanowski, 2017, p.2).

Dadas las demandas, el abanico de profesionales vinculados al Consejo Editorial de la Revista es cada vez más complejo: Redactor Jefe, Editor Ejecutivo, Editores de Sección, Secretario Ejecutivo, Evaluadores y Evaluadores, Profesionales de la Informática, Diseñadores, Normativos, Intermediarios, Traductores, Correctores. Esta composición del equipo editorial es esencial para que la revista pueda mantenerse dentro de los estándares requeridos, especialmente en lo que respecta a los plazos de evaluación, publicación de copias, publicación en plataformas o impresión. Sin embargo, se observa que uno de los cuellos de botella para una gestión eficaz en el mercado editorial se refiere a la formación y disponibilidad de evaluadores (Santos Cruz, 2020). El ritmo acelerado de las actividades académicas, la falta de capacitación para el buen desempeño de la tarea, los matices de las relaciones académicas y el hecho de que la contribución generalmente no es remunerada, hace que haya un retraso considerable en la colaboración para la emisión de opiniones, a ciegas, entre pares.

El equipo editorial es fundamental en los procesos de mantenimiento y gestión de las revistas. Se observa que, en la mayoría de las revistas nacionales, todavía se utiliza un equipo mínimo para realizar las funciones necesarias para la gestión de la revista. Por lo tanto, el

¹² A menudo, el concepto de internacionalización está vinculado a la publicación de una versión en inglés de los artículos, lo que significa tener los recursos financieros o humanos para aumentar el equipo con traductores y revisores versados en inglés.

camino de desarrollo de muchas revistas brasileñas no ha sido fácil en términos de gestión del flujo de presentaciones y del equipo editorial: debe haber tiempo y recursos. También vale la pena mencionar que existen profundas diferencias de percepción entre los editores de revistas científicas brasileñas sobre la viabilidad financiera de sus vehículos; En cuanto a la plantilla de profesionales y colaboradores que utilizan; en cuanto a la cualificación profesional que pueden ofrecer; en cuanto al volumen de recursos que gestionan para la edición y publicación. Incluso los procesos *en línea* solo parecen haber ralentizado los procedimientos operativos de publicación. Varias de estas discusiones se han celebrado en el seno de las Asociaciones Brasileñas de Editores (Ponce, Almeida, Freitas, Silva, Anjos, Pietri, Prieto, Días, Camargo, Branco, Souza, Bizelli, Siman, Muzzeti, Reis, Martins, Rosito, Bissoto, Castro, Gimenes, Gualtieri, Silva, Ribeiro, & Lemes, 2017).

Abogamos por condiciones de trabajo justas para los profesionales de la publicación, que a menudo son voluntarios o becarios que acumulan esta función con su investigación de posgrado. La provisión de estas condiciones de trabajo impone un nuevo desafío para la gestión editorial: la sostenibilidad financiera. En este contexto, abogamos por el cobro de la Tasa de Tramitación de Artículos o "APC" (*Article Processing Charge*) para pagar los servicios editoriales prestados por estos profesionales.

La recaudación de tasas no debe confundirse con prácticas predatorias. El APC no disminuye la cientificidad de la revista, ya que la revisión por pares y las prácticas éticas se mantienen a lo largo del flujo editorial. El pago no garantiza la publicación, es necesario que el artículo sea recomendado y calificado. Por lo tanto, la recaudación de tarifas está de acuerdo con las prácticas editoriales éticas y con el movimiento de Ciencia Abierta, ya que todos los artículos publicados están disponibles en Acceso Abierto (Santos Cruz, Moreira, Leite da Silva, & Lemes, 2023).

Además de lo dicho hasta ahora, Barata (2019) señala otros desafíos planteados al mercado editorial científico en Brasil, tales como: mala conducta de los investigadores, problemas éticos de los autores de publicaciones, comportamiento inapropiado de editores y revisores – ejemplos son conflictos de intereses y diferentes tipos de presión ejercida –, privilegios en publicaciones del mismo grupo de investigación, cuestiones de género y baja profesionalización, ya que la actividad es no remunerada o infravalorada, a través de un pago exiguo. Desde el punto de vista del autor, algunos comportamientos pueden ser señalados como mala conducta: envío del mismo manuscrito a varias revistas, citas sin el "crédito debido a los autores", plagio y autoplagio¹³.

¹³ La similitud – plagio y autoplagio – se debe a la falta de formación de los autores desde la graduación. Por encima del 5% no es aceptable que el manuscrito use similitud sin el crédito de autoría adecuado.

Un factor que debe abordarse específicamente se refiere a la dificultad de incorporar los avances tecnológicos en la edición. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han demostrado ser relevantes en el proceso editorial, especialmente para las revistas que han migrado de la historia impresa a la electrónica. Con el advenimiento de Internet, la red permite el acceso a las más variadas revistas científicas, yendo más allá de los límites físicos del entorno impreso. Como señala Alves (2010), la comunicación científica está cambiando a una velocidad en la que la mayoría de las revistas pueden no hacer un seguimiento debido a la falta de personal, principalmente debido a los costos de gestión y mantenimiento.

En este proceso tecnológico, las TIC promueven la gestión del flujo de presentaciones, direcciones para opiniones y evaluaciones, permite verificar más fácilmente si se están cumpliendo las políticas editoriales y da mayor velocidad a la comunicación científica. Santana y Francelin (2016, p.12) afirman que:

[...] en cuanto a la dificultad de profesionalización de los equipos, también destaca la continua necesidad de cumplir con los criterios y estándares requeridos por las bases de datos de indexación y las instituciones responsables de la evaluación y estratificación de las publicaciones científicas, tales como el mantenimiento de la periodicidad, la adopción de sistemas de gestión editorial, la estandarización de citas y referencias, la disponibilidad de textos en formatos que permitan la interoperabilidad.

Las revistas, sin embargo, se han encargado de adaptarse al flujo editorial y la publicación en varios tipos de extensiones, como HTML, XML, PDF, ePUB. Packer (2014), comenta que, debido a la comprensión de varios factores sobre la internacionalización de las revistas,

[...] un conjunto de características y condiciones de gestión y operación, informadas, que contribuyan a minimizar el tiempo y maximizar la transparencia en el proceso de evaluación de manuscritos, la edición de textos que elimine errores, facilite la lectura y siga los estándares internacionales de comunicación en las diferentes áreas temáticas y en diferentes idiomas, el formato de textos completos en XML como fuente de referencia para la generación de versiones PDF, ePUB y HTML, la exploración de los mecanismos y servicios de interoperabilidad de revistas y artículos en la Web y la difusión de nuevas investigaciones en redes sociales.

En la Sociedad Red, Castells (1999) señala a internet como un avance para la difusión de ideas a través de publicaciones científicas. Pero, al mismo tiempo, la tecnología está asumiendo contornos que necesitan ser aclarados, para que las facilidades de difusión no se conviertan en prisiones para los autores, depreciando o distorsionando el contenido debido a regulaciones excesivas.

Hoy en día, las revistas científicas tienen un papel que no se limita a proporcionar acceso a nuevas ideas: el lector debe *formarse*, es decir, se debe permitir que el lector se *apropie* del contenido (Bizelli, 2015). Así, formar, educar o reeducar a autores, lectores y redactores para el nuevo universo de la publicación científica forman parte de las nuevas atribuciones tanto de las revistas como de sus editores, responsables de la calidad última de los vehículos de divulgación académica.

2. A MODO DE CONSIDERACIONES FINALES

Como fue posible observar, las revistas académicas se han convertido en el medio privilegiado para la difusión de investigaciones e investigadores, valorando instituciones y abasteciendo sistemas nacionales de evaluación – como, en Brasil, el sistema nacional de evaluación de programas de posgrado, coordinado por CAPES. Sin embargo, el avance de los medios electrónicos ha creado situaciones conflictivas: ha facilitado la fiabilidad en los sistemas y democratizado el acceso a los contenidos, pero ha aumentado las tareas, ha requerido nuevas cualificaciones profesionales y ha aumentado los presupuestos. Se creó un mercado para el conocimiento del producto o la innovación científica.

Los desafíos para los profesionales de la edición son cada vez mayores: el tiempo y la dedicación son monedas fundamentales para asimilar las habilidades específicas de gestión electrónica de plataformas; las habilidades técnicas para liderar los movimientos de rutinización del flujo de gestión editorial: de las decisiones tomadas por el Editor, el Editor Ejecutivo o el Editor Adjunto, por los evaluadores, revisores, normalizadores, traductores, diseñadores, divulgadores, etc. Tales preguntas son fundamentales para que el Editor maneje la revista. Además, con presupuestos más escasos y requisitos formales cada vez más draconianos: periodicidad sin retrasos en la publicación; Adecuación en lenguajes informáticos, indexación nacional e internacional, evaluación de parámetros para ranking, publicación en lenguas extranjeras, factor de impacto, etc., hacen que la revista busque estrategias de gestión de flujo y demandas para alcanzar los parámetros y estándares actuales, calificando así en indexación y visibilidad.

El proceso de capacitación del personal merece especial atención. Volvemos a la pregunta a partir de tres puntos que ya se han enumerado anteriormente: formación de profesionales de la edición, formación de evaluadores y formación de autores.

Hay una falta de profesionales calificados para componer los equipos editoriales, mientras que la remuneración es pequeña. En Brasil se intenta ofrecer capacitación dentro del sistema de posgrado para capacitar a autores y evaluadores. Un factor que considerar es la valoración de la remuneración para que uno pueda tener y mantener buenos evaluadores, evitando las desviaciones éticas de conducta, los conflictos de interés y la falta de tiempo que

nos atormentan a todos. En cuanto a los autores, se trata de considerar que gran parte del trabajo comienza en el envío correcto de los originales a las revistas: trabajo obstruido por la falta de capacidad de los investigadores para hablar con las plataformas o cumplir con las reglas básicas de procedimiento para enviar sus textos a la revista/revista.

Discutir la remuneración de los profesionales que trabajan en la revista se vuelve relevante, que en algunos casos son becarios. Sin embargo, vale la pena mencionar que, idealmente, abogamos por que los profesionales que trabajan o trabajarán en la revista puedan ser remunerados de acuerdo con el mercado editorial, porque tales tareas requieren capacitación, calificación y participación en reuniones y eventos, para que tengan acceso a la información más reciente del escenario, y esto requiere costos de capacitación, que a menudo no son tan simples o de poca inversión, pero que establecen altas inversiones para la formación del editor y de cada función del equipo editorial. Aquí, abogamos por la tarifa de procesamiento y publicación, conocida como APC's. Esto no perjudica la calidad, la ética y, especialmente, la cuestión científica por pares y la evaluación de los artículos. Hay que entender el cambio de paradigma del voluntariado, porque es necesario valorar a los profesionales que las propias universidades forman. Es importante señalar que las revistas que cobran APC's no pueden ser consideradas depredadoras, la principal diferencia es la transparencia, la ética y los procesos de evaluación del manuscrito para su publicación. Las revistas depredadoras cobran una tarifa de publicación mucho más baja, y no hay evaluación y opiniones éticamente y de acuerdo con las políticas editoriales requeridas. Entendemos por depredadoras las revistas que envían correos electrónicos a los autores, principalmente con presentación de artículos ya publicados en otras revistas o en Anales de Eventos, además de este factor, las revistas depredadoras publican más de 300 artículos, algunos con más de mil. Es importante que el autor verifique la idoneidad de la revista.

Es importante destacar que todos los sistemas meritorios que terminan instalándose como forma de evaluación no encuentran instrumentos compensatorios para incentivar el mejoramiento de extractos que no han alcanzado la excelencia, es decir, los resultados de las evaluaciones canalizan mejores recursos a aquellos que ya exhiben las condiciones requeridas. La reflexión es un entorno poco colaborativo y muy competitivo¹⁴.

Otro factor por destacar es la internacionalización de las revistas. Para que la investigación se difunda más allá de las fronteras nacionales y más allá de los muros de las instituciones, los vehículos tienen que circular en la aldea global. Los requisitos aquí a menudo se limitan a la publicación en inglés. La internacionalización no sólo consiste en publicar en más de un idioma, sino que requiere indexación en bases de datos internacionales, publicación de investigadores extranjeros en nuestras revistas, consejo editorial de la revista

¹⁴ En Brasil, las revistas científicas que reciben QUALIS por debajo de B1 apenas encuentran una fuente de financiamiento para su actividad.

que publica sus ideas y resultados de investigación en otros vehículos internacionales, y la información de la revista que está, al menos, en inglés, preferiblemente en portugués, español e inglés.

Además, es importante que los autores, profesores e investigadores sean (re)educados para el envío de sus manuscritos a revistas, ya que aún quedan varios puntos por revisar, por ejemplo, algunos requisitos como ORCID (*Open Research and Contributor ID*), registro completo, el uso del modelo disponible del artículo de cada revista; así como alfabetizados para el uso de plataformas de presentación digital (Santos Cruz, 2020). En el proceso editorial y en la gestión de las revistas, se puede observar que las dificultades de los autores son la falta de conocimiento sobre cuestiones básicas, como el significado del DOI (*Digital Object Identifier*), y la falta de registro de investigadores en ORCID. El ORCID es fundamental para que los registros de publicación hagan más visible al autor, mientras que el DOI es lo que identifica la publicación.

Finalmente, las revistas de educación deben adaptarse cada vez más para alcanzar y permanecer en las bases de datos de indexación. Así, a los requisitos para su calificación e inclusión en bases de datos, directorios, bibliotecas, que hacen que la revista sea indexada y con mayor visibilidad. Para ello, cada revista debe elaborar un plan estratégico y elaborar políticas editoriales claras y visibles para sus lectores, evaluadores y autores.

AGRADECIMIENTOS

Editora Iberoamericana de Educación – por la financiación de la investigación. Al traductor y corrector de español Prof. Me. Fábio Alves, miembro del Equipo Editorial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, A. P. M. (2010). *Periódicos científicos eletrônicos: reflexões sob o viés CTS*. [Dissertação de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional. Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1051>
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2003). *NBR 6022: apresentação de artigo em publicação periódica científica impressa*.
- Barata, R. B. (2019). Desafios da editoração de revistas científicas brasileiras da área da saúde. *Cien Saude Colet*, 24(3): 929-939.
- Bizelli, J. L. (2015). *Acesso e apropriação tecnológica na sociedade digital* [Apresentação de trabalho]. Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (vol. 1, pp.01-15). 2015. São Paulo: Intercom.
- Bizelli, J. L. (2017). Internacionalización: reflexiones a partir de la experiencia de un programa de postgrado en Educación Escolar brasileña. In M. Martín Bris, M. Jabonero Blanco (Org.), *Internacionalización de la educación en iberoamérica: reflexiones y proyecciones* (vol. 1, 1 ed., pp.35-41). Madrid: Ed Santillana/Universidad de Alcalá.

- Bizelli, J. L. (2017). Visibilidade: entre a competição e a colaboração. *Suplemento Jornal Unesp 2017*. Recuperado de <https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>
- Castells, M. (1999). A era da informação: economia, sociedade e cultura. In M. Castells. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fachin, G. R. B., & Hillesheim, A. I. A. (2006). *Periódico Científico: padronização e organização*. Florianópolis: UFSC.
- Kimura, H. (2015). Desafios da Editoração de Periódicos Científicos no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 19(1).
- Lemes, S. de S. (2017). Indagações necessárias sobre o produtivismo e as avaliações da produção acadêmica. *Suplemento Jornal Unesp 2017*. Recuperado de <https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>
- Packer, A. (2014). Os desafios da profissionalização. *SciELO em perspectiva*. Recuperado de <http://blog.scielo.org/blog/2014/06/16/os-desafios-da-profissionalizacao>
- Ponce, B. J., Almeida, M. E. B., Freitas, S. A., Silva, C. B., Anjos, D., Pietri, E., Prieto, R. G., Días, É. S. A., Camargo, E., Branco, J. C., Souza, J. S., Bizelli, J. L., Siman, L. M. C., Muzzeti, L. R., Reis, M., Martins, E., Rosito, M. M. B., Bissoto, M. L., Castro, M. R., Gimenes, N., Gualtieri, R., Silva, R., Ribeiro, R., & Lemes, S. S. (2017). Sobre a melhoria da produção e da avaliação de periódicos científicos no Brasil. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(97): 1032-1044. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000401032&lng=pt&tlng=pt
- Relatório AJE de Publicações Acadêmicas. (2016). Recuperado de <https://www.aje.com/br/dist/docs/Brazil-scholarly-publishing-report-2016-traducido.pdf>
- Romanowski, J. P. (2017). *Desafios na área de edição de periódicos de educação*. Assessoria de Comunicação e Imprensa - Unesp. Recuperado de <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/27688/desafios-na-area-de-edicao-de-periodicosde-educacao/>
- Santana, S. A., & Francelin, M. M. (2016). O bibliotecário e a editoração de periódicos científicos. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 12(1): 2-26. Recuperado de <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/543/483>
- Santos Cruz, J. A. (2020). *Gestão do conhecimento e gestão editorial: qualificadores da avaliação de periódicos da Área de Educação*. [Tese de Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP.
- Santos Cruz, J. A., Moreira, F. H. M., Leite da Silva, A. V., & Lemes, S. S. (2023). Editorial: Breve reflexão sobre Ciência Aberta e Divulgação Científica no século XXI. *Revista on line Política e Gestão Educacional*, 27, e023001.
- Souza, C. P. de, & Martins, A. (2017). Qualificação da produção intelectual. *Suplemento Jornal Unesp 2017*. Recuperado de <https://issuu.com/acireitoria/docs/fo334>.

A APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE COMO PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO EQUITATIVA

MÁRCIA LOPES REIS

Universidad Estadual Paulista – Brasil

JOSÉ LUÍS BIZELLI

Universidad Estadual Paulista – Brasil

THAÍS VARGAS BIZELLI

Universidad Estadual Paulista – Brasil

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire, 1996, p. 47)

Um dos desafios colocados para o futuro, quando tratamos de processos educativos, é o de superar o modelo que define o *ensino* como o exercício profissional de um ator que ministra um determinado conhecimento e a *aprendizagem* como a capacidade de absorção e elaboração dos estudantes expostos àquele professor. Embora muitas técnicas empregadas nesse exercício absorvam novas tecnologias facilitadoras, dificilmente se consegue desconstruir essa imagem semiótica da comunicação concreta em sala de aula, cujos ruídos apresentam-se como incapacidades de os professores ensinarem e de os estudantes aprenderem.

O nosso objeto de análise aqui está pautado nos resultados de projeto que tem como título *Aprendizaje Centrada en el Estudiante – ACE*, financiado dentro do Programa Erasmus Plus, que se propõe a elaborar propostas e princípios para uma educação equitativa. Na busca por demonstrar que os processos de ensino vão além da exposição de conhecimentos, o projeto ACE figura como um dos exemplos de ações do tipo *capacity building* para a efetivação de políticas públicas que promovem educação mais justa. Segundo Dubet (2008), a educação justa oferece equidade de oportunidades, exigindo uma reestruturação na concepção de igualdade com a ideia de buscar oferecer mais a quem tem menos e menos a quem possui mais.

Assim, a centralidade no estudante das ações de processos de ensino e aprendizagem presentes nas diferentes reformas educacionais do século XXI remontam a premissas de práticas educativas formais concebidas, por sua vez, no início do século passado, por autores como John Dewey (1959). No entanto, devemos reconhecer que os nossos dias demonstram um crescimento exponencial da desigualdade socioeconômica, aprofundando as inequidades educativas e acentuando o caráter de reproduzidor do *status quo* das instituições escolares.

Resumindo, portanto, temos como objetivo responder de que forma políticas públicas educacionais que tenham um compromisso de oferecer *aprendizagem centrada no estudante* podem auxiliar na melhor formação dos atores educativos e de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais equânime, ou seja, com mais oportunidades, com maior justiça e com maior protagonismo de sujeitos ativamente participativos.

1. METODOLOGIA

As análises aqui apresentadas se utilizam de leituras baseadas no método qualitativo (Ludke e André, 1986; Richardson, 1999; Denzin e Lincoln, 2006; Haguette, 1997), do tipo descritivo e exploratório, com análise interpretativa de dados coletados (Schwandt, 2006; Fairclough, 2001). A escolha se fundamenta na condição de que essas estratégias metodológicas possuem origens na Sociologia e na Antropologia, tendo sido aplicadas e testadas em larga escala, e possuem um relevante potencial explicativo para as relações dos grupos sociais e para as políticas públicas implementadas. No caso específico aqui apresentado, trata-se de inferências interpretativas que são possíveis desde as análises do *Proyecto Erasmus Plus ACE* até a determinação dos princípios e práticas orientadoras da implementação de uma metodologia ativa revisitada.

2. CAMINHOS INTERPRETATIVOS SOBRE A APRENDIZAGEM

Os resultados e a discussão evidenciam um modo de sistematização do conceito de aprendizagem centrada no estudante; algumas indicações sobre o processo pedagógico adotado pelo *Proyecto Erasmus Plus ACE*; e a construção de uma política pública de educação que tem como objetivo a busca por uma escola mais justa.

O que poderíamos entender por aprendizagem centrada no estudante? O processo de aprendizagem centrado no estudante é complexo, multifacetado, dinâmico e historicamente construído. Na América Latina, sua implementação envolve o processo de elaboração de currículos – em dimensões como conhecimentos, habilidades e responsabilidades – através de mapeamento dos sistemas educacionais existentes, sob um olhar prático e teórico de reconstrução histórica.

As evidências encontradas – como demonstram projetos como o CALOHEE (*Comparing Achievements of Learning Outcomes in Higher Education in Europe*) – apontam processos definidos como *benchmarking* para a caracterização de modelagens da complexidade. Que teorias fundamentam tais propostas de intervenção? Podemos considerar que teorias de caráter biológico/psicológico são capazes de mapear desde a compreensão da influência – e da importância – de relações sociais no processo de aprendizagem até a complexidade dos sistemas de educação.

Iniciando pelas perspectivas clássicas da Psicologia, sob influência da Biologia, alguns teóricos definem aprendizagem como o reforço das conexões recepto-efetadoras inatas ou como o processo de formação de novas conexões recepto-efetadoras. A definição cobre tanto a aprendizagem que se consuma por ensaio e erro como aquela que se obtém por condicionamento.

Ainda falando sobre o mesmo conceito, Hebb (1949) conceitua a aprendizagem como expressão de uma mudança nas conexões estímulo-resposta ou mais especificamente naquelas que compõem os processos de mediação, revelando-se, fundamentalmente, uma modificação sináptica. A referência às modificações processadas em nível de mediação considera as chamadas formas mentais superiores, que supõem mobilização simbólica.

Por sua vez, outros teóricos definem a aprendizagem como qualquer modificação de comportamento determinada pela experiência orientada no sentido de uma direção específica. Ficariam assim excluídas as alterações que se possam explicar pelo efeito da maturação. Muitos, ainda, enfatizam o fato de que as modificações devem, sempre, implicar maior potencial adaptativo, com isso excluindo aquelas que se caracterizam pela redução dos índices de eficiência no tocante ao ajustamento ao ambiente e aos desempenhos, como ocorre naquelas que se produzem sob o efeito da fadiga.

Gagné (1975) define o termo como modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo do crescimento. A modificação implicaria um aumento da capacidade para alguns tipos de desempenho e pode se revelar como alteração de disposição, chamada conforme o caso de atitude, interesse ou valor. Deve, ainda, apresentar-se dotada de certa estabilidade. Insiste no caráter inferencial da aprendizagem, no sentido de que não é observada diretamente, mas sempre através de realizações apresentadas pelos indivíduos diante de situações específicas.

Para seguir tal fundamentação, consideremos o que Köhler (1968) propõe como perspectiva totalmente distinta ao considerar a aprendizagem como expressão de reestruturações perceptuais. Enfatiza-se, nesse caso, o papel dos processos perceptivos, ao invés de centralizar a conceituação na resposta. Essa já ocorreria como consequência da própria apreensão dos dados através da mobilização dos sentidos.

Seria nesse processo que a compreensão da aprendizagem demandaria a visão de Skinner (1974), que distingue a aprendizagem por condicionamento clássico ou respondente e a aprendizagem por condicionamento operacional ou instrumental. A aprendizagem por condicionamento clássico envolveria um tipo específico de comportamento: o respondente. Tal padrão se caracteriza por ser eliciado por um estímulo específico. Seria a expressão de uma *reação* do organismo ao meio e não uma *ação* do organismo sobre o meio. Estímulo e resposta estariam vinculados em termos de relação predeterminada. Nele a aprendizagem se produzirá em função da apresentação de um estímulo definido como condicionado, em uma sequência temporal integrada por um estímulo incondicionado.

O condicionamento operante, ao contrário, será definido por se apoiar em uma resposta do tipo instrumental, isto é, em respostas emitidas e não eliciadas às quais se seguem eventos reforçadores. Tais eventos caracterizam-se pelo poder de aumentar a probabilidade de ocorrência de respostas que conduzem. Parte-se, no condicionamento operante, de um estado de imprevisibilidade de condutas para um estado de adequado controle e previsão.

Mais um movimento relevante ocorre quando Köhler (1968), exprimindo perspectiva teórica totalmente diversa, distingue duas espécies de aprendizagem: a produzida diante de situações inteligíveis e a realizada em face de situações dotadas de significado. No segundo caso, verifica-se a ocorrência da aprendizagem por *insight* ou compreensão, enquanto, diante de situações ininteligíveis, produzem-se formas cegas, tais como as que foram descritas e consideradas por Thorndike (2007). A aprendizagem por *insight* caracteriza-se pela captação de relações perceptuais conduzindo à solução adequada de situações problemáticas confrontadas pelo indivíduo. Define-se, ainda, pelo caráter súbito da solução. Não se subordinaria à experiência passada do sujeito, que seria irrelevante.

O condicionamento clássico representa a mais elementar forma de aprendizagem. Obtém-se esse tipo através da utilização de formas respondentes de comportamento, isto é, formas que somente se revelam quando adequadamente eliciadas por estímulos específicos. O padrão obtido será caracterizado por algum grau de rigidez e estereotipia. Esse procedimento de aprendizagem foi investigado pelos psicólogos russos, marcando consideravelmente a obra de Watson (1936).

As aprendizagens por imitação e modelagem dos comportamentos representariam essa aprendizagem social buscada nos projetos de intervenção centrados no estudante, provocada por uma mudança na compreensão do próprio processo de ensino e aprendizagem. Assim, no contexto da contemporaneidade, a aprendizagem seria qualquer mudança relativamente permanente no comportamento, resultado de experiência ou prática.

Observa-se um protagonismo do ator estudante, em detrimento da forma tradicional: o professor ensina e o estudante aprende. Nas metodologias ativas revisitadas, o estudante aprende mediado por esse repertório teórico e metodológico organizado pelo professor para promover a construção de uma proposta político-pedagógica, considerando condições heterogêneas (e desiguais) contempladas. Cada estudante, desde sua subjetividade, parece ser reconhecido na condição descrita no aforismo de Paulo Freire: *ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, nos educamos mediados pelas relações sociais* (Saviani, 2021).

Em termos de ações reformistas influenciadas pelos organismos internacionais, além do próprio *Proyecto Erasmus Plus ACE*, foi a UNESCO, na III Conferência Mundial sobre a Educação Superior (WHES2022, Barcelona, 2022), que apontou para a necessidade de novas formas de aprendizagem. A conferência deu importância ao papel de o estudante assumir responsabilidades como agente do processo educativo. Em seu documento final, entre outros compromissos, propugna por uma nova ecologia de aprendizagem: permanente e colaborativa, colocando a ciência e a tecnologia a serviço do bem-estar humano e

planetário. A proposta, mais detalhadamente, indica uma *nova* forma de aprendizagem centrada no estudante. Mas, como isso ocorre no Proyecto Erasmus Plus ACE?

3. A APRENDIZAGEM CENTRADA NO ESTUDANTE NO PROYECTO ERASMUS PLUS ACE

Liderado pela University of Groningen, Holanda, e coordenado por Robert Wagenaar, o projeto é financiado pela União Europeia através do Programa Erasmus Plus (nº. ERASMUS + 610165-EPP-1-2019-1-NL-EPPKA2-CBHE-JP). Caracteriza-se como *capacity building*, envolvendo outras 15 universidades. Além da UNESP (Araraquara, Bauru e Sorocaba), participam do projeto: a Universidad Nacional de Ingeniería (Lima, Perú), a Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia), a Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia), a Universidade do Porto (Porto, Portugal), a Universidad de Deusto (Bilbao, España), a Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú), a Universidad Libre (Bogotá, Colombia), a Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), a Universidad Nacional de Lanús (Buenos Aires, Argentina), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil), a Universidad Nacional de Asunción (Asunción, Paraguay), a Universidad Iberoamericana (Asunción, Paraguay), a Universidad del Cono Sur de las Américas (Asunción, Paraguay) e a Universidad de La Sabana (Bogotá, Colombia).

As atividades regulares de discussão que o grupo brasileiro realiza envolvem professores e estudantes no sentido da apresentação dos processos de planejamento, implementação e avaliação de práticas pedagógicas cuja característica principal é o movimento de centralidade do professor para o estudante. Assim, distintas carreiras de formação – sobretudo das licenciaturas – passaram a vivenciar o conceito de aprendizagem exatamente como *qualquer mudança relativamente permanente no comportamento, e que resulta de experiência ou prática* (Bigge, 1977, p. 90). Para tanto, distintas estratégias – automonitoramento, autoavaliação, autoensino, contrato de contingência, apoio comportamental positivo e avaliação comportamental funcional (Weinstein; Novodvorsky, 2015) – passam a compor os conhecimentos das *formações continuadas* promovidas pela equipe de professores e estudantes que estruturam o projeto, associando as carreiras das licenciaturas e da Engenharia Ambiental.

Na prática pedagógica em busca da educação com equidade, a sala de aula passa a ser o *locus* concreto da construção de políticas públicas. A compreensão do espaço físico onde se dá o cumprimento de algumas funções sociais remete à Pedagogia como *campo científico que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social* (Libâneo, 1990, p. 24).

Uma vez compreendido esse espaço de implementação dessas finalidades da educação e suas políticas públicas, o sentido de uma prática pedagógica que busca a educação justa parece sistematizado no pensamento de Sanfelice (1996, p. 84):

[...] a sala de aula é aquele espaço físico determinado das instituições educativas, com algumas características mais ou menos universais, destinado de modo prioritário à frequência de professores e alunos que ali se reúnem para desenvolverem atividades conhecidas como ensino e aprendizagem, ou mais globalmente, atividades educacionais.

Quando esse lugar passa a representar um momento de reconhecimento e desenvolvimento de ações que promovam a aprendizagem centrada no estudante, encontram-se características daquilo que descreve Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 27), ou seja, um espaço que promove segurança, contato social, identificação simbólica, instrumentalidade das tarefas desenvolvidas. O impacto pode ser sentido na estrutura da sala de aula, que deixa de ser um espaço de *afirmação e reprodução da desigual estrutura social* para se tornar local onde bagagens conceituais e experienciais de estudantes são consideradas para o desenvolvimento do planejamento pedagógico, independentemente do nível de escolarização.

Para tanto, as metodologias ativas – incluindo a *aprendizagem centrada no estudante* do Proyecto Erasmus Plus ACE – dispõem de um arcabouço teórico e metodológico evidenciado em estratégias e vivências de sala de aula: aulas expositivas dialogadas, estudos de texto, portfólio, tempestades cerebrais, mapas conceituais, estudo dirigido, listas de discussão e realização de fóruns temáticos, solução de problemas, dramatizações, seminários, estudos de caso, entre outras tantas práticas possíveis (Anastasiou; Alves, 2005).

Os procedimentos didáticos descritos possuem como premissa teórica a condição de que pessoas heterogêneas se identificam com distintas práticas pedagógicas; utilizá-las em conjunto possibilita alcançar, mediada pelo professor, uma aprendizagem significativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas indicam relações entre as práticas implementadas a partir do *Proyecto Erasmus Plus Aprendizaje Centrada en el Estudiante* e a concretização dos princípios de uma educação justa (Dubet, 2008). Se a educação justa, sistematizada pelo autor, representa a construção de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades, especificamente no contexto do Brasil, uma pergunta central inspira e inquieta: como essas práticas educativas contemporâneas podem produzir equidade educacional em contextos marcados pela desigualdade social?

Dentre as diversas facetas dos processos de implementação de políticas públicas educacionais, optamos pela análise de uma intervenção concebida por um organismo internacional – a União Europeia e seus Projetos Erasmus – e as vivências que a fundamentação teórico-metodológica de um dos projetos – *Aprendizaje Centrada en el Estudiante* – pode oferecer como possibilidade para a promoção de uma educação com equidade.

Para cumprir a tarefa a que nos propusemos, ressignificamos o conceito de aprendizagem, situando-o como uma mudança de comportamento a ser demonstrada pelo estudante, que passaria a ocupar papel de protagonismo das experiências, vivências ou práticas mediadas pelo professor. Inverte-se, portanto, a centralidade do processo pedagógico que, tradicionalmente, gravita ao redor do docente.

Essa visão tradicional das práticas educativas formais traz consigo uma característica conservadora, na qual escolas cumprem a função de legitimar desigualdades sociais, convertendo-as em inequidades educativas. Nas práticas formais de escolarização, cuja centralidade é o professor, as diferenças entre os estudantes e a consequente heterogeneidade das classes é negligenciada em função do cumprimento de um planejamento concebido, predominantemente, por agentes políticos distanciados do universo concreto da escola.

Quando a centralidade passa a ser do estudante e o professor desempenha o papel da mediação, previsto por Paulo Freire, os conhecimentos prévios dos estudantes e seus contextos representam um ponto de partida para a própria cultura escolar. A partir daí, diferentes abordagens teórico-metodológicas constituem práticas pedagógicas que contemplam distintas possibilidades de metodologias de aprendizagem, as quais são implementadas pelo professor, rompendo o ciclo de reprodução das desigualdades sociais e possibilitando que o estudante se identifique com o espaço simbólico da sala de aula.

A fundamentação teórico-metodológica do *Proyecto Erasmus Plus ACE* apresenta fortes evidências de que suas estratégias, embora de natureza universal, podem incidir sobre aspectos intraescolares – especificamente, nas salas de aula heterogêneas e desiguais – e promover uma ruptura no padrão hegemônico da escola reprodutora de desigualdades sociais. Tais inferências podem ser percebidas já na apresentação de distintas práticas pedagógicas planejadas, implementadas e avaliadas de modo centralizado no estudante, agente – ao lado do professor – imerso em contextos da organização escolar que vivencia a sala de aula como *locus* pedagógico da educação formal, cujas diretrizes e bases estão previstas nas legislações que fundamentam as políticas públicas.

A complexidade desse processo demandaria ainda estudos sobre a gestão dessas organizações, uma vez que, reconhecida a urgência e a necessidade de ruptura do ciclo de desigualdades sociais e inequidades educativas, as ações envolvem agentes sociais até então

não contemplados nos modelos tradicionais de educação formal. Afinal, para além dos aspectos metodológicos envolvidos, a intencionalidade educacional na utilização do paradigma de práticas pedagógicas proposto é explicitada pela natureza dos fatores de aprendizagem utilizados e pelo cunho transformador da realidade derivado da postura crítica e reflexiva sobre o caráter de *afirmação e reprodução da desigual estrutura social* da escola brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastasiou, L. Das G. C.; Alves, L.P. Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5ª ed. Joinville, SC: Univille, 2005.
- Bigge, M. L. Teorias da aprendizagem para professores. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1977.
- Denzin, N. K. E Lincoln, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- Dewey, John. (1959). Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 3ª. ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.
- Dubet, François. O que é uma escola justa: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- Fairclough, N. Discurso e mudança social. Brasília, Editora UnB, 2001.
- Freire, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 47
- Gagné, R. M. (1975). *Essentials of learning for instruction*. New York: Holt, Rinehart an.
- Haguette, T. M. F. Metodologias qualitativas na sociologia. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 1997.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. New York: John Wiley & Sons.
- Köhler, W. Psicologia da Gestalt. Belo Horizonte, Itatiaia, 1968.
- Libâneo, J. C. Didática. Cortez Editora: São Paulo, 1990.
- M. Ludke, M. E André, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São PAULO, EPU, 1986.
- Richardson, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo, Atlas, 1999.
- Sanfelice, J. L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, R. de (Org.) Sala de aula: que espaço é esse? 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 83-93.
- Skinner, B. F. *About Behaviorism*. Nova Iorque, Knopf, 1974.
- Schwandt, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.
- Thorndike, E. L. (2007). Animal intelligence. Retrieved October 25, 2007, from <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ps000178.pdf> (Original work published 1911)
- Watson, J. B. John Broadus Watson. In C. Murchison (Org.). *A history of psychology in autobiography* (pp. 271-281). Worcester, Clark University Press, 1936.
- Weinstein, C.; Novodvorsky, I. Gestão de sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes. Porto Alegre, AMGH Editora, 2015.

ESCENARIOS DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y APRENDIZAJE DE SERVICIO PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

ADRIANA MARTÍNEZ ARIAS

Universidad Autónoa de Bucaramanga - Colombia

DORIS AMPARO BARRETO OSMÁ

Universidad Autónoa de Bucaramanga - Colombia

CESAR DARIO GUERRERO SANTANDER

Universidad Autónoa de Bucaramanga - Colombia

SERGIO IVÁN FERREIRA TRASLAVIÑA

Universidad Autónoa de Bucaramanga - Colombia

En las últimas décadas, la educación superior ha venido reflexionando sobre un cambio de paradigma fundamental: del enfoque centrado en la enseñanza a uno más dirigido hacia el aprendizaje. Ya desde 1995, Barr y Tagg anunciaban que el paradigma dominante confundía los medios con el fin, pues “toma los medios o el método -llamado *instrucción o enseñanza-* y los convierte en el fin o el propósito de la institución”. (Barr & Tagg, 1995). Para estos autores, las universidades deben trascender el impartir enseñanza para concentrar los esfuerzos en “producir aprendizaje en cada estudiante, por cualquier medio que funcione mejor”. (Barr & Tagg, 1995).

Esta postura se reafirma con la comprensión que a lo largo de los años se ha tenido sobre cómo aprenden los seres humanos y las condiciones óptimas para lograr este objetivo. El aprendizaje es un proceso complejo y multidimensional que implica la adquisición, comprensión y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes.

Las investigaciones en torno a la ciencia del aprendizaje inician a finales del siglo XIX, cuando se hacen “intentos sistemáticos por estudiar la mente humana con métodos científicos”. (Academia Nacional de Ciencias de U.S.A, 2000). Antes de esta época, tal abordaje era dominado por ámbitos de la filosofía y la teología. A finales de los años 50, surge la ciencia cognitiva con una perspectiva multidisciplinaria y poniendo a prueba teorías “en lugar de simplemente especular acerca del pensamiento y el aprendizaje”. (Ídem, 2000).

Desde entonces, se ha enfatizado en el aprendizaje con comprensión, en los procesos de conocimiento y, más recientemente, en ayudar a las personas a asumir el control de su propio aprendizaje a través de la metacognición. La metacognición surge durante los años setenta, a partir de las investigaciones en psicología de Flavell y entendida como “las habilidades que tiene la gente para predecir desempeños en tareas variadas y monitorear sus niveles actuales de dominio y comprensión”. (Ídem, 2000).

Los enfoques metacognitivos del aprendizaje han invitado a profesores e instituciones educativas a favorecer la generación de sentido, la autoevaluación y la reflexión para elevar en los estudiantes “el grado de transferencia de su aprendizaje a nuevos escenarios y acontecimientos”. (Ídem, 2000). Igualmente, han servido de sustento al ampliamente conocido aprendizaje activo, entendido éste como todas las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se basan en la motivación, atención y participación de los alumnos, yendo un paso más allá de la escucha activa y promoviendo la adquisición de procesos cognitivos superiores.

Algunos referentes teóricos del aprendizaje en las últimas décadas son Jerome Bruner y David Ausubel. Bruner, como impulsor de la psicología cognitiva, consolida una visión del aprendizaje como proceso en el que quien aprende tiene un papel activo. Adicionalmente, afirma que “un sistema de enseñanza desconectado de la realidad o que la presente a los estudiantes de un modo tan fragmentado y teórico que le haga prácticamente irreconocible no sirve para estimular el interés, que es el verdadero motor de la actividad constructiva”. (Bruner, 1997). Jerome Bruner entiende, por lo tanto, que la fuente del aprendizaje es la motivación intrínseca, la curiosidad y todo aquello que genere interés en el aprendiz.

En el caso de Ausubel, este autor desarrolla el concepto de aprendizaje significativo, el cual “se caracteriza por edificar los conocimientos de forma armónica y coherente, por lo que es un aprendizaje que se construye a partir de conceptos sólidos”. (Ausubel, 2002). Su tesis central se resume en la siguiente frase: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”. (Ausubel, 1983). En ambos casos, el propósito es que los conocimientos trascienden y perduren en el tiempo.

Por su parte, la neurociencia educativa, como campo científico emergente, aborda el aprendizaje como un proceso biológico que implica cambios en la organización neuronal del cerebro como respuesta a la exposición a nuevas experiencias o información. Estos cambios pueden manifestarse en la formación de nuevas conexiones sinápticas entre neuronas o en el fortalecimiento de conexiones existentes, lo que se conoce como plasticidad cerebral. Este mecanismo permite el almacenamiento y la recuperación de información, habilidades y comportamientos. La neurociencia, como ciencia en evolución, ofrece un marco complejo y dinámico para entender el aprendizaje como un fenómeno que es a la vez estructural, químico y funcional.

A medida que avanza la tecnología y la interconexión, y la sociedad se vuelve más compleja, el aprendizaje se convierte en actividad continua y esencial, que no solo tiene lugar en las instituciones educativas sino también en la vida cotidiana, el ámbito laboral, los contextos informales y la interacción social. Surge entonces el aprendizaje a lo largo de la vida como “un paradigma del siglo XXI que tiene en cuenta tanto la experiencia y conocimientos previos de las personas como los aprendizajes que pueden llegar a adquirir a

lo largo de su vida, en cualquier edad, en todos los contextos de la vida y a través de distintas modalidades y medios o canales”. (OEI, 2023).

El reto actual para las universidades es acoger significativamente un enfoque centrado en el aprendizaje, más inclusivo, multifacético, y basado en la evidencia científica. Los caminos para transitar este cambio de paradigma pueden ser múltiples y diversos, pero deben ser profundos y bien orquestados. Las universidades están aún en una fase exploratoria y de acercamiento hacia la pertinencia y relevancia del aseguramiento de los aprendizajes. Pero es un nuevo paradigma prometedor, y el camino a seguir resulta atractivo. Un siguiente paso es empezar a apropiarse y experimentar con el nuevo lenguaje para ir progresivamente desmitificando el anterior.

1. LA CONCEPCIÓN Y EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNAB

Este es el caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB-, establecida en el nororiente colombiano y fundada en 1952, como institución privada de educación superior que ofrece programas académicos en distintos niveles y modalidades (virtual, presencial y dual) a través de seis facultades: Ciencias Sociales, Humanidades y Artes; Ingeniería; Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas, Administrativas y Contables; Ciencias Jurídicas y Políticas; y Estudios Técnicos y Tecnológicos. Actualmente, la UNAB agrupa un total de 109 programas académicos y atiende una población de 10,039 estudiantes.

El Proyecto Educativo Institucional -PEI- UNAB se adhiere desde el 2012 a una propuesta de aprendizaje social cognitivo basada en una perspectiva estética que promueve los principios de conocimiento, armonía, integridad y autonomía para construir ciudadanía. (UNAB, 2012). La ciudadanía, como mayoría de edad, es “entendida como la posibilidad que tiene la persona de ejercer su autonomía en la toma de sus decisiones, enmarcada en una propuesta valorativa que identifica al ser humano integral”. (UNAB, 2012). De esta manera, se concibe un aprendizaje que trasciende el conocimiento para formar competencias que contribuyan al desarrollo social. Por lo tanto, se espera que el profesional UNAB sea un ciudadano que conoce una disciplina y la pone al servicio de la colectividad.

Así mismo, el PEI evoca que la investigación y la práctica soportan la docencia y el aprendizaje en núcleos integradores, en los que confluyen diversas perspectivas de cursos y de profesores; haciendo que éstos trabajen en equipos no aislados, y configuren su identidad mediante su investigación y su producción. (UNAB, 2012).

Otros documentos institucionales como el Modelo Educativo de Posgrado (2018), concibe el aprendizaje asumiendo los postulados de Pozo (1996), como la actividad humana caracterizada por la producción de cambios duraderos y transferibles a nuevas situaciones como consecuencia directa de las prácticas realizadas. Igualmente, también valida la posición de Salinas (1997) al plantear el Aprendizaje Abierto; en donde la clave está en que las

decisiones sobre el aprendizaje no son el resultado de la arbitrariedad del docente, sino en las decisiones que toma el estudiante.

En el año 2022, la UNAB aprueba el “Modelo y Lineamientos para Programas de Pregrado Profesional por Ciclos de Formación Común, Mayor y Menor en sus diferentes modalidades”, estableciendo las implicaciones respectivas entre el modelo social cognitivo de la UNAB y la educación liberal que sustenta los programas estructurados curricularmente por ciclos. Este documento invita a vincular una estructura de pensamiento “que reivindica el principio de la autonomía desde la posibilidad de ampliar el sentido del aprendizaje abierto en sintonía con la forma como el sujeto aprende”. (UNAB, 2022). En síntesis, se acoge en este documento el postulado de que “la comprensión mental y su conservación se da cuando se privilegia el aprendizaje experimental, praxis del conocimiento, escenarios diversos y retos como estrategia de abordaje en la adquisición de competencias y resultados de aprendizaje”. (UNAB, 2022).

Un referente institucional importante lo ha constituido la experiencia por más de quince años con la modalidad Dual. Esta formación tiene una fundamentación teórica en un periodo y alterna continuamente con el desarrollo de habilidades prácticas planeadas en organizaciones, que le aportan al estudiante un aprendizaje significativo de los contenidos del programa. El concepto Dual nace en Alemania y privilegia un aprendizaje que se complementa en dos lugares, en donde ninguno es más importante que otro (dándose la teoría en la universidad y la aplicación práctica en las organizaciones formadoras). La modalidad Dual permite el logro de la competencia del saber hacer en contexto del estudiante en formación; y al mismo tiempo, convierte al escenario de la práctica en un campo de entrenamiento constante.

Sobre la modalidad Dual, autores como Reina (2013) han afirmado que “una de las premisas ontológicas que resalta el modelo, es la búsqueda del desarrollo máximo del sujeto que influye en forma positiva en aspectos profesionales en donde tengan injerencia situaciones interpersonales e individuales. Desde el punto de vista epistemológico, el estudiante aprende a aprender en interacción con el objeto y en la aplicación de los conocimientos a adquirir, es decir tiene un aprendizaje práctico y cotidiano.” (Reina, 2013).

Durante los años de la pandemia, la institución puso especial énfasis en las estrategias pedagógicas activas, entendidas como aquellos métodos, técnicas y actividades que utiliza el profesor para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven al aprendizaje. (UNAB, 2020 citando a Labrador & Andreu, 2008). Para la UNAB, estas estrategias activas “redefinen el proceso de enseñanza aprendizaje, pasando de la enseñanza tradicional centrada en el docente y la clase magistral a un proceso formativo centrado en el estudiante, cambiando el foco de los contenidos a las actividades”. (UNAB, 2020). Las pedagogías activas recomendadas en su momento por la institución, y de acuerdo con sus campos de formación, son el aula invertida, el aprendizaje basado en

proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en retos y el estudio de casos.

Finalmente, en el II semestre del 2022 e inicios del 2023, se realiza un ejercicio institucional denominado “Reflexión Estratégica Post Pandemia” que tuvo como objetivo revisar y actualizar la Propuesta de Valor Institucional y de las facultades, identificándose el aprendizaje experiencial como atributo diferenciador relevante para los próximos años. Lo anterior, recogiendo tanto la experiencia institucional a través del tiempo, así como las buenas prácticas identificadas y las tendencias sobre educación y aprendizaje que se vienen dando a nivel global.

2. UNA APUESTA POR EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y EL APRENDIZAJE DE SERVICIO

En el caso del aprendizaje experiencial, se toma como referente a David Kolb, partiendo del supuesto del aprendizaje como proceso que permite deducir conceptos y principios a partir de la experiencia para orientar la conducta a situaciones nuevas. Para este autor el aprendizaje es “el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia”. (Kolb, 1984). De esta forma, Kolb propone un modelo formado por cuatro etapas que se relacionan entre sí: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

Dado que el aprendizaje experiencial promueve la aplicación del conocimiento, se fomenta una comprensión más profunda de la teoría. Adicionalmente, se potencia el mejoramiento de aptitudes sociales y emocionales, como la colaboración y la comunicación asertiva, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes. Además, la motivación y el compromiso mejoran, ya que los encuentros prácticos suelen ser más coherentes y pertinentes que las estrategias educativas más convencionales. En este sentido, el pensamiento crítico, la adaptabilidad y la comprensión de los problemas se respaldan significativamente mediante la introducción a retos y desafíos.

Otro beneficio del aprendizaje experiencial es el impulso al autoaprendizaje y la independencia, ya que los estudiantes aprenden a responsabilizarse de su propia formación. Además, este enfoque brinda una oportunidad importante para adquirir una participación competente en el campo de estudio elegido, preparando a los estudiantes para su proyección profesional y para solucionar problemas desde su área de conocimiento en su entorno cercano.

Es imperativo tener en cuenta que el uso de estrategias de aprendizaje experiencial requiere más recursos, tiempo y esfuerzo tanto de profesores como de los estudiantes. La supervisión y dirección adecuadas son vitales; y la introducción a circunstancias genuinas puede conllevar el riesgo de cometer errores y decepciones que, a pesar de ser oportunidades de aprendizaje, podrían influir negativamente en la confianza de los estudiantes. Por su parte,

la evaluación del aprendizaje experiencial presenta desafíos, dado el sentido común y la naturaleza subjetiva de los ejercicios.

Para los profesores de la UNAB, y de acuerdo a las conclusiones de un espacio denominado Seminario Disciplinar Institucional, el aprendizaje experiencial resulta interesante por sus atributos de: ser relacional (la experiencia y la teoría van de la mano), ser circular y dinámico (evocando las cuatro etapas descritas por Kolb en donde dialogan la acción-reflexión y la experiencia-abstracción), ser personal (pondera las diferencias individuales según las preferencias de cada persona para percibir o procesar), y ser contextual (las experiencias están situadas en espacios concretos y tiempos definidos).

Los profesores en su conjunto valoran el fortalecimiento de la interacción entre maestro y estudiante en escenarios reales, ya sea dentro o fuera del aula de clase; en donde el estudiante es miembro activo de la comunidad educativa a la que pertenece y es responsable de construir su propia experiencia mediante un proceso integral. Por otro lado, el rol del docente es orientar y estimular el pensamiento crítico y creativo en el estudiante, entendiendo su subjetividad y su estilo de aprendizaje y su propia construcción del conocimiento. Sin embargo, llaman la atención de no confundir “lo experiencial” con “el activismo”, ya que no toda experiencia práctica supone salir del aula de clase. Por lo tanto, una buena práctica es crear espacios simulados y la puesta en escena de situaciones vividas dentro del aula.

Con relación al aprendizaje de servicio, éste se entiende como una forma de aprendizaje experiencial que tiene sus raíces en las teorías de la “Escuela Nueva”, movimiento de renovación pedagógica surgido a principios del siglo XX, cuyo referente más conocido es John Dewey. Identificado también como el impulsor del “aprender haciendo”, Dewey implementó programas académicos que incorporaban prácticas profesionales en organizaciones comunitarias. Este autor sostenía el “Principio de interacción (*situational learning*)”, según el cual “el aprendizaje se produce en la interacción entre el individuo y su contexto. La adquisición y aplicación de los conocimientos depende del contexto, y para que el conocimiento pueda ser recordado y aplicado tiene que ser adquirido en una situación”. (Tapia, 2004).

Además de Dewey, otras corrientes de pensamiento que han alimentado el aprendizaje de servicio son Piaget, Freinet, Vigotsky y Freire. En el caso del pedagogo brasileño, “su concepto de praxis, como suma de reflexión y acción, está íntimamente relacionado con el concepto de aprendizaje-servicio, así como sus afirmaciones de que los *hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo*” (Tapia, 2004).

De esta manera, el aprendizaje generado en el servicio a la comunidad se convierte en espacios privilegiados para la interacción y en el camino para evidenciar y construir la relación entre lo que se enseña en la universidad y las necesidades sociales. Está basado en

experiencias prácticas y reflexivas, donde la persona se implica e involucra en un contexto con problemáticas reales, aplicando no solo los contenidos aprendidos, sino también el pensamiento crítico, el desarrollo de competencias de carácter profesional, personal, relaciones sociales, sentido de ciudadanía y conciencia cultural (García & Sánchez, 2017; Reñones et al, 2023). Igualmente brinda amplias oportunidades para que el estudiante desarrolle habilidades relacionadas con la empleabilidad y con las competencias propias del título universitario para el que se está formando (Deeley, 2016).

Como todo aprendizaje experiencial, la coordinación y organización de proyectos de aprendizaje-servicio requiere una inversión de tiempo y activos, y puede resultar complejo lograr un compromiso significativo y duradero con las comunidades incluidas. La evaluación objetiva e integral del aprendizaje de los estudiantes y del impacto en la comunidad también representa un desafío importante. Además, encontrar el ajuste y la relevancia adecuados entre los objetivos de aprendizaje y las necesidades de la comunidad requiere una reflexión y una planificación cuidadosas.

Si bien esta iniciativa formativa representa un reto importante para las instituciones universitarias, también existen experiencias recientes basadas en aprendizaje-servicio, llevadas a cabo en diferentes países, que demuestran la validez de esta metodología como herramienta didáctica efectiva y de calidad en la enseñanza superior (Reñones et al, 2023). Así mismo, permite ofrecer una docencia de calidad e innovadora basada en el compromiso social, la cual requiere el apoyo decidido de los contextos universitarios en los que se implementa.

Las preocupaciones con respecto a la seguridad de los estudiantes y la creación y el mantenimiento de conexiones sólidas e imparciales con los miembros de la comunidad también son cuestiones que requieren consideración y determinación. En ese orden de ideas y en relación con las inmersiones en las comunidades, es necesario crear un ambiente de relacionamiento y total confianza; esto implica dedicar tiempo a escuchar cuidadosamente con respeto, empatía y disposición para comprender sus necesidades, preocupaciones, problemas, valores y objetivos.

Con respecto a los estudiantes, se requiere realizar una evaluación exhaustiva de los escenarios y los posibles riesgos antes de iniciar cualquier proyecto de aprendizaje-servicio para identificar contingencias y peligros; lo que implica establecer protocolos de seguridad claros y proporcionar entrenamiento adecuado a los estudiantes y demás personas que vayan a participar.

En síntesis, se habla de aprendizaje-servicio cuando un programa estructura y formula dos objetivos en paralelo: obtener aprendizajes y brindar a la comunidad un servicio, ambos enmarcados en criterios de calidad. Al combinar la teoría con encuentros de beneficio comunitario, los estudiantes pueden aplicar competencias y aptitudes para resolver

necesidades prácticas. De esta forma, se dinamiza la mejora de las actitudes sociales y cívicas, avanzando en la colaboración, la comunicación asertiva y el deber ciudadano. Además, proporciona un escenario para la aplicación práctica del conocimiento, la reflexión y una comprensión y consideración más profundas por las diferentes circunstancias de la vida.

Adicionalmente, el aprendizaje-servicio es una estrategia de fortalecimiento de la internacionalización dado que estudiantes de otros países cada vez más muestran interés en movilizarse a trabajar en retos derivados de necesidades vinculadas a los objetivos de desarrollo sostenible en todo el planeta. El trabajo que realiza la UNAB con comunidades es fuente de definición de retos que pueden ser abordados por estudiantes internacionales y nacionales en cursos de verano o en cursos regulares durante un semestre académico.

En conclusión, se puede afirmar que la UNAB ha desarrollado diferentes iniciativas referidas a la implementación del aprendizaje experiencial y aprendizaje-servicio por parte de los estudiantes. Algunas de ellas son la participación en semilleros de investigación, prácticas profesionales, pasantías académicas, desarrollo de proyectos de investigación y de proyección social, intercambios nacionales e internacionales, programas de emprendimiento, trabajo en clínicas y centros de salud, entre otros.

La estrategia de semilleros de investigación, por ejemplo, parte de la definición de un problema o reto que, en muchos casos, responde a una necesidad u oportunidad identificada con un profesor tutor en un escenario interno o externo a la universidad. Algunos semilleros de investigación de la UNAB han logrado tener un aprendizaje-servicio y experiencial, y han integrado la formación académica con la participación en proyectos de investigación que han abordado problemas reales de la comunidad.

Específicamente, el Semillero Desarrollo Humano y Trabajo (DEHUTRA) del programa de Psicología y estudiantes de los programas de Artes Audiovisuales, Comunicación Social, que en un trabajo interdisciplinar desarrollaron un proyecto haciendo inmersión en comunidad. El proyecto titulado “Los Colores del Cine, la Comunicación y la Esperanza” logró entretener los conocimientos de los estudiantes y, como producto, se lograron dos cortometrajes con libretos y actuaciones de actores naturales de la misma comunidad de jóvenes del barrio los Colorados, Comuna 1 de Bucaramanga, aplicando el entrenamiento dado por los estudiantes.

Otra experiencia se tituló “Dejando Huellas”, en donde estudiantes de los semilleros DEHUTRA de Psicología y SEGO de Administración de Empresas, trabajaron de forma colaborativa e interdisciplinar para fortalecer en la comunidad de Nuevo Girón- Santander, conductas emprendedoras y habilidades sociales con la estrategia “bordando sueños”.

Por otra parte, el proyecto “Fogones para Todos” ha permitido unir a estudiantes de Psicología, Medicina y Gastronomía con la estrategia en seguridad alimentaria, cocina y educación integral en salud en tres asentamientos del Norte de Bucaramanga. Esta experiencia ha permitido construir lazos de confianza con la comunidad y generar transformaciones a nivel personal, grupal y colectivo en aspectos de cocina, seguridad alimentaria, al igual que salud física y mental.

3. CONSIDERACIONES FINALES

En cuanto a los retos institucionales para seguir adoptando estos dos escenarios de aprendizaje, se hace necesario documentar esta estrategia con referentes conceptuales y buenas prácticas que faciliten a los profesores implementarlas en su quehacer académico. Otro aspecto para fortalecer tiene que ver con la articulación con comunidades a nivel internacional, especialmente en lo que hace referencia a aprendizaje-servicio, en donde organizaciones como la *European Association of Service-Learning in Higher Education* (www.easlhe.eu) promueven el desarrollo de actividades prácticas e investigación alrededor del tema. Adicionalmente, es deseable establecer mecanismos de generación y divulgación de los retos u oportunidades que efectivamente motiven al estudiante a desarrollar de manera exitosa las actividades derivadas de la implementación de la estrategia. También se debe propender por un mayor involucramiento de los diferentes actores, como empresas, escenarios de práctica, comunidades, gremios, entre otros.

Como resultado de la implementación y fortalecimiento de la estrategia de aprendizaje experiencial y de servicio, la Universidad Autónoma de Bucaramanga proyecta diferentes impactos. Por una parte, y para el profesor, se establece un sentido de aplicabilidad del conocimiento y de construcción colectiva basada en la experiencia. Esto influye de manera orgánica su actuar en docencia, investigación y extensión. Desde el punto de vista institucional, la universidad puede avanzar en una mayor pertinencia en su entorno regional y nacional. En cuanto al estudiante, su proceso de formación reconoce la puesta en escena de los conocimientos adquiridos en diferentes entornos que validan y dan sentido a lo aprendido.

Es importante recalcar que la idoneidad de un enfoque educativo no reside particularmente en la apropiación de diferentes tipos de aprendizaje, sino también en su aplicación contextualizada y sensata. No todas las estrategias son razonables para cada circunstancia o conjunto de objetivos educativos. Por ejemplo, el aprendizaje experiencial puede ser exitoso para cursos que requieren habilidades prácticas, mientras que un enfoque más convencional puede ser más apropiado para enseñar teorías y conceptos abstractos. Por su parte, el aprendizaje de servicio y su énfasis en la responsabilidad social puede ser particularmente significativo para disciplinas como las ciencias sociales o la salud.

En el caso de la UNAB, se espera que tanto el aprendizaje experiencial como el aprendizaje-servicio desempeñen un papel fundamental en la formación universitaria

orientada a la construcción de ciudadanía, en sintonía con los principios fundacionales de la institución. A través de estos escenarios, se busca que los estudiantes comprendan de manera profunda las realidades y desafíos de la sociedad en la que viven, y se formen en la construcción de soluciones que trascienden las aulas.

Ya lo sostenía Martínez (2006) al afirmar que “una de las funciones de la universidad es de carácter ético y, por lo tanto, no puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore en forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana”. (Martínez, 2006). La UNAB, y particularmente las universidades en el contexto colombiano, deben fomentar que sus graduados se conviertan en agentes de cambio, capaces de abordar desafíos contemporáneos, defender derechos fundamentales y contribuir al fortalecimiento del tejido social. La ciudadanía activa y responsable es un pilar clave para el desarrollo sostenible en un país con grandes retos de equidad y cohesión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos, (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela. Edición Expandida*. Publicado por la Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos. <http://www.nap.edu/books/0309070368/html/> Traducción del Inglés por Tito Nelson Oviedo A.
- Ausubel, D., Novak., J, D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel. D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barr, R. & Tagg, J. (1995). *From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. De la enseñanza al aprendizaje: Un nuevo paradigma para la educación de pregrado*. Change: The Magazine of Higher Learning, Vol. 27.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. Recuperado de https://www.bantaba.ehu.eus/formarse/ficheros/view/Exposici%C3%B3n_1_Sesi%C3%B3n_4.p df?revision_id=34811&package_id=34782
- Deeley, Susan J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea
- García, M. & Sánchez, L. (2017). *El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado*. Contextos Educativos. Revista de Educación, 20, 127-145. <https://doi.org/10.18172/con.2991>
- Kolb, D. A. (1984). *The process of experiential learning. Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 20-38.
- Labrador & Andreu, (2008). *Metodologías Activas*. Editorial Universidad Politécnica de Valencia.

- Martínez, M. (2006). *Formación para la ciudadanía y educación superior*. OEI: Revista Iberoamericana de Educación No. 42. Septiembre-Diciembre, 2006. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a05.htm>
- OEI (2023). *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Organización de los Estados Iberoamericanos. Disponible en: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/fomento-del-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/introduccion>
- Pozo, J. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Reina, J. (2013). *Formación Dual: Un Modelo Pedagógico por descubrir. Fundamentación, ventajas y retos*. (U. Nacional, Ed.) Recuperado el 03 de 05 de 2020, de bdigital Unal: <http://bdigital.unal.edu.co/10789/1/04868264.2013.pdf>
- Reñones, C. V., Roiss, S., Ruano, R. M., García, Á. F., González, P. Z., & Holl, I. (2023). Proyecto TRADAPS: Una iniciativa para implementar la metodología del aprendizaje-servicio en traducción. *FITISPOS International Journal*, 10(1), 69-84.
- Salinas, J. (1999). Enseñanza Flexible, Aprendizaje Abierto. Las redes como herramientas para la formación. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Consultado en marzo 22, 2006 en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html>.
- Tapia, M.N. (2004). *El aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina: estado de la cuestión y perspectivas de desarrollo*. 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”. Buenos Aires: Programa Nacional Educación Solidaria.
- UNAB. (2012). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de: https://unab.edu.co/wp-content/uploads/archivos/documentos/proyecto_educativo_institucional.pdf
- UNAB. (2018). Modelo Educativo de Posgrados. Recuperado de: https://unab.edu.co/wp-content/uploads/archivos/documentos/MODELO%20DE%20POSGRADOS%20-Quinta%20versi_n%20IISTO.pdf
- UNAB. (2020). Unab Innova: Hacia Ambientes Híbridos de Aprendizaje -AHA-. Recuperado de: <https://unab.edu.co/NewFolder/Lineamientos-Unab-Innova-Julio-28-de-2020.pdf>
- UNAB. (2022). Modelo y Lineamientos para Programas de Pregrado Profesional por Ciclos de Formación Común, Mayor y Menor en sus Diferentes Modalidades. Recuperado de: <https://unab.edu.co/NewFolder/Modelo%20y%20Lineamientos%20para%20programas%20de%20pregrado%20por%20ciclos%20de%20formaci%C3%B3n%20comun%20%2C%20mayor%20y%20menor.pdf>

CAFETERITOS, UN PROYECTO INFANTIL, SOCIAL Y EDUCATIVO DE LA FUNDACIÓN MARSELLA JUEGA Y EDUCA, COLOMBIA

FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ EMBID

Presidente de la Fundación Marsella juega y educa. Proyecto Cafeteritos. Colombia

MARÍA TERESA GÓMEZ DUQUE

Vicepresidente de la Fundación Marsella juega y educa, Proyecto Cafeteritos. Colombia.

El proyecto Cafeteritos de la Fundación Marsella juega y educa nació en la localidad de Marsella, Eje Cafetero, Risaralda, Colombia. Hoy se extiende a otras partes de Colombia. Es un proceso social e infantil sin ánimo de lucro que educa a más de 300 niños mediante juegos y actividades pedagógicas, lo hace en el café y la cultura infantil cafetera, desde la tradición a la que suma ciencia e innovación. Fomenta las oportunidades y el protagonismo del niño, los familiariza con la universidad y les incentiva a inventar sus propias oportunidades. La educación desde la infancia aporta fortalezas al niño que, una vez adulto revierten en la sociedad. Una educación infantil que requiere los compromisos de la familia, el colegio, la universidad y la administración.

1. CAFETERITOS, QUÉ HACEMOS

El Proyecto Cafeteritos promueve que los niños se ejerciten y formen en el café mediante juegos y actividades educativas desde la tradición, con ciencia e innovación. Construyendo así cultura infantil cafetera y potenciando el Paisaje Cultural Cafetero.

Tradición. Es el conocimiento que padres y abuelos transmiten a los niños, una cultura campesina que dota de raíces al niño y fortalece al campo y a la finca.

Ciencia. Los niños se educan primero en la familia y el colegio, es importante dar continuidad a esta formación en la universidad, aportando ciencia que amplíe y vertebral el crecimiento emocional e intelectual del joven.

Innovación. Los niños una vez adultos desde la ciencia adquirida y con espíritu creativo pueden innovar, modernizar el campo, favorecer el progreso y aportar mayor bienestar a sus familias y a la sociedad.

2. LA RAZÓN DE EDUCAR A NIÑOS

No hay mejor camino para la modernidad y el bienestar de una sociedad que la educación, el conocimiento y la cultura. Esta educación del individuo y el fortalecimiento de una sociedad empieza por la base, empieza por la educación de los niños. Los niños durante el crecimiento conocen el medio que los rodea y desarrollan su personalidad de forma natural, jugando en la casa, la finca, el colegio y en la calle. Juegos que, en analogía a los de los propios niños, el Proyecto Cafeteritos los promueve para que se ejerciten y formen en el café,

la cultura infantil cafetera, el Paisaje cultural Cafetero y la cultura en general. Juegos que incluyen la tradición cafetera de los papás en la finca, suman el conocimiento académico y científico familiarizando al niño con la universidad, y luego, promueven la imaginación, la creatividad y la innovación.

3. PERSONAS E INTANGIBLES DEL PROYECTO CAFETERITOS CON LOS QUE EDUCAR A LOS NIÑOS

Los medios tangibles e intangibles del Proyecto podríamos considerar son tres: el interés y curiosidad del niño por aprender, los padres y el altruismo de diferentes personas en su educación.

Curiosidad. Cualidad innata en los niños por aprender, explorar y adaptarse al medio en el que viven. Curiosidad y aprendizaje que cambian y se potencian con el crecimiento de los niños.

Los padres. Fundamentales en el ejercicio de la enseñanza cual sea su trabajo, posición y edad. El acompañamiento y tutela de los padres a sus hijos les aporta confianza, directriz y ejemplo.

Altruismo. Generosidad de padres, profesores y otros actores en compartir tiempo y regalar conocimiento a los niños. Esta cualidad es un pilar intangible del Proyecto Cafeteritos.

Este sumatorio de cualidades y bagaje humano, curiosidad, padres y altruismo hacen posible el trabajo de la Fundación, personas desde la humilde madre ama de casa, a la experimentada doctora en agronomía.

4. GRUPOS CAFETERITOS

Cafeteritos es consecuencia del sumatorio de ideas, inquietudes y actividades educativas desarrolladas en diferentes y sucesivos momentos. El grupo que se originó con diez niños en el Aula informática de la biblioteca municipal de Marsella ha ido ampliándose en número y extendiéndose a otras localidades de Risaralda y Colombia. Cafeteritos Marsella, Cafeteritos Comunidad indígena Suratena, Cafeteritos Mistrató, en Risaralda, o, Cafeteritos el Pital, en Huila.

5. ACTIVIDADES EDUCATIVAS Y TIPOS

Las actividades son diversas bajo unas directrices básicas definidas por Cafeteritos, luego, son los grupos de niños y su idiosincrasia quienes tienen la autonomía para desarrollarlas.

5.1. Talleres, juegos y clases

Actividades formativas locales muy diversas en las que se imparte a los niños de forma sencilla y cercana conocimiento del café, cultura infantil cafetera y Paisaje Cultural Cafetero, desde la tradición, con ciencia e innovación y familiarizándolos con la universidad.

5.2. Curso infantil del café, Curso Cafeteritos, edición virtual

Realizados en 2019, 2020, 2021, 2022 y en 2023 se realiza su V edición.



Esta actividad es vertebradora y común a todos los grupos y a todos los niños, quienes se conectan una vez a la semana desde su vereda o localidad de residencia a clase mediante un enlace ZOOM que nos proporciona la Universidad Tecnológica de Pereira.

Materias base y de referencia del curso: Historia del café, Paisaje Cultural Cafetero de Colombia, café y finca, café y empresa, catación, barismo, café y su historia explicada por el cafetero, visita a fincas, café, ciencia e innovación, Mi café de niño y conversatorios.

5.3. Alta cocina infantil cafetera. Experiencias educativas gastronómicas

El mundo de la gastronomía es amplio y diverso, en las últimas décadas la restauración ha tomado un lugar importante en la sociedad, desde ser el motor del sustento económico de muchas familias a ser centro de cultura y del turismo de localidades y países. El 6 de diciembre de 2019 visitando el restaurante Cultivar, en Filandia, Quindío, acompañados entre otros niños de, Felipe Giraldo, quien nos sorprendió por su sensibilidad y conocimiento de cocina. Esto motivó que invitásemos a Felipe a mostrarnos esas habilidades culinarias a niños y profesores, a compartirnos algunos platos, posteriormente este proceso educativo tomó derroteros más amplios buscando maridar educación, café, gastronomía y turismo.



Niños y adultos visitan establecimientos cafeteros y evalúan su café y servicio al cliente.

5.4. Concurso infantil de café. Premio Cafeteritos, café excelso tostado.

Es una actividad y un concurso educativo, singular y único en el mundo por sus muchas peculiaridades. Evalúa el café terminado, por tanto, tostado, empacado y con marca. El concurso es abierto, participan indistintamente cafés adultos y comerciales y, cafés de niño, educativos. La evaluación de los cafés es realizada por tres jurados de forma sucesiva y proceso independiente: Un jurado técnico, otro social y el de los niños Cafeteritos.

5.5. Concurso infantil de barismo, café filtrado en Chemex.

Los niños concursan elaborando café mediante diferentes métodos de filtrado.

5.6. Mi café de niño, marca y avances.

La elaboración de cafés por los niños es un trabajo arduo y laborioso. No es solo que conozcan el árbol de café, su recolección y beneficiado. Se trata de explicar y hacer entender al niño la bondad de finalizar todo el proceso de producción del café, es decir, su tostión, empaque, legalización de marca y su comercialización. El proceso educativo lo hemos denominado, Mi café de Niño, marca y avances. Son estos cafés de niño los que participan en el Premio Cafeteritos.

5.8. Concurso de bebidas de diseño

Los niños concursan y dan a catar a un jurado bebidas originales que incluyan café.

5.9. Mesas redondas o conversatorios

Los niños charlan con adultos de diferentes sectores sociales aprendiendo de ellos.

5.10. Difusión de la Cultura infantil cafetera

Los niños visitan colegios y veredas compartiendo su conocimiento con otros niños.

6. JORNADAS INTERNACIONALES EDUCATIVAS DE NIÑOS Y CAFÉ-CULTURA

En 2020 y 2021 como consecuencia de la pandemia el proyecto salto al ámbito digital llegando así a niños de otros departamentos de Colombia. Circunstancia que nos animó a invitar al evento colofón fin de curso que venía desarrollándose en Marsella, a niños de localidades de todo Colombia. En 2021, del 2 al 5 de diciembre, tuvieron lugar las VIII jornadas internacionales educativas de niños y café-cultura, en Marsella. Evento que también tuvo lugar en 2022, del 7 al 11 de diciembre, se desarrollaron las IX jornadas internacionales educativas de niños y café-cultura, en el Pital, Huila, Colombia.

Z



7. CAFETERITOS CREA CONTENIDO EDUCATIVO

El Proyecto Cafeteritos produce contenido cultural y educativo muy diverso, lo denominamos Cultura infantil Cafetera. Aunque el medio principal es el presencial con transmisión oral, va de la mano de otros formatos de expresión, sea escrito, pintado, degustativo, impreso, sonoro, audiovisual, digital y otros. Pueden realizarse estos contenidos en calles, parques, aulas, parte de otros eventos, en visitas de campo, yendo a medios de

comunicación, plataformas digitales y otros. Esta transversalidad de la educación, el café, los medios y la sociedad, singularidades que afectan al proyecto Cafeteritos aportándole un carácter variado y le obligan a adaptarse.

El III Curso infantil de café 2021, editado en un formato sencillo se encuentra colgado en: <https://fundacionmarsellajuegayeduca.blogspot.com/p/iii-curso-infantil-de-cafe.html>



YouTube / (337) CURSO CAFETERITOS 2021 - Clase 22 / Curso infantil de café – Fundación Marsella juega y educa - YouTube

Las clases del Curso infantil de café, curso 2022 y 23, se emiten en directo y quedan colgadas en los perfiles de Facebook de SUEJE (Sistema Universitario del Eje Cafetero), de la Fundación Marsella Juega y Educa y del Curso infantil de café, Cafeteritos. Enlaces:

Facebook-SUEJE (universidad) / <https://www.facebook.com/red.almamater.3>

Facebook-Fundación / <https://www.facebook.com/groups/1288647221160253>

Facebook-Curso / <https://www.facebook.com/groups/3685464161534921>

Las imágenes y vídeos tienen un gran poder captando la atención de niños y adultos, permitiendo el traslado y acercamiento de contenido cultural. Las redes son medios muy válidos para acercarnos a los niños, pero también, difundir sus actividades, compartir y catalizar conocimiento a otros niños.

8. FAMILIARIZAMOS A LOS NIÑOS CON LA UNIVERSIDAD

Es conveniente sensibilizar a niños y padres de la importancia de la formación del niño tanto en el colegio como luego en la universidad. Hemos definido alianzas con SUEJE, Sistema Universitario del Eje Cafetero, la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, la Universidad de Alcalá, Madrid, España y la Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, que se materializarán en visitas, participación de los niños en eventos y en recibir clases presenciales en sus aulas con profesores universitarios.

8.1. Actividades con las universidades UTP y Surcolombiana

El 25 de julio de 2023, en la Facultad de Ciencias Ambientales de la UTP, veintidós niños Cafeteritos de Marsella, Suratena, Mistrató y Pereira se certificaron por cursar clases en el Laboratorio de Cafés Especiales y Gastronomía Sostenible, sobre café, tosti3n y gastronomía.

Con CESURCAFÉ, Universidad Surcolombiana, se abrió el Aula Cafeteritos de investigación en café, en el Pital, Huila. Impartiéndose dos clases a las que han asistido 35 y 56 personas respectivamente entre niños y padres.

La relación con la Universidad de Alcalá data de 2017, al igual que con la Cátedra Iberoamérica de educación, siendo Cafeteritos invitado a participar en noviembre de 2023, en la XVII EIDE.

8.2. Presentación en la UTP del método Torre Cafeteritos, novedad mundial, y el café montañés o montañero realizado en Torre Cafeteritos, novedad mundial. Innovación.

En 2017, 2018 y 2019 como parte de los juegos y actividades educativas que organizamos para los niños nos dispusimos a realizar pruebas de filtrados y extracciones múltiples, superponiendo filtros de papel en los que depositar cafés, frutas y diferentes ingredientes, los resultados nunca fueron satisfactorios. Fue transcurrido un largo tiempo, en agosto de 2021, superada la pandemia, cuando retomamos nuevamente con los niños las actividades. Una tarde de jueves, el 26 de agosto de 2021, nos reunimos en la posada La Loma con los niños Felipe Giraldo, Derly Valencia y Esteban Torres para preparar café. Felipe eligió el método V-60 colocando en su cono de pasta un filtro de papel al que superpuso un segundo filtro, en esta ocasión y por primera vez, metálico, tipo V-60 que habíamos adquirido imaginando su potencial, en el que depositó diferentes frutas e ingredientes obteniendo resultados buenos y malos. El análisis del café final le indujeron a disponer en los filtros una nueva combinación, café y panela, el tradicional café montañés o montañero. La superposición del segundo filtro metálico aportaba estabilidad y facilitaba colocar diferentes ingredientes en cada uno de ellos y también la extracción. Tras probar el café final el resultado nos sorprendió a todos, era magnífico. Los días siguientes fueron pruebas en las que definir a nuestro juicio los gramajes idóneos tanto del café como de la panela. Los talleres posteriores nos determinaron como metodología de elaboración práctica y elegante la superposición de dos filtros metálicos, y dicha superposición realizarla sobre el método más emblemático, la Chemex. Ahora todo encajaba, la estética, la estabilidad, la sencillez de la elaboración y la calidad del café resultante. ¡Eureka! Decidimos a la superposición de elementos rígidos de filtro, o nuevo método, bautizarlo con el nombre, Torre Cafeteritos, novedad mundial. El último paso por dar era compartir la experiencia con otros niños y adultos, divulgar y presentar públicamente el método y el café así elaborado, no porque el método tuviera importancia, que la tiene. Tampoco por la singularidad de elaborar por primera vez un café campesino y tradicional como el montañés mediante un

método actual y moderno, novedad mundial. Lo verdaderamente importante para nosotros como proyecto educativo y Fundación fue ver y constatar que los niños podían estudiar café, y, además, mediante juegos, tareas y actividades no solo adquirir un mayor conocimiento y mayor cultura cafetera, sino también, innovar.

9. DIFICULTADES QUE TIENE EL NIÑO RURAL PARA ESTUDIAR Y POSIBLES SOLUCIONES

La educación infantil en el medio rural, la cultura infantil cafetera y la modernización del campo al igual que su rentabilidad tienen una difícil realidad que exige determinación en un implemento de ciencia, modernidad y adaptación a una agricultura y un mundo rural que debe aceptar dejar de ser el de hace cincuenta años. Las dificultades como la falta de interés por el campo en los jóvenes, la incredulidad en que el campo sea rentable o la pereza de ir a la universidad deben contrarrestarse transmitiendo que la modernidad y el desarrollo trasladan bienestar a la familia campesina. Modernidad y desarrollo viable con la persona del campo, digno y absolutamente compatible con la vida en la finca y el respeto a la naturaleza. El conocimiento y la ciencia son los mejores medios generadores de cambios y progreso, todo ello arranca y tiene su mejor cimiento en una buena educación del niño, dándole protagonismo, fortalezas de conocimiento y espíritu emprendedor.

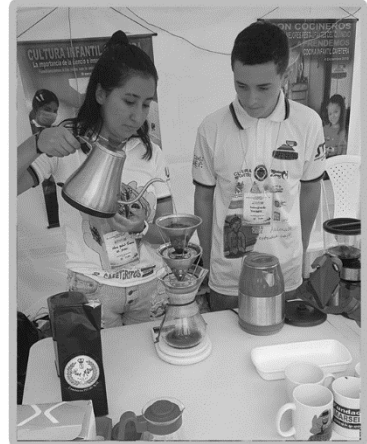
10. SOSTENIBILIDAD DE LA LABOR EDUCATIVA

No hay mejor aval de sostenibilidad de un proyecto infantil que, la realidad de llevar diez años trabajando con resultados visibles y contrastados. Más allá de grandes palabras, planificaciones sesudas, metódicos idearios y mesas de trabajo, deben perseguirse y obtener hechos concretos y desarrollo real, poblaciones y niños beneficiados con estudios y acceso a la universidad, marcarse primero metas pequeñas que den confianza, avalen el trabajo, favorezcan y determinen el camino para posteriormente obtener metas medianas, y luego, grandes.

Desde el trabajo perseverante y diario, el proyecto Cafeteritos desea seguir empujando por los niños, su educación, la cultura infantil cafetera y el Paisaje Cultural Cafetero, de la mano y alianza de aquellas personas, asociaciones e instituciones sensibles a los niños y su educación.

Empujamos por los niños
Familiarizamos a los niños con la universidad
Construimos cultura infantil cafetera
Inventamos nuestras oportunidades.





El café se estudia

Familiarizamos a los niños con la cultura infantil cafetera y la universidad

Proyecto Cafeteritos. Fundación Marsella Juega y Educa

CAPÍTULO 2.

PRÁCTICA DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL.

VOCES DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE SU PRÁCTICA PROFESIONAL: VALORACIONES Y REFLEXIONES DE LA EXPERIENCIA EN EL AULA DE EDUCACIÓN BÁSICA

LORETO CANTILLANA

Pontificia Universidad Católica de Chile

MARIO MARTIN BRIS

Universidad de Alcalá – España

JUAN PABLO CATALÁN

Universidad Autónoma Andrés Bello - Chile

En el presente capítulo se exponen parte de los resultados de la investigación “Representaciones de los estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica sobre su práctica profesional”, el objetivo es indagar en las opiniones de los futuros profesores y relevar su voz como protagonistas del proceso de aprendizaje. A su vez, mostrar las valoraciones y reflexiones en torno a la experiencia en el aula de Educación Básica. El estudio se realizó en una universidad privada chilena. Este se sitúa en el paradigma interpretativo, la metodología es cualitativa, el método de análisis es fenomenológico-hermenéutico, las técnicas de recogida de información corresponden a una entrevista semiestructurada, grupo focal y bitácoras. El procesamiento de datos se efectuó mediante la asistencia del software ATLAS.ti 22. Entre los resultados cabe señalar que los estudiantes valoran las prácticas como eje central de su proceso formativo y aprecian la preparación recibida para el desempeño profesional. Asimismo, reflexionan sobre la importancia del rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar.

1. PARA COMENZAR

La tarea de enseñar es una actividad compleja que conlleva múltiples aristas que van más allá de los saberes curriculares, puesto que se orienta a formar a sujetos integrales que sean capaces de interactuar en un mundo cambiante e incierto. Como plantea Bauman (2004) desde la metáfora de lo líquido, se transita en un contexto oscilante y moldeable donde lo educativo se modela, permea y fluye movilizado por la mutación del ámbito social, político, económico y cultural. Por tanto, esto implica que la Formación Inicial Docente no ajena a ello, deba adaptarse y prestar especial atención al devenir contextual.

Ante el desafío de formar profesores capaces de acomodarse al permanente cambio educativo, es importante enfocarse en el área de la práctica, dado que en dicha instancia es posible desplegar los saberes adquiridos en la formación y visualizar la manera en que los propios actores comprenden sus experiencias y acercamiento a la docencia en las escuelas. Respecto a lo señalado, cobra gran relevancia abrir espacios para brindar oportunidades a los estudiantes de pedagogía, para expresar sus opiniones en torno a su formación y, a través de

estas, conocer qué aspectos valoran y cuáles son sus reflexiones de dicha importante experiencia. Además, otorga la posibilidad de expresar los puntos de vista sobre sus vivencias y retroalimentar el plan formativo.

Los estudiantes son los protagonistas del proceso educativo (Núñez & Salinas, 2014), por lo que escuchar sus experiencias, aportes, emociones, ideas y dificultades, contribuye a la reflexión y muestra el modo en que ellos forjan y significan la formación recibida (Medina et al., 2013). Conocer sus opiniones favorece el logro de una educación integral (Torres Cardaña, 2019), ya que esta acción permite que sean capaces de realizar una metacognición respecto a los saberes adquiridos y la aplicabilidad de estos (Moreno et al, 2019). Igualmente, que analicen y determinen el impacto que esos conocimientos tienen en su desempeño, así como en la configuración de su identidad profesional (Rivas- Flores, 2014, Hortigiüella Alcalá et al.,2018). Además, examinar su opinión puede incluso proporcionar valiosa información para la revisión del proceso de formación (Rodríguez Gómez et al., 2012, Maldonado-Fuentes, 2020, Sánchez & Jara, 2021), la manera en que se aborda lo metodológico (Hortigiüella Alcalá et al.,2018) y la evaluación de los docentes que dictan las asignaturas en la carrera cursada (Alcaraz et al.,2012).

Recoger los puntos de vista deja entrever aspectos contextuales y biográficos (Sancho-Gil et al.,2020), motivaciones, vivencias e interacciones sociales de los estudiantes (Huizar Aguilar & Vergara Fregoso, 2020). Además, sus pensamientos, emociones y sentires (Medina et al.,2013). Estas subjetividades resultan cruciales a la hora de aprender, pues inciden significativamente en la adquisición de los saberes. Si bien, en la formación de docentes prima lo curricular, este proceso se nutre en instancias de escucha de las opiniones de sus protagonistas (Barba- Martín et al., 2018) porque se promueve la participación del alumnado (Rueda et al., 2018).

De la misma forma, se muestra la manera como dan sentido a la experiencia educativa (Prat & Camacho-Miñano, 2018) y cómo construyen el saber pedagógico desde la revisión de sus trayectorias formativas (Suchel Gajardo et al., 2019). Puesto que, al analizar este trayecto es posible identificar las fuentes de conocimiento y los aprendizajes (Calvo & Susinos, 2010). También, cómo los estudiantes interpretan el proceso educativo (Lozano & Castañeda, 2020), las carencias de este (Álvarez- Álvarez & Diego-Mantecón, 2019), el modo de entender el ser y hacer del docente (González- Giraldo, 2019), el clima de aula (Rivas- Flores, 2014) y la comprensión de la diversidad (Loro et al., 2011) en el escenario educativo. Por tanto, existe evidencia suficiente para sostener la importancia de valorar el punto de vista de los estudiantes y es por ello, que este texto muestra las opiniones de un grupo de docentes en formación, acerca de su trayectoria educativa en la práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

Sobre las opiniones se puede indicar que como plantea Habermas (1981) son juicios inciertos por lo que se ligan a la subjetividad de quien los emite. En esa perspectiva Hernández-Campoy (2004) apunta a que son creencias verbalizables sobre determinado tema, visión que demuestra la implicancia subjetiva que poseen y como mediante ellas se exponen puntos de vista. En el ámbito educativo para Mattos et al. (2013) las opiniones se vinculan a la voz del alumnado, en cuanto a que a través de estas los estudiantes construyen mundos e identidades que le dan sentido a lo que expresan y según Rivas & Herrera-Pastor (2009) mediante ellas, es posible comprender la realidad en que dichas voces están insertas.

Las opiniones pueden ser clasificadas de acuerdo con el grado de rechazo o aprobación respecto a determinado objeto, situación o sujeto y por esta razón, una manera de clasificarlas es en críticas y valoraciones. Respecto a estas últimas, Pérez & Redondo (2006) las define como un proceso que involucra lo emocional y dada su subjetividad están determinadas por los sujetos que las pronuncian. El proceso en que surgen se compone por dos actos que corresponden a la valoración primaria y la secundaria. La primera que se menciona se refiere a la relevancia que tiene el objeto, persona o situación valorada y la segunda, a la evaluación que los individuos otorgan en relación con su bienestar. Del mismo modo, Reeve (2009) comparte la postura de vincular las valoraciones en función del bienestar de los sujetos. Si bien, se comprende el concepto desde el beneficio de las personas, Pérez Gómez et al. (2015) agregan que se asocia también al cumplimiento de metas y objetivos.

Respecto a las reflexiones, Malbergier & Campelo (2009) indican que son un proceso que implica un pensamiento dirigido a acciones ocurridas en el pasado y se pretende lograr un aprendizaje de estas que sea posible de replicar. Por tanto, como plantea Caballero et al. (2023) las reflexiones conllevan el acto de pensar, es decir, examinar con detención para comprender en profundidad. En el escenario de la Formación Inicial Docente cobran importancia porque permiten entender el proceso educativo y obtener lecciones de él. Asimismo, favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y la capacidad de analizar y cuestionar su desempeño con la finalidad de la mejora.

En este sentido, Shön (1983) releva el papel de la reflexión en el contexto de la formación de profesores, plantea la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Esto evidencia que se hace necesario que el estudiante sea capaz de reflexionar en el contexto de la situación de aprendizaje y posterior a dicha experiencia. Zeichner (1993) apunta a que la reflexión se debe ejecutar desde la práctica, pues esta propicia la construcción de saberes. Padilla & Madueño (2019) señalan que los estudiantes logren reflexionar acerca de su práctica nutre de modo sustancial su formación y a la vez, favorece la socialización de las diversas experiencias y aporta a su quehacer profesional.

Sobre esto último, Nocetti & Medina-Moya (2019) plantean agregan que los docentes reflexivos cuentan con las herramientas para revisar su desempeño, analizar y modificar su accionar para atender a los requerimientos del contexto escolar. Por esta razón, cobra importancia la formación práctica y especialmente la práctica profesional, ya que en dicha instancia se ofrece una mayor cantidad de oportunidades para la interacción con el escenario educativo de la escuela y un mayor acercamiento al rol del profesor.

2. PROFUNDIZANDO EN EL TEMA

El estudio realizado se sitúa en el paradigma interpretativo porque ahonda en las visiones de los participantes para comprender su sentido. Su diseño es cualitativo, dado que se busca comprender en profundidad las experiencias de los sujetos que corresponden a 14 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. El método aplicado es fenomenológico-hermenéutico, pues se describe e identifica el significado de las experiencias de los sujetos (Fuster, 2019) desde las valoraciones y reflexiones de la práctica profesional

Las técnicas aplicadas para recabar la información son entrevista semi-estructurada, grupo focal y bitácora. Los datos recogidos se procesaron con la asistencia de ATLAS^{ti} 22, el uso de este software permitió segmentar la información en citas que se clasificaron en códigos. Ellos a su vez, tributaron a las dos categorías de análisis que se establecieron a partir de la información analizada que son valoraciones y reflexiones. A continuación, se presenta una matriz de análisis que permite comprender el fenómeno de estudio y mostrar los resultados. Además, en esta se indican los códigos y hallazgos.

Tabla 1. Sistematización de resultados.

Categoría	Códigos	Hallazgos
Valoraciones	Práctica profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Valoran la instancia de la práctica como una oportunidad de aprendizaje y de aplicación de los saberes adquiridos en el proceso formativo - Destacan el rol de las supervisiones porque proporcionan una retroalimentación sobre el desempeño en el aula
	Rol docente	<ul style="list-style-type: none"> - Se sienten capacitados para enseñar, aunque tengan inseguridades propias del proceso manifiestan que pueden ejecutar las clases y resolver las diversas situaciones, tanto curriculares como extracurriculares en el aula - Plantean que la figura del docente guía es un referente para su proceso de aprendizaje
	Contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Destacan la posibilidad de interactuar con los diversos actores en el contexto escolar
	Trayectoria formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Aprecian los conocimientos adquiridos en el plan formativo, tanto disciplinares como pedagógicos - Constatan que los saberes abordados durante la carrera efectivamente son aplicables en el aula escolar
Reflexiones	Práctica profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Indican que la práctica profesional permite que revisen y analicen diversas problemáticas surgidas en el contexto escolar del aula como fuera de esta - Plantean que a través del taller se propician instancias de reflexión conjunta, a partir de la revisión de diversas situaciones reales de la escuela
	Rol docente	<ul style="list-style-type: none"> - Señalan que la práctica ayuda a comprender el rol docente en profundidad, mirando sus diversas dimensiones y las complejidades del ejercicio profesional - Evidencian que mediante la práctica son capaces de observar su propio desempeño y cuestionar su quehacer para la mejora

A partir de lo expuesto en la tabla, las opiniones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica otorgan importancia a la formación práctica, puesto que señalan que esta experiencia les permite desplegar los saberes adquiridos en el plan formativo. Esto muestra que los participantes al declarar que dominan los diversos conocimientos pedagógicos y disciplinares cuentan con las herramientas para ejecutar su labor sin impedimentos ni brechas formativas. A su vez, indican la aplicabilidad de dichos conocimientos, lo que demuestra la pertinencia de los temas tratados en la formación y la factibilidad de llevar estos a la práctica en la escuela. Del mismo modo, destacan las supervisiones, dado que posibilitan el contar con la retroalimentación del supervisor sobre el desempeño del docente en formación en la sala de clases y de esa forma, es factible que este pueda replicar las buenas prácticas o mejorar aquellas poco efectivas.

Los participantes a pesar de tener inseguridades en torno a su rol como docentes, situación habitual en personas que se están formando, plantean que se sienten capaces de educar a los estudiantes de Educación Básica. Estos manifiestan que pueden realizar las clases y atender a las diversas situaciones propias del contexto escolar, todo ello gracias a los saberes pedagógicos y disciplinares recibidos durante la carrera. Además, se evidencia en los datos que su actuar no es solo en lo curricular sino en lo extracurricular, puesto que son capaces de interactuar con profesores, directivos y apoderados. Lo declarado, demuestra que logran situarse en la realidad, tanto dentro como fuera del aula y discriminar las diversas demandas de los distintos actores del espacio de la escuela.

Asimismo, indican que el profesor guía en la escuela es un referente que impacta en su proceso de aprendizaje, ya que desde su papel se plantea como un modelo de práctica pedagógica, quien en su ejercicio profesional ilustra las formas de desarrollar la enseñanza en el aula. Es importante señalar, la importancia que otorgan a esta figura porque en la observación e interacción con este actor educativo, se refuerzan o adquieren nuevos aprendizajes de como ejecutar la docencia en Educación Básica.

En cuanto a las reflexiones, plantean que la práctica profesional propicia la revisión y análisis de las distintas problemáticas que emergen en la escuela y fuera de ella. Esto permite que los estudiantes en formación docente puedan indagar en la experiencia y así identificar diversos puntos de vista sobre una misma situación mediante la reflexión conjunta. Por ende, se favorece el diálogo y se ofrecen oportunidades de exponer las diversas posibilidades de dar respuesta a dichas inquietudes. Además, indican que la práctica profesional permite entender en profundidad el papel del profesor desde las múltiples aristas implicadas en la profesión, que apuntan no solo a la tarea de enseñar conocimientos sino proporcionar a sus estudiantes herramientas para la vida.

Los participantes señalan que la práctica les permite observar su propio ejercicio docente y así cuestionar dicho rol con el fin de mejorar su desempeño, ya que la reflexión es una

oportunidad de aprendizaje que posibilita la comprensión del quehacer. A su vez, da respuesta a las problemáticas que surgen considerando los saberes adquiridos en el plan formativo y la experiencia en la escuela. Cabe destacar que mediante el acto reflexivo se despliegan no solo aspectos cognitivos sino también interpersonales y emocionales que ayudan a mirar en perspectiva el propio actuar, el contexto, las relaciones entre los sujetos y los aspectos implicados al momento de enseñar. Finalmente, esta visión integral nutre de manera sustancial formación docente.

3. A MODO DE SÍNTESIS

Para finalizar es preciso señalar que indagar en la voz de los estudiantes de pedagogía sobre su experiencia en el aula de Educación Básica, permite conocer los diversos aspectos que estos relevan en torno a la práctica profesional. Asimismo, propicia identificar qué ámbitos ponderan a la hora de reflexionar respecto a dicho importante proceso de su formación. Luego del transitar por lo teórico, donde los autores confluyen en la relevancia de indagar en las opiniones del alumnado como protagonistas de su aprendizaje y a la luz de los resultados, se puede constatar que efectivamente los participantes mediante sus valoraciones dan cuenta de su grado de aceptación de la formación práctica, entendiendo esta como una instancia que posibilita llevar a la aplicación los saberes adquiridos en la institución de Educación Superior y la pertinencia de estos a la hora de trasladarlos al aula.

Desde lo reflexivo se evidencia la importancia que otorgan a esta acción como una oportunidad de mirar y mirarse para la mejora, tanto en el quehacer docente como en la adquisición del propio aprendizaje. Esto lleva a pensar en que los docentes en formación de Educación Básica que formaron parte del estudio están conscientes de la relevancia de revisar su desempeño y, además, el de otros porque en el trabajo conjunto es posible visualizar los diversos puntos de vista y esas múltiples aristas, ilustran aspectos que tal vez no se tenían contemplados. De igual forma, la instancia reflexiva potencia la capacidad crítica y la búsqueda de soluciones a las diversas problemáticas que surgen en el aula y ayuda a comprender de manera más profunda la relevancia del rol de profesor, para el logro del aprendizaje integral de los estudiantes de Educación Básica en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, N., Fernández Navas, M., & Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Álvarez-Álvarez C. y Diego-Mantecón J. M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora?. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>

- Barba-Martín, R. A., Sonlleve Velasco, M., & García-Martín, N. (2018). Presencia, participación y progreso: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 13–25. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323201>
- Bauman, Z. (2004). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Caballero San José, C., Ruiz Requies, I., & Pinedo González, R. (2023). Pensamiento, investigación-acción y formación docente. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94687>
- Calvo Salvador, A., & Susinos Rada, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 75-88.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 201-229.
- González-Giraldo, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 15(1), 68-90.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública*. Gustavo Gili.
- Hernández-Campoy, J. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos Digitales: Revista de Estudios Filológicos*, 8, 29-56
- Hortigüela Alcalá, D., Abella García, V., Delgado Benito, V., & Ausín Villaverde, V. (2018). Valoración del aprendizaje obtenido en la formación inicial del profesorado en función del enfoque metodológico. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 227–246. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7721>
- Huizar Aguilar, A., & Vergara Fregoso, M. (2020). La profesión docente desde la voz de los estudiantes en formación de profesores. El caso de la Escuela Normal Experimental de Colotlán.
- Loro, V. M., Prieto, F. J. G., & Hurtado, I. G. (2011). Aproximación a la voz del alumnado y sus concepciones: Una visión acerca de la formación inicial de futuros docentes ante la diversidad. In *Educación Especial y mundo digital: Actas del Congreso Internacional de Educación Especial y Mundo Digital* (pp. 433-446).
- Lozano, M. T. G., & Castañeda, C. V. (2020). *La voz del estudiante en la educación superior: un mundo por descubrir*. Universidad de los Andes.
- Malbergier, M., y Campelo, A. (2009). *La evaluación formativa*. Educación Primaria Ministerio de Educación, https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2009_la_evaluacion_formativa_primaria.pdf

- Maldonado-Fuentes, A. C. (2020). Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de one minute paper. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(1), 1-10.
- Mattos Medina, B., Prados Megías, E., & Padua Arcos, D. (2013). La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial. *Movimiento*, 19(4), 251-269.
- Medina, B. M., Megías, E. P., & Arcos, D. P. (2013). La voz del alumnado. Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial. *Movimiento (Porto Alegre)*, 251-269.
- Moreno, J. R., Jaén, M., & Ruiz, M. (2019). La voz de los estudiantes de la titulación de Educación Primaria sobre el Trabajo Fin de Grado. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Nocetti, A., & Medina-Moya, J. L. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Núñez, J. M. J., & Salinas, S. C. (2014). La crisis de la escuela en la formación de la juventud: La voz de los estudiantes universitarios. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (69), 74-96.
- Pérez, M., & Redondo, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características. desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1-47.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson Studies: repensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101.
- Prat Grau, M., & Camacho-Miñano, M. J. (2018). La voz del futuro profesorado de Educación Primaria sobre sus experiencias previas en Educación Física: De los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(3), 433-452. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8010>
- Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción*. Mc Graw Hill
- Rivas Flores, José Ignacio y Herrera Pastor, David (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro
- Rivas-Flores, J. I. (2014). *Nuevas Identidades en la formación del profesorado. La voz del alumnado*.
- Rodríguez Gomez, G., Ibarra Sáiz, M. S., Gallego Noche, B., Gómez Ruiz, M. Á., & Quesada Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*.
- Rueda, C. S., Sarrionandia, G. E., & Mena, M. S. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 30(1), 215-225.

- Sánchez, G. I., & Jara, X. E. (2021). Paradojas de la evaluación en el contexto de los modelos basados en competencias. La voz de los estudiantes. *Formación universitaria*, 14(3), 75-84.
- Sancho-Gil, J. M., Correa Gorospe, J. M., Ochoa-Aizpurua Aguirre, B. & Domingo Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad. Implicaciones para la formación docente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(2), pp. 144-166: 10.30827/profesorado.v24i2.9050
- Schön, D. (1983). The reflective practitioners: How professionals think in Action. Basic Books.
- Suckel Gajardo, M., Campos Saavedra, D., Sáez Núñez, G., & Rodríguez Molina, G. (2019). Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 117-133.
- Torres Cardaña, R. S. (2019). ¿Formación integral en la universidad? La voz de los estudiantes de una universidad privada de Mérida. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 105-131.
- Zeichner, K. (1993) El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, v. 220, 44-49.

LA AVENTURA LECTORA EN LA CIUDAD DE MÉXICO: JUSTICIA CURRICULAR A PARTIR DE LA CULTURA ESCRITA

JULIETA CAMPOS MORA

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM)

ROSARIO SÁNCHEZ RAMOS

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM)

MARÍA TERESA MELÉNDEZ IRIGOYEN

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM)

ANA LAURA ANTONIO DE LA CRUZ

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM)

1. ANTECEDENTES

1.1 Una visión global de la Lectura: Europa y Latinoamérica

En los nuevos contextos en los que las sociedades pugnan por una mayor justicia social, se requiere de manera urgente que la educación asegure la construcción de una ciudadanía con perfiles capaces de expresarse desde la inclusión, la igualdad y el manejo de un pensamiento científico con apoyo en las herramientas digitales, así como con pleno respeto al entorno natural y social. Los educadores de todas las latitudes, afrontamos este reto con compromiso, pero también con incertidumbres de cómo lograr esta igualdad de oportunidades desde la propia escuela y ello no es posible si no se piensa en términos de una justicia curricular retomada desde la vertiente de la justicia social entendida como participación, por lo tanto:

... la justicia curricular puede orientarse a la generación de condiciones para que la comunidad educativa participe y tome decisiones consensuadas y orientadas al bien común. En lo referente al aula, implicaría promover el diálogo, la escucha activa y la reciprocidad, así como fomentar el trabajo colaborativo como una vía para negociar y llegar a acuerdos. En el centro escolar, encerraría romper con relaciones jerarquizadas entre autoridades, docentes y padres de familia y construir rutas que favorezcan la comunicación y la toma de decisiones conjuntas. En otras palabras, esta vertiente alienta procesos educativos sustentados en valores democráticos. (1) (De la Cruz, s.f.)

Para las maestras y los maestros, lo anterior sigue constituyendo un desafío y si bien los recientes planteamientos curriculares expresados por la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM) están pensados desde esta perspectiva, romper paradigmas para democratizar la vida en el aula no es una tarea sencilla. ¿De qué manera detonar entonces estos procesos y alcanzar esta justicia curricular? Consideramos que el lenguaje, al hallarse en el corazón de los aprendizajes, el discurso incluyente en el aula y la escuela, así como la conformación de una

ciudadanía de la cultura escrita, representan la piedra de toque para alcanzar este anhelo de justicia social y curricular.

Es la propia escritora y poeta argentina Liliana Bodoc- quien se especializó en literatura juvenil e infantil-, la que nos cuestiona: ¿quién no merece recibir las palabras? y siguiendo aquí una línea de reflexión que pretende profundizar aún más nos preguntamos ¿quién no merece empoderarse con y con su propia palabra? Ya Paulo Freire nos señalaba al respecto la trascendencia e impacto de la apropiación de ésta al subrayar que los vocablos no son listados para archivar en la memoria, sino son herramientas necesarias para que un individuo pueda "... decir y escribir su mundo, su pensamiento, para contar su historia" y porque con ello, "se constituye a sí mismo y a la comunión humana en que él se constituye; instaure el mundo en el que él se humaniza, humanizándolo".

En nuestra América, la palabra, el discurso, el diálogo y la producción escrita han sido bastiones de reivindicación para esta justicia social y citaremos una nueva frase de Liliana Bodoc quien al respecto indica: "tenemos muchos y grandes escritores porque tenemos educación pública", es por ello que el programa *La Aventura Lectora*, impulsado por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) a cargo del su titular, el Dr. Luis Humberto Fernández Fuentes, propone estrategias fundamentales para construir esta ciudadanía de la cultura escrita en las escuelas de la Ciudad de México, desde sencillas pero profundas intervenciones didácticas que conforman un entramado que invita, incita e involucra a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a acercarse a la palabra no sólo escrita, sino a la que se representa a través de las expresiones artísticas y la que se comparte a través de espacios dialógicos, rescatando así la multiplicidad de los lenguajes. Cabe subrayar que lo más importante sin duda en esta aventura, siempre será la relevancia de lo humano.

Es por todo ello que *Nuestra América* - como lo llamara amorosamente el gran poeta cubano José Martí-, se erige como el espacio donde la palabra, el debate y la literatura han generado movimientos, transformaciones y procesos de construcción de ciudadanía, haciendo de la lectura, la escritura y la oralidad, procesos más allá del mero ámbito cognitivo, del limitante aspecto instrumental o del pobre ejercicio de la decodificación, para devenir en formas de representar, explicarse, concebir, interactuar y transformar el mundo. Son estas prácticas sociales del lenguaje las que configuran una cultura escrita en la que convergen el entramado de las relaciones sociales - permeadas por el ejercicio del poder-, así como las necesidades y usos contextualizados que del lenguaje, realiza cada comunidad. Retomaremos entonces la idea planteada por una de las más relevantes pedagogas de nuestros tiempos, Emilia Ferreiro (2001, tomado de Castrillón, 2007, p. 76):

Sólo a partir de una revalorización de la palabra escrita y de su lectura, la ciudadanía podrá llegar al fondo de los diferentes debates que la sociedad necesita para informarse mejor.

Es así que, hermanándonos con los planteamientos realizados por la incansable profesora e investigadora española Isabel Solé (2017, tomado de Gamboa), quien subraya que *Leer es comprender y comprender, es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender*, destaco que *La Aventura lectora* nutre a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de estrategias para vincularse de forma proactiva con el mundo, a través de su propia ciudadanía de la cultura escrita.

1.2 La Estrategia Nacional de Lectura en México

La Aventura Lectora surge en el marco de la Estrategia Nacional de Lectura, se fundamenta en el reconocimiento de la fuerte inversión realizada en administraciones pasadas del país que no han rendido frutos para la comprensión de textos y el gusto por la lectura demostrados en las pruebas nacionales e internacionales donde nos situamos lejos de los primeros lugares en comprensión.

La Estrategia se compone de tres ejes fundamentales: 1) formativo, se fundamenta en acciones que promuevan el hábito de la lectura; 2) Material, propone la disponibilidad de materiales de lectura conectando a las bibliotecas del barrio y la escuela; 3) Persuasivo, resignificar en el imaginario colectivo el hecho mismo de la lectura. Su finalidad es que los niños no solo sepan leer, sino que por medio de estrategias innovadoras desarrollen la capacidad de comprensión que les permita identificar su realidad y su potencial para convertirse en mejores seres humanos y principalmente ser una esperanza para cambiar todo aquello que detiene el sano y justo desarrollo de la sociedad.

Una de sus principales líneas y la que fundamentalmente cobija a la Aventura Lectora es la que busca promover la Ruta de la Lectura, como propuesta de la formación de lectores habituales con el objetivo de propiciar condiciones de posibilidades para la lectura desde la escuela.

2. LA AVENTURA LECTORA

2.1. Objetivo

El objetivo del Programa es fomentar el gusto y el interés por la lectura en estudiantes de educación básica de la Ciudad de México, así como desarrollar sus habilidades de comprensión e interpretación de textos.

El programa consiste en tres acciones centrales que se realizan diariamente en el aula y en una serie de acciones complementarias, que darán soporte a las actividades centrales. Las acciones centrales tienen que ver con la **lectura diaria en voz alta, la conversación sobre lo leído y el trabajo con una palabra nueva o más derivadas de la misma lectura**. La idea de la lectura diaria está ligada a la formación del hábito lector, así como a la comprensión de

un texto a partir de lo conversado en el grupo. Las acciones complementarias tienen que ver con impulsar también actividades alrededor de la lectura y no sólo en el salón de clases, sino en diversos espacios de la escuela, en la zona escolar, en la casa y en la comunidad.

2.2. Acciones centrales

a. Lectura diaria en voz alta

La lectura en voz alta la puede realizar un solo niño o varios niños, también la puede realizar un docente o algún familiar, el punto primordial es que se convierta en una actividad cotidiana. La selección del texto debe despertar el interés, propiciar el diálogo y la reflexión. Las y los docentes deberán considerar el interés del alumnado, sus capacidades y los sucesos imprevistos que requieran información o explicaciones solo disponibles en textos. En este sentido, el personal docente deberá seleccionar con anticipación un texto breve para leer en voz alta al inicio de la jornada de cada día; se trata de elegir una lectura, ya sea de los libros de texto otorgados gratuitamente por el estado o del acervo de la escuela; lo fundamental es que despierten la curiosidad y el interés de los alumnos.

En la educación inicial y preescolar las niñas y los niños aún no saben leer. La formación de lectores, sin embargo, comienza justamente en esos niveles; cuando ellas y ellos escuchan y disfrutan cuentos y otros tipos de texto leídos por sus maestras o por sus familiares, descubren que los signos impresos pueden ser sonorizados y que tienen significados, que comunican historias y emociones. Ahí se despierta un interés genuino por leer. Por ello, la lectura también se fomenta en este nivel.

b. Conversación libre a partir de una lectura

Enseguida de la lectura diaria en voz alta, los docentes para ejercitar la comprensión lectora deberán promover un breve diálogo sobre el texto leído, donde se converse acerca de lo que llamó la atención, las interpretaciones que alumnas y alumnos dan al texto o las reflexiones que les provocan. Una conversación libre y fluida será siempre mejor que un cuestionario sobre contenidos puntuales del texto leído.

c. Una palabra por día

Una actividad que se deriva de forma natural de la lectura diaria es la de conocer o agregar una palabra nueva al vocabulario de las y los estudiantes. Seguramente, dentro de la actividad de la lectura diaria, habrá palabras nuevas, sorprendentes o poco conocidas; se trata de aprovechar este hecho para deducir su significado a partir del contexto, buscar en diccionarios sus acepciones, y sobre todo realizar actividades creativas para que alumnas y alumnos logren una comprensión auténtica de la misma: la búsqueda de sinónimos o antónimos, su uso en breves anécdotas o enunciados, la creación de alguna historieta o la improvisación de una escenificación pueden ser útiles.

2.3. Acciones complementarias

El personal docente conoce una variedad de actividades para trabajar con los textos, estas tareas se pueden realizar en el aula, en la escuela, la zona escolar y en familia. A modo de recordatorio destacamos las siguientes:

a. Actividades de fomento a la lectura en la escuela

- El baúl de los libros. Generar espacios que inviten a leer dentro de la escuela, donde los estudiantes tengan la oportunidad de encontrar fácilmente libros, seleccionarlos, explorarlos, leerlos solos o acompañados y de este modo despertar su curiosidad. Variantes de esta acción pueden ser las siguientes: la mesa de los libros, el jardín de la lectura y el árbol que da libros.
- Escenificación de la lectura. Los estudiantes pueden representar fragmentos o textos completos de diversas lecturas, ya sea mientras el docente o un alumno lee o se puede realizar la representación de este sin la presencia de un narrador.
- Te presento a: Se trata de una acción en donde un estudiante o grupo de estudiantes habla de un libro leído motivando a otros a leerlo. Esto puede realizarse en el aula o en la escuela. La AEFCM abrirá espacios en redes sociales, en formato de pláticas virtuales para que los estudiantes puedan hablar del libro seleccionado.
- Un final, muchos finales. Esta acción implica que alguien lee el inicio y desarrollo de un cuento y luego pide a los estudiantes que escriban un final alternativo; luego se leen los finales alternativos. La AEFCM abrirá espacios para que las y los estudiantes puedan compartir sus finales alternativos a través de podcast.
- Recreamos cuentos e historias. Consiste en presentar algún texto o lectura a los estudiantes y posterior a su lectura pedir que deriven de este una canción, reseña, crítica, poema, dibujo o alguna creación que permita resignificar o transformar el relato en algo propio.
- Creando podcast y audiolibros. En atención a la diversidad y para favorecer otras formas de acercarse a la lectura, se pueden producir audiolibros o podcast.
- Leo y siento ¡Qué emoción! ¿Qué crees que sintió el personaje de la historia?, ¿cómo te habrías sentido en una situación similar?, ¿por qué crees que reaccionó de esa manera? son preguntas que permiten que niñas, niños, adolescentes y jóvenes identifiquen y expresen lo que sienten y lo compartan con los demás. Escuchar un cuento de suspenso, una novela de aventuras o una obra de teatro histórica o de comedia, dan la oportunidad de sentir, vivir y disfrutar su contenido a través de identificar y reflexionar sobre sus propias emociones, sentimientos y valores.
- Coleccionista de aventuras. Se trata de generar actividades que motiven a los estudiantes a cumplir metas específicas sobre lectura, por ejemplo: generar un álbum o un lectómetro donde los estudiantes vayan registrando los libros leídos. Sería conveniente que al concluir su meta reciban un reconocimiento por parte de la escuela. El reto se puede diversificar y no sólo presentarse por cantidad de libros sino, por ejemplo, por géneros literarios leídos.

- Presentaciones de libros en escuelas y diálogo con autores. La escuela o la zona escolar podrá gestionar la participación de escritores de la comunidad y autores reconocidos para conversar sobre sus experiencias como escritores, así como del contenido de sus obras.

b. Actividades de fomento a la lectura en familia y en la comunidad

- Un nuevo libro en casa. Junto con la escuela, la familia es el principal agente mediador entre las y los niños y los libros. Generar la posibilidad de que los alumnos seleccionen el libro que más les guste o les interese y se lo puedan llevar para leerlo a solas, con algún o algunos familiares, puede ser una buena oportunidad para invitarlos y ayudarlos a disfrutar la lectura.

- Vinculación con otras bibliotecas y acervos digitales. Vinculación de las escuelas y zonas escolares con las bibliotecas de la AEFCM o bibliotecas públicas, a través de actividades permanentes de lectura y escritura (algunos ejemplos, son: hora del cuento, lectura en voz alta, tertulia literaria, círculo de lectura, juegos de investigación, debates, escritura creativa) y servicio de préstamo a domicilio.

- Ferias. Promover la asistencia a ferias de libros en la comunidad, participar en las diferentes actividades que se realizan y estar en un ambiente que promueve la lectura puede ser una acción que motive y sensibilice a los estudiantes y sus familias.

- Círculos comunitarios de lectura. La escuela puede promover la organización de círculos de lectura en coordinación con el programa del Fondo de Cultura Económica que estimula este programa con capacitación y donación de libros para los círculos registrados.

2.4 Acciones de apoyo: “La Aventura del lenguaje”

La Aventura lectora es un prisma de muchas caras, una de ellas destaca con mayor luz el papel del docente en esta historia, pues durante más de una década, quienes hemos participado en las acciones de impulso a las habilidades del lenguaje desde los Centros de Maestros que son los espacios de formación, soñamos, diseñamos y vimos crecer entre amigos y otros cómplices apasionados por la promoción lectora - profundos creyentes de que el lenguaje está en el corazón de los aprendizajes-, una propuesta formativa para nuestros queridos profesores (desde cualesquiera de sus funciones), un planteamiento holístico que incluyera todas las habilidades del lenguaje, que transversalizara los Campos Formativos, los Ejes Curriculares, los contenidos, organizadores curriculares de la NEM, y sinergizara un aprendizaje global, integrador, de amplio espectro para nuestros estudiantes. Así nació *La Aventura del Lenguaje*, la cual se gestó a lo largo de trece años de espera, rediseño, ajustes, pilotajes y adaptaciones al contexto y necesidades del colectivo docente y que consideró además, como dice Ferry (1990, p. 242):

la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias que permiten participar en la sociedad

donde tiene espacios de actuación distinta y con fines y objetivos muy distintos, se va de lo que se hace, lo que se cree que se hace y lo que se busca.

La Aventura del Lenguaje vio la luz en el momento preciso junto con su hermana mayor, *La Aventura Lectora*, para ofrecer al profesor en formación continua y ávido de refrescar su intervención docente, la posibilidad de vivenciar desde sí y para sí, las estrategias del programa enfocado a la lectura, pero con el valor agregado de ampliarlo a una acción docente en el aula y la comunidad y que ofrece el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje desde una visión integral en la cual se lee, pero también se escribe, se habla, pero también se escucha y se llega a niveles taxonómicos más allá de los aspectos elementales de la enseñanza tradicional del español como lo son la decodificación, los indicadores técnicos como el volumen, la entonación, el ritmo y la velocidad – sin que esto signifique que se descuiden, sino que, por el contrario, constituyen elementos para la construcción de una literacidad pero con sentido crítico (2) -, hasta los componentes de mayor envergadura en las habilidades del pensamiento que permitan realizar a los estudiantes: inferencias, reflexiones, deconstrucciones, comprobaciones y llegar a generar creaciones, juicios, diseños y otras acciones de intervención para la mejora personal y comunitaria y aún más, para que la lectura, la escritura y la oralidad, se constituyan en herramientas poderosas para el disfrute, la evolución y el enriquecimiento de la humanidad.

Desde luego, *La aventura del lenguaje* consideró las áreas de oportunidad en cuanto a la formación docente y lo que históricamente ha sucedido con relación a la actualización de nuestro gremio, ya bien detectado y descrito por Viramontes (2015, p. 243) al decir:

...hay gran debilidad en los saberes docentes de los profesionales de la educación, formados en las aulas de las escuelas normales y universidades del país, así como desvinculación entre la formación recibida formalmente en las instituciones con las necesidades que la práctica docente realizada y mediada por las propuestas curriculares que plantean modelos pedagógicos alternativos o diferentes a los que conocen o con los que fueron formados en su vida académica.

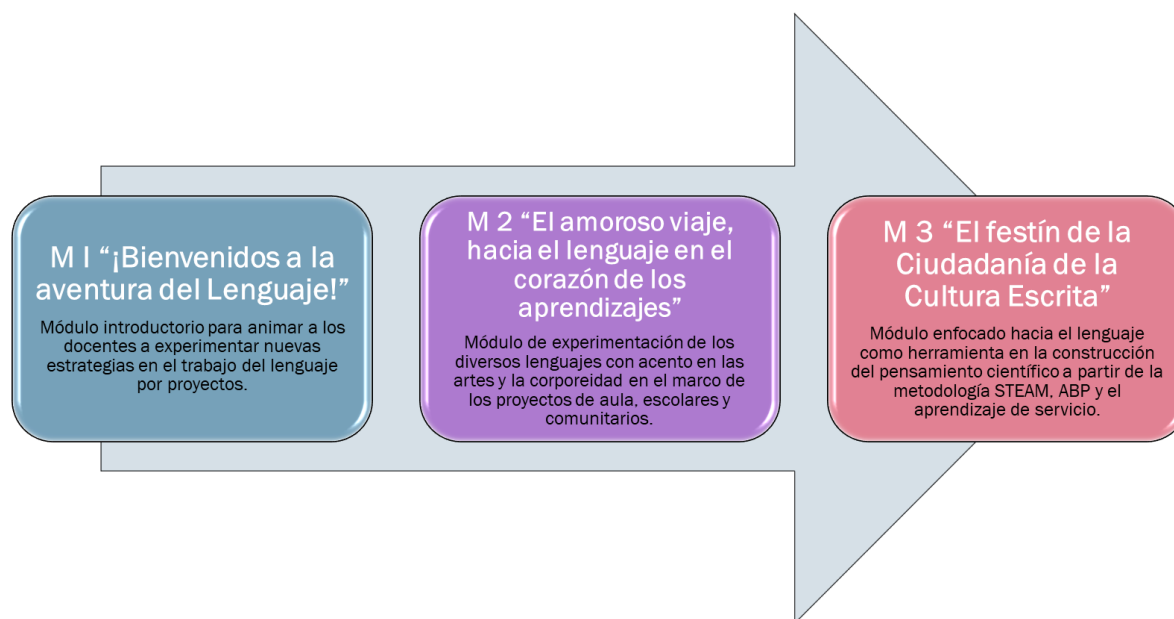
Como asesores pedagógicos, hemos afrontado este reto continuamente y más en momentos de transición entre modelos educativos por lo que, a partir de las cuatro perspectivas básicas con respecto a la formación docente que detalla Pérez Gómez (1996): perspectiva académica, técnica, práctica y de reconstrucción social, consideramos que el modelo educativo de la NEM definitivamente requería de este último planteamiento.

La Aventura Lectora, se ha ido enriqueciendo y replanteando desde esta perspectiva, ya que su enfoque se basa en la Investigación–acción y formación del profesorado para la comprensión, donde la práctica profesional del docente es entendida como:

(2) Desde Cassany (2006) la literacidad es entendida como la referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural, implicando el desarrollo de la competencia de criticidad para el análisis de los discursos, con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en su contexto.

...una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (Tomado de Maciel, 2003).

Compartimos de manera acotada la estructura de esta aventura para ilustrar un poco de qué está conformada:



Hasta la segunda generación de este trayecto formativo, los docentes han manifestado que, tanto en la vivencia de las estrategias propuestas que se realiza entre pares, como en la aplicación en sus aulas con sus estudiantes, los resultados han sido inmediatos en el impacto a favor de la lectura y en el desarrollo de las habilidades del lenguaje en general, entre los niños, niñas y adolescentes para los que trabajan, dejamos aquí unas palabras de muestra por parte de dos maestras participantes:

“... llegó un correo de una clase presencial y eso me emocionó, me encantó asistir y conocerlos, compartir y sentirme parte del grupo. ¡Realmente superó toda esa clase, me encantó, me emocionó, he aplicado estrategias que ya conocía, pero había olvidado, me motivaron para seguir trabajando con esmero y creatividad!” Margarita Rocha Trifundio, Grupo 3.

“Inicié el curso con la curiosidad de adquirir ideas y estrategias con relación a mejorar y hacer despertar en mis alumnos el interés y amor por la lectura, ya que tengo la convicción que es la estrategia por excelencia de aprendizaje. Definitivamente, me hicieron reafirmar mi pensar y me llevo la experiencia de haber vivido nuevas ideas en mi aula. También me identifiqué con la forma de abordar la lectura, la interpretación que realizaron de Sor Juana Inés de la Cruz. Tenemos que ser actores, cantantes, payasos, etc. Hay que hacer de la lectura una actuación. Gracias.” María Isabel Espinosa Herrera, Grupo 1.

2.5 Plataforma “Aventura Lectora”

Otra de las actividades de apoyo se encuentra en el material publicado en la plataforma de la AEFCM, la escuela en casa, específicamente la ventana de la Aventura Lectora que contienen materiales de lectura y estrategias para toda la comunidad educativa. <https://laescuelaencasa.mx/aventuralectora/>

3. CARAVANAS LECTORAS

3.1 Voces de los docentes, padres de familia y estudiantes

¿Por qué la sociedad debe sentirse responsable sólo de la educación de los niños, y no de la educación de los adultos de todas las edades?

Erich Fromm

Considerando que la NEM propone al menos tres esferas de incidencia: el aula, la escuela y la comunidad, el trabajo desarrollado a partir del programa *La Aventura Lectora* ha buscado hacer presencia en estos escenarios a través de su acción directa en las instituciones educativas en plenarias y trabajo en el aula, así como foros públicos como la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil 2022 (FILIJ), logrando un impacto directo en los asistentes, quienes opinaron de forma directa en las entrevistas que se les realizaron en torno a los talleres breves brindados, reconociendo que les permitieron:

- Disfrutar de los textos compartidos, gozando simplemente de ellos.
- Conocer aspectos inesperados de los personajes de la literatura y la historia que se representaron.
- Identificar libros que ya conocían o nuevos textos que les gustaría leer.
- Compartir en familia o con los participantes, experiencias lectoras innovadoras.
- Coparticipar en las narrativas de forma interactiva.
- Generar sus propias producciones orales, escritas y artísticas a partir de los cuentos, poesías y narraciones de los personajes.
- Experimentar acercamientos diversos a los libros.
- Ampliar su léxico y conocimientos, entre otras ganancias.



Todo ello ha llevado a que *La Aventura Lectora* y sus numerosas acciones, sean un referente en la Ciudad de México como un programa que atiende a las diversas esferas de la

comunidad, ya que trascienda en diferentes ámbitos de la formación de una ciudadanía de la cultura escrita como vía hacia la inclusión social, tal y como lo planteó en su momento Delia Lerner (2001, p.9):

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...

4. FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL 2022

4.1 Conciertos didácticos

En el entendido de que existen múltiples lenguajes, como la NEM ha venido señalando, es de gran relevancia subrayar que no solo en el marco de la FILIJ, sino de todas las actividades del programa *La Aventura Lectora*, las expresiones artísticas en general y la música en particular, han formado parte de la oferta formativa que pretende sensibilizar, desde todas las plataformas posibles, el crecimiento de la percepción y el disfrute de las creaciones literarias y los intertextos musicales que las engalanan. Fue así como en la feria del libro, los participantes pudieron disfrutar de diversos géneros musicales que tienen su contraparte literaria en grandes piezas musicales como:

Montesco y Capuleto de Romeo y Julieta, así como *Pedro y el lobo*, de Prokofiev; o bien obras de corte infantil como las melodías de Gabilondo Soler *Cri-crí* y en este viaje musical, disfrutar de lo contemporáneo en pasajes de *El prisionero de Azkabán* de Harry Potter, *El príncipe de Egipto*, *Aladdin*, *Drácula* o *This is Halloween*, todas ellas interpretadas magistralmente por Orquesta de Cámara Sede Balderas de la AEFCM y la Orquesta y coro de maestros de las AEFCM.

Al respecto de lo anterior, es importante subrayar que la autoridad educativa se ha preocupado porque, quienes participan en estos procesos de fortalecimiento de los lenguajes artísticos, sean docentes sensibles a lo que la NEM pretende lograr en los educandos:

Los lenguajes son herramientas para satisfacer diversas necesidades e intereses; son construcciones sociales dinámicas que contribuyen al desarrollo cognitivo, emocional y valoral al utilizarlos las personas entre sí; es decir, para relacionarse consigo mismos y con el mundo.



4.2 Talleres

La implementación de un taller con el propósito de involucrar y atrapar a los participantes, en este caso en torno a la lectura, debe considerar partir de los intereses de los involucrados y de las dinámicas interactivas que en ellos se propongan. En el caso de los talleres ofertados a lo largo de la FILIJ, es importante resaltar que el enfoque lúdico y dialógico que marcaron su esencia, fueron los responsables de lograr que la comunidad se acercara con gusto y libertad al stand de la AEFCM, donde se mostró parte de los títulos repartidos en alrededor de 2000 escuelas de la editorial del Fondo de Cultura Económica, con el fin de actualizar sus bibliotecas escolares y de aula.

Lo anterior dio pie a que los maestros y maestras, caracterizados como los personajes de los textos - Sor Juana Inés de la Cruz, Don Quijote, La Señora más mala del mundo, El Dr. Funes, El ángel, El abuelo, El peinado de la tía Chofi, La vida de Zapata, entre otros-, pudieran desarrollar estrategias breves pero significativas con las acciones centrales y complementarias del programa. La afluencia fue numerosa y constante y los comentarios, como ya mencionamos, muy positivos para el acercamiento a la palabra escrita.



4.3 Cuentacuentos

Por otra parte, la importancia de la oralidad y las habilidades del lenguaje implícitas en ello, fueron estimuladas a partir de la actividad de cuentacuentos, detonándose con la lectura en voz alta - debidamente escenificada e interactiva-, situaciones didácticas que permitieron acompañar a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en procesos de gran envergadura cognitiva, desde la evocación, la identificación, la inferencia y la anticipación, hasta la reflexión, la deconstrucción, la creatividad y la generación, alcanzando encuentros felices con la lectura, pero de gran profundidad en el acercamiento individual y colectivo con los textos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diario Oficial de la Federación. (2021). Programa Institucional 2021-2024 del Fondo de Cultura Económica.
https://www.fondodeculturaeconomica.gob.mx/subdirectorios_site/Archivos/PublicacionDOF15072021.pdf
- De la Cruz, F. G. (s.f.). *Sintética Revista Electrónica de Educación*. Recuperado el 22 de agosto de 2023, de [redalyc.org](https://www.redalyc.org/):
<https://www.redalyc.org/journal/998/99843455010/html/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México:Fondo de Cultura Económica.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Gamboa, M.E. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias de Solé en los niños y niñas del segundo grado “a” de la institución educativa n° 1249 Vitarte Ugel n° 06*. Universidad Peruana, Cayetano Heredia.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. España:Morata.
- Gobierno de México. (2022). *Estrategia Nacional de Lectura. Leer nos transforma*.
<https://www.gob.mx/leertransforma>
- Gobierno de México. (2019). *Estrategia Nacional de Lectura. Leer nos transforma*, Facebook. <https://www.gob.mx/leertransforma>
- Lerner, D. (2001). *Leer en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, G. Á. (1995). *Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*. En AA.VV. *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Prácticas y discursos educativos (pp. 339-353). Madrid: Morata.
- Viramontes, et al. (2015). *Perspectivas y tendencias en enfoques y modelos de la formación docente, en miradas y reflexiones sobre formación docente. Evaluación, lenguaje y valores*. México: Del Lirio.
- Gamboa Suárez, A. A., Muñoz García, P. A., & Vargas Minorta, L. (2016). *Literacidad: Nuevas Posibilidades Socioculturales Y Pedagógicas Para La Escuela*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12(1), 53-70. Recuperado el 22 de agosto de 2023 de [redalyc.org](https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742004.pdf):
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742004.pdf>

EDUCAÇÃO ALÉM DAS FRONTEIRAS: A CONTRIBUIÇÃO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE À GUINÉ-BISSAU NOS ANOS PÓS INDEPENDÊNCIA

ANTONIA LENILMA MENESES DE ANDRADE

Universdad Estadual Paulista - Brasil

MARIA TERESA MICELI KERBAUY

Universdad Estadual Paulista - Brasil

Na década de 1970, Paulo Freire assessorou vários países do continente africano, recém-libertados da colonização europeia. Cooperando na implementação de seus sistemas de ensino pós-colonial. A presença de Freire, no continente africano, foi viabilizada por ação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), com sede em Genebra, e se direcionou, particularmente, para alguns países de colonização portuguesa, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique (GADOTTI, 2012).

Junto com sua equipe do Instituto de Ação Cultural – IDAC, Freire visitou pela primeira vez, em setembro de 1975, Guiné Bissau, para discutir as bases da colaboração no campo da alfabetização de jovens e adultos. A experiência na Guiné-Bissau ficou internacionalmente conhecida através da obra de Paulo Freire, *Cartas à Guiné Bissau de 1977*. Esse livro reflete a experiência de alfabetização que Freire vivenciou no referido país. Experiência que marcou profundamente suas práticas e reflexões.

Segundo Gadotti (2012), os países em processo de descolonização e reconstrução nacional, tinham como base, para suas políticas, o princípio da autodeterminação, uma filosofia política baseada no resgate da autoconfiança e na valorização da cultura e da história de cada país de referência. O PAIGC (Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde) tinha o propósito de construir uma nação, deixando a herança colonial de lado, e gerar o crescimento do país.

Logo depois da conquista da independência política de Guiné Bissau, a tarefa principal do setor educacional assinalava-se pela busca de autonomia do país, no sentido de criar um sistema educacional que contivesse em sua base as raízes culturais, e sociais do povo daquela nação,nascente, (SANÉ, 2019). Desejava-se principalmente, juntar o trabalho manual e intelectual, com a finalidade de não separar a escola e a comunidade e dessa forma aliar os valores culturais guineense com os conhecimentos da ciência e as técnicas das sociedades modernas. O intuito do Partido, de acordo com Alves e Rêses (2021) era de dar acesso amplo à educação oficial a toda população. Nesse sentido, de acordo com Macedo (1978), Mário Cabral, defendia os objetivos do ensino.

1º-Concretizar o direito de cada um à educação e ao saber, dando a todos as mesmas oportunidades através das seguintes medidas: a) eliminar as disparidades entre a cidade e o campo e desenvolver as vocações regionais; b) fazer participar toda a população na ação educativa sob todas as formas; c) repartir equitativamente os recursos disponíveis para a educação. 2º-Criar um sistema educativo que, favorecendo particularmente o desenvolvimento dos valores culturais nacionais, saiba transmitir igualmente os valores universais necessários ao desenvolvimento individual e coletivo traduzindo-se pela: a) revalorização do património nacional; b) adaptação dos programas e dos métodos de educação às realidades e às necessidades da nação; c) procura de melhor adequação entre o sistema educativo e a estratégia de desenvolvimento socioeconômico (a formação recebida deve permitir a cada um, a todos os níveis, inserir-se no circuito da produção), (MACEDO 1978, p. 22).

Além desses pontos fundamentais, também era prioridade a instauração do sistema de formação continuada para garantir o aperfeiçoamento das atividades profissionais e a produção industrial no país (SANÉ, 2019). O PAIGC estava reorganizando o país, priorizando a o âmbito educacional, pois para seu principal líder, Amílcar Cabral, assassinado um ano antes da independência, a educação era a base para toda a revolução.¹⁵ Importante ressaltar que a orientação geral nessa primeira fase da independência era reaproveitar o material patrimonial deixado pelos colonizadores portugueses, os quais não fossem considerados danosos às mudanças que vinham sendo almejadas. Foi assim, segundo CÀ (2004), que os antigos quartéis portugueses se transformaram em escolas, hospitais, hospedarias, de acordo com as necessidades existentes. A própria língua portuguesa, com todas as implicações da ideologia da dominação colonial manteve-se prioritária, sendo definida como língua oficial da Guiné-Bissau, tida como ligação com o mundo exterior, mesmo sendo compreendida e falada por uma minoria guineense.

Nesse sentido, a erradicação do analfabetismo se tornou um ponto central nas demandas urgentes e prioritárias da agenda de desenvolvimento governamental, tinha-se como meta para o país a alfabetização como processo permanente de formação de consciência política das “massas” que deviam superar ultrapassar o simplismo da aprendizagem da leitura e da escrita, Moreira, (2006).

De acordo com Pereira (1977):

15. Ver, mais in Amílcar Araújo Pereira; Paolo Vittoria. The liberation struggle and the experiences of literacy in Guinea-Bissau: Amílcar Cabral and Paulo Freire. Artigo 2014.

A alfabetização deve apoiar-se em todas as iniciativas a realizar pelos diferentes setores da vida nacional empenhados na promoção e desenvolvimento das comunidades e em todas as iniciativas do PAIGC destinadas a elevar o nível da consciência política do nosso povo e incentivar a sua participação ativa, criadora e crítica na Reconstrução Nacional. O analfabetismo deve ser combatido como entrave ao desenvolvimento econômico e social. (PEREIRA, 1977, p. 115).

A campanha de alfabetização passou por inúmeras experiências e várias reformulações nos primeiros anos, haja visto as incontáveis dificuldades encontradas, num país onde quase a totalidade da população não falava o entendia a língua oficial (o português) e cerca de 98% dos adultos eram analfabetos do ponto de vista da educação formal. Onde conviviam mais de vinte línguas e dialetos étnicos sem escrita. E o crioulo, língua mais falada e utilizada para auxiliar na comunicação e considerada pelos guineenses a língua oficial, (CÀ, 2004).

Para dar continuidade às atividades o Comissariado de Educação Nacional, Mário Rabelo Cabral, contava com o apoio da equipe de consultores em educação -IDAC (Instituto de Ação Cultural), na época sediado em Genebra, e coordenada pelo educador Paulo Freire. Convidado para prestar consultoria na implantação desta Campanha Nacional de Alfabetização, nomeadamente na concepção, conscientização e orientação da alfabetização, como um processo sócio-político, em que a aprendizagem da escrita poderia, no limite, ser secundária, Freire chega em Guiné-Bissau em setembro 1975, para colaborar na continuidade das ações que já vinham sendo desenvolvidas.

Segundo Alves e Rêses (2021), o método alfabetização do Círculo de cultura, já estava sendo usado nos programas de alfabetização para adultos em Guiné-Bissau, nos quartéis, através do treinamento dos delegados coordenadores guineenses receberam dos especialistas em educação de adultos do governo comunista português no ano de 1975 em Bissau, logo depois da independência.

A materialização de uma Campanha Nacional, não era tarefa simples, visto que em toda época colonial, a educação sempre foi baseada em preconceitos étnicos e raciais, somente filhos de português ou de seus aliados (assimilados) podiam ter acesso à educação oficial oferecida pelo governo colonial. Foi diante do quadro descrito, que Paulo Freire foi convidado por Mário Rabelo Cabral, Comissário do Estado para assessorar na Campanha Nacional de Alfabetização (ALVES e RÊSES, 2021).

No entanto, no país, “tudo estava por se fazer”, como o próprio Freire declarou em Cartas a Guiné-Bissau (1978), o educador e sua equipe, deparam-se com apenas um liceu, chamado, Liceu Nacional kwame nkrumah, Honório Pereira Barreto, da época colonial. A

maioria dos professores eram voluntários das Nações Unidas que estavam trabalhando no país como cooperantes nas instituições de ensino do segundo grau e poucos professores nacionais, pois os poucos que tinham eram portugueses e, como consequência da independência, haviam regressado a Portugal.

Existia uma única escola técnica profissional de Brá, uma escola de missão católica no centro da cidade, um ciclo preparatório Salvador Allende, Marchal Carmona na época colonial e poucas instituições de ensino primário em todo o país. Em cada capital das oito regiões que o país possui, além da capital Bissau, havia apenas uma escola de missão católica (Bafatá, Gabu, Bolama, Cacheu, Bisorão). Nas regiões sul, Tombali e Quinara faziam parte das zonas libertadas pelo PAIGC (ALVES e RÊSES, 2021).

Inicialmente, o programa de alfabetização da equipe de Paulo Freire limitou-se aos soldados analfabetos provenientes da luta de libertação nacional nos quartéis. As suas participações eram obrigatórias, porque nas zonas libertas havia atividades de alfabetização para os soldados, mas os recém recrutados, no momento em que a guerra estava muita intensa, não dispunham de tempo para participar das atividades de alfabetização, assim como não tinha escolas e professores disponíveis em todas as zonas libertadas (ALVES e RÊSES, 2021).

O chamado para a colaboração de Freire tinha o intuito de homogeneizar as iniciativas, respeitando, como apontou o educador, as especificidades de cada um deles. “Assim, enquanto que, no momento da primeira visita, havia 82 círculos de Cultura funcionando nos quartéis de Guiné Bissau, nos bairros populares da cidade tudo estava por fazer ou refazer” (FREIRE, 1978., p. 29). Os Círculos de Cultura visam promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, oprimido, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros. Para Paulo Freire, ou seja, “a alfabetização assim como o projeto cultural deve estar de acordo com o projeto de sociedade que se pretendia construir para o novo país” (FREIRE 1977, p. 30).

Logo, a educação, como o próprio Freire observou, não é uma ação neutra, mas um ato político. Nessa "politicidade da educação", como ele costumava dizer, se encontra sua intencionalidade de libertação dos povos oprimidos e de construção de uma sociedade "menos injusta, menos feia e menos malvada” (FAUNDEZ, 1989). Por conseguinte, os objetivos para a alfabetização de adultos almejada pelo PAIGC, tinha uma forte ligação com as premissas freiriana, como relata Cá (2004):

- a) transmitir o máximo de conhecimentos a todo o povo, de forma a torná-lo elemento ativo das transformações sociais;

- b) levar as massas populares a compreender o que devem fazer para sua terra e quais os objetivos que ele já conhece na prática;
- c) valorizar o trabalho do povo, levando-o ao conhecimento no papel daquelas coisas que ele já conhece na prática (...) (CÁ, 2004).

De acordo com Sané (2019), o cumprimento da missão de alfabetização deveria ser completa, ou seja, juntar todos os aspectos de desenvolvimento e da vida das populações como, por exemplo, a saúde, a importância do trabalho coletivo em contraposição ao trabalho individual, a transformação da realidade social em que vive a população e a erradicação dos ideais implantados pela colonização, valorizar a cultura local e criar uma identidade nacional.

Freire (1977) sublinha que sua equipe partia de uma “posição radical”, ou seja, se recusaram a pôr em prática qualquer solução que já estivesse pré-estabelecida. Para não fugir dessa premissa, Freire e sua equipe (IDAC) fizeram várias visitas ao Comissariado de Educação Nacional. Uma das visitas tinha como pauta a aprovação das bases do convênio entre o Conselho Mundial de Igrejas e o Governo da Guiné-Bissau e delinear como seriam efetivados os seminários de avaliação do trabalho a ser desenvolvido por Freire e sua equipe em Genebra, e a implantação do programa de atividades que seria administrado pelo Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura, junto com os membros do IDAC que se instalaria em Bissau, para trabalhar junto a Comissão Coordenadora (SANÉ, 2019).

De acordo com Freire (1977) em Genebra ele e a equipe seguiram analisando a questão da educação como um todo, em especial em relação à campanha da alfabetização de adultos. Receberiam da Comissão Coordenadora em Bissau a relação de materiais didáticos necessários para as atividades a serem realizadas e buscaram financiamento e aquisição dos materiais. Após a primeira visita, Freire entrou em contato com todos do departamento do Comissariado de Educação para assim, ter ciência dos problemas enfrentados, especialmente no ensino primário e secundário, e entender quais soluções já estavam sendo encontradas. Sané, (2019), diz que a alfabetização tinha dois focos fundamentais: As forças armadas e a população civil. De acordo com Freire (1977) em Genebra ele e a equipe seguiram analisando a questão da educação como um todo, em especial em relação à campanha da alfabetização de adultos. Receberiam da Comissão Coordenadora em Bissau a relação de materiais didáticos necessários para as atividades a serem realizadas e buscaram financiamento e aquisição dos materiais. Após a primeira visita, Freire entrou em contato com todos do departamento do Comissariado de Educação para assim, ter ciência dos problemas enfrentados, especialmente no ensino primário e secundário, e entender quais soluções já estavam sendo encontradas. Sané, (2019), diz que a alfabetização tinha dois focos fundamentais: As forças armadas e a população civil.

De acordo com Almeida (1981, p. 147), os militantes militares já conheciam o método de Freire, um militante havia participado, após a independência, de uma formação

em Lisboa, conhecendo o método, ao voltar para Guiné-Bissau coordenou um curso de capacitação para os membros das Forças Armadas- FARP, onde formaram inicialmente 82 animadores e 7 supervisores. Tendo um resultado mais 150 militantes armados foram formados/alfabetizados. O projeto de alfabetização em parceria com Freire, estava dividido em três etapas, de acordo com a documentação do Comissariado de Educação, 1976: Acabar com o analfabetismo nas Forças Armadas em Bissau; em seguida, enquanto na capital se iniciava a pós-alfabetização, estendia-se a alfabetização a todos os quartéis do país; e após, os militantes das FARP alfabetizaram a população civil. (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, (1977/78).

De acordo com Almeida, (1981) desde essa fase inicial o resultado obtido no seio das forças armadas foi excelente, principalmente em relação aos objetivos políticos (integração escola-comunidade, teoria e prática), talvez porque os primeiros alunos fossem combatentes da luta pela independência. Para as atividades com a população civil, foram criados órgãos: A comissão Nacional de Coordenação da Alfabetização de adultos, encarregada pela orientação política e a Comissão Nacional de Alfabetização, está responsável pelos aspectos técnicos. Porém, as duas estavam responsáveis pela campanha nacional até 1978. A equipe de Freire compunha a segunda comissão.

De acordo com Almeida (1981, p. 161) a primeira atividade no setor, foi projetada uma campanha nos bairros de Bissau. O Comissariado da Educação fez um apelo aos professores dos estabelecimentos de ensino para que participassem da alfabetização dos adultos, mobilizados através dos Comitês de bairro, porém só alguns se interessaram. Eram geralmente instrutores do ciclo preparatório, além de estudantes e membros da JAAC que davam aulas nas sedes dos Comitês. Almeida (1981) mostra algumas das dificuldades de aplicação da campanha nos na área civil;

O objetivo da alfabetização, para esses adultos (que saíram de suas tabancas em busca de uma vida mais segura em Bissau, onde encontraram péssimas condições de habitação e trabalho incerto), tinha um caráter individualista: candidatar-se a um emprego, melhorar de vida, mas através de esforços isolados e não, coletivos. (ALMEIDA, 1981, P. 161).

O trabalho de alfabetização poderia, no entanto ser um mecanismo de compreensão da realidade vivida por esses trabalhadores, e uma aquisição coletiva de novos conhecimentos, através das discussões em grupo, de tema que os interessava, entretanto, como muitos desses adultos não falavam o crioulo (menos ainda o português), utilizando apenas suas línguas étnicas, mais dificuldades havia para a alfabetização na língua estrangeira. Não o bastante, os alfabetizadores também não estavam preparados para essa atividade. Seu trabalho pedagógico não estava apoiado em nenhuma experiência anterior

(tanto pessoal, porque muitos não eram professores, quanto do país, porque era a primeira tentativa de alfabetização de adultos realizada. (ALMEIDA, 1981).

Assim, foi se delineando a organização dos desafios e as ações a serem postas em prática, a partir da contribuição de Paulo Freire e o método do Círculo de Cultura. Primeira tarefa, dos consultores liderados por Freire para unificar as experiências, respeitando as suas especificidades, com o intuito de criar uma só campanha que tivesse maior eficiência e abrangência. Sané (2019) destaca os setores que estavam trabalhando em conjunto nessa iniciativa no ano de 1976;

Integrava a Comissão Nacional de Alfabetização, os Comissariados da Educação, que se responsabilizavam pelas questões pedagógicas de organização da campanha; o Comissariado da Informação, que tinha sob sua responsabilidade a difusão da campanha e mobilização da população através do uso do jornal e do rádio e demais meios de informação e comunicação; o Comissariado da Saúde, para ligar a alfabetização aos programas de educação sanitária; o Comissariado da Administração Interna, que daria apoio logístico e mobilizaria os comitês locais; o Comissariado da Agricultura, com o qual a alfabetização estaria ligada auxiliando a implantação de cooperativas de produção e fazendas estatais; o Comissariado das FARP que possuía as melhores experiências dessa alfabetização; as estruturas do PAIGCe também as organizações de massas do partido como a JAAC, a União Democrática das Mulheres – UDEMU e os sindicatos, contando ainda com o apoio da UNESCO e do Conselho Mundial das Igrejas (SANÉ, 2019 P. 17).

Freire (1977) ressalta que o projeto de alfabetização de adultos no campo civil, deveria ser implementado primeiramente em regiões cujas relações sociais de produção estivessem em processo de mudança e no interior de órgãos da administração do Estado, como hospitais, correios e telégrafos, devendo ser assumida pelas pessoas visadas.

[...] os projetos de alfabetização de adultos, no campo civil, deveriam concretizar-se, de um lado, naquelas áreas em que, de acordo com a política do Partido, realizada pelo Governo, certas alterações nas relações sociais de produção estivessem verificando-se ou por verificar-se, a curto prazo; de outro, no interior de órgãos da administração do Estado, hospitais, correios e telégrafos, oficinas de obras públicas, etc. cujos servidores tivessem, na alfabetização, a introdução a outros conhecimentos,

necessários ao cumprimento das novas tarefas impostas pela reconstrução nacional. (FREIRE, 1977, p. 35).

Paulo Freire, sugeriu que a Campanha se delineava em três etapas interligadas, contudo, interdependentes, quanto caminho ideal a ser seguido para que a campanha de alfabetização e educação de adultos tenha sucesso. Deve-se primeiramente iniciar a atividade com o “levantamento do universo vocabular” (FREIRE, 1974, p. 112), através do diálogo com os adultos envolvidos, quais seriam as suas preocupações, desejos, potencialidades, costumes, hábitos e estilos de vida e expressões próprias etc., e através disso encontrar um universo de palavras geradoras.

Já na etapa seguinte, era proposto ordenar as palavras selecionadas de acordo a sua complexidade fonética e devendo assim refletir as práticas quotidianas e a realidade socioeconómica dos alfabetizados, ou seja, “A criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar” (FREIRE, 1974, P. 115). Na etapa seguinte, seria o momento da elaboração das fichas-roteiros, ou seja, a organização do universo vocabular com a decomposição das famílias silábicas “correspondentes aos vocábulos geradores” (FREIRE, 1974, p. 115). Freire buscava fazer com que a aprendizagem da leitura e da escrita permitisse aos jovens e adultos envolvidos aprofundar a leitura do mundo e materializar as suas intervenções nas práticas sociais, reconhecendo-os como coprodutores do seu saber a partir das suas experiências de vida e de seus saberes que seriam a base dessa educação.

Para o ano letivo seguinte (76/77) começaram a ser preparados novos manuais e programas, que seriam utilizados progressivamente em todos os níveis de ensino, a partir da classe. Organizaram-se seminários para auxiliar os professores que trabalham com programas novos. Logo, a primeira atividade de formação dos orientadores foi convocar os antigos professores do Ciclo Preparatório de Bissau, para se dedicarem exclusivamente à alfabetização, e um monitor das FARP. (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 77/78).

De acordo com Almeida (1981), organizou-se Brigadas de estudantes em Bissau, provenientes de diversas regiões do país, que passaram por estágios de formação para atuarem como alfabetizadores nas férias, em seus locais de origem (Tombali, Cacheu, Buba, Oio, e Gabú, as primeiras áreas atendidas). Os professores e estudantes, em cada região, foram chamados a se integrarem no trabalho de alfabetização. Em Bissau, o estágio incluía visitas a unidades de produção e serviços públicos, além de trabalhos voluntários (na agricultura, no hospital de Bissau) e também a elaboração de jornais murais, projeções de slides e formação teórica.

Posteriormente a formação, duzentos jovens foram chamados para tal tarefa, deviam durante o período de suas férias escolar, participa do trabalho no campo e na convivência com os camponeses, ensinar os adultos a ler e escrever, bem como as noções de educação

sanitária, higiene e agricultura, que tinham aprendido no curso de formação. Outra tarefa desempenhada pelos alfabetizadores era a formação de novos animadores, que deveriam continuar com o trabalho educativo após o retorno dos estudantes. (ALMEIDA, 1981). Apesar dos esforços do governo e da equipe de alfabetização, tanto em Bissau como nas zonas rurais a campanha não atingiu os seus propósitos conforme fora programado, sobretudo para a população civil. Os problemas começaram a surgir, mesmo o método tendo sido um sucesso nos quartéis, a realidade da população civil era outra. Almeida (1981), CÀ (2004) Sané, 2019 e Alves e Rêses (2021), pontuam de comum acordo as causas que originaram a ineficácia do método de alfabetização. Dentre elas se destacam:

1-O ensino da língua. A maioria das comunidades falavam línguas do seu grupo étnico (sua língua materna), porém a do ensino, era o português, resultando por sua vez, em alto índice de abandono por parte de muitos aprendizes. 2- Rede de estradas inexistente que ligasse a cidade de Bissau, onde moram a maioria dos professores e coordenadores, e as cidades do interior do país. As estradas eram todas de terras batidas, cheias de buracos, tudo era de difícil acesso. 3- As populações não eram beneficiadas pelos serviços básicos do governo. Predominava o isolamento social e político. 4- As minas terrestres. Os professores não conseguiam se deslocar para as cidades mais remotas, porque eram cidades que possuíam muitas minas terrestres e a trajetória de desenterrar as minas era muito demorada e cara. Em bora a guerra já houvesse acabado, os campos minados ainda continuavam matando a população no campo naquela época. 5- Dificuldade de conciliar aulas com o trabalho da população por motivos de desconhecimento das atividades das comunidades. 6- A população islâmica tinha educação corânica tradicional nos horários livres de suas atividades cotidianas e baseada no alcorão.

Freire (1977) também destaca os possíveis motivos para os problemas enfrentados pela alfabetização da população civil em Bissau e para a concretização dos trabalhos realizados nas Forças Armadas.

[] ainda ao nível incipiente do trabalho de alfabetização de adultos nas áreas populares de Bissau. Em todos os depoimentos em torno do andamento deste trabalho notava-se quão distantes se achavam os seus resultados, dos alcançados no mesmo esforço, no interior das FARP. (FREIRE, 1977, p. 167).

Nota-se de acordo com Freire (1977) que não existia uma preocupação dos civis, em especial da capital Bissau, em analisar como poderiam o seu aprendizado ser colaborativo

para a reconstrução da nova sociedade que se buscava construir. Um fator relevante para entender essa ausência de entendimento, dava-se pelo fato de que a maioria das pessoas que se matricularam no Círculo de Cultura, buscavam uma formação para melhorar as condições profissionais para conseguir um emprego público. O que não era meta necessariamente da campanha.

De acordo com Cá (2004), devido ao tamanho da campanha proposta, ela necessitava uma adequada organização mais racional dos recursos e a garantia dos meios materiais, financeiros e logísticos para ter êxito. Essa tarefa era a parte do governo, no entanto, não foi colocado à disposição do programa, dessa forma, não se criou um clima, nem condições favoráveis para a intervenção educacional e para se receber apoio e envolvimento da população para a qual a campanha de alfabetização se dirigia. Ao mesmo tempo em que essa experiência gerou muitas expectativas no que se refere às possibilidades de seu "método" (de alfabetização) de potencializar e contribuir para a consolidação do êxito revolucionário, a prática revelou que a complexidade conjuntural do contexto social, econômico e cultural foi decisiva para que se impusesse alguns impasses.

1. METODOLOGIA

Utilizamos como base metodológica o recorte da Micro História de Carlos Ginzburg, (2007). O autor alerta para a necessidade de maior precisão do método e das pesquisas documentais, as quais favorecem a elaboração das “provas”, quando expostas em uma narrativa. Ginzburg (2007), sugere uma análise aprofundada sobre o conteúdo de documentos disponibilizados sobre determinado recorte temático e temporal. A análise se caracteriza por um aprofundamento crítico, tal como sugere o autor, inspirado em Geertz, (2008), utilizando a técnica da análise semiótica do documento para melhor explorar suas possibilidades.

Nesse sentido, analisamos relatórios, cartas, diários de administradores, de missões, de partidos, de educadores, que tiveram relações diretas com a implantação e desenvolvimento do programa de alfabetização, através dos Círculos de Cultura em Guiné-Bissau. o livro “As cartas à Guiné Bissau”, utilizado como fonte primária. Outros documentos são- Documentário do Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (CEENC) da República da Guiné-Bissau, publicado na Revista do Centro de Estudo Afro-Asiático – CEAA.

2. RESULTADOS

A despeito dos problemas evidenciados, houveram resultados positivos na utilização do método do Círculo de cultura na campanha Nacional de Alfabetização, dentre eles, Sané (2019,) destaca: A alfabetização foi um sucesso ao nível das forças armadas, em

que houve uma maior implantação, e também nos locais de trabalho onde a língua portuguesa era conhecida e utilizada de forma prática para acesso aos documentos, às instruções, às publicações, o que permitiu a melhoria dos conhecimentos dos participantes. Foram igualmente relevantes em termos de educação cívica, os resultados obtidos na educação, conscientização e mobilização das populações para os problemas relacionados com a agricultura, a saúde, a participação nas ações visando a transformação do meio ambiente, a melhoria das condições de vida, entre outros aspectos. (SANÉ 2019, p. 22).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a priori, não foram alfabetizados toda população de Guiné- Bissau, entendemos que os reflexos da pedagogia freireana podem ser encontrados contemporaneamente na sistematização do sistema educacional deste país. Contribuição essa pincelada no livro “A África ensinando a gente”: Angola, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, onde em entrevista à Guimarães em 2003, lideranças de países africanos como: Alberto Neto, Alda do Espírito Santo e Sinfrônio Mendes, de São Tomé; Lúcio Lara, Pepetela e António Burity da Silva, de Angola; e Mário Cabral Mário Cabra de Guiné-Bissau, relatam de forma breve a contribuição de Freire no processo de alfabetização de Jovens e adultos de seus respectivos países.

Eles são unânimes em afirmar a contribuição de Freire, iniciada em meados da década de 1970 do século passado, frente aos grandes desafios, que é a alfabetização nestes países compostos por diferentes grupos etnolinguísticos. Mário Cabral, ex-ministro da educação de Guiné-Bissau no pós-Independência, relata que a ida de Freire, ao seu país, gerou frutos que podem ser vistos em cada lugar por onde o teórico passou se for levando em conta a suas ideias sobre educação (Guimarães, 2003). Nesse sentido, buscamos, a partir desses indícios, para afirmar que o educador Paulo Freire, ultrapassou as fronteiras, para dar sua contribuição educacional à Guiné-Bissau, no ideal de ali, ajudar a construir o “homem e a mulher nova” daquela nação.

Importa ressaltar ainda, que a situação educacional de Guiné-Bissau se vincula a história da construção da independência do país, em meio a intensas lutas de guerrilha (1963-1974). Após mais de 50 anos, desde a sua independência, os princípios, as concepções de mundo, de homem e de sociedade, vinculados a um projeto de república e de liberdade para a Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP), ainda não estão totalmente recuperados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira. Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado. 1981. 239 p. Tese (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 198.

- ALVES, Antónia Cadijatú. RÊSES, Erlando Silva. Paulo Freire em Guiné-Bissau. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 07, pp.64-79.maio de 2021. Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/freire-em-guine>.
- CÁ, L.O. Perspectiva Histórica da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau. Campinas, SP: Tese FE-Unicamp. 2004.
- FAUNDEZ, A. Paulo Freire e sua influência na América Latina e África. In: ENCON-TRO INTERNACIONAL FÓRUM PAULO FREIRE, 7., Praia, set. 2010. Disponível http://www.ipf.org.cv/forum2010/index.php?option=com_content&view=article&id=comunicacao-de-conferencistas&catid=36:anuncios&Itemid=81>. Acesso em: JULHO, 2023.
- FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____, P. A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo: Nova crítica, 1977.
- _____, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1974
- _____, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.
- _____, P.; GUIMARÃES, S. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz & Terra, 2003.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. Administração e gestão da educação na Guiné-Guiné-Bissau: incoerências e discontinuidades. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.
- GOVERNO DA GUINE-BISSAU. (1977) DOCUMENTO: Política Educativa da Guiné Bissau, Bissau: Guiné-Bissau, CEENC. 1977 e 1978.
- GINZBURG, Carlo. O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MACEDO, Francisco de. A Educação na República da Guiné-Bissau- O Passado as transformações no presente, as perspectivas do futuro. Braga: Editorial Franciscana, 1978.
- MOREIRA, D. Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau, Dissertação (mestrado em educação) UERJ, 2006.
- PEREIRA, Aristides. Relatório do C.S.L ao III Congresso do PAICG: Resolução Geral Estatutos, a Direção Eleita. Bolama: Imprensa Nacional, 1977.
- ROMÃO, J.E.; GADOTTI, M. Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.
- SANÉ, Samba. A Educação na Guiné-Bissau: Perspectivas na atualidade. O ensino básico em questão. Dissertação (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

NECESIDADES EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA PEDAGOGÍA EN PERSPECTIVA DE ESPECIALISTAS

GABRIELA CRODA BORGES

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla - México

El contexto educativo complejo e incierto, afectado por diversos factores, plantea un panorama inédito que requiere análisis, reflexión y transformación, para encontrar soluciones creativas y co-creadas para la formación de los profesionales de la Pedagogía que permitan afrontar la crisis estructural extendida en las latitudes del mundo, aunque con sus matices y énfasis según los contextos.

En la actualidad las necesidades socioeducativas requieren que la formación de los profesionales en todos los ámbitos responda con pertinencia a las problemáticas socioeducativas para contribuir al desarrollo integral de las personas y construir una sociedad más justa y equitativa. En el ámbito de los profesionales de la Pedagogía, de manera particular, se reconoce el énfasis en la necesaria formación de calidad con equidad para favorecer una educación innovadora, inclusiva y para la vida como destaca la Agenda 2030 de la UNESCO.

De acuerdo con las consideraciones previas, es fundamental transformar el paradigma educativo que prevalece y avanzar en la educación a lo largo de la vida, para todos, que promueva aprendizajes relevantes y pertinentes, que sean oportunos, adecuados y convenientes, así como también fortalezcan la educación en todas sus modalidades, en donde se logre innovar los diseños de aprendizaje y los procesos de formación de los estudiantes.

En este marco, la contribución que se presenta busca aportar al análisis sobre las necesidades y desafíos relevantes para la formación de profesionales de la Pedagogía desde la perspectiva de un grupo de expertos y en concreto, atender con ello a la pregunta: ¿Cuáles son las necesidades socioeducativas que se identifican en la formación de profesionales de la Pedagogía?

La formación de calidad de profesionales de la Pedagogía es un imperativo ante la realidad y desafíos que plantean las problemáticas socioeducativas actuales, complejas y cambiantes que se presentan en los contextos local, regional, nacional y global y que requieren de la innovación en los procesos educativos para la educación del futuro.

Frente a la necesidad de atender las problemáticas sociales en el ámbito educativo, en el marco de un programa académico de Licenciatura en Pedagogía e

Innovación Educativa se realizó la investigación para contribuir con la formación de profesionales de la Pedagogía para promover la transformación de la realidad educativa y el bien común con perspectiva crítica, ética e innovadora.

Evaluar es una condición necesaria para la mejora, en este sentido, la evaluación curricular permite identificar áreas de oportunidad, así como fortalecer las condiciones favorables del programa académico, a fin de actualizarlo y con ello, enriquecer el proyecto académico definido desde su creación con la seria aspiración de posicionarse como un programa de calidad, con pertinencia social, que contribuya con la formación de profesionales de alta calidad en el campo de la educación cuyo desempeño atienda las prioridades regionales y nacionales en materia educativa, con fundamento ético, así como, con perspectiva innovadora y global.

En la actualidad surgen propuestas educativas que se plantean como innovaciones pedagógicas pero que en muchos casos carecen de sustento teórico y de las orientaciones prácticas fundamentadas, así como de un enfoque que priorice el desarrollo humano y el bienestar personal y social. La complejidad de necesidades sociales también demanda colocar al centro de las comprensiones y acciones profesionales un posicionamiento ético que acompañe el dominio de los saberes propios de la profesión pedagógica. Por ello, es necesaria la formación de profesionales con las competencias para diseñar procesos de formación integral con fundamentos teóricos para el desarrollo de las personas y sus relaciones con el contexto con las competencias para transformar la realidad educativa en diversos escenarios.

1. METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El método seguido para identificar las necesidades y desafíos en la formación de profesionales de la Pedagogía fue desde el enfoque cualitativo, se recurrió al método de investigación acción con base en un modelo de análisis reflexivo de 360°, que recuperó la información relevante para proponer y fundamentar las modificaciones al programa académico desde la mirada de distintos actores clave: especialistas, empleadores, aspirantes, egresados, estudiantes y profesores, en este caso, se presenta lo concerniente a la perspectiva de especialistas.

El objetivo que orientó la investigación sobre el curriculum fue: identificar las necesidades socio formativas de los profesionales de la Pedagogía para fundamentar la pertinencia y relevancia de la actualización de la propuesta formativa.

En la primera etapa del estudio que es la que se presenta en esta contribución, se recurrió a la técnica de entrevista grupal con un grupo de expertos reconocidos a nivel internacional.

Los especialistas que participaron fueron seis académicos con amplia trayectoria profesional en el ámbito de la educación, así como, experiencia en investigación educativa. Tres de los especialistas procedían de instituciones de educación superior de México y tres más de universidades españolas.

La entrevista grupal tuvo como propósito identificar las necesidades y desafíos en la formación de los profesionales de la Pedagogía. La guía de entrevista se estructuró en cuatro categorías: necesidades socioeducativas, evolución del conocimiento educativo, campo profesional-laboral en el ámbito educativo y prospectiva de la formación de los profesionales de la Educación.

Las categorías teóricas a priori fueron definidas para fines del estudio de la siguiente manera:

- Necesidades socioeducativas, se refieren a las problemáticas del contexto para las que se requiere formar a los profesionales de la Pedagogía en los niveles local, nacional e internacional con perspectiva global.
- Evolución del conocimiento educativo, implica los avances del conocimiento sobre educación en sus dimensiones teóricas, prácticas y metodológicas del conocimiento sobre educación que se consideran necesarios para la formación de los profesionales en este ámbito para atender las necesidades socioeducativas y favorecer su empleabilidad.
- Campo profesional-laboral en el ámbito educativo referido a las funciones profesionales, ámbitos y niveles de responsabilidad profesional en las distintas instancias de empleabilidad.
- Prospectiva de la formación de los profesionales de la Pedagogía, relativo a las tendencias educativas, así como el impacto que tendrán los avances y transformaciones en la educación.

El instrumento diseñado para la entrevista grupal fue una guía de preguntas semiestructurada que abarcó 12 preguntas abiertas derivadas de las categorías propuestas.

El análisis de los resultados fue de tipo interpretativo con base en las categorías que se organizaron a partir de las cuatro categorías planteadas y que permitió identificar las necesidades y desafíos en la formación de profesionales de la Pedagogía desde la perspectiva de un grupo de especialistas.

Con relación al procedimiento seguido, se realizó la invitación por escrito a los especialistas, incluyendo la solicitud de permiso para la grabación de la entrevista en atención a los fines de la investigación, dando su consentimiento informado para el desarrollo de la entrevista grupal y con ello preservar los principios éticos de la investigación educativa.

2. RESULTADOS

Los resultados del análisis muestran que las necesidades formativas de los profesionales de la pedagogía, implican: potenciar el conocimiento y el aprendizaje, el

cuidado de la salud física y mental y aportar al desarrollo sostenible, así como la necesidad de desarrollar las habilidades para resolver problemas y enfrentar los desafíos del futuro desde una perspectiva de innovación educativa.

En este contexto, la educación como bien común representa la piedra angular del desarrollo sostenible, por tanto, asegurar el acceso igualitario a una formación de calidad resulta un factor esencial tanto para las personas como para la sociedad en general, ya que combate las desigualdades y determina el potencial de desarrollo de las naciones.

Así lo plantea la UNESCO en el Marco de referencia para el logro de los objetivos de la Agenda 2030, de donde los 17 objetivos, el objetivo 4 de la educación, refiere: Garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para tod@s.

Con relación al cuidado por el medio ambiente, la UNESCO en el 2017 establece un documento llamado “La Unesco avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” que hace énfasis en el apoyo que brinda a los países para canalizar el mundo hacia un camino sostenible y resiliente mediante su labor en garantizar que todos los que están aprendiendo tendrán las habilidades y los conocimientos necesarios para convertirse en ciudadanos responsables y globales; promocionando la ciencia, la tecnología y la innovación para el desarrollo de alternativas soluciones sostenibles para atender los desafíos climáticos que se presentan en el mundo.

En cuanto a la tecnología, considerando la necesidad de ampliar el acceso y cobertura a las tecnologías, se requiere de profesionales de la Pedagogía que desde la educación contribuyen en la incorporación de ésta en los procesos de formación para promover el desarrollo socioeconómico y garantizar la integración de la cultura en las estrategias de desarrollo sostenible para que sean pertinentes, efectivas y adaptadas a los contextos locales.

Con relación al bienestar emocional, es fundamental que desde la educación se brinde una formación que permita que los profesionales de la Pedagogía contribuyan a fortalecer la resiliencia y la capacidad de adaptación a las diversas situaciones que se presenten a lo largo de la vida. Asimismo, considerando que, en la situación actual después de las situaciones de emergencia como la pandemia, se ha visibilizado la escasa habilidad para el uso y manejo de tecnologías de información y comunicación, así como recursos basados en internet, mostrando la brecha en la educación especialmente para los profesionales de la Pedagogía.

Otra necesidad social que plantea desafíos en la formación de profesionales de la Pedagogía es una educación inclusiva de calidad y aprendizaje permanente para todos; la

UNESCO, define a la educación inclusiva, como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Apostar por una educación inclusiva es atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, garantizar acceso, calidad y permanencia; Inclusión es romper las barreras de desigualdad, se necesitan desarrollar sistemas educativos que fomenten la educación inclusiva y que promuevan oportunidades de aprendizaje sin distinciones.

Como resultado del análisis se identificaron entre los desafíos relevantes: Desarrollar competencias digitales de estudiantes y profesores, promover experiencias educativas personalizadas, asimismo, se reconoció la necesidad de atender al bienestar socioemocional, la internacionalización de los procesos de formación, así como, la inclusión e innovación en los procesos educativos.

Con relación al desarrollo de competencias digitales de los actores educativos, se requiere atender el avance en la inclusión digital para dar garantía en las condiciones de infraestructura y conectividad, así como, asequibilidad, accesibilidad de los contenidos que permita contrarrestar los escasos conocimientos digitales y contribuir a la formación de los estudiantes, de ahí la importancia de que considerarlo entre los desafíos de la formación de profesionales de la Pedagogía.

Lo anterior, como los señala Barragán, et al (2022, p. 24), se enmarca en el hecho de que prevalece “una brecha en la formación inicial de los futuros docentes en materia tecnológica para poder dar respuesta a las actuales y futuras competencias profesionales como docentes con respecto a su alumnado y como ciudadanos digitales (autónomos, críticos, colaborativos, cooperativos, capaz de desarrollar hábitos y actitudes para aprender a aprender a lo largo de su vida, adaptarse o innovar)”

Aunado a lo anterior, el avance acelerado de la tecnología digital, ha generado desigualdades que no sólo se visibilizaron, sino que se acrecentaron con la pandemia, como lo refieren los datos aportados por el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (2021) al indicar que, en países desarrollados, alrededor del 60% de la población tiene acceso a Internet, mientras que, en países con menor desarrollo, una de cada cinco personas tiene acceso a Internet.

Con relación al desafío de desarrollar competencias digitales en profesores y estudiantes, se considera que “las competencias digitales no son una habilidad aislada a desarrollar, sino que suponen un compendio de destrezas, habilidades y actitudes ante diferentes áreas y dimensiones del conocimiento con las que deben contar todos los ciudadanos” Martínez-Sala, A., & Alemany-Martínez, D. (2022, p. 210).

Se destacó que la pandemia generó una mayor dependencia de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos, no sólo en las modalidades a distancia, virtual o híbrida sino también en la modalidad presencial o escolarizada, al transitar del uso de las tecnologías como recursos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, hacia la necesidad de constituirse como el medio a través del cual se desarrollan los procesos de formación. Como consecuencia de ello, los escasos conocimientos digitales de estudiantes y profesores plantean la necesaria formación en tecnologías digitales y el desarrollo de las competencias digitales para fines de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, los estudiantes, requieren de una alfabetización digital con sentido educativo, que favorezca el desarrollo de sus competencias digitales para dinamizarlas en su proceso de aprendizaje. Las situaciones antes referidas, en opinión de los especialistas representan otro de los desafíos del contexto socioeducativo para innovar en la formación de los profesionales de la Educación.

En lo que respecta a la experiencia educativa personalizada, los especialistas apuntaron que se volvió crucial que los profesores apuesten por saberes integrados que atiendan al interés de los estudiantes, considerando que cada persona aprende de manera diferente y a su propio ritmo, por lo que la atención personalizada a los estudiantes para mantenerse al día con los aprendizajes que deberán adquirir a lo largo de la escolarización y de la vida, es fundamental.

En cuanto al bienestar emocional, se reconoce por parte de los especialistas que el cuidado emocional será más importante que nunca, por lo que desde las instituciones educativas los profesionales de la Pedagogía, requerirán contar con saberes que les permitan brindar asistencia y apoyo para que estudiantes y profesores gocen de bienestar emocional, ante las situaciones en las que tienen que lidiar con altos niveles de estrés, enojo y tristeza.

Con relación al desafío de lograr la inclusión e innovación en los procesos educativos, se destacó que, si la metodología actual hace que los alumnos requieran de constante asistencia adicional para comprender un tema o resolver un problema, es posible que los profesores necesiten de alternativas creativas para transmitir sus conocimientos. Esta es una oportunidad única para planificar, adaptar materiales y ajustar los formatos utilizados para su impartición.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Las tendencias de aprendizaje mundiales muestran la necesidad de generar ambientes donde converjan la interpretación de las necesidades educativas y de aprendizaje en entornos cada vez más complejos. Desde la perspectiva de la generación de comunidades que aprenden, es necesaria la integración de las tecnologías de información y comunicación, así como recursos digitales y de inteligencia artificial en los planteamientos curriculares y

didácticos en distintas modalidades de manera estratégica, colaborativa y con perspectiva inclusiva, con la finalidad de interpretar, asimilar y dar respuesta con alternativas pedagógicas contextualizadas a los fines educativos, para promover la transformación de la realidad educativa y el bien común.

Con el objetivo de dar respuesta a las diversas problemáticas, en los distintos contextos educativos, sociales, comunitarios y organizacionales y con ello generar conocimiento y/ o transformar dichas realidades, mediante el desarrollo y comunicación de los resultados de la investigación educativa con fundamento teórico y metodológico de forma ética, reflexiva, analítica y rigurosa para el estudio de la realidad educativa.

Para dicho propósito, se identifica necesario atender desde la formación en los Profesionales de la Pedagogía la construcción de un posicionamiento epistemológico para comprender y abordar la realidad educativa y/o intervenir adecuadamente; para la búsqueda del bien común y la mejora de las prácticas y procesos educativos, con sentido crítico, ético y rigor metodológico.

En este sentido, se reconoce necesaria la construcción gradual del conocimiento educativo, que se evidencia en proyectos de investigación y/o intervención educativa que sistematiza todos los conocimientos pedagógicos, habilidades y actitudes que definen el perfil de egreso y que a su vez reflejan el compromiso social y de liderazgo que requiere un profesional en Pedagogía.

La propuesta de formación con base en las necesidades identificadas atenderá al dinamismo y la complejidad que se presenta en el contexto educativo, que plantea a las instituciones educativas la necesidad de cambios que atiendan las necesidades socioculturales que se identifican y reconocen en el escenario social.

En este contexto, la fundamentación de la propuesta de actualización del programa académico plantea el desarrollo de estrategias con un enfoque más integral y sistémico, que constituye los cimientos de la transformación educativa: contexto social y cultural de la educación, condiciones de enseñanza y aprendizaje, competencias transversales, pedagógicas y disciplinarias de los docentes, consolidación de los enfoques educativos contemporáneos en las prácticas pedagógicas que integren los avances de la tecnología para favorecer la educación en distintas modalidades y a lo largo de la vida. Para ello, resulta esencial incorporar bases teórico, metodológicas y prácticas para el desarrollo de modelos educativos innovadores e inclusivos, centrados en el estudiante que en consecuencia con las estrategias de aprendizaje, los métodos para evaluarlo se base en la evidencia del desempeño, realizando una valoración individualizada, que permita el reconocimiento del proceso y resultados de aprendizaje, la atención a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje y favorezca la retroalimentación del estudiante sobre el aprendizaje

logrado y la conciencia de lo que es aprender de manera pertinente y significativa así como, con una visión de la institución educativa como organización que requiere de procesos de mejora continua para asumir con compromiso social la educación del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA. 2004. Título de grado en pedagogía y educación social. España.
- 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.
- Croda, G. 2020. *Notas metodológicas para los procesos curriculares*. México.
- Figuerola de Katra L. 2018. *Curriculum, Ética y Valores*.
- García, F y Aguilar, D. 2011. *Competencias profesionales del pedagogo. Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*.
- Perilla, S. 2018. *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas*. Bogotá.
- UNESCO. 2017. *La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Francia.
- Barragán, R.; Llorente, C.; Aguilar, S.; Benítez, R. Autopercepción inicial y nivel de competencia digital del profesorado universitario. *Texto Libre*, Belo Horizonte-MG, v. 15, pág. e36032, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.36032. Disponible en: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/36032>.
- Martínez-Sala, A., & Alemany-Martínez, D. (2022). Redes sociales educativas para la adquisición de competencias digitales en educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 209-234.

EL DEBATE Y USO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO SUPERIOR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

MARGARITA ARAVENA-GAETE

Universidad Andrés Bello - Chile

DIANA FLORES NOYA

Universidad de Atacama - Chile

MANUEL ENRIQUE LORENZO MARTÍN

Docente en Educación Superior Obligatoria - Chile

LUCIA VALVERDE VELASCO

Doctoranda Universidad de Granada – España

La formación inicial del profesorado es una preocupación constante de todos los ministerios de educación del mundo, porque estos tienen unas responsabilidades de enseñar y formar a ciudadanos y ciudadanas en habilidades de lectura, matemática, ciencias, etc, sino que también generar un pensamiento superior y por sobre todo entregar una formación integral por medio de habilidades transversales.

En el caso de Chile, en los últimos años han aumentado las exigencias para los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía por la envergadura que esto conlleva, por ende, los requisitos de ingreso son variados, los que se detallan a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 1. Requisitos de ingreso a carreras de pedagogía

°	Requisito	Observaciones
	Haber rendido la prueba de admisión universitaria y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 50 o superior, teniendo en cuenta el promedio de las pruebas obligatorias.	Solo para el Proceso de Admisión 2023, el puntaje asociado al percentil 50 será de 502 puntos.
	Tener un promedio de notas de la enseñanza media que lo ubique dentro del 30% superior de su establecimiento educacional.	
	Haber realizado y aprobado algún Programa de Acceso a Carreras de Pedagogías y rendir la prueba de admisión universitaria.	
	Haber realizado y aprobado algún Programa de Acceso a Carreras de Pedagogías y encontrarse inscrito en el Registro Nacional de la Discapacidad, establecido en el Título V de la ley N° 20.422. En	

	este caso no será necesario rendir la prueba de admisión universitaria.	
--	---	--

Fuente: Mineduc, 2023.

Por otra parte, las entidades de educación superior deben estar acreditadas institucionalmente, para impartir las carreras de pedagogía en Chile, por lo tanto, para las universidades y estudiantes deben cumplir requisitos que son exigidos.

El ejercicio de la docencia, como cualquier otra profesión, demanda competencias. Y estas, no se circunscriben sólo al ámbito de lo profesional o la especialidad, por el contrario, es común y más demandado el connotar competencias genéricas.

Tomando como referencia un informe del Committe for Economic Development de 2015, Bezanilla et al. 2018 elaboraron un esquema en el que ponen de manifiesto las competencias esenciales en el mundo laboral, y que muestra en la Figura 1.

Figura 1. Competencias esenciales más difíciles de encontrar en el mundo laboral



Fuente: Bezanilla et al. 2018 (Adaptado de Committe for Economic Development)

Como se puede evidenciar las competencias asociadas al pensamiento crítico y la resolución de problemas se ubican dentro de las esenciales y difíciles de encontrar. Por lo que, no es de extrañar que éstas cobren más importancia dentro de la declaración de

competencias genéricas a nivel institucional. Al respecto, Hawes (2003) al referirse a estas competencias, específicamente, las asociadas a las habilidades de pensamiento superior señala que:

Desarrollar la capacidad de pensamiento autónomo y crítico es un compromiso mayor de la formación universitaria, y una expectativa social sobre los profesionales que egresan de la misma. Se expresa en diferentes maneras, entre las cuales la pretensión de “autonomía para pensar y diseñar soluciones”, “capacidad para enfrentar problemas nuevos”, “versatilidad para obtener y evaluar fuentes de información”; estas y muchas otras expresiones vienen a cobijarse bajo el alero de un concepto tan amplio y, por lo mismo, eventualmente ambiguo, como “pensamiento crítico” (Hawes, 2003, p. 5)

Sin embargo, para dar cuenta del sujeto que se requiere es necesario que quienes están en formación asuman un rol activo dentro de su propio aprendizaje. La sistematización de observaciones producto de la docencia a nivel de pregrado, específicamente en carreras de educación permiten aseverar, a quienes suscriben que, la falta de participación en clases y en la dificultad para asumir una postura crítica y argumentativa en torno a diferentes temáticas se torna común en las aulas. Por tanto, es necesario incorporar estrategias que impacten en la dinámica de clase y propicien el desarrollo de estas competencias.

Así pues, el debate, se constituye, en sí mismo en una metodología activa para el desarrollo de habilidades superiores como el pensamiento crítico. Al respecto Vasquez et al (2017, p.145) refieren que “El debate, además de contribuir al desarrollo de la habilidad para expresar ideas de manera argumentada, favorece el desarrollo del pensamiento crítico”.

Por lo que, el presente escrito se propone describir una experiencia de innovación pedagógica, enfocada en el uso del debate, como metodología activa para reforzar el desarrollo de habilidades de pensamiento superior en estudiantes de una carrera de Educación adscrita a una Universidad pública estatal.

1. METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Por la naturaleza misma del estudio y los alcances de ésta recurrimos a la narrativa, como opción epistémica-investigativa a partir de la cual enfocamos nuestra construcción social y conocimiento científico. En palabras de Ripaminti (2017, p.86), “la narrativa rearticula y reestructura el tiempo vivido a través de una historia”. Consideramos que es importante asumir la narrativa de nuestra experiencia, ya que nos permite reencontrarnos con nuestro quehacer pedagógico para dar respuestas a los requerimientos formativos para el desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate como estrategia metodológica activa.

La experiencia de intervención e innovación metodológica que se presenta forma parte de una iniciativa desarrollada en 2023. A los efectos de este reporte, nos enfocamos en el trabajo desarrollado con estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física de la Universidad de Atacama, Chile, quienes han cursado asignaturas durante un periodo mínimo de 1 semestre lectivo durante el periodo indicado y que han sido partícipes de debates.

1. RESULTADOS O DISCUSIÓN

Este apartado se concentra en describir la experiencia desarrollada para la implementación del debate como estrategia activa asociada al desarrollo de habilidades superiores del pensamiento.

En lo que refiere al tipo de debate implementado, a partir de la revisión bibliográfica realizada se logró establecer que el formato de debate que se implementa es una adaptación del creado por Popper caracterizado por "*la contraposición de dos equipos, compuestos de tres personas cada uno, con la particularidad de poder realizar interrogatorios a los oradores al final de su exposición*". (Palma & Albornoz, 2015, p. 20 citado por Vásquez, 2017, p.136)

En el caso de la experiencia que se describe, esta estrategia se complementa, a su vez, con el uso de rutinas de pensamiento. Estas últimas, en palabras de (Pardo, 2018, p.2). refieren a:

estrategias que utilizan patrones sencillos para promover el pensamiento y la comprensión más profunda. A través de pasos o estrategias simples y articuladas de manera secuenciada se hace visible nuestro pensamiento y pueden ser utilizadas una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje. (2018, p.2)

En términos organizativos se optó, por propiciar la participación de todos estudiantes del curso, dado que se trataba de un número manejable. En cuanto a la estrategia y su articulación con rutinas de pensamiento, se organiza en cuatro momentos que se detallan a continuación, haciendo énfasis en su propósito, acciones implícitas y los principales logros que se derivan de estas

1) Momento 0. Preconcepciones sobre el Debate:

El propósito fue identificar las ideas y preconcepciones que tienen los estudiantes sobre la estructura del debate, niveles de participación en este tipo de actividades y habilidad argumentativa.

En cuanto a las acciones. Estas se resumen de la siguiente manera:

- Se partió consultándole a los estudiantes sobre sus ideas sobre el debate, ¿qué entendían por debate? ¿cuáles eran los pasos del debate? ¿Cómo se organizaban los estudiantes durante un debate?
- Una vez recepcionadas las respuestas se delimitó un tema de interés común a los estudiantes y se conformaron dos equipos: A favor y en contra de la temática.
- Cada equipo se reunió y definió la estrategia para abordar la discusión. Realizaron búsqueda de información para argumentar sus puntos de vista (principalmente artículos científicos y datos numéricos de paginas oficiales)
- La docente a cargo, asumió el papel de moderadora y los estudiantes iniciaron sus intervenciones. La moderadora controló los derechos de palabra y realizó registros de las participaciones.
- Al finalizar la dinámica se dió inicio a la retroalimentación de la actividad, solicitando a los estudiantes narrar su experiencia.

Sobre el último aspecto descrito y a propósito de los resultados de esta etapa de la estrategia se puede desprender que, si bien los estudiantes se sentían motivados por el interés que les generó el tema, dicho interés no fue suficiente para propiciar un alto número de participaciones por estudiantes. Los estudiantes manifestaron que se les complicaba expresar con claridad sus ideas y realizar la contraargumentación

2) Momento I. Conociendo la dinámica debate con apoyo de rutinas de pensamiento

Esta se desarrolló en una clase posterior, tomando como referencia los datos de la clase anterior. Por lo que, se establece como propósito de este momento: Familiarizar a los estudiantes con las fases del debate. Además de proporcionar estrategias de apoyo para complementar el debate

Las acciones asociadas a este momento se resumen de la siguiente manera:

- Se desarrolló una clase en torno a cómo abordar un debate y el uso de las rutinas de pensamiento, específicamente, las cartas de discusión como recurso para sustentar la argumentación y contraargumentación durante del desarrollo del debate.

Esta estrategia implica entregar a cada estudiante 5 cartas, como se muestra en la Figura 2, las cuales deben ser empleadas estratégicamente por los estudiantes como guía orientadora para la discusión.

Figura 2. Ejemplificación de Cartas de Discusión Académica empleadas



- Se entregaron las cartas de discusión a los estudiantes y se explicó el uso de las mismas.
- Se entregó una lectura a los estudiantes, artículo científico con dos posturas antagónicas sobre un mismo tema. Se solicitó a los estudiantes hacer lectura del mismo apoyando su lectura con técnicas de estudio como subrayado, palabras claves y preguntas.
- Una vez realizada la lectura se establecieron los dos equipos de trabajo.
- Cada equipo se reunió durante 15 minutos para definir la estrategia y principales insumos para defender la postura que les correspondía, apoyándose inicialmente, en la lectura dada y haciendo búsqueda de artículos científicos relacionados con la temática.

Esta etapa permitió a los estudiantes una mejor preparación para asumir el debate, por cuanto teniendo las cartas pudieron definir a priori los elementos claves de la lectura que podrían emplear para sustentar su argumento o palabras claves para apoyar la defensa de un contraargumento.

3) Momento II. Argumentación y contraargumentación con el apoyo de las cartas de discusión

El propósito es que los estudiantes sean capaces de apoyarse en las cartas de discusión para la elaboración de argumentos y contrargumentos asociados a debates.

Las acciones asociadas a este momento se resumen de la siguiente manera:

- Una vez organizados los grupos se da inicio a las intervenciones, Se establece como tiempo máximo de intervención 1 minuto. Las intervenciones deben realizarse empleando las fases claves y el tipo de intervención sugerido en las cartas. Además, las intervenciones deben estar basadas en evidencia científica. Esto es así para ambos grupos.
- Mientras los miembros del grupo que escuchan la intervención deben preparar la siguiente intervención buscando dentro de los acuerdos preliminares argumentos válidos para contraargumentar lo expuesto.
- Durante la contraargumentación cada equipo empleando las cartas expone de manera clara los principales elementos que le permiten contrarrestar los argumentos del otro equipo.
- La principal diferencia con otro tipo de debate es que cualquier miembro de cada equipo puede asumir el rol de ser quien argumenta o contraargumenta ello con la finalidad de propiciar la participación activa de todos los estudiantes.

Como principal resultado destacable de esta fase destaca la capacidad de organización, y trabajo en equipo de los estudiantes, el ser capaz de defender posturas sustentadas en análisis de lectura y búsqueda de evidencia científica.

4) Momento III. Cierre y evaluación de la actividad

El propósito de esta etapa es poder generar conclusiones sobre la temática abordada.

Las acciones asociadas a este momento se resumen de la siguiente manera:

- A manera de cierre cada equipo expone las conclusiones finales que derivan del debate y se realiza una valoración de los principales aportes del trabajo realizado.
- Dada la implicancia y posible transferencia didáctica, considerando que son docentes en formación, se procura, además, un momento para la autorreflexión. Esto supone que el estudiante reflexione en torno a la estrategia, o combinación de estrategias, su utilidad y factibilidad de aplicación en su futura práctica docente.

En lo que refiere a los principales logros de este momento destaca el reconocimiento que hacen los estudiantes de las cartas cómo elemento organizativo del discurso. Al comparar el primer debate con el segundo, los estudiantes destacan que el conocer las cartas de disolución permitió generar mejores discusiones, propiciar la participación de todos, y manejo de frase o palabras claves para direccionar sus debates.

2. CONSIDERACIONES FINALES

Para generar un pensamiento superior en estudiantes de formación inicial docente, es indispensable utilizar variadas estrategias para lograrlo, entre ellas, el debate, estudios casos, proyectos basados en problemas, entre otros. Por otra parte, se deben implementar actividades tanto dentro como fuera del aula que sean significativas y auténticas que se apliquen en contextos reales.

Zelaeita et al, 2018, en su investigación surge el debate académico como una de las estrategias positivas para desarrollar un pensamiento crítico, valoración que fue realizada por los futuros profesionales de la educación. El debate académico fortalece las habilidades orales y escritas, es por ello, que es una de las estrategias efectivas para generar otras habilidades tales como: análisis de perspectivas, multiperspectiva, argumentación, contraargumentación, entre otras.

Por otra parte, Tabares-Díaz et al, 2019, relacionado con la investigación anterior, destacan el debate crítico como una estrategia que potencia el pensamiento y otras habilidades.

Finalmente, el debate es una estrategia que tiene grandes ventajas y por medio implementación de acuerdo a cada contexto de cada carrera, es posible desarrollar un pensamiento de alto nivel cognitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bezanilla-Albisua, María José, Poblete-Ruiz, Manuel, Fernández-Nogueira, Donna, Arranz-Turnes, Sonia, & Campo-Carrasco, Lucía. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria Documento de Trabajo 2003/6 Proyecto Mecesup TAL 0101. Disponible en: <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf>.
- Pardo, A. (2018). Aportes del pensamiento visible para una formación integral. Ficha VALORAS. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl
- Vásquez González, B, Pleguezuelos Saavedra, Claudia, & Mora Olate, María Loreto. (2017). Debate como Metodología Activa: Una Experiencia en Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200018&lng=es&tlng=es.
- Tabares-Díaz, Y. A., Betancourth-Zambrano, S. M., & Martínez-Daza, V. A. (2019). Programa de intervención en debate crítico sobre el pensamiento crítico en universitarios: Intervention program in critical debate on critical thinking in

university students. *Educación Y Humanismo*, 22(38).
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3577>

Zelaieta Anta, E., & Camino Ortiz de Barrón, I. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 197–214. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9925>

DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE POSGRADO EN EDUCACIÓN, UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA

CETYS Universidad - México

JOSÉ LUIS BONILLA ESQUIVEL

CETYS Universidad - México

JAVIER SAMANIEGO OJEDA

CETYS Universidad - México

1. NECESIDAD DE DESARROLLAR HABILIDADES EN LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

Actualmente, para ser docente de secundaria en México se debe aprobar un examen, que puede presentar cualquier licenciado que cumpla con el perfil profesiográfico afín al área de conocimientos y nivel en el que se desee desempeñar. Por ejemplo, los licenciados en diseño de moda, diseño de imagen, escultura, ingenieros arquitectónicos, entre otras profesiones, pueden concursar para ser profesores de artes visuales (Secretaría de Educación Pública Municipal del XXIV Ayuntamiento de Tijuana, Baja California, 2023). En los niveles educativos posteriores esto se repite: no hay ninguna exigencia de tener formación específica para el ejercicio de la docencia, pues solo se requiere la formación disciplinar.

Ante este panorama, la profesionalización de los docentes en servicio y de quienes tienen expectativas de incorporarse al campo de la docencia recae potencialmente en el posgrado, en especial en programas profesionalizantes, cuyo propósito es que sus egresados desarrollen competencias para desempeñarse en este campo profesional. Entonces, un programa de maestría en educación con enfoque profesionalizante recibe estudiantes de muy diversas formaciones previas, trayectorias profesionales y académicas, cuyo aspecto en común es el interés por el ámbito educativo, principalmente la docencia, pero también en otros ámbitos de esta área, como la gestión, intervención e inclusión. Esta heterogeneidad conlleva retos diversos, entre los que está dotarles de habilidades para la lectura y la escritura académicas que les permitan participar en las prácticas propias del posgrado en el que están.

A pesar de su nivel académico, los estudiantes de posgrado carecen de las habilidades de lectura y escritura necesarias para cursar sus estudios. Según Rainey et al. (2020), desde un enfoque sociocultural se concibe que la lectura y la escritura son prácticas sociales, que ocurren en contextos específicos para cumplir propósitos comunicativos concretos. Además, las disciplinas son en sí mismas contextos particulares, así que sus miembros participan en

prácticas que les permiten construir y comunicar conocimiento, a través de prácticas que difieren entre las distintas áreas y tienen normas particulares. Mientras más especializadas son las prácticas, las habilidades que se requieren son más complejas, según Shanahan y Shanahan (2008) esto se debe a que aumenta la complejidad misma de las prácticas y a que generalmente no se enseñan las habilidades necesarias. En este sentido, es indispensable la formación intencionada para que los estudiantes puedan participar en las prácticas propias del nivel y área profesional en la que están siendo formados.

Teniendo eso en consideración, una institución educativa particular diseñó el curso Lectura y Redacción Académica (LyRA), el cual se dirige exclusivamente a estudiantes adultos. Desde que inició se invitó a todos los estudiantes de nuevo ingreso de la maestría en educación y se estableció como requisito para los estudiantes que ingresaban con un puntaje bajo en el examen de admisión. Recientemente, la institución ha decidido oficializarlo como obligatorio para todos los estudiantes de nuevo ingreso al posgrado que obtienen un puntaje bajo en el área de escritura del examen de admisión, por lo que se consideró pertinente hacer una valoración integral del curso para hacer los ajustes necesarios. Este trabajo presenta un análisis exploratorio de las valoraciones hechas por los estudiantes que han tomado el curso.

2. EL CURSO LYRA Y SU VINCULACIÓN CON LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

La coordinadora académica de la maestría en educación identificó la necesidad de acompañar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. En 2019 solicitó la colaboración del Centro de Desarrollo Estudiantil (CEDE), un departamento encargado de ofrecer talleres y asesoría sobre aspectos psicológicos, académicos y de orientación vocacional (CETYS Universidad, s. f.). Inicialmente solo atendía a estudiantes de licenciatura, por lo que fue necesario conseguir autorización y presupuesto para ofrecer el curso, especialmente porque la expectativa era que no tuviera costo para los estudiantes, como el resto de los servicios de este departamento.

Una vez que se contó con la autorización se trabajó en el programa del curso, con base en las necesidades identificadas por la coordinadora y el perfil del equipo de trabajo. A la fecha, el programa ha estado sujeto a modificaciones, especialmente para atender las necesidades identificadas por estudiantes y facilitadores, también migró a la modalidad remota por la contingencia sanitaria por la COVID-19 y hasta la fecha se ha sostenido en esa modalidad, para aumentar la participación de los estudiantes que no pueden trasladarse, e incluso, para incorporar a estudiantes de otros campus de la universidad.

Actualmente el curso LyRA tiene una duración de 24 horas, distribuidas en 8 sesiones de tres horas. Está organizado en cuatro módulos:

- Módulo 1. Habilidades cognitivas para la lectura: (sesión 1) atención y percepción para la lectura, y (sesión 2) memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.
- Módulo 2. Introducción al estilo APA: (sesión 3) citas, referencias y formato general.

- Módulo 3. Propiedades y reglas del texto: (sesión 4) tipos de textos y su estructura; (sesión 5) cohesión, gramática y reglas ortográficas, y (sesión 6) estilos de redacción.
- Módulo 4. Redacción académica: (sesión 7) estrategias para iniciar a escribir (planeación y búsqueda de información), y (sesión 8) estrategias de revisión (revisión entre pares y valoración de la congruencia de los textos).

La acreditación del curso depende de la asistencia. No se hace un proceso formal de evaluación sumativa, pero sí hay un trabajo constante de evaluación formativa, especialmente a través de la retroalimentación de los ejercicios y de asesorías individuales o canalización con otros profesionales cuando los estudiantes lo requieren.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo es de alcance exploratorio. Se realizó una recuperación de la valoración que hacen los participantes del curso LyRA en dos momentos diferentes: cuando recién han terminado el curso, para valorar su satisfacción y los aprendizajes que identifican, y tiempo después de haberlo concluido (al menos un trimestre), para valorar lo que identifican como aplicación de lo aprendido. Enseguida se describe el proceso llevado a cabo en cada etapa.

Los estudiantes que cursan LyRA están inscritos simultáneamente en la primera materia del programa de maestría en educación. Al finalizar el curso los estudiantes deben realizar una autoevaluación de su desempeño y una de las preguntas de ese cuestionario se dirige específicamente a quienes han tomado el curso, a fin de conocer la valoración que hacen de él. Con esta instrucción se les pide que hagan un comentario abierto: *Si participaste en el curso de Lectura y Escritura Académica, por favor, haz un comentario sobre tu experiencia. Planteo algunas preguntas para inspirarte: ¿te ha servido?, ¿has aprendido o practicado?, ¿cuáles son las cuestiones positivas y cuáles consideras que son las áreas de oportunidad?, ¿le recomendarías a un compañero que tomara el taller?, ¿te interesaría un segundo nivel?, de ser así, ¿qué temas consideras necesario que se aborden?*

Desde diciembre del 2021 a febrero de 2023, 40 estudiantes han contestado este reactivo. La información se procesó mediante análisis de contenido cualitativo (Saldaña, 2021; Mayring, 2015) para identificar los aspectos señalados por los estudiantes como satisfacción de la formación recibida en el curso LyRA.

Además de conocer la satisfacción inmediata, resultó relevante identificar la percepción de los estudiantes tiempo después de haber tomado el curso. Con este propósito se diseñó un instrumento de seis preguntas, con el cual se buscó que los estudiantes identificaran los siguientes aspectos: (1) valoración de conocimientos sobre lectura y escritura antes y después de tomar el curso; (2) aprendizajes adquiridos en el curso, (3) aplicación de lo aprendido, en las materias del posgrado y en su contexto profesional y (4)

conocimientos o habilidades de lectura y escritura que identifican que aún no han desarrollado de manera suficiente. Este cuestionario se envió de manera virtual en agosto de 2023 a los 61 estudiantes de la maestría en educación que acreditaron el curso LyRA entre octubre 2020 y febrero 2023. De ellos, se obtuvo respuesta de 31 estudiantes. Dado que el cuestionario constaba de reactivos abiertos y cerrados, el procesamiento se realizó de manera cualitativa y cuantitativa.

4. RESULTADOS DE LA EXPLORACIÓN

Desde julio de 2020 hasta junio de 2023, en LyRA han participado 91 estudiantes de la maestría en educación. La media en edad es de 33.8 años, la edad mínima es 23 y la máxima es 59. El índice de aprobación es del 67.03% y la deserción se debe principalmente a problemas con el horario o falta de interés, según relatan los propios estudiantes. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de los autoinformes en cada uno de los dos momentos propuestos.

4.1. Valoración de los estudiantes al terminar el curso LYRA

Al analizar lo que los estudiantes opinan sobre LyRA al haberlo concluido destacan especialmente los aprendizajes que identifican. Estos son de diferente naturaleza: *procedimentales* (17 menciones), como técnicas para leer, plantear ideas, utilizar conectores y seguir el manual de estilo de la APA; *declarativos* (7), como conocer los conectores y las características de estilo de la APA y las características de los textos; *actitudinales* (2), por ejemplo: “generó también un cambio positivo psicológico en mi persona al sentir el apoyo, comprensión y guía sobre las deficiencias académicas que podemos presentar y que nos pueden delimitar a expandir nuestra capacidad de aprendizaje”; *epistémicos* (2), al darse cuenta del aprendizaje que requieren, por ejemplo: “a partir de este curso me dí (*sic.*) cuenta de lo importante que es tener este conocimiento para tu trabajo. lo importante que es un escrito, y de los detalles tan delicados que resultan ser todo un tema, como la memoria (*sic.*), la vista o retención”, y dos comentarios aluden al aprendizaje logrado en general.

También destaca que 18 estudiantes identificaron haber transferido lo aprendido. Para nueve estudiantes la transferencia se hizo a las actividades que debían realizar en la maestría: “en curso a (*sic.*) sido enriquecedor ya que aplicamos muchos conocimientos en nuestros trabajos, sobretodo (*sic.*) en los ensayos”; cuatro estudiantes han transferido sus aprendizajes a su contexto laboral: “estoy poniendo en practica (*sic.*) con mis estudiantes en un nivel menos complicado y eso motiva a mis alumnos y a mi (*sic.*) también, sobre todo porque deseo avancen en la redacción de textos y en su fluidez lectora”, y cinco no señalan el contexto específico, únicamente identifican que han aplicado lo aprendido.

Adicionalmente, 23 estudiantes señalan que sí recomendarían el curso a otros estudiantes, dos afirman que ya lo han recomendado y dos más expresan interés por tomarlo nuevamente. Para 23 estudiantes el curso fue útil, para 13 fue una oportunidad para reforzar sus conocimientos previos y 9 lo consideran como de ayuda.

Hay dos aspectos que emergieron como relevantes para el desarrollo del curso. Por un lado, los estudiantes valoraron positivamente a los facilitadores (12 menciones), pues los consideran bien preparados y, sobre todo, valoran su actitud, como se ve enseguida: “quienes lo han impartido son muy amables y pacientes, eso es muy útil para quienes no sienten la confianza de expresarse tan fácilmente”. Por otro lado, 12 estudiantes destacaron el vínculo entre la materia curricular del programa y esta actividad extracurricular. Para 11 la relación fue positiva, pues los contenidos se complementaban: “si (*sic.*) me pareció provechoso, sobre todo porque parte de la información revisada se alineaba con las practicas (*sic.*) que estábamos revisando en la materia”; pero un estudiante hubiera deseado que los dos cursos estuvieran más alineados: “no quedo (*sic.*) el curso tan empatado con la actividad como yo esperaba en cuestión de tiempos pero igual me ayudo (*sic.*) para algunos trabajos y para comenzar mi trabajo integrador”.

También hubo comentarios (18) con respecto a algunas áreas de oportunidad. Un estudiante identificó un aspecto sobre el que no tenía habilidades suficientes: “área de oportunidad es el manejo de los programas utilizados, aún soy muy poco hábil”; el resto de los participantes se refirieron a aspectos del curso: (4) tiempo insuficiente, (4) contenidos, (4) logística, (2) modalidad, (1) momento del programa en el que se ofrece, (1) inconsistencias con respecto al formato solicitado y (1) horario.

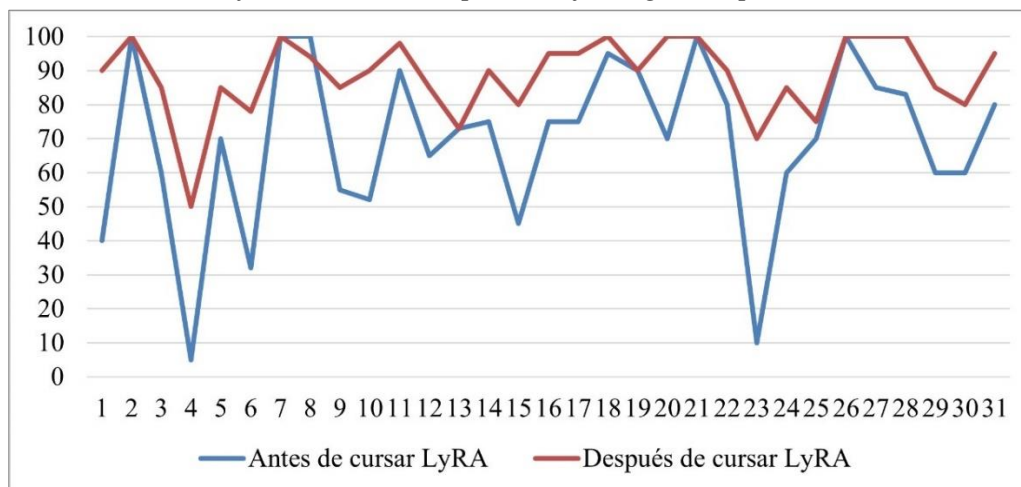
Finalmente, los estudiantes propusieron algunos temas que les gustaría que se sumaran o que fueron parte de un siguiente módulo: (7) profundizar sobre formato de la APA, (4) características de otros géneros textuales, (3) técnicas de lectura, (2) más actividades prácticas auténticas, (1) habilidades del pensamiento, (1) gestión de la información y (1) comunicación oral.

4.2. Valoración de los estudiantes tiempo después de haber acreditado LYRA

Los estudiantes valoraron sus conocimientos sobre lectura y escritura antes de tomar el curso con una media de 69.5, la puntuación más alta fue 100 y la más baja fue 5; la valoración después de tomar el curso obtuvo una media de 88.5, la puntuación más alta fue 100 y la más baja fue 50. Cinco estudiantes se asignaron la misma puntuación en ambos momentos (uno 73 y el resto 100), un estudiante se asignó una puntuación inferior luego de tomar el curso (100 antes, 94 después) y el resto de los estudiantes percibieron haber mejorado sus conocimientos entre 5 y 60 puntos, con una media de 24.75 puntos de mejoría. En la Figura 1 se presenta el comparativo de la valoración en ambos momentos.

Figura 1

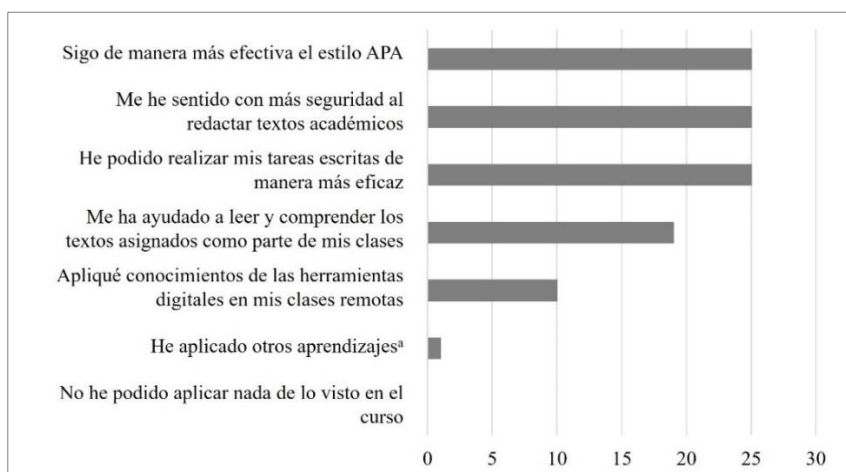
Resultados del autoinforme sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes



Con relación a los aprendizajes que los estudiantes recuerdan haber adquirido se identifican tres temáticas principales: redacción, estilo APA y lectura; además, dos estudiantes señalan aplicar lo aprendido: “he podido realizar mis tareas escritas de manera más eficaz” y “hoy en día Consulto (*sic.*) el material que proporcionó la instructora cada vez que redactado (*sic.*)”. En cuanto a la redacción, destaca lo que aprendieron sobre los conectores (13); la redacción de ensayos (4); la organización de ideas (3) y la importancia de que los textos tengan coherencia y cohesión (2). Con relación al estilo APA identifican el conocimiento del manual en términos generales (12), sobre citas (5), referencias (2) y una persona lo asocia a la gestión de información: “ser selectivo en las fuentes de información”. Finalmente, lo aprendido sobre lectura se relaciona con fluidez (6) y memoria (2).

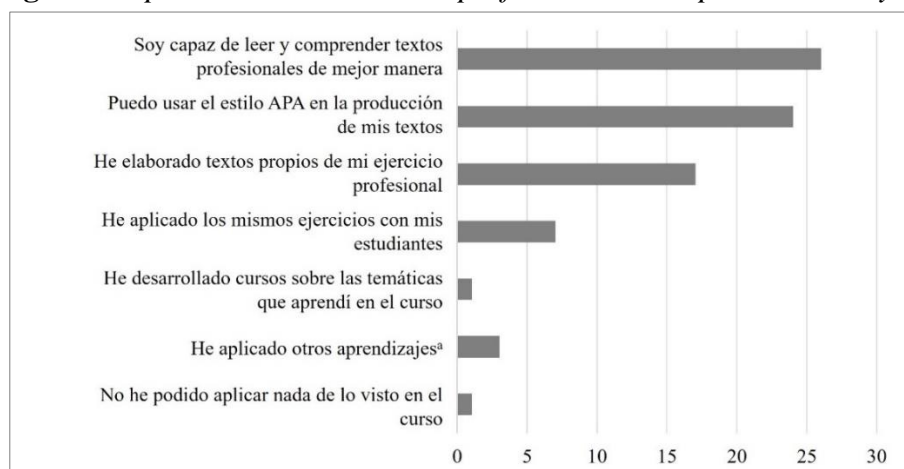
En cuanto a la transferencia de los aprendizajes, los estudiantes usaron lo aprendido en el desarrollo de los trabajos académicos propios del programa de maestría. Sobre todo, al seguir las normas de estilo de la APA, redactar textos académicos y realizar tareas de manera más eficaz, con 25 menciones cada uno, como se ve en la Figura 2. En cuanto a la transferencia al contexto profesional, un estudiante señaló que no ha podido aplicar sus aprendizajes; el resto señaló que sí, sobre todo porque son capaces de leer textos profesionales (26), seguir el estilo APA (24) y elaborar textos propios de su ámbito profesional (17) (ver Figura 3).

Figura 2. *Aplicación en las clases de maestría de lo aprendido en LyRA*



^a La persona que seleccionó esta opción especificó que el aprendizaje que ha aplicado es “procesamiento de retención de memoria”.

Figura 3. *Aplicación en el contexto profesional de lo aprendido en LyRA*



^a Las tres personas que seleccionaron esta opción especificaron los siguientes aprendizajes aplicados en su contexto profesional: (1) “compartir mis conocimientos sobre formato APA a los estudiantes para apoyo en sus protocolos de tesis”; (2) “en mi contexto profesional continuamos analizamos (*sic.*) lecturas y temas relevantes de educación. Ha sido de utilidad lo aprendido ya que permite un mejor análisis y productos mejor elaborados”, y (3) “memoria de dígitos e imágenes”.

Por último, se solicitó a los estudiantes que identificaran los conocimientos y habilidades que aún les falta desarrollar con relación a la lectura y la escritura. Los aspectos señalados son muy diversos, aunque fue posible agruparlos en tres categorías principales: redacción (8), aspectos como “desarrollo de una adecuada introducción”, “sintetizar mejor

mis argumentos para cumplir con algunos criterios de cuartillas que han dejado algunos profesores” y “la habilidad de redactar textos para su publicación”; estilo APA, específicamente usar las reglas (3), practicar (2), conocer más (2) y conocer la versión más reciente (1), y lectura, concretamente aumentar la velocidad (5), comprender (2) y una persona señaló “lectura creativa y narrativa”. También se identificaron otros aspectos sobre los que los estudiantes quieren aprender, relacionados con habilidades lingüísticas (2), como usar punto y coma, y ampliar el vocabulario; habilidad de comunicación oral (1); herramientas digitales para trabajar en clases remotas (1); habilidad cognitiva, específicamente memoria (1); habilidad profesional para enseñar escritura a adolescentes (1), y una persona señala su interés general por el aprendizaje: “Me gustaría seguir aprendiendo más sobre redacción, nunca se termina de aprender”.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Contribuir a la mejora de habilidades en lectura y escritura académicas en estudiantes de posgrado en educación no es solo una necesidad, sino una exigencia a fin de que sus aprendizajes disciplinares sean más relevantes y que, incluso, sean transferidos a su quehacer profesional. Este ejercicio exploratorio así lo corrobora. Una cuestión que llama la atención es que, si bien señalan haber aprendido, también reconocen que es de lo que menos saben, lo que lleva a considerar la posibilidad de haber alcanzado una mayor conciencia comunicativa y, por tanto, haber realizado procesos reflexivos de tipo metacognitivos.

Una cuestión que destaca como positiva es la vinculación del taller a la materia que cursaban, lo cual lleva a fortalecer la idea de que para que el aprendizaje sea significativo tiene que tener una utilidad específica. Otra cuestión que llama la atención es la manera en que ellos han escrito de manera abierta, pues se observa un grado de descuido en la ortografía y la redacción. Si bien es cierto que el formato electrónico en ocasiones tiene algunas limitaciones, continuar la indagación de este tipo podría dar más elementos para asegurar si son de las cuestiones que es necesario seguir trabajando y mejorando. Aunado a lo anterior, es relevante atender las áreas de oportunidad, para lo cual vendría bien establecer un diagnóstico y encuadre más formal en el taller, ajustar aspectos como el tiempo, repensar algunos contenidos, así como la propia organización de las actividades.

Por último, y dado que este tipo de actividades serán obligatorios para todos los alumnos de los distintos posgrados con bajos resultados en su examen de admisión, será necesario, además de involucrar a más personas y más logística, continuar el ejercicio de evaluación para fortalecer el diseño del curso LyRA considerando la experiencia obtenida así, como la identificación de necesidades disciplinares. En este sentido, también hay que formalizar la evaluación de los aprendizajes, así como la acreditación del curso con base en el desempeño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CETYS Universidad. (s. f.). *Bienestar estudiantil, Centro de Desarrollo Estudiantil*. <https://www.cetys.mx/bienestar-estudiantil/>
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: theoretical background and procedures. En A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping, & N. Presmeg, N. (Eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education, advances in mathematics education* (pp. 365-380). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Rainey, E. C., Maher, B. L., & Moje, E. B. (2020). Learning disciplinary literacy teaching: An examination of preservice teachers' literacy teaching in secondary subject area classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103123>
- Saldaña, J. (2021). Coding techniques of quantitative and mixed data. En A. J. Onwuegbuzie & R. B. Johnson (Eds.), *The Routledge reviewer's guide to mixed methods analysis* (pp. 151-160). Routledge.
- Secretaría de Educación Pública Municipal del XXIV Ayuntamiento de Tijuana, Baja California. (2023, 30 de enero). *Convocatoria del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2023-2024*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/ad_basica/convocatoria/Basica_AB-2T.pdf
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>

TRAYECTORIAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS JUBILADOS. SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA EXPERIENCIA

ALBERTO GÁRATE RIVERA

CETYS Universidad - México

DORIS ELIZABETH BECERRA POLÍO

CETYS Universidad - México

El interés por escuchar las historias de los profesores universitarios jubilados después de más de treinta cinco años de ejercer la profesión, radica en esta interrogante: ¿qué profesor se es y cuál se debe ser en el entorno cambiante de la educación superior? Para introducir el objeto de estudio, se acude a un recurso poco convencional en las investigaciones, pero valioso por lo ilustrativo: el relato pedagógico.

Se ubica la historia en los primeros años de la década de los ochenta, del siglo pasado. Hay una veintena de estudiantes, hombres y mujeres en un número similar, en un salón de clases universitario. Han sido generación por cinco semestres de la carrera de sociología. Una noche antes se la pasaron despiertos hasta altas horas relejendo el libro de Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*, del mismo modo que haciendo acopio de los apuntes de los dos alumnos más disciplinados y atentos a las clases. Las copias de los cuadernos de ambos pasaban de mano en mano. Al día siguiente, en medio de la expectación y de los nervios, el profesor, titular de la materia Historia de América Latina II, llegó al salón de clases. Traía en sus manos dos cosas: el libro de Galeano y un poco más de un centenar de hojas de papel revolución en blanco. Hombre de una práctica docente de chispazos. Su conocimiento de la materia le venía más de la experiencia que de la lectura profunda. Había vivido por ahí, en Puerto Rico, Venezuela, Colombia. Impartía clases desde la anécdota más que de las pautas con las que miraban el mundo autores como Octavio Paz, Carlos Fuentes, Jorge Luis Borges, José Vasconcelos, Mario Vargas Llosa. Parecía bastar con llegar al salón, preguntarle a alguien: *En qué nos quedamos la clase pasada*, para retomar el hilo del relato y contarnos que Fidel Castro era un chaval cuando salió de la sierra para tomar por asalto La Habana e instaurar el socialismo en esta región del mundo.

Los nervios se suscitaban porque el profesor tenía una idea de la evaluación típica de la época: con un examen final sería suficiente para determinar quién debía aprobar su curso y quién no. Algún estudiante repartió tres hojas en blanco a cada compañero y hecho esto, el maestro, desde el escritorio, expresó: *Tienen ustedes tres hojas. Lo que deben hacer, es escribir los contenidos más importantes del curso. No acepto que me hagan preguntas, solo escriban. Tienen una hora y media. Y escriban con buena letra, porque si no les entiendo, los repruebo.* ¿Escribir los contenidos más importantes? ¿Cuáles eran? ¿Con qué criterios?

Concluye el relato. Este profesor, de alrededor de cincuenta años, y probablemente con más de veinte años de experiencia en el gremio, no estaba en el Ártico ni en el Antártico de los docentes universitarios de la época. Esto es, sus atributos no lo ubicaban entre esos maestros estelares, mitificados con el paso del tiempo. Por otro lado, su capacidad para comunicar y su presencia cotidiana en el salón de clases, tampoco lo ponían en la banca de los peores. Era un profesor con un estilo peculiar, cuya práctica docente se parecía a la mayoría de los académicos que trabajaban en las universidades en aquellos años. Apegados a una pedagogía basada en la enseñanza: tener un conocimiento, enseñar a través de la voz, auxiliarse del pizarrón, evaluar, en forma oral o escrita, al finalizar el semestre. Todo ello, mayormente, dentro de un aula universitaria.

En solo tres décadas, este típico docente ya no sería reconocido por los estudiantes ni bien visto por la administración. En la actualidad, no podría llegar al aula solo con un gis y un borrador en las manos porque ya no encontraría un pizarrón de los clásicos, tendría que llegar con una *lap top* y con una clase preparada y supervisada por algún coordinador académico. ¿Aplicar solo un examen escrito al final para tener evidencia del aprendizaje? Ni pensarlo, hoy debe diversificar sus formas de evaluación, lo mismo que las estrategias didácticas, para que estas sean consonantes con el modelo educativo de la universidad para la que trabaja. Y ni hablar del uso de la tecnología y de las modalidades pedagógicas a distancia.

En esta segunda década del siglo XXI, el discurso pedagógico ha sufrido serias sacudidas. Hoy se incorporan nuevas categorías a la educación universitaria. En el plano de la docencia, las plantea Larrosa (2020): el combate contra la precarización del oficio y la pérdida de su sentido público, así como su colonización por la psicología (el aprendizaje), la sociología (las demandas sociales), la empresa (la innovación o la calidad) y la obsesión metodológica y evaluativa. Probablemente la más cercana y la que más moldea la práctica del docente, sea el gran arsenal de estrategias y de recursos didácticos que se crean hoy en día. En el plano de la ética docente, se recurre a Ortega y Gárate (2017) y Ortega y Romero (2019), para establecer el deber ser ante el que se enfrenta el profesorado: éste debe saber y actuar en el saber, reconociendo que educar sin una referencia a aquellas convicciones o creencias en las que *estamos y somos* resulta una tarea imposible. Sin ética no hay educación, y sin una idea o concepción del hombre, tampoco”. La convicción de “estar en el mundo”, de relacionarse con los demás, como ayuda y servicio al otro, debería ser la guía que orientase siempre la tarea de educar. Todo educador tiene siempre delante de sí una pregunta a la que ineludiblemente debe responder: *¿qué hombre y qué sociedad quiere promover?* El profesorado universitario, más que los docentes de otros niveles.

El profesor del relato fue un docente con trayectoria. Tendría cincuenta y cinco años y ya veía en el horizonte una posible jubilación. Sin embargo, esa experiencia llevó a pensar en el profesorado que inició su actividad académica en ese primer lustro de los ochenta y que, dada su juventud, pudo continuar en las aulas universitarias hasta la segunda década del

presente siglo. Las preguntas surgen de manera natural: ¿cómo fueron gestionando los cambios en el contexto y en los modelos educativos? ¿Cómo se fueron ajustando a los nuevos entramados de una ética docente que fue poniendo bases para evitar los atropellos a la dignidad de los estudiantes? A esas interrogantes, se añaden las preguntas centrales del estudio: ¿Cómo fue la transición de estos profesores universitarios? ¿Cómo vieron cambiar la escenografía de un salón de clases y qué tuvieron que hacer para permanecer hasta el final del trayecto?

1. LA NARRATIVA COMO RECURSO METODOLÓGICO Y LA EXPERIENCIA DE VIDA

Los seres humanos tienen una historia que contar. Aun habiendo experimentado sucesos en contextos similares, las experiencias de vida tienen distintivos y distinciones. Aleksiéovich (2018), de una manera soberbia lo expresa:

“Yo escribo, reúno briznas, las migas de la historia del socialismo “doméstico” (...) estudio el modo en que logró habitar en el espíritu de la gente. Siempre me ha atraído ese espacio minúsculo (...) porque, en verdad, ahí es donde ocurre todo”. (p. 10).

En ese espacio minúsculo del autor que ha dibujado su propio lienzo, es donde entra este trabajo exploratorio. Una trayectoria de treinta y cinco años ejerciendo la docencia universitaria, puede permitir describir y explicar, narrar e interpretar, construir conjeturas teóricas sobre la identidad docente. Para realizar este estudio, se seleccionó una muestra intencionada (Palys, 2008), de cinco docentes universitarios jubilados, bajo estos criterios: a) la jubilación debió ocurrir en el periodo de la pandemia o posterior a ella (finales del 2020, 2021, 2022 o primeros meses del 2023); b) su actividad en los salones de clases se extendió treinta años o más, teniendo a la docencia como actividad prioritaria; c) mujeres y hombres de distintas profesiones con contrato laboral en alguna de estas dos instituciones: la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), y el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad).

El eje central de este ejercicio basado en la biografía narrativa (Chase, 2015), es la dimensión ética de la práctica docente. Para recuperar las experiencias de vida de los sujetos de estudio se diseñó un guía de preguntas atendiendo a la técnica de entrevista semiestructurada. El instrumento, se enfocó hacia la recuperación de la trayectoria desde la reflexión y las emociones. Las variables que componen el guion son las siguientes:

- a) *Perfil biográfico*. ¿Quién es? ¿dónde nació? ¿Qué edad tiene? ¿Cuál fue su trayectoria formativa hasta concluir la universidad?
- b) *El origen del encuentro con la docencia*. Treinta, treinta y cinco años en una profesión tuvo también un comienzo. En retrospectiva, ¿qué detonó ese papel en su vida, el de docente universitario? ¿Cómo llegó a ser profesor universitario? ¿Cómo fue esa primera experiencia?

- c) *Tiempo, cambio, práctica docente.* Entre 1980 y el 2010, ¿qué cambió en lo que vio y en lo que hizo como profesor? ¿Qué permaneció? ¿Cómo fue viviendo la relación docente, universidad, contexto y tiempo? ¿Qué tuvo que aprender y qué desaprender?
- d) *El perfil del profesorado universitario.* ¿Cuál fue la mejor experiencia que vio en su paso por la universidad? Es decir, ¿qué hacía el profesor o profesora que, siendo tu colega, podría haberte sorprendido, o inspirado? ¿Podríamos decir que la docencia universitaria se aprende y se refina por imitación más que por la experiencia propia? ¿Cómo defines a un profesor universitario?
- e) *Su propia trayectoria.* En el recuento de los años, si tuviese que enlistar los tres valores esenciales de la docencia universitaria, en términos conceptuales y no experienciales, ¿cuáles serían? Ahora, si tuviese que enlistar los tres rasgos, conceptos, términos que definen su trayectoria como profesor universitario, ¿cuáles serían?
- f) *Tropiezos, conflictos, la jubilación.* En más de treinta años de trayectoria: ¿alguna vez pensó en dejar la profesión? ¿Cuáles fueron los principales conflictos y cómo los resolvió? ¿Quiso jubilarse o debió jubilarse?

1.1. Interpretando las voces. El significado de las trayectorias

Cinco fueron los docentes entrevistados de diversas profesiones: un sociólogo, un literato, un matemático, un contador, una médica. Sus trayectorias en las aulas van de los 35 a los 42 años, siempre impartiendo al menos un curso por semestre. Llegaron a la docencia sin experiencia previa, mayormente por necesidad académica y otros por un gusto no entendido del todo. A continuación, se describen algunas de las conjeturas que arroja este estudio exploratorio a manera de conclusiones preliminares.

Lealtad. Los profesores estudiados no abandonaron; se quedaron décadas trabajando en los salones de clases. Abarcaron algunas áreas de gestión y servicio institucional, pero no se fueron. Una probable explicación a esta permanencia pudiese tener que ver con la conformidad de estar en un sitio en el que se quiere estar. La otra, para no dejar de lado el contexto de las crisis económicas recurrentes, podríamos encontrarla en lo que Mínguez y Romero (2018) llaman el fenómeno de la precarización del trabajo y una nueva dimensión de injusticia social: el desplazamiento de la persona. La precarización alcanza a los egresados de las universidades que, aun con altas competencias, no encuentran una buena condición de ingresos económicos en el mundo laboral. Eso lo vieron estos maestros, particularmente en la segunda década de este siglo y su ingreso, aunque nunca opulento, lo pudieron considerar seguro y suficiente. La lealtad podría ser consigo mismo, porque la docencia pasó de la novedad al gusto, y después a la aceptación de la permanencia.

El tiempo y los inesperados. A pesar de la enorme complejidad que trajo consigo la pandemia, en todos los órdenes de la vida y, para nuestro caso, a la educación escolarizada, estos profesores de larga trayectoria no se jubilaron por ese hecho insólito. Sí está en su discurso como un factor de impacto, pero no como otros que documenta Gárate (2020). De

hecho, Oviedo Villavicencio es, de los cinco casos, el que menos sufrió pedagógicamente el cierre físico de las universidades. Dado su adaptación temprana al modelo educativo que priorizó la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula (Cacheiro, 2018). El resto pudo sortear las dificultades combinando algunas capacidades en el manejo de la tecnología, con ciertas cualidades valorativas. Moreno Mena refiere la honestidad para preparar una clase; Oviedo Villavicencio su compromiso y el respeto; Soto Ferrel el sentido del humor.

1.2. Proceso de conocimiento y adaptación. Estamos ante profesores universitarios que ejercieron la docencia por más de treinta y cinco años. De estilos de trabajo diferentes, lo mismo que de profesiones iniciales (sociólogo, contador, matemático, literato, médico), coinciden en la época, lo mismo que en los programas de formación docente que ambas universidades (UABC, CETYS Universidad), implementan para el mejoramiento de la práctica docente. Ninguno de ellos se quedó al margen de los modelos pedagógicos que dieron un giro de timón a los modelos educativos universitarios. El discurso cambió paulatinamente, pasando de los cursos de didáctica de la década de los ochenta, donde se enseñaba a utilizar adecuadamente el pizarrón, a la redacción de los objetivos de aprendizaje y no de enseñanza (Cárdenas y Fonseca, 2020; Triana, 2017; Serin, 2018). Vivieron el parteaguas que introdujo Delors (1996), con el reporte que escribió a mediados de los noventa. Los últimos años del siglo pasado y con mayor aceleramiento los primeros del actual, se filtró por los salones universitarios la educación basada en el aprendizaje. El diseño de programas por competencias y los modelos de aprendizaje para la vida, entre otros, (De Miguel, 2006; Cárdenas y Fonseca, 2020), impactaron ciertas formas de trabajo de estos profesores, pero, aun así, mantuvieron sus propios estilos. Los hábitos de los docentes de antaño, en particular la puntualidad, la disciplina, la tolerancia cero al no compromiso de los estudiantes, moldearon su práctica docente.

La resistencia a dejar. Está fuera de toda discusión: a estos cinco profesores jubilados los retiró la edad, las condiciones específicas de las universidades en las que laboran, así como el sistema de pensiones y jubilaciones del país. Resulta muy interesante escudriñar en su discurso las razones, y más las emociones. Unos más que otros, pero todos manifestaron temor, una fuerte dosis de melancolía, y también algo de resentimiento. En ningún caso la decisión de dejar de hacer lo que hicieron por tanto tiempo, fue fácil. Bonilla Monroy, por ejemplo, señala: *Realmente no me jubilé por cansancio, o enfermedad o por otra cosa, me jubilé porque, aún no muy convencida, entendí que era tiempo.* Algo similar le ocurrió a Oviedo Villavicencio, que en su expresión denota un no querer abandonar la profesión, que probablemente hubiese alargado un par de años, pero el ambiente ya no jugaba de su lado: *No, me retiro del CETYS. Dejar de un plumazo lo que has hecho en cuarenta años, es muy difícil. Y en ello pesa, porque sí pesa, que los últimos años me sentí abandonado, con poca comunicación, ni siquiera piden mi opinión.*

Una profesión de esperar. Un somero análisis del contenido de las declaraciones de estos sujetos de estudio, lleva a jugar con una hipótesis: da la sensación que estos cinco profesores ejercieron la docencia esperando siempre por el otro. Ninguno de ellos los supo al inicio porque, salvo Rodríguez Carrasco, cuya explicación sobre cómo se hizo profesor testimonió que ya lo traía en su proyecto de vida cuando ingresó a la universidad, el resto se topó propiamente con la docencia, Bonilla Monroy y Oviedo Villavicencio un tanto por el azar, Soto Ferrel y Moreno Mena, por la necesidad económica. La profesión los fue capturando a los cinco. Ocurrió que vivieron la docencia con menos rutina y con más expectativa; se sintieron útiles y buscaron ser mejores profesores, en parte por estar a nivel de aquellos académicos universitarios que mitificaron (el caso de Soto Ferrel y del propio Rodríguez Carrasco), y en otra porque necesitaron semestre a semestre, la credibilidad y la buena valoración de sus estudiantes. De eso alimentaron sus trayectorias.

Voluntad y desapego, dos expresiones. La voluntad por enseñar y el ocuparse de que sus estudiantes aprendieran un conocimiento, está presente en todos ellos. No al estilo de la forma como Bárcenas (2020), define el verbo aprender, en una dimensión muy filosófica, por cierto: *El aprender es la necesidad que una persona ha detectado antes de cualquier tipo de experiencia. Y eso rompe con toda lógica. El aprender es lo que te permite descubrir la necesidad que no sabías que tenías. Y esa necesidad te vuelve enormemente vulnerable.* (Fernando Bárcenas. Webinar, El profesor artesano, de Jorge Larrosa. 07 de mayo de 2020). Estos profesores jubilados no descubren la vulnerabilidad por el aprendizaje, sí descubren el desinterés y el desapego por la lectura y por la búsqueda de información, pero terminan por afirmar que así son estos tiempos. Por otra parte, coinciden en que la docencia universitaria requiere de un aprendizaje constante, tanto del saber que emerge de la profesión (la teoría, el conocimiento), como de la tecnología que hay que aprender para utilizarla. Eso sí les permite descubrir necesidades que no tenían; eso sí les provoca un sentimiento de vulnerabilidad cuando uno de ellos dice: *Tenía que recurrir a mis estudiantes para que me dijeran cómo usar el zoom.*

Docencia y precariedad. Con un enfoque más preciso a lo que le ocurre al gremio en la actualidad, expresados por Larrosa (2020), y que se describe en la primera parte de este texto, los testimonios de los cinco profesores se acercan mucho más a tres de ellos: la docencia como profesión se ha precarizado y ha perdido su sentido público, eso que lo honró durante siglos enteros. Esta pérdida de estatus no es privativo del maestro de nivel básico, sino que desde hace décadas ha afectado la imagen y el sueldo de los profesores universitarios. En segundo lugar, el ascenso del aprendizaje del sitio de honor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha colonizado la pedagogía a la psicología, y es claro cómo en estos cinco casos, todos entraron a procesos de capacitación y de incorporación de estrategias didácticas a su práctica docente, basadas en entender las maneras en que un estudiante aprende. Finalmente, Larrosa plantea que en estos años ha venido creciendo una obsesión

metodológica y evaluativa. Oviedo Villavicencio y Rodríguez Carrasco, son probablemente los que más han trabajado estos mecanismos que llevan a medir el aprendizaje del estudiante.

Carlos Fuentes y el mito. Los cinco profesores de este estudio serán recordados por decenas de egresados. Cuando hablen de los maestros de las escuelas de Administración y Negocios en Ingeniería de CETYS Universidad, lo mismo que del programa de Sociología, de la Facultad de Medicina o de la Escuela de Artes y Literatura de la UABC, los nombres de los cinco saldrán a relucir en las conversaciones. Más aún, algunos de los que egresen y se acerquen a la profesión de la docencia, quizá los busquen para pedirles consejos sobre qué hacer en el salón de clases. Aun con ello, advierto que ninguno alcanza el estatus que Fuentes (2012) impone al profesor que el mismo estudiante convierte en leyenda, bajo tres aspectos: “una suerte de sabios de la ciencia que enseñan”, aprendices y creadores del conocimiento en un sentido dialéctico; mentores que extendían el salón de clases a las plazas, los cafés, las propias casas con sus bibliotecas que no tenían fin; así como, la lealtad para no abandonar, pero también para cuestionar a la autoridad y ser capaz de impulsar cambios de fondo en las universidades.

Zabalza y el aprendizaje autónomo. La provocación de Zabalza (2013) respecto que ningún profesor puede transmitir a un estudiante nada que él no sea capaz de conseguir por sí mismo, no tuvo ninguna resonancia en estos profesores. Los alumnos que pasaron por sus aulas, aún los más dotados para el aprendizaje, debieron aprender matemáticas, contabilidad, fisiología, teorías sobre la migración y los deleites de la poesía, visto todo ello a través de la racionalidad de estos docentes. Los cinco fueron profesores para la enseñanza, y menos para la facilitación o administración del aprendizaje, aunque hayan sabido del interés de las instituciones por trabajar resultados de aprendizaje.

2. CONSIDERACIONES FINALES

2.1. Su docencia y la pedagogía de la alteridad. Una conjetura más deja este primer acercamiento a las trayectorias de estos profesores universitarios jubilados, de acuerdo a la manera como ellos interpretan su trabajo docente de cerca de cuatro décadas: la pedagogía de la alteridad se muestra apenas con algunas pinceladas. En múltiples trabajos (Ortega y Gárate, 2017; Ortega y Romero, 2019; Ortega, 2004; Ortega y Romero, 2021; Ortega y Romero, 2022; Mínguez y Linares, 2023), se aborda el concepto. Una de sus expresiones más acabadas es la definición de educación, la cual se entiende como un *encuentro* con el otro que se da en la verdad de la vida, en el “cara a cara” con el otro, sin mediaciones que puedan ocultar la realidad de la vida del educador y del educando. Y este encuentro, si es ético, siempre es transformador, supone *el comienzo de algo nuevo*. Educar es facilitar el alumbramiento de una nueva criatura que asuma la responsabilidad de responder *del* otro, de vaciarse en el otro y nacer de nuevo.

Sobre esa base, Moreno Mena habla de la honestidad y de la solidaridad que dice haber sentido por algunos de sus estudiantes con mayores dificultades económicas. Soto Ferrel, el poeta, también pone por delante la honestidad para asumir que un docente no lo sabe todo, y añade el compromiso como un valor al que no se puede renunciar. Oviedo Villavicencio subraya la responsabilidad en el ejercicio de su profesión, entendida menos en términos de acoger al otro, y más en la seriedad y en el compromiso que él sentía por hacer bien su trabajo y lograr con ello el aprendizaje de sus alumnos. En el caso de Bonilla Monroy, ser un testimonio del buen comportamiento, de la decencia misma y de la disciplina para el trabajo. Por su parte, Rodríguez Carrasco tiene como marco de actuación el logro del aprendizaje de sus estudiantes, y hacia ello dirigía su trabajo en el aula. No hay en ellos un trabajo de trascendencia formativa en términos de la pedagogía de la alteridad. Al menos en lo más significativo de la verbalización de su práctica, no está el relato del profesor que acogió permanentemente a sus estudiantes (o a algunos de ellos); tampoco el que practicó la compasión como una tarea cotidiana y que fue capaz de llevar a sus estudiantes a un entorno social precario donde esta categoría encuentra su realización. Respecto a la responsabilidad, es la que tiene más expresiones y con la que el docente se suele sentir más cómodo. Se relaciona con la honestidad, el compromiso, la disciplina misma, e incluso con la puntualidad. En general, afirmaríamos desde los datos que, fueron maestros que parcialmente trabajaron desde el testimonio, pero uno más cercano al buen comportamiento social que demanda la profesión, que a otro más complejo, el que se acerca a la solidaridad y a hacer el bien. Ninguno de ellos tuvo como referente ideológico ni pedagógico el cultivo de la esperanza. Implícitamente, quizá, se buscaba motivar a los estudiantes para que no desertaran de la universidad, pero no hay rastros de haber intentado hacer pedagogía desde la esperanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleksiévich, S. (2015). *El fin del Homo sovieticus*. Acantilado.
- Bárceñas, F. (07 de mayo de 2020). Conversar desde el oficio. El profesor Jorge Larrosa desde casa. <https://www.facebook.com/librosnoveduc/videos/el-profesor-jorge-larrosa-desde-casa/556734091894308/>
- Cárdenas, D., y Fonseca, Á. (2020). El profesor como constructor de conocimiento. Una mirada que resignifica. *Educación Y Ciudad*, 38(35-46).
<https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2313>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana–UNESCO.
- Cacheiro, L. (2018). *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC*. Editorial UNED. <https://elibro.net/en/ereader/cetys/116606?page=1>
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). Gedisa.

- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(3), 71–91.
- Fuentes, C. (2012). *Personas*. Alfaguara.
- Galeano, E. (2021). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Gárate A. (2021). *Educadores y pedagogía de la Alteridad*. Cetys Universidad.
- Gárate, A. (2020). *El profesorado frente a la pandemia*. Octaedro.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Mínguez R. y Linares, L. (2023). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.
- Mínguez, R. y Romero, E. (2018). *La educación ciudadana en un mundo en transformación. Miradas y propuestas*. Octaedro.
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017). *Una escuela con rostro humano*. Cetys Universidad.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- Ortega, P. y Romero, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 89-110.
- Ortega, P. y Romero, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo, *Revista Española de Pedagogía*, 80(282), 233-250.
- Palys, T. (2008). Purposive sampling. En L. M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. (Vol.2)*. (69-78) Sage.
- Serin, H. (2015). A Comparison of Teacher-Centered and Student-Centered Approaches in Educational Settings. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 164–167. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i1p164>
- Triana, L. (2017). *Del aprendizaje tradicional al cambio de paradigma educativo* [Tesis Doctoral, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10184/2017libertadc%C3%A1rdenas.pdf>
- Zabalza, M.A. (2013). La formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3). <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5515>

CAPITULO 3.

EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y COMPETENCIA DIGITAL.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DESDE LA INNOVACIÓN EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR TRANSFERIBLES A IBEROAMERICA

JUAN PABLO CATALÁN CUETO

Universidad Andrés Bello - Chile

DAMARYS ROY-SADADRIN

Universidad Andrés Bello - Chile

ALEJANDRO PÉREZ-CARVAJAL

Universidad Andrés Bello - Chile

La Educación Superior del siglo XXI se basa en un modelo socioeconómico caracterizado por el avance de la ciencia, la transición de una sociedad del conocimiento a una sociedad del aprendizaje, la globalización, el desarrollo de las comunicaciones y las TIC. Al respecto, CEDEFOP (2014) y OIT (2015) plantean que el escenario es complejo y exige que los individuos que cursan estudios en la educación superior no sólo adquieran una educación formal a nivel de competencias específicas, sino que además cuenten con una serie de habilidades transversales como el trabajo en equipo, liderazgo, comunicación y en especial el desarrollo en el uso de las tecnologías (Schwab, 2014).

Revisar los efectos de la formación en el desarrollo de las competencias pedagógicas trae consigo valorar la mejora de la práctica educativa en las aulas de educación superior, desde un enfoque de innovación docente para iberoamérica, a partir de lo cual, se puede plantear la siguiente pregunta: ¿Cuál es la incidencia de la innovación en el desarrollo de las competencias pedagógicas para la formación en docencia para la educación superior en Iberoamérica? La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo señalan que una de las principales preocupaciones en materia de políticas públicas en el país, es la creciente cantidad de estudiantes que acceden año a año a la educación superior, movimiento impulsado por la democratización del espacio universitario. Esta situación implica grandes desafíos para los y las docentes, dado que “para satisfacer las necesidades de estos estudiantes, los académicos necesitarán una mejor formación inicial y un desarrollo profesional continuo en métodos y enfoques pedagógicos nuevos, y más imaginativos” (OCDE, 2009, p. 56). Las categorías *formación inicial y desarrollo profesional continuo* hacen referencia a que la capacitación docente no tiene un final o no llega a una meta, sino que es un proceso de formación y acompañamiento continuo, de tal manera, que se actualice a sí mismo de acuerdo con los cambios que ocurren en la actual sociedad del conocimiento.

Los aspectos señalados son relevantes y obligan a las entidades de educación superior de Iberoamérica, a repensar y modificar su paradigma educativo a la hora de lograr

aprendizajes bajo una formación académica y de investigación integradora e integral (Rodríguez, 2015), todo ello desde la lógica de la diversidad, la inclusión y en concordancia a un contexto mundial que se modifica minuto a minuto (Planas, 2014). Lo anterior, nos muestra que la educación superior ha enfrentado un cambio de paradigma colocando el foco más allá de la enseñanza para alcanzar el aprendizaje, colocando al alumno como actor clave del proceso central de aprendizaje.

Por tanto, el problema que se observa es la ausencia de información sobre los efectos del desarrollo de competencias pedagógicas universitarias, desde la perspectiva de la innovación docente. La competencia consiste en una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a algún tipo de situaciones contextualizadas. Esta definición, siguiendo a Le Boterf (1995), tiene componentes a ser considerados: Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, pero sí que precisan de ellos ya que los movilizan o integran. Esta movilización sólo resulta pertinente en un determinado contexto, pudiendo ser utilizado o integrado en otras situaciones similares.

Este trabajo recoge una revisión y levantamiento de aquellas competencias pedagógicas que se desarrollan desde los aprendizajes en distintos posgrados sobre docencia universitaria en Chile y que permite transferir sus resultados hacia una mirada de Iberoamérica con el objeto de identificar las competencias pedagógicas que resulten fundamentales en los procesos formativos en educación superior. Iniciando el análisis sobre las competencias docentes para el siglo XXI se recogen las aportaciones de Perrenoud (2004) cuando habla de las diez grandes familias de competencias, que resumidas son: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua. Por su parte, Pérez (2005) establece varias competencias docentes que las agrupa en torno a cinco grandes ejes que son: comunicacionales; organizativas; de liderazgo pedagógico; científicas y de evaluación y control. Se destaca un grupo de competencias que podríamos llamar creativas o innovadoras, muy importantes para el docente actual, entre las que subrayamos: aplicación de recursos innovadores; formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos o realización de proyectos innovadores, algo muy necesario en el docente desde la perspectiva inclusiva. Por otra parte, el concepto de innovación docente, en relación con el desarrollo de competencias pedagógicas refiere a procesos transformadores, el cual afecta a los sujetos implicados, a sus prácticas y al contexto, transformando la cultura de la institución, lo cual, incorpora creatividad, flexibilidad y cooperación para entender su propia naturaleza transformadora. (Gimeno, 2012; Zabalza, 2012; Salinas, 2015; Villa, 2007, 2012, 2014, 2016). La innovación implica el desarrollo de recursos de aprendizaje y de información, a través de las tecnologías, el trabajo colaborativo, el aprendizaje activo y significativo, así

como el desarrollo emocional (Roy, 2022). Macanchí, Orozco & Campoverde (2020) definen ámbitos esenciales en los que debe realizarse esta cultura de la innovación como el dominio conceptual y metodológico, la participación, la identificación de necesidades de innovación y las proyecciones.

En este contexto, La formación de los y las académicas se vuelve una necesidad fundamental en el marco de la educación superior, no sólo para contribuir a la generación de competencias en los estudiantes, sino para llevar a cabo cualquier tipo de mejora educativa que se desee implementar (Maldonado, 2018) Dicha formación no sólo debe ser inicial, sino que debe contar con una actualización permanente y adaptada a cada realidad local para lograr cambios positivos y efectivos en el proceso educacional (Toledo, 2021).

En el campo de la investigación, se evidencia que han existido distintos estudios destinados a identificar y validar los perfiles de competencias desde la docencia universitaria, desarrollando modelos que permiten evaluarlo (Abadía et al, 2015; Zabalza, 2009). Una primera postura es la planteada por Galvis (2007) quien distinguió cuatro competencias del docente universitario, a las que llamó: intelectuales, inter e intrapersonales, sociales y profesionales. Las Competencias Intelectuales se vincularían al “conocer”, como son dominar conceptos y teorías actualizadas sobre las disciplinas educativas y de su especialidad, poseer una cultura general propia de la educación superior y conocer técnicas de recolección de información. Las Competencias Inter e Intrapersonales se relacionan con el “ser”, como son, la apertura hacia las nuevas experiencias, la responsabilidad de sus acciones, la habilidad de adaptarse a los cambios, y de mostrar consistencia (Pérez y Catalán, 2021). Las Competencias Sociales están asociadas con la habilidad de “convivir con otros”, lo que implica practicar la tolerancia, establecer relaciones de diálogo a nivel interpersonal e institucional, y respetar el pensamiento divergente. Finalmente están las Competencias Profesionales que se relacionan con el “hacer”, como son el planificar y evaluar situaciones de aprendizaje significativo, manejar técnicas de trabajo grupal, y aplicar metodologías de evaluación activas que promuevan el aprendizaje.

En España, Zabalza (2009) enumeró nueve cualidades del docente de excelencia: a) Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, b) Seleccionar y presentar, adecuadamente, los contenidos disciplinares, c) Ofrecer información e explicaciones comprensibles, d) Contar con alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TIC, e) Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje, f) Relacionarse constructivamente con los alumnos, g) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza e i) Implicarse institucionalmente. El autor menciona que el desarrollo de competencias tecnológicas en la enseñanza de los docentes es una oportunidad de transformar la docencia universitaria y la modalidad de enseñanza y aprendizaje.

Según Ortega (2010), el Área Europea de Educación Superior (AEES) también ha

identificado ocho competencias del perfil docente. Estas son: a) competencias cognitivas (el conocimiento en un nivel disciplinar y pedagógico), b) competencias metacognitivas (pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo), c) competencias culturales y contextuales (conocimientos del entorno y de la organización), d) competencias comunicativas (lenguaje científico verbal y escrito), e) competencias sociales (cooperación, empatía y trabajo en equipo), f) competencias de gestión (gestión, organización y planificación), g) habilidades tecnológicas (aprendizaje, investigación y uso de las TIC), h) competencias de investigación (búsqueda de información sobre metodologías y recursos).

Gairín (2011), propuso que, para que un buen proceso de docencia se lleve a cabo se requiere, el desarrollo de cuatro competencias: técnicas, metodológicas, sociales y personales. Las Competencias Técnicas refieren al saber relacionado con el quehacer pedagógico, incluyendo el conocimiento de la disciplina que se enseña y del currículum. Las Competencias Metodológicas son aquellas que vinculan el conocimiento con la realidad de los estudiantes, incorporando las experiencias de los estudiantes y la interacción docente-estudiante durante el proceso de enseñanza. Las Competencias Sociales implican la habilidad para comprender y trabajar con otros, usando indicadores como actuar bajo criterios acordados colectivamente y participando en la evaluación del proyecto educativo. Finalmente, las Competencias Personales corresponden a la ética profesional y la responsabilidad en el ejercicio de la profesión. Estas competencias permiten a los docentes desarrollar funciones didácticas (planificación, enseñanza y evaluación), tutoriales (acompañamiento a los estudiantes), de extensión (vinculación con el medio y redes), y la formación constante e innovación en su profesión.

En un entorno educativo en constante evolución, la formación de docentes en el ámbito de la educación superior se ha vuelto una preocupación fundamental para garantizar la calidad y la efectividad de la enseñanza. La capacidad de los educadores en educación superior para adaptarse a los desafíos cambiantes y para cultivar competencias pedagógicas sólidas se ha vuelto esencial. En este contexto, el presente capítulo se adentra en una exploración detallada sobre la incidencia de la innovación docente en el desarrollo de competencias pedagógicas para la formación en docencia en la educación superior, y que puedan transferirse a Iberoamérica. La interconexión entre competencias pedagógicas y la innovación docente en este escenario adquiere un significado crucial. La innovación docente, en su esencia, conlleva procesos transformadores que no solo impactan a los docentes, sino también a los sujetos involucrados en el proceso educativo, las prácticas adoptadas y el contexto institucional en sí. Esta transformación, caracterizada por la creatividad, la flexibilidad y la cooperación, se convierte en una fuerza impulsora para la mejora continua y el cambio cultural en las instituciones de educación superior. En este capítulo, exploraremos cómo esta sinergia entre competencias pedagógicas y la innovación docente contribuye al fortalecimiento de la formación en docencia en Iberoamérica y abre un camino hacia una educación superior más efectiva y adaptada a los desafíos actuales.

1. OBJETIVOS

- La investigación pretende identificar, desde la innovación docente, las competencias pedagógicas que resulten fundamentales en los procesos formativos en educación superior.
- Se busca determinar las competencias pedagógicas alcanzadas en el proceso de formación para profesionales de distintas disciplinas que ejercen la docencia en Educación Superior.

2. METODOLOGÍA

La metodología aplicada sustenta un paradigma de carácter pluriparadigmático que reconoce la diversidad de métodos para alcanzar su objetivo. Considera un análisis documental. Desde el diseño de estudio de caso, se analizaron además los resultados de aprendizajes y formulación de competencias de 17 instituciones que dictan algún programa de formación de postgrado sobre docencia universitaria o de educación superior durante los últimos años en Chile. Con todo, se recolectó la información a partir de entrevistas a profesionales que ejercen docencia y que están o han cursado un programa de postgrado para la formación en docencia para la educación superior.

El análisis interpretativo y comparativo se realiza, a través, de una tabla de tabulación cruzada para la triangulación de los datos recogidos, a modo, de identificar los elementos que más se repiten en las prácticas descritas, proporcionando así información relevante para el levantamiento de las competencias pedagógicas de las distintas instituciones que imparten un programa de formación docente universitaria. Por último, se determinaron categorías y aproximaciones conceptuales y se utilizó como apoyo tecnológico el software Atlas.Ti.

3. RESULTADOS.

Las siguientes competencias pedagógicas están relacionadas a ejes de formación para la docencia en educación superior que se han elaborado a partir de diversos dispositivos curriculares de 17 instituciones, tales como los planes de estudio, los perfiles de egreso, los resultados de aprendizaje en conjunto con los datos levantados y las entrevistas ejecutadas. Logrando determinar 15 competencias pedagógicas.

2.1. Ejes de formación pedagógica identificados en programas de estudio sobre docencia para la educación superior

Una vez organizada, sistematizada y categorizada la información, se prosiguió a identificar *los ejes de formación pedagógica* que orientan el tipo de competencias pedagógicas que se requieren para la formación de profesionales de distintas disciplinas que ejercen docencia en instituciones de educación superior.

- Eje didáctica: aprendizaje y centralidad en el estudiante.
- Eje curricular: innovación y diseño curricular.

- Eje estrategias didácticas: estrategias activas para la docencia en educación superior.
- Eje evaluación: evaluación para el aprendizaje en la educación superior.
- Eje tecnología: aprendizaje mediado por tecnología.
- Eje reflexión: reflexión de la práctica docente.
- Eje investigación: escritura científica, análisis de datos.
- Eje liderazgo docente: liderazgo pedagógico.

a. Competencias pedagógicas determinadas para el proceso de formación en docencia para la educación superior.

A continuación, se presentan las competencias pedagógicas identificadas en los procesos formativos en educación superior y que permiten alcanzar y determinar mejores procesos de aprendizaje en la formación de profesionales de diversas disciplinas que ejercen la docencia en Educación Superior.

Tabla 1. Competencias pedagógicas del eje didáctica.

<i>Ejes de formación pedagógica</i>	<i>Competencias pedagógicas</i>
Eje didáctica: aprendizaje y centralidad en el estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseña procesos de enseñanza aprendizaje - Transforma desde el aprendizaje centrado en el estudiante

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Competencias pedagógicas del eje curricular.

<i>Ejes de formación pedagógica</i>	<i>Competencias pedagógicas</i>
Eje curricular: innovación y diseño curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - Innova desde la calidad de los productos educativos. - Planifica desde el diseño instruccional

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Competencias pedagógicas del eje estrategias de aprendizaje

<i>Ejes de formación pedagógica</i>	<i>Competencias pedagógicas</i>
Eje estrategias de aprendizaje: estrategias activas para la docencia en educación superior.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabaja Colaborativa y autónomamente

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Competencias pedagógicas del eje evaluación.

<i>Ejes de formación pedagógica</i>	<i>Competencias pedagógicas</i>
Eje evaluación: evaluación para el aprendizaje en la educación superior.	- Evalúa procesos educativos, programas y proyectos educativos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Competencias pedagógicas del eje tecnología.

<i>Ejes de formación pedagógica</i>	<i>Competencias pedagógicas</i>
Eje tecnología: aprendizaje mediado por tecnología.	- Desarrolla aprendizajes interdisciplinario y colaborativo

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Competencias pedagógicas del eje reflexión.

<i>Ejes de formación pedagógica</i>	<i>Competencias pedagógicas</i>
Eje reflexión: reflexión de la práctica docente.	- Reflexiona sobre la realidad educativa y su carácter ético y valórico - Inclusión cultural, social y económica - Problematiza los fenómenos educativos y las políticas en educación superior

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Competencias pedagógicas del eje investigación.

<i>Ejes de formación pedagógica</i>	<i>Competencias pedagógicas</i>
Eje investigación: escritura científica, análisis de datos	- Incorpora metodologías de la Investigación - Aplica investigación acción en el aula - Gestiona el conocimiento considerando la evidencia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Competencias pedagógicas del eje liderazgo docente.

<i>Ejes de formación pedagógica</i>	<i>Competencias pedagógicas</i>
Eje Liderazgo docente: liderazgo pedagógico.	- Lidera para la innovación - Lidera desde el entorno profesional

Fuente: Elaboración propia.

A través de la investigación se ha logrado, en primer lugar, definir ejes de formación pedagógica fundamentales, para luego identificar y determinar las competencias que son de interés formativo en Educación Superior.

4. CONCLUSIONES

Desde la formación en docencia para el desarrollo de competencias pedagógicas en educación superior, existen distintas investigaciones sobre las habilidades que los docentes de las diversas disciplinas debiesen adquirir. Sin embargo, a partir de la experiencia en la formación pedagógica de profesionales que se desempeñan en educación superior falta precisar con claridad cuáles son las competencias pedagógicas que todo docente de las múltiples áreas del conocimiento debiera desarrollar para el ejercicio profesional docente, constituyéndose, por tanto, en un perfil profesional que establezca las competencias pedagógicas necesarias para ejercer la docencia en las aulas de educación superior.

La formación del profesorado en Iberoamérica para la educación superior es parte de distintos procesos transformadores, donde es clave determinar las competencias pedagógicas para la formación considerando la diversidad de disciplinas que están sujetas al desarrollo de un país. Si bien, no hay acuerdo muy claro de las competencias pedagógicas que los planes de estudios en docencia debiesen desarrollar (Villarroel y Bruna, 2017). Si es relevante que consideren la innovación docente como enfoque transformador para plantearse frente a estas decisiones sujetas a los siguientes elementos:

Aprendizaje centrado en el estudiante: Competencia clave para el docente universitario del siglo XXI, donde el estudiante “toma un rol protagónico que permite interactuar con sus compañeros (...) desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento donde se requiere de estudiantes críticos, reflexivos, desde la continua transformación del conocimiento” (Moreira y Rodríguez, 2019, p.3). Por tanto, el docente fortalece la construcción de una comunidad de aprendizaje. (López et al., 2017). *Conocimiento didáctico y de Evaluación:* Competencias pedagógicas que se centran en generar un clima de aula propicio para el aprendizaje para que los estudiantes adquieran las competencias cognitivas (Rivadeneira, 2017), e implementen un estilo de trabajo colaborativo entregando las herramientas necesarias al docente para evaluar los procesos de aprendizajes (Pérez et al., 2022), desarrollando estrategias pertinentes y diversificadas que favorezcan la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad del proceso formativo (Coll y Martín, 2007).

Innovación e Investigación: A raíz del enfoque por competencias como indicador de calidad en la formación universitaria a nivel nacional como internacional (Manzanal et al., 2022) la innovación e investigación son competencias que aportan al diseño e implementación de propuesta de innovación docente en su contexto situado. “Al innovar en docencia se debe pensar en una revisión, en un cambio y en una transformación de las propias prácticas” (González y Triviño, 2018, p. 373). *Reflexión Docente:* Competencia que permiten el análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica (Zabalza, 2009). Finalmente, los docentes deben invertir “esfuerzos por lograr perfiles de egreso de alta complejidad, que incluyen el desarrollo de procedimientos, habilidades de pensamiento de orden superior, y actitudes” (Villarroel y Bruna, 2017, p. 92). Los anteriores elementos permiten abrir la discusión y el análisis en esta

materia, considerando la necesidad y los intereses del nuevo contexto y del nuevo docente que se desempeña en la educación superior en Iberoamérica.

La investigación ha permitido revisar, analizar, y focalizar las competencias con una valoración pedagógica central a partir de ejes formativos que se pueden encontrar en las distintas propuestas de formación de educación superior. Estos ejes orientan y promueven los intereses pedagógicos en el campo formativo, logrando determinar 15 competencias que debiesen desarrollarse en todo acto didáctico para la docencia en educación superior desde la inter y multidisciplinaria del conocimiento.

Una de las grandes dificultades para alcanzar los resultados de aprendizajes que proponen los programas de estudio actuales de la educación superior, dice relación con que, para aquellos docentes que no cuentan con formación didáctica o pedagógica, lo más habitual es reproducir los estilos de enseñanza con la que ellos fueron formados en sus propias etapas estudiantiles, donde el proceso se aleja de los y las estudiantes y de los objetivos o resultados esperados (Toledo, 2021). Adicionalmente, estos programas de estudio generalmente incorporan en sus mallas curriculares la formación de ciertas competencias, pero para poder lograrlo se requiere que los docentes cuenten con esas mismas competencias, pero focalizadas en las de carácter pedagógica.

Los desafíos en relación con las competencias pedagógicas de los docentes de educación superior incluyen la diversidad de disciplinas, la necesidad de actualización constante, la integración de la investigación, la atención a estudiantes diversos y la implementación de evaluaciones auténticas. Superar estos desafíos requiere un enfoque flexible, capacitación continua y una reflexión constante sobre la práctica pedagógica para mejorar la calidad de la educación en el nivel superior.

En síntesis, este capítulo del libro ha arrojado una luz esclarecedora sobre la intersección entre la innovación docente y las competencias pedagógicas fundamentales en el contexto de la educación superior en Iberoamérica. Los hallazgos, que abarcan el aprendizaje centrado en el estudiante, el conocimiento didáctico y de evaluación, la innovación e investigación, así como la reflexión docente, colectivamente perfilan una visión completa de la formación docente efectiva. La síntesis de 15 competencias cruciales ofrece una hoja de ruta concreta para el desarrollo de prácticas pedagógicas enriquecedoras, respaldadas por ejes formativos que promueven la evolución constante de la educación superior en armonía con el dinamismo del conocimiento actual y los retos de la pedagogía contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadía Valle, A.R., Bueno García, C., Ubieto-Artur, M.I., Márquez Cebrián, M.D., Sabaté Díaz, S., Jorba Noguera, H. y Pagès Costa, T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), pp. 363-390
- Cancino, Víctor E., y Márquez, Tamara S. (2015). Evaluación de Desempeño de la Función Académica: Análisis de un Sistema en el Contexto Universitario Chileno. *Formación universitaria*, 8(3), 35-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000300005>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (2014). Desajuste de competencias: Más de lo que parece a simple vista. Nota informativa. https://www.cedefop.europa.eu/files/9087_es.pdf
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Edit. GRAÓ.
- Gairín Sallan, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(1), 93–108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907>
- Jimeno, J. (2012). *¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad?: Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Graó.
- González, S. y Triviño, M.A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 371-388.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Les éditions d'organisations.
- Macanchí Pico, Mariana Lucía, Orozco Castillo, Bélgica Marlene, & Campoverde Encalada, María Angélica. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Maldonado, E. P. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115–131. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200115>
- Manzanal Martínez, A. I., Islas Torres, C., Romero-García, C., & Carranza Alcántar, M. del R. (2022). Valoración de competencias del docente universitario: perspectiva comparada de México y España. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(1), 105–121. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89958>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Banco Mundial (2009) *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Ministerio de Educación de Chile.
- Organización Internacional del Trabajo. OIT. (2015). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015: promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes*. OIT.
- Ortega, M. C. (2010). Competencias Emergentes del Docente ante las Demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16) 305-327
- Pérez, A y Catalán, J.P (2021) Competencias docentes en contextos de contingencia y virtualización. Una propuesta reflexiva. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (4). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4939>

- Pérez, M. J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1), 1-4
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro. Ed. Monte Albán.
- Planas, J; Enciso, I(2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (5)12. Pp. 23-45.
- Rivadeneira, E., (2017) Competencias Didácticas-Pedagógicas del Docente, en la Transformación del Estudiante Universitario. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas / núm 37 (año 13) 41-55.*
- Rodríguez, R (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), p. 81-100. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598
- Roy, D. (2022) Conferencia: *La innovación educativa en el desempeño de los docentes. XII Simposio Internacional sobre Innovación educativa en la gestión universitaria.* Bolivia
- Salinas, D. (2015). ¿Y a eso lo llamamos innovación?... ¿Por qué? En, N. Ibarra Rius (Coord.), *Investigación e innovación en educación superior*. (pp. 29-40). Universitat de València
- Schwab, Klaus (2016). *The fourth industrial revolution*. Ginebra: World Economic Forum.
- Toledo Lara, Gustavo. (2021). La formación del profesorado universitario y algunas de sus tendencias de cara al siglo XXI. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), 00004. Epub. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2619>
- Villa S., A. (2007). Modelo de Innovación de Educación Superior (MIES). Universidad de Deusto. Villa S., A [Editor] (2012) *Avances en la innovación universitaria: Tejiendo el compromiso de las universidades*. Ediciones Mensajero.
- Villa S., A (2016). *Innovación en la formación del profesorado universitario*. Rico Adrados.
- Villarroel, Verónica A, & Bruna, Daniela V. (2017). Competencias pedagógicas de los docentes universitarios: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes chilenos. *Formación universitaria* , 10 (4), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser un profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5) 69-81.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 105-122.

O USO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM ATIVA

SILVIO HENRIQUE FISCARELLI

Universidad Estadual Paulista - Brasil

FLAVIA MARIA UEHARA

Universidad Estadual Paulista - Brasil

Vivenciamos um momento histórico de constante transformação das Tecnologias de Informação e Comunicação, no entanto, apesar da popularização do uso dos recursos digitais nas diversas áreas sociais, seu emprego na educação escolar brasileira ainda é um desafio da educação no século XXI.

Nas últimas décadas, houve um crescimento dos equipamentos das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras, mesmo que lento e gradual, no entanto os dados do Nic.br (2020) não são animadores, visto que a formação docente ainda é muito baixa e dependente do esforço individual do professor. Os reflexos desse problema podem ser evidenciados no alto número de professores que não usam a tecnologia para dar aula ou que usam apenas para apoiar aulas expositivas, sem se beneficiar de metodologia e softwares apropriados para sua disciplina.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente é considerado como uma estratégia capaz de promover a aprendizagem ativa. O uso de diferentes equipamentos de hardware e software, e o emprego de variadas abordagens metodológicas são amplamente caracterizados como meios de possibilitar o envolvimento dos alunos nas atividades escolares e o desenvolvimento de um ciclo de ação-reflexão-ação sobre o conteúdo curricular. No entanto, sabemos que o simples emprego de recursos digitais nas atividades escolares não garante a aprendizagem. Não é a simples mudança de suportes – do analógico para o digital – que favorece uma maior possibilidade de compreensão de um conteúdo curricular, é muito mais que isso.

Devemos, então, ter em mente que a forma pela qual os conteúdos são apresentados, os estímulos a que são submetidos e as estratégias de comunicação utilizadas em sala de aula influenciam o modo com que o aluno se relaciona com os objetivos de aprendizagem propostos pela escola e com o seu processo de aprendizagem. Por essa razão, abordagens, recursos e ferramentas educacionais que possibilitem a apresentação e desenvolvimento dos conteúdos curriculares de maneira ativa devem ser amplamente utilizados pelos professores.

As Tecnologias de Informação e Comunicação permitem explorar os conteúdos a partir de várias perspectivas, por meio delas é possível criar diferentes formas de representação da realidade – mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear

ou paralela – e, todas elas, combinadas e integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes desejadas no processo de escolarização.

Os Objetos de Aprendizagem são exemplos de recursos digitais que podem ser grandes aliados das práticas pedagógicas, pois permitem apresentar os conteúdos curriculares de forma lúdica, com o emprego de uma linguagem atrativa, acessível, dinâmica e interativa para os alunos. Tais recursos também proporcionam a execução de ações pedagógicas mais personalizadas para os vários perfis de alunos, podem ser usados em diferentes níveis educacionais, podem tratar de diversos temas, e podem possibilitar uma postura mais ativa dos estudantes e um maior envolvimento desses durante o processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Para explorar de maneira mais adequada o potencial dos Objetos de Aprendizagem é preciso contemplar os aspectos relativos à prática pedagógica mas, principalmente, explorar suas características relevantes para a aprendizagem. Neste sentido, devemos olhar com atenção para as funções dos Objetos de Aprendizagem que permitem aos alunos explorar, interagir, interpretar e refletir sobre os conteúdos, pois são elas que oferecem maior potencial para viabilizar que os alunos contextualizem e construam conhecimentos.

Desde a introdução dos computadores como ferramentas educacionais, a interatividade vem sendo apontada como uma das principais características dos recursos digitais no apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Sims (1997) destaca a interatividade como uma das grandes contribuições do computador para a aprendizagem. Esta, quando bem aproveitada nos softwares educativos, pode ser um dos elementos que possibilita uma postura mais ativa do aluno na construção do seu conhecimento.

O principal objetivo da incorporação da interatividade em recursos digitais, como os Objetos de Aprendizagem, é permitir que o aluno seja ativo e tenha maior controle sobre sua aprendizagem. Nas perspectivas teóricas que discutem a interação de forma qualitativa, como as de Kiousis (2002), Kennedy (2004) e Sohn (2011), a interatividade é entendida como um meio que possibilita estabelecer uma relação de comunicação com os usuários, não só pelas propriedades técnicas, mas também a partir da forma e do conteúdo do recurso. Kennedy (2004) destaca que não são as ações em si que estimulam a aprendizagem, mas os processos cognitivos suscitados pela interatividade, o autor sugere pensar a interatividade pelo Modelo de Interação Cognitiva, no qual, existem processos comportamentais e cognitivos envolvidos.

Tais circunstâncias nos levam a considerar que os Objetos de Aprendizagem, enquanto recursos interativos, propiciam condições para que os alunos adotem uma postura

ativa durante as aulas na medida em que estes se engajem comportamentalmente e cognitivamente na execução das atividades escolares.

Para Reeve (2012), engajamento diz respeito ao grau de envolvimento ativo em uma atividade de aprendizagem, sendo composto por: uma dimensão comportamental, relativa ao esforço, à conduta positiva e à participação nas atividades; e uma dimensão cognitiva, relacionada à autorregulação, às metas de aprendizagem e ao investimento em aprender.

Uma pesquisa conduzida por Li, Lerner e Lerner (2010) concluiu que o engajamento escolar é um fator importante para a aquisição de competências acadêmicas. A mesma pesquisa aponta que o uso de recursos didáticos é mais efetivo para a aprendizagem quando acompanhados pelo engajamento comportamental e emocional dos alunos. Acreditamos que o uso de Objetos de Aprendizagem propicia o engajamento dos alunos nas atividades educativas e, por consequência, permitem que o aluno tenha maior controle sobre o próprio processo de aprendizagem e se envolvam ativamente na realização das atividades.

Neste sentido, o presente trabalho tem a finalidade de apresentar alguns resultados de uma pesquisa que investigou o engajamento comportamental e cognitivo dos alunos durante o uso dos Objetos de Aprendizagem, por turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Busca-se com a investigação identificar e qualificar o engajamento dos alunos nas atividades e, conseqüentemente, sustentar os argumentos de que os Objetos de Aprendizagem são recursos pedagógicos que podem promover a aprendizagem ativa.

Bonwell e Eison (1991, p. 2) consideram que a aprendizagem ativa ocorre quando os alunos estão “fazendo coisas e pensando sobre as coisas que estão fazendo”. Segundo esses autores, são características associadas à aprendizagem ativa: Alunos envolvidos na realização das atividades; Maior ênfase no desenvolvimento de habilidades dos alunos do que na transmissão de informação; E envolvimento dos alunos em pensamentos de ordem superior, como análise, síntese e avaliação.

1. METODOLOGIA

A pesquisa realizada promoveu o uso de um Repositório de Objetos de Aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e utilizou uma abordagem metodológica baseada na Pesquisa-ação. A coleta de dados ocorreu ao longo do ano letivo de 2019 e contou com a participação de seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, com suas respectivas turmas.

Para a coleta de dados, foram registradas observações sistemáticas das aulas realizadas no laboratório de informática. Para a realização da observação sistemática foi

utilizado um roteiro com questões sobre os comportamentos e prática dos alunos durante o uso de Objetos de Aprendizagem. Esse instrumento possuía o intuito de registrar a ocorrência de algumas práticas previamente selecionadas e associadas com condutas de engajamento ou falta de engajamento no uso dos Objetos de Aprendizagem.

Para a realização da pesquisa nos embasamos nas concepções de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) de que o engajamento pode ser classificado em três categorias: engajamento comportamental; engajamento cognitivo; e engajamento emocional. Sendo assim, a elaboração do roteiro de observação compreendeu a verificação de comportamentos que caracterizassem situações de engajamento comportamental e cognitivo durante as aulas realizadas no laboratório de informática. A identificação de ocorrências de engajamento emocional foi realizada através de entrevistas realizadas com as professoras participantes, no entanto, essa categoria de engajamento não será tratada neste trabalho.

Para identificar se os alunos estavam engajados comportamentalmente no uso dos Objetos de Aprendizagem, buscamos verificar comportamentos que englobasse três categorias: 1) Fazendo, na qual eram considerados comportamentos de quando os alunos estavam envolvidos na realização da atividade; 2) Conversando, na qual eram registradas as situações em que os alunos desenvolviam conversas que não estavam relacionadas com a atividade; e 3) Alheio, relacionados a posturas em que os alunos não estavam envolvido nem com a atividade, nem com os colegas ou professora.

O Quadro 1 apresenta esse conjunto de indicadores utilizados na elaboração do roteiro de observação para verificar o engajamento cognitivo dos alunos.

Quadro 1 - Indicadores para avaliação do engajamento comportamental dos alunos.

Categorias	Comportamento
Fazendo	Interagir com o a atividade
	Discutir com os colegas ou professora sobre a atividade
Conversando	Falar sobre assuntos que não tem relação com a aula
Alheio	Apatia
	Não interagir com a atividade, colegas ou professora

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores. 2023.

Já para identificar o engajamento cognitivo dos alunos, procuramos distinguir indicadores que apontassem para o nível de esforço que os alunos estavam empregando para resolver as atividades propostas e, para tanto, foram definidos três categorias: 1) Raciocinando, situações nas quais os alunos estavam refletindo para realizar as atividades;

2) Chutando¹⁶, quando os alunos estavam fazendo as atividades com respostas não refletidas, de forma aleatória; e 3) Parado, quando o aluno não estava realizando nenhuma ação para responder a atividade.

O Quadro 2 apresenta esse conjunto de indicadores utilizados na elaboração do roteiro de observação para verificar o engajamento cognitivo dos alunos.

Quadro 2 - Indicadores para avaliação do engajamento cognitivo dos alunos.

Categorias	Comportamento
Raciocinado	Concentração
	Elaborar estratégias de respostas
	Esclarecer dúvidas com a professora
Chutando	Não refletir sobre as questões propostas pela atividade
	Responder através de estratégias de tentativa e erro
	Realizar ações descoordenadas para finalizar a atividade
Parado	Não executar ações

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores. 2023.

A dinâmica de observação das aulas desenvolveu-se com três observadores: Os observadores A e B eram responsáveis pelo acompanhamento das atividades realizadas nos dezesseis computadores disponíveis no laboratório; e o observador C possuía a função de visualizar a aula de maneira mais geral, tendo uma visão mais global das situações e relações suscitadas.

Durante o processo de investigação, os observadores A e B circulavam pelo laboratório de informática, passando por todos os computadores ocupados, e realizavam os registros das atividades no roteiro de observação. Eles permaneciam por aproximadamente dois minutos em cada máquina, faziam os registros e dirigiam-se ao próximo computador. Ao final, retornavam ao primeiro computador e repetiam o processo de registro. Na maioria das ocasiões, os observadores conseguiram registrar as ações e comportamentos de alunos em um mesmo computador em até três momentos distintos da aula.

O desenvolvimento da investigação foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação e pela direção da escola, e os participantes estavam cientes do objetivo da pesquisa e do papel dos pesquisadores. Todas as ações de pesquisa e materiais coletados pautaram-se no respeito e na garantia de direitos à dignidade, autonomia e liberdade dos participantes.

16 O termo chute é popularmente utilizado no Brasil para se referir a tipos de estratégias de resolução de problemas pelo método da tentativa e do erro.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do ano letivo de 2019 foram acompanhadas noventa e duas aulas com Objetos de Aprendizagem e, neste período, foi possível realizar mil e oitenta registros de observações de alunos durante o uso destes recursos. O uso dos Objetos de Aprendizagem seguiu os seguintes princípios: As aulas eram realizadas no laboratório de informática; Possuíam duração de até cinquenta minutos; Os conteúdos curriculares e Objetos de Aprendizagem utilizados eram previamente selecionados pelas professoras das turmas; Foram trabalhados conteúdos relacionados à Língua portuguesa e Matemática; e em cada aula eram utilizados três Objetos de Aprendizagem, organizados em uma sequência previamente definida.

É importante salientar que a seleção de Objetos de Aprendizagem priorizou os recursos que tivessem a proposta de desenvolver os conteúdos já trabalhados anteriormente pelas professoras e, neste sentido, eles focalizavam o exercício e apreensão de habilidades, frente à transmissão de informações.

Buscando identificar se o uso Objetos de Aprendizagem possibilitou o envolvimento ativo dos alunos na realização das atividades, por meio da análise dos dados coletados, foi possível observar que tanto os alunos do 1º ano quanto os alunos do 2º ano do ensino fundamental engajam-se comportamentalmente na realização da atividade.

De maneira geral, os registros apontaram que a maioria das situações observadas era de alunos fazendo a atividade proposta. Em mais de 90% das ocorrências os alunos estavam interagindo de alguma maneira com o Objeto de Aprendizagem e/ou discutindo com os colegas ou professoras sobre a atividade. Isso significa que eles, de fato, estavam envolvidos na realização das atividades, agindo sobre os conteúdos curriculares e fazendo uso de seus conhecimentos para solucionar as questões. O desenvolvimento desses comportamentos de ação e realização nos alunos é característico da aprendizagem ativa, segundo a perspectiva de Bonwell e Eison (1991).

O restante das ocorrências foi de situações em que os alunos estavam alheios durante a aula, ou seja, não estavam interagindo nem com a atividade, nem com os colegas ou professoras, e em que eles estavam conversando sobre assuntos que não estavam relacionados com a atividade.

A Tabela 1 apresenta a média geral das ocorrências relacionadas ao engajamento comportamental dos alunos.

Tabela 1 - Engajamento comportamental durante o uso de Objetos de Aprendizagem

Comportamento	Ocorrências registradas Média Geral %
Fazendo	91,5
Alheio	6,4
Conversando	2,1

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores. 2023.

É possível perceber que o registro de alunos alheios durante as atividades é maior que o de alunos que estavam conversando. Para a pesquisa, interpretar os motivos para alguns alunos estarem alheios foi uma tarefa impossível diante do modelo de observação utilizado, visto que para isto, seria necessária uma observação mais individualizada.

Quando analisamos o engajamento comportamental dos alunos ao longo da aula, identificamos que não houve uma diferença significativa entre os comportamentos verificados durante o registro de diferentes passagens dos observadores.

Já com relação ao engajamento cognitivo, os registros de observação também demonstraram que os alunos, de 1º ano e os alunos de 2º ano do ensino fundamental, estavam envolvidos cognitivamente durante a realização da atividade com os Objetos de Aprendizagem.

As observações evidenciaram que mais de 60% das ocorrências, os alunos apresentaram algum comportamento que indicava que eles estavam elaborando estratégias de respostas, concentrados na execução das tarefas e/ou tirando dúvidas sobre o conteúdo curricular ou a atividade. Ou seja, os alunos estavam “fazendo coisas e pensando sobre as coisas que estão fazendo” (Bonwell; Eison, 1991), e esse envolvimento dos alunos com o desenvolvimento de pensamentos de ordem superior é apontado por Bonwell e Eison (1991) como um exemplo de um contexto de aprendizagem ativa.

A segunda ocorrência mais registrada foi de alunos chutando as respostas, ou seja, situações em que eles buscavam completar as atividades sem refletir sobre as questões propostas, respondendo através de ações descoordenadas, por meio da tentativa e do erro.

Também foram verificadas situações em que os alunos estavam parados durante as aulas com os Objetos de aprendizagem, no entanto, este tipo de comportamento somou menos de 10% das ocorrências.

A Tabela 2 apresenta a média geral das ocorrências relacionadas ao engajamento cognitivo dos alunos.

Tabela 2 - Engajamento cognitivo durante o uso de Objetos de Aprendizagem

Comportamento	Ocorrências registradas Média Geral %
Raciocinando	67,8
Chutando	22,9
Parado	9,4

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores. 2023.

Nota-se que o percentual de registros de alunos chutando as questões, sem refletir sobre o conteúdo curricular, é significativo. Durante a investigação observou-se que entre os motivos que levavam os alunos a chutarem as respostas estava, principalmente, a dificuldade do aluno com o conteúdo curricular. Ou seja, em muitas situações, os alunos não se engajaram cognitivamente no uso dos Objetos de Aprendizagem porque o recurso proposto apresentava um nível de complexidade de conteúdo inadequado aos seus conhecimentos prévios.

Ao longo observações, verificamos que o engajamento cognitivo sofreu um pouco de oscilação durante a aula. Também foi possível identificar que a categoria de chute foi a única que apresentou uma tendência de aumento ao longo das rodadas de observação, ou seja, as ocorrências de alunos chutando as respostas teve um leve aumento do início da aula até o final.

Acreditamos que a tendência do aumento de comportamentos de chute pode apontar que os alunos, inicialmente, tentam fazer as atividades sem chutar, mas, com a falta de sucesso e progresso na execução das atividades e/ou o aumento do nível de complexidade das atividades, eles buscam meios e subterfúgios para completar a atividade.

Em síntese, é possível afirmar que os Objetos de Aprendizagem são capazes de promover o engajamento comportamental e cognitivo dos alunos durante as aulas. E isso ocorre, em grande parte, porque os Objetos de Aprendizagem são recursos interativos.

Do ponto de vista do Modelo de Interação Cognitiva de Kennedy (2004), a utilidade de se incorporar a interatividade em recursos digitais para aprendizagem se dá pelo fato dela permitir que o aluno influencie o fluxo de informações em termos de tempo e conteúdo. Ou seja, em uma atividade, o aluno pode ter controle sobre o tempo, a disponibilidade e quantidade de vezes que deseja analisar as informações oferecidas. E é ele quem toma a decisão de realizar a ação ou operação que leve ao próximo passo da atividade. Assim, podemos dizer que o aluno tem um maior controle sobre seu processo de aprendizagem,

cabendo ao sistema responder as demandas conforme elas forem surgindo e oferecer *feedback* para informar o aluno sobre suas ações.

Esse engajamento comportamental e cognitivo é imprescindível, pois a interatividade sendo um processo comunicativo pressupõe a alternância de mensagens entre um emissor e um receptor, logo se o aluno não participar conscientemente do processo a interatividade não existirá. Assim, é necessário o envolvimento do aluno, não só clicando com o mouse ou apertando um botão do teclado, mas realizando uma ação racionalizada e refletida, ou seja, uma ação que envolva também o engajamento cognitivo. Kennedy (2004) aponta que os recursos digitais para aprendizagem não podem garantir, por si só, o engajamento cognitivo, mas precisam incluir características com potencial para envolver cognitivamente o aluno.

Kennedy (2004) propõe que o uso da interatividade em recursos educacionais deve ser planejado de forma a criar um ciclo de *feedback* contínuo entre eventos instrucionais – situações de aprendizagem –, processos comportamentais e processos cognitivos dos alunos. Em um recurso de aprendizagem interativo, os processos comportamentais não tem um fim em si mesmo, mas permitem que os alunos realizem processos cognitivos que podem promover seu aprendizado. Por exemplo, a ação de arrastar uma palavra sobre uma figura não é a contribuição de um recurso de aprendizagem interativo, mas a relação que o aluno estabelece entre a palavra e a figura.

Para Kennedy (2004), a orientação e o *feedback* são formas que a interatividade pode conduzir o aluno a extrair sentido e refletir sobre suas ações. O principal objetivo da orientação e do *feedback* é oferecer ao aluno um mecanismo para que ele possa monitorar seu desempenho e progresso frente as atividades de aprendizagem. Neste sentido, o *feedback* funciona como um sistema de autorregulação e controle dos processos cognitivos para avaliar as tarefas executadas e possibilitar ao indivíduo fazer correções, quando for preciso.

Butler e Wine (1995) salientam que os recursos interativos possibilitam o *feedback* imediato, ou seja, o redirecionamento ou correção do erro ocorre no momento em que o aluno está tomando uma decisão equivocada. Esse tipo de suporte durante a aprendizagem é fundamental, pois é melhor apoiar o estudante na construção de um conhecimento correto, do que deixá-lo errar e depois apontar seu erro. Neste sentido, o *feedback* é um elemento de grande importância dentro dos recursos de aprendizagem interativos, pois permite criar estratégias que promovam o engajamento cognitivo.

Ainda segundo Kennedy (2004), a interatividade pode resultar em maior motivação para a aprendizagem e pode realimentar o ciclo, influenciando as atividades cognitivas e comportamentais do aluno. A argumentação do autor vai ao encontro com a Teoria da Autodeterminação, elaborada por Ryan e Deci (2017), que afirma que o aumento da autonomia e o senso de controle facilitam as emoções positivas e a motivação.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos realizar uma análise do engajamento de alunos, de 1º e 2º ano do ensino fundamental, durante o uso de Objetos de Aprendizagem e verificamos que este recurso digital apresentou elevado potencial de engajamento comportamental e cognitivo dos alunos nas atividades escolares.

Observamos que a maioria dos alunos estava empenhada na realização das atividades, ou seja, estava participando ativamente das aulas e dispostos a interagir com os Objetos de Aprendizagem. Também foi possível verificar que ao longo das sessões de atividades o engajamento comportamental manteve-se alto, o que mostra a permanência do interesse dos alunos sobre a atividade. No entanto, identificamos maiores dificuldade na seleção de objetos adequados ao nível de conhecimentos dos alunos. Os resultados apontam que, em algumas circunstâncias, certas atividades presentes nos Objetos de Aprendizagem exigiam habilidades e competências que uma grande parcela dos alunos ainda não dominava.

Para os alunos, os Objetos de Aprendizagem podem ser uma forma de entrar em contato com os conteúdos escolares a partir de uma abordagem não tradicional, que se fundamenta em um tipo de comunicação mais individualizada, visual e interativa. Os Objetos de Aprendizagem mostraram-se ferramentas capazes de apresentar características e princípios das chamadas Aprendizagens Ativas, nas quais busca-se criar, durante o processo de aprendizagem, um ciclo de ação-reflexão-ação. Esse ciclo tem por objetivo promover um maior envolvimento dos alunos durante o processo de construção do conhecimento. Além disso, propõe a variação das práticas e o uso da ludicidade como forma de aumentar a motivação e engajamento dos alunos para o processo de aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, Washington, DC: The George Washington University.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Kennedy, G. (2004). Promoting cognition in multimedia interactivity research. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(1), 43-61
- Kiouris, S. (2002). Interactivity: a concept explication. *New media & society*, 4(3), 355-383.
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of youth and adolescence*, 39(7), 801-815.

- Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2020). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: Pesquisa TIC Educação*, ano 2019. <http://cetic.br/pt/arquivos/educacao/2019/escolas-urbanas-professores/>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sims, R. (1997). Interactivity: A forgotten art?. *Computers in human behavior*, 13(2), 157-180.
- Sohn, D. (2011). Anatomy of interaction experience: Distinguishing sensory, semantic, and behavioral dimensions of interactivity. *New Media & Society*, 13(8), 1320-1335.

LA DISRUPCIÓN TECNOLÓGICA COMO FACTOR DE INNOVACIÓN EN EL AGENTE Y SUS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

LYA SAÑUDO GUERRA

Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco – México

FABRICIO RENÉ OROZCO SÁNCHEZ

Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco – México

El quehacer cotidiano de la tarea investigadora fue interrumpido por la desafortunada presencia de una pandemia que nos llevó al confinamiento. Se trató de un momento histórico que de manera disruptiva obligó a las y los investigadores a trasladar una gran cantidad de prácticas a escenarios digitales que finalmente, a decir de González Carmona (2022), “ha permitido mantenernos en contacto tecnológico con los otros, modificando las dinámicas de la interacción que hasta ahora considerábamos cotidianas”. (p. 256) Dichos cambios provocaron en el investigador un interés genuino por conocer e incorporar con mayor eficiencia los recursos digitales a sus proyectos de investigación, comprender y recurrir a las herramientas digitales para dar continuidad a los procesos de investigación ya comenzados.

A través del análisis de tres investigaciones, el presente estudio describe la manera en que la tarea investigadora entró en una etapa de disrupción. Los tres casos implicaron la incorporación gradual de estrategias que permitieran recuperar información relevante para el objetivo de cada investigación, cuidando la salud de los sujetos participantes y al mismo tiempo conservar la rigurosidad, la precisión y suficiencia de cualquier instrumento presencial. Los tres estudios se llevaron a cabo por el grupo de investigación de CEMEJ en colaboración con investigadoras e investigadores de otras instituciones, nacionales e internacionales.

En un segundo apartado, se hace un análisis de las implicaciones del uso del internet y sus herramientas digitales, como un recurso no solo en condiciones de confinamiento, sino como un elemento sustantivo en las diferentes etapas de todo proceso de investigación. Se pone de manifiesto el gran potencial de las tecnologías digitales que, en muchos de los casos, generan beneficios en términos de efectividad y logística, con el propósito de poner en perspectiva los retos que suponen la inminente asociación de la investigación con la tecnología y la necesidad de fortalecer el conocimiento y habilidades de los investigadores en el buen uso de las herramientas digitales.

1. ESTUDIOS DE CASOS

1.1. Caso 1. Democracia en las escuelas como elemento de Justicia Social en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid

Es una investigación interinstitucional internacional con financiamiento del Ministerio de Economía Industria y Competitividad, *La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la justicia social* (EDU2017-82688-P). Coordina el Dr. Javier Murillo líder del Grupo de Investigación de la Calidad Educativa para la Justicia Social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid. Y para el capítulo México, fue auspiciado por la Comisión Estatal para la Mejora Continua de Jalisco (CEMEJ) de la Secretaría de Educación del estado de Jalisco, México.

La investigación trata de las concepciones de los agentes educativos sobre la democracia y su ejercicio en el contexto de la escuela; la cultura escolar democrática, así como sus sentidos y significados políticos en escuelas comprometidas con la Justicia Social. Se llevó a cabo por grupos de investigación en Inglaterra, Portugal, Argentina, Chile y México.

El trabajo de campo fue suspendido por el confinamiento al final de la primera etapa y se decidió continuar con las incipientes habilidades y herramientas digitales disponibles. Es en este momento que la tecnología se convierte en factor disruptivo en el proceso de investigación educativa y nos obliga a aprender sobre la marcha.

Ya para la segunda etapa el estudio se focalizó con el propósito de conocer la cultura escolar democrática, sus sentidos y significados desde los Consejos Técnicos de Educación Primaria (CTE). La perspectiva teórica se ubicó en el marco de la cultura democrática con una estrategia metodológica basada en la etnografía utilizando instrumentos en medios digitales. Se realizaron observaciones etnográficas durante el desarrollo de los Consejos Técnicos Escolares en cuanto a el ejercicio democrático y de justicia social, a través de videos digitales y entrevistas a través de plataformas como Zoom. Posterior a la firma de los consentimientos informados, se registraron nueve sesiones del CTE de nueve escuelas de educación Básica. Con este planteamiento metodológico se obtuvo el conocimiento sobre el tema, que permitió profundizar en este fenómeno y tomar decisiones para establecer estrategias de apoyo a docentes y estudiantes. (Sañudo 2022, 2023)

1.2. Caso 2. Estrategias escolares frente a los retos de la Pandemia COVID-19, en colaboración con la Universidad Jesuita ITESO

Tras la llegada de la pandemia y el cierre de los planteles escolares se implementaron medidas emergentes de adaptación en cada centro escolar para continuar con los programas de aprendizaje, en muchos casos improvisando y en algunos otros, siendo creativos e innovando. Sin duda el desafío de asegurar la continuidad de los programas fue muy complejo, ya que incidieron, condiciones y diversas variables asociadas a la brecha tecnológica, por lo que era de esperarse una gran variedad de situaciones y resultados.

Se trató de una investigación comprensiva que tuvo como propósito de conocer las estrategias generadas por la comunidad educativa con respecto a las adecuaciones

curriculares, aprendizaje a distancia, uso de la tecnología, entre otras, como respuesta a los retos que le presentó el confinamiento derivado de la pandemia COVID-19 en los niveles de educación obligatoria.

Esta investigación se realizó en un plazo corto de seis meses con una estrategia metodológica de estudio cualitativo de casos, utilizando como instrumento la entrevista abierta por medios virtuales, a directivos, docentes y asesores técnico-pedagógicos, por una parte, y las madres y padres de familia por otra (previa firma de consentimientos informados). Se realizaron pruebas piloto para perfeccionar preguntas, determinar tiempos, aceptación y viabilidad de usar medios digitales para su aplicación. Especialmente se analizó si la entrevista a través de diversos medios tecnológicos, como teléfono celular o móvil, tabletas o computadoras eran un factor que afectara la veracidad del corpus. La familiaridad con la que los sujetos de la investigación interactuaban con sus teléfonos móviles evitó la limitación planteada. (Sañudo, 2021)

1.3. Caso 3. Estado del Conocimiento de Conocimiento de la investigación educativa en México en colaboración con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)

Esta investigación pretendió diagnosticar el estado actual de la investigación educativa en diferentes entidades federativas. Fue un proyecto transdisciplinario e incluyente que contempló la elaboración de un diagnóstico que sirvió de insumo al Estado de Conocimiento en la década 2012-2021. Fue un trabajo de cerca de cuatro años, la mayor parte del tiempo situado en las etapas más duras de la pandemia.

Ya en este proyecto empezó a fructificar la experiencia previa del uso de la tecnología para 1) El trabajo de campo a través de un cuestionario en línea amplio y complejo, basado en las construcciones teóricas que acerca de la investigación educativa se obtuvieron durante los estudios de la década anterior y que se perfeccionaron en la presente. 2) Recuperación de información sustantiva o complementaria en medios digitales, tales como páginas Web institucionales o personales, repositorios, publicaciones impresas y digitales, Webinar, blogs, etc. como información pública; 3) Entrevistas centradas en la narración a través de plataformas como Zoom, Teams, en su mayoría. Este corpus se analizó (y trianguló), en una primera fase de manera estadística e interpretativa en una segunda.

Uno de los aprendizajes más valiosos es el desarrolló un trabajo de gestión de tipo matricial. Inicialmente cada participante podía conocer la información propia del trabajo, sus lineamientos, documentos normativos y de base en la página Web creada para ese proyecto. A través de un formulario cada investigadora, investigador del país podía elegir en qué actividad quería colaborar: diagnósticos estatales, alguna línea o una dimensión de la investigación, podría ser una de ellas o todas. De esta manera los grupos de investigación se fueron conformando, al inicio con una colaboración numerosa y conforme pasó el tiempo y

las actividades se aclararon, se fueron consolidando con objetivos específicos y con coordinadores que se responsabilizan de cada uno.

La organización de las reuniones respondía a los supuestos construidos por el grupo de investigación. Se parte de la investigación se organiza como subsistemas heterogéneos. Por un lado, está constituido por agentes investigadores que producen conocimiento, por otro, estos mismos responden a lógicas institucionales que tienen un modo de gestionar este conocimiento, y finalmente, la producción se comparte con consumidores y usuarios.

Las reflexiones y discusiones virtuales consumieron meses para, finalmente, lograr una significación común de la propuesta teórica, su uso para los diferentes textos, el análisis de los datos y la descripción e interpretación de los resultados.

Las diversas reuniones y aplicación de instrumentos respondieron a la lógica compleja sistémica, de manera que su objetivo respondía a los diferentes planos: diagnósticos, líneas o dimensiones de investigación. Se abrió un horizonte eficiente, productivo, seguro y económico a través de repositorios y reuniones virtuales que permitían la interacción de los participantes desde cualquier lugar del país o del extranjero. Se generaron diferentes productos, artículos, webinars, libros, ponencias, paneles, conferencias, la mayoría en medios digitales a partir de los resultados. (Sañudo, 2023)

2. HERRAMIENTAS DIGITALES E INVESTIGACIÓN

Como se muestra en el apartado anterior, se trata de un proceso alternativo al convencional que implica necesariamente “reflexionar sobre el rigor, los procedimientos más adecuados y los elementos éticos necesarios para desarrollar una investigación en un contexto como el actual” (Hernán-García et al., 2021, p. 299). Las herramientas tecnológicas conocidas evolucionaron logrando una mayor sofisticación, y aunque ya se venían incorporando a la práctica investigativa, se provocó un perfeccionamiento emergente a la tecnología. Zapata Ancajima (2020), en este sentido hace alusión a una amplia gama de recursos digitales útiles para la actividad de investigación.

El autor identifica un amplio número de recursos digitales de apoyo a la investigación en internet y los agrupa en seis campos asociados a las diferentes tareas de la actividad investigativa y de acuerdo con la experiencia obtenida, se agregaron varias categorías más. En la tabla 1, sin ser exhaustiva, se presentan las herramientas y la propuesta para su uso en determinadas etapas de la investigación.

Tabla 1. Herramientas digitales para diversos campos de investigación.

Campos	Tipo	Descripción	Herramienta
Para la identificación de autores científicos	Plataformas Web	Proporcionan un identificador digital controlado por el investigador y que lo conecta la identificación personal con la información profesional publicada.	Orcid, ResearcherID, Rate my professors, IEEE, Researchgate, Openreview
Para diseñar páginas Web	Plataformas que diseñan y editan páginas Web	Permiten diseñar y editar páginas Web personales o profesionales a partir de plantillas proporcionadas y gestionan dominios.	Wix, WordPress, Squarespace, Site123, Jimdo
Para la formación en investigación	Plataformas para el diseño y gestión de aprendizaje de código abierto (MOOC)	Massive Open Online Course (MOOC), cursos abiertos, masivos y online basados en sistemas de gestión del aprendizaje o Learning Management System (LMS) que se integran a entornos web mediante interfaces de programación de aplicaciones (API).	Moodle, Wemooc, Google Open Oline Education, Open MOOC, Blackboard, Open LMS
	Talleres, seminarios y cursos	Programas de formación a largo plazo a distancia o virtuales con certificación, son ofrecidos por muchas universidades y redes de investigadores.	Fundación iS+D, Euroinnova International Online Education, Collaborative Institutional Training Initiative (CITI)
	Plataformas virtuales educativas	Cursos en línea que adoptan modelos de LCMS (Learning Content Management System), LMS (Learning Management System) o EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje).	Schoology, Edmodo, CourseSites, Blackboard, Udemy, Moodle, Webroom, Didactalia,

				mCourer, Google Classroom
	Tutoriales	Videos cortos grabados que muestran actividades de aprendizaje.		YouTube, Vimeo, SlideShare
	Redes sociales	Agrupar a personas que se vinculan a través de un espacio web.		Facebook, Twitter, Tik-Tok, Instagram, WhatsApp
Para la búsqueda y registro de información	Buscadores de información académica	Motores de búsqueda dedicados a temas académico que permiten filtrar documentos publicados.		Google académico, Google Books, Recolecta, Iseek
	Bibliotecas virtuales	Están constituidas totalmente por documentos electrónicos digitalizados en diferentes formatos (pdf, doc, rtf, jpg o mp3) que se difunden vía web.		Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Infolibros, the Free Library, biblioteca Nacional de España, Biblioteca UNAM
	Base de datos bibliográficos	Almacenan información científica especializada con motores de búsqueda potentes basados en descriptores.		SciELO, Redalyc, Dialnet, Scopus, Endnote, ERIC Web of Science, EBSCO, ProQuest, dblp,
	Gestores de referencias	Plataformas que crean, recuperan almacenan, y organizan, referencias bibliográficas seleccionadas en una base de datos propia que facilitan su integración de forma automática en la lista de referencias en diferentes formatos.		EndNote, Mendeley, Zotero, CITAVI, RefWorks, EasyBib, BibMe, Elsevier
Para la comunicación	Almacenamiento y comunicación entre	Plataformas de registro de investigadoras e investigadores para intercambiar información,		Linkedin, ResearchGate, Madri+d, Web de

e interacción virtual	expertos investigadores	proyectos y producción investigativa. Búsqueda de talento y trabajos colaborativos	Redes de investigación
	Correo electrónico o e-mail	Herramienta de comunicación profesional asincrónica que permite intercambiar información, enviar y recibir mensajes, etc.	Hotmail, Outlook, Gmail, Yahoo
	Chat	Medio que permite intercambiar mensajes inmediatos de texto, de audio y archivos de manera sincrónica e informal.	Facebook, WhatsApp, Telegram
	Videoconferencia	Servicio que conecta en tiempo real, a varios usuarios en una conversación simultánea que se realiza de manera virtual, usando video.	Zoom, Webex, WhatsApp, Google Meet
	Comunicación escrita en línea	Herramientas que posibilitan la creación, edición de documentos que pueden ser compartidos en Internet ya sea en texto, hoja de cálculo o presentaciones.	Google Documentos, Office Live de Microsoft, Open Office, Adobe, Acrobat
Para la recolección y análisis de información	Encuestas y formularios en línea	Diseño, aplicación y resultados de encuestas en línea.	Formulario Google, Encuestafacil, Survey Monkey, FlowCharts, Surveys & Workflows, Sphinx iQ3
	Software de análisis de datos	Programas estadísticos que almacenan, administran, transforman y transfieren información numérica	SPSS, ATLAS-ti, MAXQDA, Dedoose, DATAVIV'
Para la organización y sistematización de información	Servicios de alojamiento de archivos	Almacenan, organizan, administran y compartir archivos en diferente formato a través de	Google Drive, OneDrive, Dropbox, MediaFire, Box

		la red mundial de servidores remotos.	
	Organizadores gráficos	Aplicaciones que organizan y representan de manera gráfica ideas y/o conceptos.	CmapTools, Genially, Piktochart, Xmind, Mindomo, Ayoa, Flowdia Diagrams, GitMind
	Transcriptores y traductores	Aplicaciones que transcriben y traducen archivos de audio o video, muchas de ellas utilizando IA	Gglot, Zoom, Transcribe, Amberscript, GoTranscript, GoSpeech, Trint, Description, Express Scribe
Para la difusión, divulgación y visibilidad de resultados de investigación	Blogs / Podcast	El blog es un sitio web que recopila de manera periódica entradas (textos, artículos, presentaciones, videos) y podcast es una publicación de carácter digital y periódica, en formato de mayormente de audio.	Blogger, Wordpress, Ivoox, SoundCloud, Spreaker
	Detectores de plagio académico	Revisan el contenido de archivos de texto para identificar el porcentaje de plagio. Reportando coincidencias que tiene con otros documentos indexados en Internet	Turnitin, Urkund, Plagiarisma, PlagScan, Viper, Quetext, Scribbr Editor de Word
	Presentaciones o diapositivas	Organiza a información de un archivo en diapositivas estáticas o dinámicas para apoyar la divulgación de la información de manera didáctica, gráfica y sintética.	Prezi, Emaze, Powtoon Slideshare PowerPoint de Microsoft, Canva
	Portales para compartir publicaciones de libros, tesis y artículos	Almacenamiento personalizado de productos académicos en plataformas web para ser compartidos por otros	ResearchGate, Academia, ORCID, Web of

		académicos. Repositorios, las bibliotecas o bases de datos de revistas y las redes académicas.	Science, ResearchID
	Softwares para la difusión	Software libre que facilita la gestión de publicaciones académicas a través del acceso abierto	Open Journal Systems (OJS), DSpace, EPrints, SciELO
Para la gestión de proyectos	Programas	Herramienta informática que se utiliza para planificar, hacer seguimiento, coordinar y controlar todas las tareas de un proyecto de investigación y la coordinación del trabajo en equipo	OpenProj, Open Workbench, GanttProject, FusionDesk Starter Edition, Workspace
	Herramientas para la gestión de proyectos	Para la planificación del proyecto, asignación de recursos, programación de tiempo y generación de informes con cualquier software se usa en línea.	Intervals, Basecamp, Goplan, Proyectos Net Easy, AceProject, Collabative, Trac
Para el uso de la Inteligencia artificial	Redacción con IA	La redacción con IA es una herramienta cada vez más presente en el mundo de la comunicación y la tecnología. Su eficacia y rapidez la convierten en una solución inteligente para tus textos, consultas, entre múltiples tareas.	Rytr, Simplified, Smart Copy, Content Bot, ChatGPT, YouChat, Bing Chat de Microsoft

FUENTE: Elaboración propia basada en Zapata Ancajima (2020)

El contenido de la tabla 1 da muestra de la potencialidad del uso de la tecnología y las herramientas digitales en la investigación y que además, dicho por González Carmona (2022)

Pueden ser mediadores de las interacciones, del desarrollo y construcción del objeto de investigación, así como medios para la identificación de problemáticas, mapeo de fenómenos, primera comprensión del objeto de interés, identificación de posibles participantes de investigación, establecimiento de contacto con ellos, difusión de los resultados obtenidos y mucho más. (p.258)

Como se puede observar, se hace un inventario global de herramientas digitales asequibles desde Internet, la mayoría son de acceso abierto, gratuitas -cuando menos parcialmente en algunos casos-, algunas en inglés, pero la mayoría con opciones de traducción automática al español. Solo es necesario escribir el nombre en cualquier buscador para localizar la plataforma o aplicación. También se pueden identificar que algunos nombres se repiten por la versatilidad en su uso. Muchas de estas herramientas tienen una diversidad de aplicaciones y podrán ser utilizadas en estos y más procesos de investigación.

Se pone de manifiesto la importancia de la función formativa del investigador, la cual implica un acercamiento más profundo a los medios digitales y su potencial uso en la investigación porque es necesario “conocer las particularidades tecnológicas de cada una de estas herramientas, sus formas de uso y comenzar a entrenarse con ellas”. (González Carmona, 2022, p. 259)

3. PAUTAS Y PRINCIPIOS ÉTICOS DE UNA INVESTIGACIÓN BASADA EN INTERNET.

Si bien es cierto que al referirnos al internet y su relación con la investigación la tendencia es más a identificarlo como una herramienta, sin embargo, el internet es *per se* un objeto de estudio es el tipo de investigación basada en internet, como es el caso de la etnografía digital (Pink, 2019; Grillo, 2019), que supone la aplicación de normas y principios éticos específicos.

Martínez (2022) en el texto *Internet-Based Research -SBE* explora algunas de las formas en que los investigadores usan las tecnologías, los principios éticos que guían la investigación con sujetos humanos y los posibles problemas al diseñar un estudio en el que utilicen medios digitales. Se parte del hecho de que ya sea como una herramienta de investigación o como objeto de estudio los investigadores hoy más que nunca hacen uso del internet. Al referirse al uso de sitios o plataformas, Martínez (2022) advierte de la importancia de que los investigadores antes que nada confirmen que su estudio no estará sujeto a violaciones del acuerdo en los términos que establecen las propias plataformas. Deben familiarizarse con las políticas de privacidad y confidencialidad que ofrecen las empresas para garantizar la protección adecuada.

Un tema central es la *confiabilidad* y la *validez* en el proceso y en la obtención de datos, lo que determina la toma de decisiones en las plataformas y aplicaciones que deben ser utilizadas. La confiabilidad implica no solo familiarizarse con las tecnologías y sino asegurar el uso correcto y eficiente de las herramientas, es decir, que el cuerpo de datos obtenido es justo y consistente con los propósitos, orientación epistemológica, teórica y metodológica de la investigación. La validez, de forma complementaria, se refiere a la medida en que un instrumento recupere lo que se supone que debe investigar, de manera precisa, acuciosa y suficiente. (Bolívar, 2013; Hidalgo, 2016).

En este sentido, además de la rigurosidad, la consistencia, la validez y confiabilidad propia del proceso, hay algunos principios éticos que el investigador debe tener presente a fin de proteger a los participantes en la investigación, sobre todo si se utilizan las herramientas digitales. A este respecto Martínez (2022), comparte una serie de consideraciones que aluden al 1) a los participantes y 2) a la información que generan.

El principio básico en una investigación basada en el uso de internet es la protección de los participantes para asegurar la autonomía que tienen durante todo el proceso a partir de la cual puedan cuestionar o retirarse del estudio en cualquier momento. En cuanto a las características de los participantes, es fundamental el respeto a su situación personal. Los criterios de selección se establecen con anterioridad de acuerdo con principios de inclusión, evitando la discriminación por género, raza, diversidad sexual, etcétera; cuidar que no se dé mayor peso a los participantes que coinciden con el propósito de la investigación.

En este rubro es fundamental tener especiales cuidados en las investigaciones que se dirigen a estudiar grupos en situación de vulnerabilidad, tal es el caso de menores de edad, adultos mayores, grupos originarios, género, pobreza o violencia extrema, entre los más relevantes. La brecha digital (Alba, 2015) presente en muchos de estos grupos será una variable intercurrente que determina la toma de decisiones de los diseños de investigación, ya sea en cuanto a desarrollo de habilidades digitales, conectividad y equipo tecnológico.

En este sentido, en la investigación basada en internet puede asegurar el riesgo potencial de daño nulo o mínimo a los participantes o su contexto, teniendo estrategias rigurosas para evitar la pérdida de confidencialidad en la divulgación involuntaria de información privada que podría dañar su reputación, empleabilidad o seguridad. La protección de la privacidad de las personas involucradas en el estudio es un reto, en el entendido de que “en un mundo ampliamente digitalizado donde la difusión científica se encuentra al alcance de unos clics, es posible que aquella información que consideramos anónima pueda fácilmente volverse de carácter público”. (González Carmona, 2022, p. 263)

El almacenamiento de datos en un servidor compartido está sujeto también riesgos de vulnerabilidad, especialmente con archivos en audio y video producidos en etapas de investigación de campo. Una forma en que se puede minimizar los daños por la exposición de información en la nube sería cifrar los datos antes de cargarlos en un servidor y evitar almacenar datos sensibles de los participantes, sobre todo cuando se puede asociar la identidad con su información (anonimato). Se desaconseja guardar datos en cuentas personales (como una cuenta de Google Drive o Box) o en dispositivos móviles. (Martínez, 2022). Existe el riesgo de vulnerabilidad de la información, cuando hay acceso no autorizado a las computadoras o el uso compartido de los equipos.

Una herramienta que palia estos riesgos y confirma la autonomía de los participantes es a través de un proceso de consentimiento informado. Contiene la información adecuada para que éste pueda participar en el estudio de manera libre y con conocimiento de causa. (Martínez, 2022) La manera en que los sujetos dan su consentimiento tiene diferentes implicaciones si se trata de una encuesta en línea, una entrevista a través de una video llamada o una entrevista presencial. La privacidad y confidencialidad de la información y datos que se obtienen implican un tratamiento diferenciado.

En ese sentido, documentar el consentimiento en persona será diferente de documentar el consentimiento en línea, el primero por lo regular consiste en un documento que investigadores y sujetos de investigación firman y conservan físicamente. Cuando es en línea, al no haber una interacción directa, el diseño de un proceso debe incluir algunos elementos que demuestren el consentimiento de los sujetos. De esta manera, la garantía de seguridad sobre la confidencialidad de los datos implicaría incluir en el consentimiento informado la advertencia de los riesgos que se corren en una investigación basada en internet, y como es que el investigador pretende minimizar dichos riesgos.

En este mismo orden de ideas, en relación a la relevancia que tiene el cuidar principios éticos básicos, en palabras de González Carmona (2022) “el mero empleo de los famosos formatos de consentimiento informado no son suficientes para afirmar que la investigación se libra de estas dificultades” (p. 262), y es responsabilidad del investigador advertir de los riesgos y posibles problemas que se pueden presentar. Pero sobre todo cuidar a los participantes que generosamente comparten la información necesaria para generar conocimiento útil para una mejor educación.

4. CONCLUSIONES

El internet y la tecnología digital llegó para quedarse, ya sea como herramienta o como objeto de estudio, lo que implica una serie de desafíos para los investigadores. Su condición disruptiva movió el proceso de investigación mismo, ha llevado a las y los investigadores a aprender, a mejorar sus prácticas y finalmente a innovar. No es un efecto menor, es inmersión digital independientemente si se quiere o no.

Los casos expuestos en el presente documento dan muestra de la relevancia del uso de la tecnología en tres investigaciones que siguieron su curso hasta su consecución, lo que implicó adaptar la metodología a las nuevas condiciones contextuales. Así, algunas tareas programadas en condiciones de presencialidad encontraron condiciones de virtualidad a través de medios digitales y en algunos casos mejoras sustantivas en términos de logística. Se dio cuenta de poca resistencia entre los participantes, se experimentaron las ventajas y con ello el uso de herramientas digitales ya están instaladas en la práctica investigativa actual.

Es necesario precisar que no se trata de hacer lo mismo que se venía haciendo pero ahora a través de internet. Evidentemente habrá actividades que de manera habitual se realizaban en presencialidad que puedan replicarse sin mayor cambio en un entorno virtual, sin embargo, la experiencia pasada y futura nos llevará seguramente a romper paradigmas metodológicos surgidos de la necesidad y la creatividad ante la inevitable presencia de la tecnología en la investigación. De la misma manera, la gestión de los proyectos se pudo realizar de manera sistémica y no lineal, innovando las formas de organizar el trabajo entre grupos. Igualmente, los proyectos deberán dar cuenta de los criterios éticos, su aplicación y presentar las evidencias de estos cuidados ya que los participantes detrás de una pantalla o a través de su voz o video están en situaciones riesgosas en cuanto a su anonimato y confidencialidad de la información. La consciencia y manejo del riesgo en el que se encuentran debe ser prioritaria.

Finalmente, uno de los retos está en la formación de los investigadores en términos del desarrollo de competencias digitales. El uso del internet como herramienta para la investigación requiere que el conocimiento que el investigador tiene de ciertas herramientas no solo sea básico, si no que se profundice en su potencial uso con criterios éticos, y a su vez, vaya incorporando nuevos recursos digitales que hagan más eficiente el desarrollo y consecución de sus proyectos de manera rigurosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 60(223), 265-285.
- Bolívar, C. R. (2013). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa*. USA: Dananga Training and Consulting.
- González Carmona, F. L. (2022). Consideraciones metodológicas sobre la investigación cualitativa online: más allá de la etnografía. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 1, 245–268.
- González, W. O. L. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Grillo, O. (2019). Etnografía multisituada, etnografía digital: reflexiones acerca de la extensión del campo y la reflexividad. *Etnografías contemporáneas*, 5(9).
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., & Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298–301. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Hidalgo, L. (2016). Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 5(1-2), 225-243.

- Martínez, A. (2022). *Internet-Based Research - SBE*. Studocu. <https://www.studocu.com/row/document/egerton-university/research-methodology/internet-based-research-sbe/36776940>
- Martínez, M., & March, T. (2015). Caracterización de la validez y confiabilidad en el constructo metodológico de la investigación social. *REDHECS*, 20(10), 107-127.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital*. Ediciones Morata.
- Sañudo, Lya (Coord e IP) (2021). *Estrategias escolares frente a los retos de la Pandemia COVID-19. Un estudio sobre la disrupción educativa*. Informe final, https://recrea.jalisco.gob.mx/cemej/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/Estrategias_escolares_frente_a_los_retos_de_la_pandemia_COVID_19v2.pdf
- Sañudo, Lya (Coord. e IP) (2023). *Investigación de la investigación educativa. Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa de 2012-2022*, México: COMIE (en prensa).
- Sañudo, Lya (2022). *La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la justicia social en México*, Jalisco: ENEA.
- Sañudo, Lya (2023). *Democracia y justicia social en la gestión escolar. La cultura escolar democrática, sus sentidos y significados desde los Consejos Técnicos de Educación Primaria*. Reporte de investigación. <https://recrea.jalisco.gob.mx/cemej/publicaciones/>
- Zapata Ancajima, J. C. (2020). *Herramientas digitales de apoyo a la investigación educativa. In Propuesta propedéutica de e-investigación para fortalecer la competencia investigativa tecnológica en estudiantes de maestría en Ciencias de la Educación-Escuela de Posgrado-UNP (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Piura. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21359.87209>

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE ACTIVO E INCLUSIVO EN CONTEXTO VIRTUAL DE UN PROGRAMA DE MAGISTER.

DAMARYS ROY SADRADÍN

Universidad Andrés Bello - Chile

VICTORIA PEÑA CALDERA

Universidad Andrés Bello - Chile

CAROLINA CHACANA YORDÁ

Universidad Andrés Bello - Chile

MABEL VALENZUELA GALDAMES

Universidad Andrés Bello - Chile

La universidad del siglo XXI enfrenta grandes desafíos para llevar a cabo su labor formativa en un contexto de cambio permanente y acelerado, tanto para preparar a los futuros profesionales que se desempeñarán en un escenario marcado por la globalidad económica, cultural y tecnológica, como para cumplir su rol de aportar a la construcción del conocimiento, el rescate de la tradición cultural, el desarrollo de la ciencia y la formación continua e integral del ser humano de este siglo en perspectiva del futuro que se avecina y las problemáticas a las que nos enfrentará como humanidad.

Ya desde fines del siglo pasado, la *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* de la UNESCO (1998), planteaba que en un mundo de cambio rápido y permanente se hace necesario una nueva visión y modelo de educación superior, cuyo elemento esencial debe ser la centralidad en el estudiante, atendiendo a los cambios en los enfoques de enseñanza y aprendizaje inspirados en modelos constructivistas, que comienzan a buscar su instalación en los distintos niveles del sistema educativo de todo el mundo a partir de la segunda mitad del siglo XX, incluyendo la educación superior, acompañados de transformaciones sociales, económicas y culturales que marcan una apertura importante en el acceso de sectores medios y de menores ingresos a la enseñanza universitaria y a la educación superior en general, así como el surgimiento de planteles privados de educación superior que proporcionan alternativas educativas a las universidades y centros de estudios tradicionales. Este proceso de masificación progresiva de la educación superior (Shin, 2014), en el que el acceso se ha ampliado a una cobertura casi universal en países desarrollados, seguidos de manera importante por las experiencias de Latinoamérica, evidentemente instala escenarios educativos de gran diversidad, principalmente desde las necesidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje del estudiantado, pero también desde las demandas del mercado y del mundo profesional, tecnológico y científico del siglo XXI.

La educación superior se ha transformado en un espacio de continuidad para la enseñanza secundaria y desde organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, entre otros, se han entregado lineamientos globales, que han cristalizado en la generación de políticas de aseguramiento de la calidad por parte de los gobiernos, instalando protocolos tendientes hacia la estandarización de prácticas centradas en una visión de calidad, tal como pasa en el sistema escolar (OCDE, 2010). La universidad ha dejado de constituir un mundo orientado sólo a la élite y su relevancia ha traspasado las fronteras nacionales para insertarse en un contexto global (Muñoz, 2019). Da cuenta de ello el proceso vivido desde fines de los 90 en Europa con la generación del Informe Tuning y en Latinoamérica con el surgimiento de Alfa Tuning en 2004, hitos que dan cuenta de una metodología de acción conjunta y en pos de objetivos formativos comunes que traspasan las barreras nacionales.

En Chile, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SINACES) se ha establecido a partir de las leyes, 20.129 de 2006 y 21.091 sobre Educación Superior, de 2018. En esta perspectiva, la formación de postgrado ha ido adquiriendo una relevancia progresiva, como instancia de formación continua, de profundización y de mejora profesional

(Aguirre, Castrillón y Arango, 2019), especialmente si se trata de programas de orientación profesionalizante más que puramente académica.

Pero, ¿qué sucede con el rol del profesor de educación superior en este contexto? Evidentemente, todo lo anterior ha impactado y reconfigurado la docencia universitaria y/o superior en general, (Biggs, 2006) exigiéndole desarrollar innovaciones que permitan una labor formativa de profesionales críticos, reflexivos y propositivos, con una disposición permanente a los procesos de educación continua o los aprendizajes a lo largo de toda la vida, tal como plantea Schön (1992). Junto con ello, la instalación de un enfoque de competencias en la educación superior, entendidas de acuerdo a lo que señala Perrenoud (2004), como una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el hacer y el conocer, apunta al logro y puesta en práctica de desempeños complejos y multidimensionales, que involucran la tridimensionalidad de los saberes, contemplando inclusive el desarrollo de herramientas de autorregulación personal y afectiva, lo cual hace más crucial el rol docente. En este sentido, y en congruencia con el enfoque de centralidad en el estudiante, de evidente carácter constructivista y como corolario de ello el modelo de competencias en educación superior, cobran especial relevancia las estrategias de enseñanza y aprendizaje activas participativas en el desarrollo de la docencia, ya que son las herramientas que desde la didáctica, permiten el logro de las competencias del perfil de egreso, tanto de un programa de pre grado, como de postgrado.

Díaz Barriga y Hernández, basándose en otros autores, (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991 citados por Díaz Barriga y Hernández, 2002), definen las estrategias de enseñanza en un contexto de aprendizaje activo como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”, en otras palabras, como “medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (Díaz Barriga y Hernández, 2002. Pág. 141). Julio Pimienta (2012) se refiere a las estrategias de enseñanza- aprendizaje y las define como “instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” (Pág. 3). Como se puede apreciar en estos autores, se las concibe esencialmente como un medio caracterizado por la flexibilidad y para el logro de competencias, intencionadas desde la práctica reflexiva.

Un aspecto de especial relevancia que se incorpora a la complejidad del actual escenario en el que se desarrolla la educación superior, es la inclusión, como uno de los principios esenciales del panorama de diversidad en el que actualmente se desarrollan los espacios formativos, ya sea en pregrado o postgrado. Al respecto, la Unesco (Booth & Ainscow, 2005) visualiza la inclusión como un proceso social que busca construir una nueva realidad que responda positivamente a la diversidad

de las personas. En cuanto al término específico de inclusión educativa, el *índice de Inclusión de la Unesco* (2002), lo ha definido como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Estas barreras se pueden encontrar en todos los ámbitos y estructuras del sistema y son de distinta índole. En la *Guía para asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación* (2017), Unesco define la inclusión como un “Proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (Pág.7) y la educación inclusiva como el “Proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes” (Pág.7).

En 2016, en la observación general N° 4 del artículo 24 de la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD)*, se definió la educación inclusiva como un proceso en el que todos los alumnos tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa, así como un entorno favorable, que pueda responder de la mejor manera a sus necesidades y preferencias (Unesco, 2020).

Toda la concepción de inclusión antes expuesta, encuentra un espacio propicio de materialización en un contexto educativo de centralidad en el estudiante como el que se ha descrito, en el cual el enfoque de competencias, operacionalizado en la didáctica de estrategias activas, permite el logro de aprendizaje significativo y de las competencias que materializan los perfiles de egreso. Desde la perspectiva de que la inclusión como práctica, propende a superar los obstáculos o barreras que impiden el logro de aprendizajes a la diversidad de estudiantes de los actuales escenarios de educación superior, que nos convoca

en este artículo, su relación con la diversidad de opciones de enseñanza y aprendizaje que proporcionan las estrategias activas, es evidente.

Teniendo presente todo lo expuesto, agregaremos un último elemento de esencial relevancia para poder abordar la unidad de análisis de este estudio, que es el entorno virtual de aprendizaje en el que se desarrolla el Magister en Docencia para la Educación Superior y cómo este contexto de transferencia digital se constituye en un elemento fortalecedor de la inclusión.

Desde las definiciones otorgadas por diferentes autores, Sánchez, J., (2009) define un entorno virtual de aprendizaje como un ambiente de aprendizaje mediado por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Vargas Murillo (2020) se refiere a Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) o Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), como ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, los cuales tienen en común referirse a un amplio abanico de aplicaciones informáticas instaladas en un servidor, con el propósito de facilitar al profesorado la impartición de cursos a través de Internet. Además, constituyen importantes depósitos de información a los que pueden acceder docentes y estudiantes, ya sea de manera sincrónica o asincrónica. Los EVA o AVA también pueden recibir otras denominaciones de acuerdo a la literatura, como por ejemplo: Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS), Sistemas de Gestión de Cursos (CMS) o Plataforma de Aprendizaje (LP), entre otras. Resulta interesante apreciar, de acuerdo a lo que plantean Rodríguez y López (2013), cómo los EVA permiten la creación de comunidades de aprendizaje y una construcción compartida del conocimiento a través de la colaboración e interacción con otros, tales como los pares y el/la docente, possibilitando la regulación cognitiva y la autonomía en el aprendizaje a través de las labores propias de la docencia, como sostener conversaciones con otros estudiantes y docente, hacer consultas, leer documentos, hacer ejercicios, trabajar en equipo, etc. (Prados, E, 2015)

1. METODOLOGÍA

El estudio responde a un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, el cual se puede definir como el tipo de estudio que se centra en el análisis en profundidad de una determinada realidad en su contexto real (Yin, 2009; Hernández -Sampieri y Mendoza, 2018). Se trabaja con una muestra documental, la cual permite revisar el diseño instruccional del Magister en Docencia para la Educación Superior, centrándose en los recursos del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) constituido por la plataforma Canvas. La pregunta indagatoria que guía el estudio es ¿Qué oportunidades de aprendizaje activo e inclusivo en el entorno virtual presenta el programa de Magister en Docencia para la Educación Superior?

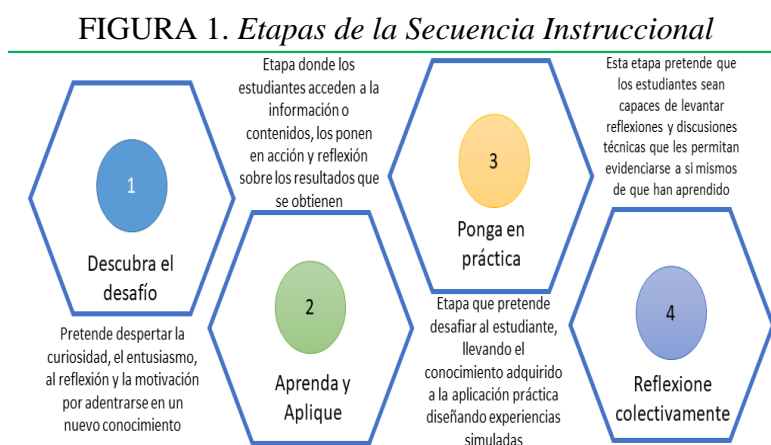
2. RESULTADOS O DISCUSIÓN

El Magister en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Andrés Bello es un programa de postgrado de carácter profesionalizante orientado a profesionales que

imparten docencia en Educación Superior y que requieren formación en herramientas pedagógicas. El programa, impartido desde 2002, se ha desarrollado y fortalecido a través de tres procesos de innovación curricular llevados a cabo en 2013, 2016 y 2021, en perspectiva de la mejora continua respecto de la calidad del diseño instruccional y la impartición del mismo. Cabe señalar que desde 2014 se imparte de manera virtual, lo cual marca la incorporación de TIC en un entorno caracterizado actualmente por la plataforma Canvas.

El programa se plantea desde un paradigma de centralidad en el estudiante, enfatizando el aprendizaje activo en un contexto virtual, caracterizado por un diseño instruccional cognitivo y constructivista, que aborda la docencia como una actividad compleja y especializada. Dada su orientación profesionalizante, se espera que, al término del programa, los graduados se desempeñen en sus contextos como profesionales reflexivos, que cuenten con competencias para diseñar, implementar y evaluar prácticas docentes fundamentadas y coherentes con los diversos contextos de educación superior en los que les toque desempeñarse (DUN 2806, 2021).

En atención a lo anterior, se requiere de un ambiente de aprendizaje activo, en el que los y las estudiantes cuenten con una diversidad de recursos que les permitan desarrollar una autonomía progresiva en su aprendizaje, pudiendo efectuar procesos metacognitivos y de autorregulación, así como de reflexión y de trabajo colaborativo que posibilite el logro de las competencias del perfil de egreso, las cuales se han expresado en términos sintéticos y generales en el párrafo anterior. En este sentido, el primer componente que contribuye a este propósito es el diseño instruccional, que otorga al estudiante la posibilidad de recorrer cada una de las unidades que componen la asignatura en una secuencia lógica y que tributa a un enfoque de construcción de aprendizaje, tal como se evidencia a continuación:



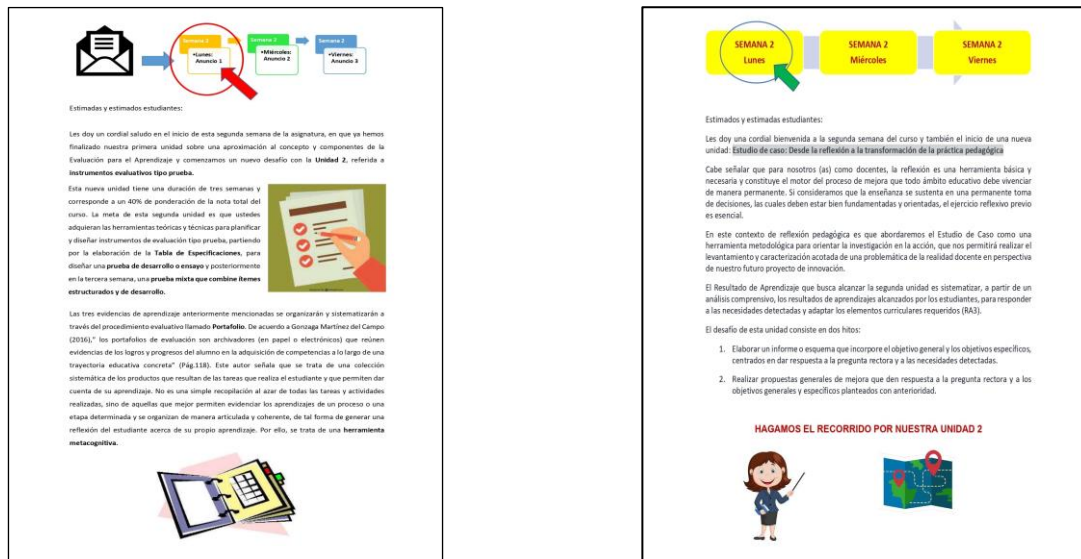
Fuente: Diseño de Secuencia instruccional, UNAB 2021

Como se puede apreciar, cada una de las unidades de las asignaturas que componen el programa, parte con la sección “*Descubra el desafío*”, en la que se aborda una motivación inicial, normalmente a partir de la propia experiencia y rescatando los conocimientos previos de los estudiantes. Se trata de una fase introductoria al contenido de la unidad, en la que se trabaja con foros de activación, preguntas reflexivas y experienciales, infografías o pequeños videos que invitan a la reflexión, que luego se comparte en la sesión sincrónica que se realiza una vez a la semana”.

La siguiente etapa en el recorrido de la unidad es “*Aprenda y aplique*” en la que los estudiantes acceden a la información a través de la diversidad de recursos existentes en la plataforma Canvas. En esta sección pueden visualizar los apuntes docentes, revisar la bibliografía e interactuar con otros recursos de aprendizaje, como videos, podcast, ejercicios, actividades formativas, infografías, entre otros. La sección de “*Ponga en práctica*”, le plantea a los estudiantes el desafío evaluativo de cada semana, ya sea esta una evaluación sumativa y/o formativa, siempre desde la mirada de la evaluación auténtica y del aprendizaje situado. Finalmente, la última etapa de cada unidad, “*Reflexione colectivamente*” se centra en actividades que permiten hacer síntesis de los aprendizajes y generar metacognición, invitando a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

En el EVA antes descrito, se agregan también otros componentes que contribuyen a fortalecer las oportunidades de aprendizaje activo y dicen relación con el acompañamiento y mediación del docente durante el proceso, lo cual se materializa a través de la sesión sincrónica semanal, en la que se profundiza en algunos temas claves de la unidad, se aclaran dudas y se orienta el desarrollo del desafío evaluativo. La presencia del docente también se evidencia a través de los *anuncios semanales*, los cuales cumplen el objetivo de acompañar el proceso de aprendizaje en el entorno virtual, a través de orientaciones para el abordaje de los recursos de aprendizaje, profundización de conceptos relevantes, e información del curso, de interés para los estudiantes.

FIGURA 2. Ejemplos de anuncios



Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la figura anterior, los anuncios no contemplan solamente el texto escrito, sino que también incluyen imágenes que sustentan la comunicación desde lo visual, enfatizando los contenidos que se tratan y orientando al estudiante en la ruta de aprendizaje de la semana. También se adjuntan en PDF para su descarga y archivo por parte de los estudiantes y pueden ser acompañados en una versión de audio o podcast.

El *trabajo colaborativo* constituye uno de los pilares fundamentales del proceso formativo y en cada asignatura, se destina al menos una semana en la que se aborda esta modalidad para la realización de los desafíos evaluativos. Considerando que los estudiantes del programa son profesionales de distintas áreas disciplinares, el encuentro, intercambio y deliberación que suponen estas instancias de trabajo, son muy enriquecedoras como experiencias multidisciplinares, permitiendo puntos de

encuentro y aportes desde distintas miradas para resolver un desafío de aprendizaje y en especial, durante el desarrollo de su proyecto de innovación docente. Desde la literatura se sostiene que trabajar colaborativamente es una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente. Tal como se ha señalado en el caso de estudio del magister, se busca que los profesionales “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).

Acompañando el sello de trabajo colaborativo, está la reflexión, como un concepto fuerza del programa de Magister y que se incorpora transversalmente a lo largo de las asignaturas, tanto en las actividades de activación en la sección de “*Descubra el desafío*” de cada unidad, como en las tareas o desafíos evaluativos.

La evaluación se desarrolla a través de la realización del desafío o tarea semanal, planteado desde situaciones simuladas del contexto profesional de educación superior y que requieren evidenciar un desempeño por parte del estudiante. Se trata de procedimientos de realización de productos, tales como informes, ensayos, elaboración de materiales como presentaciones o infografías, entre otros y actividades que implican experiencias de proceso, como el desarrollo de un portafolio y en particular, la actividad de finalización para la obtención del grado, que consiste en el levantamiento de un problema de sus propios contextos educativos para el diseño e implementación de un *proyecto de innovación docente*, en el que se e integran los saberes adquiridos en las asignaturas cursadas durante el magister en beneficio de la solución o mejora de la problemática detectada. La evaluación formativa se incorpora cada semana a través de diversas actividades y desafíos que contribuyen a fortalecer los aprendizajes y monitorear el proceso. Se trata de instancias de trabajo autónomo en plataforma por parte de los estudiantes, pero que contemplan la retroalimentación del docente y que pueden ser abordadas en la sesión sincrónica de manera colaborativa.

La retroalimentación individual de cada uno de los desafíos evaluativos es esencial para el logro de los resultados de aprendizaje y así también la retroalimentación grupal, que se realiza al conjunto del curso una vez terminada cada tarea semanal y después de haber retroalimentado y calificado a los estudiantes individualmente. La retroalimentación grupal aborda los resultados del curso de manera panorámica y destaca las fortalezas y logros alcanzados en conjunto, así como las debilidades y aspectos de mejora. Estas retroalimentaciones siguen una estructura a partir de las propuestas de Daniel Wilson (2002) o Rebeca Anijóvich (2019).

FIGURA 3. Ejemplos de Retroalimentación

ESTRATEGIAS SEGUN REBECA ANIJOVICH

Ofrecer preguntas
Con preguntas abiertas animamos para que el estudiante piense.
Ejemplos: ¿Cómo puedo mejorar mi trabajo? ¿Cómo me voy a sentir al presentarlo?

Ofrecer experiencias a los estudiantes
Reconocer los avances y logros de los estudiantes.
Ejemplos: ¿Cómo me voy a sentir al presentarlo? ¿Cómo me voy a sentir al presentarlo?

Ofrecer experiencias a los estudiantes
Ofrecer experiencias a los estudiantes.
Ejemplos: ¿Cómo me voy a sentir al presentarlo? ¿Cómo me voy a sentir al presentarlo?

Ofrecer andamiaje
Dar ejemplos de cómo se puede hacer.
Ejemplos: ¿Cómo me voy a sentir al presentarlo? ¿Cómo me voy a sentir al presentarlo?

Nos hacemos preguntas:
Una vez realizada la tarea de la semana 5 y primera de la unidad 3, considerando la retroalimentación recibida por cada grupo de trabajo, es bueno que podamos reflexionar sobre el propio desarrollo, atendiendo a las fortalezas y debilidades en el desarrollo de la actividad.
✓ ¿Cómo fue la experiencia de elaborar procedimientos e instrumentos de observación en el contexto de la evaluación auténtica?
✓ ¿En qué aspectos logramos un buen desempeño y en cuáles debemos mejorar?
✓ ¿Qué criterios debemos tener presentes al momento de diseñar un procedimiento de evaluación auténtica?
✓ ¿Qué importancia tienen las instrucciones que debemos dar a los estudiantes?

ESCALERA DE RETROALIMENTACION
Daniel Wilson

Describiendo el desempeño observado
En esta actividad se presentaron tres casos evaluativos (situaciones de aplicación de la evaluación en distintos escenarios pedagógicos) para ser analizados en forma individual. En estos casos, se solicitó que se hiciera un análisis sobre los procedimientos evaluativos, los instrumentos aplicados, el análisis de resultados y la retroalimentación, incluyendo una propuesta de mejora, a partir de lo cual se pidió un informe escrito. Se puede apreciar que la gran mayoría de las tareas se presentaron con su desarrollo completo, exceptuando algunas en las que faltó la reflexión.
Para esta semana final de nuestra asignatura, retomaremos el esquema propuesto por Daniel Wilson (1999) con la **Escala de la Retroalimentación**.

Valorando los logros:
Se aprecia un buen logro de los objetivos de la tarea en general. En cada caso presentado se hicieron análisis pertinentes de todos los componentes solicitados. Se destaca la identificación de aspectos positivos y negativos del primer caso, destacando el uso de la escala de valoración como instrumento de observación para una actividad de desempeño, en este caso un juego deportivo y como elementos negativos, la falta de claridad de algunos indicadores y su congruencia con las instrucciones dadas inicialmente, las cuales además se evidenciaron como generales y poco claras.

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciarse en la imagen, se presentan dos ejemplos, cada uno basado en la propuesta de cada autor. El uso de una estructura de retroalimentación vela por su rigurosidad y objetividad, permitiendo en cada semana, abordar los aspectos relevantes y

necesarios que aseguren un adecuado seguimiento del proceso formativo. En el modelo de Rebeca Anijóvich se observa un interés y focalización en los logros, en la mejora y en los procesos reflexivos, lo cual se posibilita a partir de las interrogantes que se plantean. En el caso de Daniel Wilson, se propone la Escalera de la Retroalimentación, que parte desde una perspectiva de retroalimentación descriptiva, para luego enfocarse en las áreas que requieren mejora. En ambos modelos se contempla las sugerencias del docente y la entrega de andamiaje para apoyar la mejora de los aprendizajes.

3. CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de los recursos de aprendizaje que se despliegan en el entorno virtual del Magister en Docencia permiten dar respuesta a la interrogante que guía el estudio, respecto a ¿Qué oportunidades de aprendizaje activo e inclusivo en el entorno virtual presenta el programa de Magister en Docencia para la Educación Superior? Como se ha expuesto, el diseño instruccional de la plataforma Canvas para el magister, permite una participación activa de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje a través de la progresión de la unidad, en la que puede partir reflexionando sobre sus experiencias previas y trabajar desde el aprendizaje situado, a través de desafíos evaluativos que implican evidenciar desempeños. Así también, el diseño de las tareas y las actividades que propone el programa, permiten al estudiante el desarrollo de las competencias del perfil de egreso. En este sentido, es congruente con un currículo centrado en el estudiante, tal como plantea Prensky (2012), que señala un currículo centrado en los estudiantes y basado en “las 3 P”: pasión (incluido el carácter), resolución de problemas (incluida la comunicación) y producción de lo necesario con creatividad y competencias” (págs. 23-25). Esto se cumple en el magister em estudio. Corroboran también el aprendizaje activo, las estrategias didácticas que se implementan en el entorno virtual para el logro de los resultados de aprendizaje, tales como los foros, ya sea en sus modalidades de reflexión o debate, como la estrategia de portafolio, la generación de informes, creación de productos, presentaciones, estudios de casos, etc., que de acuerdo a la literatura, corresponden a estrategias activas participativas (Díaz- Barriga y Hernández, 2002; Pimienta, 2012).

En cuanto a constituir un espacio inclusivo, se responde también satisfactoriamente a la interrogante inicial, ya que el programa, al ser una modalidad online, propone un entorno virtual amigable, con un diseño en el que el estudiante puede transitar de forma autónoma para construir su aprendizaje, apoyado por el docente desde la mediación y la entrega de andamiaje, lo que se materializa a través del apoyo constante en las sesiones sincrónicas, el foro de consulta, los apuntes docentes que sintetizan y ordenan los contenidos y en forma especial, los anuncios que apoyan el transitar cada semana por el diseño instruccional y que pueden ser apoyados en imágenes y audio corroborando el concepto de inclusión educativa definido como procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (UNESCO, 2017). Así también, la diversidad de opciones en la que se presentan los recursos em plataforma, tanto en su versión

escrita como audiovisual, permiten llegar a los distintos estilos de aprendizaje y canales de percepción de los estudiantes (visual, auditivo o kinestésico, mediante la oportunidad de hacer y elaborar productos).

Finalmente, la modalidad asincrónica que se adapta a las necesidades de tiempo que tienen los estudiantes que conforman el programa, los cuales pertenecen a diversas profesiones y que además se desempeñan en la docencia, permite ratificar su sentido inclusivo, así como del entorno virtual que ofrece la plataforma Canvas, tal como lo plantea Vargas Murillo (2020), como un espacio de aprendizaje que entrega un amplio abanico de opciones de aprendizaje y que facilita no sólo la participación del estudiante, sino también la tarea del docente, al constituir un espacio en el que se puede acceder a diversos recursos e información. Como cierre, cabe mencionar la relevancia del trabajo colaborativo, como una estrategia inclusiva e integradora de los conocimientos, que permite a los estudiantes no sólo interactuar en la diversidad, sino aprender de la interacción con otras realidades profesionales (Vaillant, 2016), en atención al carácter profesionalizante del programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). Índice de Inclusión – Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Aguirre Vélez, Julián; Castrillón Hernández, Fabio y Arango-Alzate, Bibiana (2019) Tendencias emergentes de los posgrados en el mundo. Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015 Vol. 40 (Nº 31)
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. SUMA. <https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf>
- Biggs J. (2006) Calidad del aprendizaje universitario. Narcea S.A. ediciones.
- Díaz-Barriga, F y Hernández, G (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2º Ed. MacGraw -Hill.
- Hernández – Sampieri, R; Mendoza, C (2018) *Metodología de la Investigación: las rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. Mc Graw Hill.
- Muñoz, I (2020) La universidad postmasiva: desafíos para la docencia. En I. Muñoz y D. Roy (Ed) *Innovación en docencia universitaria: Una visión desde la praxis* (11-16). RIL editores, Universidad Andrés Bello.
- OCDE (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Instituto de Tecnologías Educativas. <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/181>

- Pearce, T (11 agosto 2023) El futuro de la Educación Superior: habilidades para el mundo del mañana. IESALC/UNESCO <https://www.iesalc.unesco.org/2023/08/11/el-futuro-de-la-educacion-superior-habilidades-para-el-mundo-del-manana/>
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje. (1ª ed.). Graó.
- Pimienta, J (2012) Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. 1º Ed. Pearson.
- Prados, E. (2015, agosto 12). Qué es un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Recuperado el 29 de agosto de 2023, de Aula1 website: <https://www.aula1.com/entorno-virtual-aprendizaje-eva/>
- Prensky, M. (2012) From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning. Corwin.
- Rodríguez, M., y López, A. Entorno virtual de aprendizaje compartido en Educación Superior. REDU, Revista de Docencia Universitaria. 2013.
- Sánchez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 217–233.
- Shin, Jung Cheol (2014). The University as an Institution of Higher Learning: Evaluation or Devolution? En Jung Cheol Shin y Ulrich Teicher (Eds.), The Future of the Post-Massified University at the Crossroads. Restructuring Systems and Functions (pp. 1-9). Springer.
- Schön D. (1992). Capítulo 1: La preparación de profesionales para las demandas de la práctica. En La formación de profesionales reflexivos (pp 1-15). Paidós.
- UNESCO (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UNESCO (2020) Inclusión y Educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la Educación en el mundo. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/query?q=Organizacion:%20%22Equipo%20del%20Informe%20de%20Seguimiento%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20en%20el%20Mundo%22&sf=sf:*
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional, 60, 07-13
- Wilson, D. (Ed.). (2002, julio). La Retroalimentación a través de la pirâmide y la escalará de retroalimentación. *Seminario: Cerrando la brecha I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea*. Seminario llevado a cabo en la Universidad de San Andrés, Miami.
- Vargas-Murillo, Gabino. (2021). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje. Cuadernos Hospital de Clínicas, 62(1), 80-87. Recuperado en 28 de agosto de 2023, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762021000100012&lng=es&tlng=es

LABORATORIOS VIRTUALES, UNA PROPUESTA INCLUSIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN ÉPOCA DE PANDEMIA

ZULLY CUÉLLAR LÓPEZ

Universidad Surcolombiana - Colombia

SONIA SALAZAR ARISTIZÁBAL

Universidad Surcolombiana - Colombia

EDWARD ANDRÉS ÁLVAREZ

Universidad Surcolombiana - Colombia

La experiencia docente, ha demostrado problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas del área de ciencias naturales, específicamente en física por lo que es necesario implementar trabajos prácticos que motiven a los estudiantes y les permita adquirir conocimientos científicos contextualizados. Desafortunadamente, la insuficiencia de presupuesto y/o infraestructura en las instituciones educativas rurales de carácter público en Colombia imposibilitan la existencia de laboratorios y la falta de conectividad al internet, haciendo más difícil el proceso educativo en época de pandemia. Ante esta situación, se consideraron las aplicaciones offline para compensar la carencia de laboratorios e internet, así como enriquecer el desarrollo de prácticas en ambientes virtuales con características innovadoras que sean posibles en tiempos de pandemia para que los estudiantes no deserten en su formación.

Los laboratorios virtuales forman parte de los denominados entornos virtuales de aprendizaje (EVA) que, “aprovechando las funcionalidades de las TIC, ofrecen nuevos entornos para la enseñanza y el aprendizaje sin limitaciones que impone el tiempo y el espacio en la enseñanza presencial y capaces de asegurar una continua comunicación (virtual)” entre los actores del proceso educativo (Marqués, 2000, p. 4).

Estos laboratorios, aplicados a la enseñanza secundaria, permiten:

- Simular un laboratorio de ciencias que permita solucionar el problema de equipamiento, materiales e infraestructura de los laboratorios presenciales.
- Recrear procesos y fenómenos imposibles de reproducir en un laboratorio presencial e intervenir en ellos.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas en el uso de las TIC

Por tal motivo, diseñar una unidad didáctica basada en la resolución de problemas y la implementación de las TIC mediante los laboratorios virtuales (LV) puede ser un método efectivo para integrar en las aulas de clases, esencialmente cuando no exista un laboratorio sofisticado para realizar prácticas convencionales y su alto riesgo de peligrosidad, propiciando así mismo la transformación del método tradicional. Es importante observar y analizar el efecto de esta propuesta en el proceso de enseñanza – aprendizaje para pensarse

como una alternativa ante las dificultades del momento y de las instituciones educativas que continúan con la enseñanza tradicional de tablero y marcador, de ahí la pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto del LV en el aprendizaje de física sobre vectores en los estudiantes del décimo grado en una institución educativa pública rural del municipio de Guadalupe – Huila, Colombia?

1. REFERENTE TEÓRICO

Esta sección explica parte de la terminología necesaria para comprender los fenómenos relacionados con el tema de los vectores en física y los LV, debido a que son los fundamentos teóricos necesarios para la ejecución de la actividad didáctica.

Según lo propuesto por Harlen (2010), en su obra editada “Principios y grandes ideas de la educación en ciencias” existe una gran idea, la n° 1: “Todo la materia del Universo está compuesto de partículas muy pequeñas” que se correlaciona con la física en la mecánica newtoniana, siendo el tema de vectores la base para la comprensión de dichos movimientos de las partículas u otros fenómenos físicos, como es el caso de la gran idea 3: “Para que un objeto cambie su movimiento, debe actuar sobre él una fuerza neta”. Esto significa que la fuerza puede empujar, tirar o doblar objetos permitiendo cambiar de forma o movimiento y que se representan por medio de flechas que comúnmente se conocen como vectores, ya que se tiene en cuenta la magnitud, sentido y dirección del cuerpo afectado por la fuerza asignándose una letra debajo de la flecha.

De acuerdo con Valenzuela (2019) se conoce como magnitud al tamaño del vector; dirección corresponde a la inclinación entre el vector y el eje horizontal (ángulo), y finalmente se conoce como sentido a la indicación que señala la flecha en un plano cartesiano.

No obstante, al igual que los números los vectores también pueden llevar a cabo operaciones matemáticas como sumas, resta, multiplicación y división por escalar.

Suma de vectores: si se suman dos se puede usar la regla del paralelogramo, es decir, se construye un paralelogramo que tenga los vectores como lados y el vector resultante es la diagonal entre ellos. Así mismo, otro método es colocar uno tras de otro hasta el último para trazar luego un segmento desde el origen del primer vector hasta el final del último vector. (Valenzuela, 2019)

Resta de vectores: se realiza de la misma manera que la suma de vectores, pero en este caso el vector que resta cambia su sentido, quedando así mismo el vector resultante desde el punto inicial del primer vector y el punto final del vector resultante (Valenzuela, 2019).

Sobre los laboratorios virtuales, se dice que son un sistema computacional que pretende aproximar el ambiente de un laboratorio tradicional, donde se visualizan instrumentos y fenómenos mediante objetos dinámicos (applets de Java o Flash, cgi-bin, javascripts), imágenes o animaciones, ejecutándose paso a paso, siguiendo un procedimiento similar al de un laboratorio tradicional. Se obtienen resultados numéricos y gráficos, tratándose éstos matemáticamente para la obtención de los objetivos perseguidos en la planificación docente de las asignaturas. La implementación de las TIC a través de los laboratorios virtuales (LV) es un método efectivo (Cardona, 2018) y es necesario integrarlas en las prácticas docentes, en especial cuando no se cuenta con un laboratorio sofisticado para llevar a cabo prácticas convencionales con alto riesgo de peligrosidad.

2. METODOLOGÍA

Corresponde a un diseño cuasiexperimental, donde se manipula deliberadamente una variable para observar sus efectos y relación en una situación de control. Difieren de los experimentos “verdaderos” en el grado de confiabilidad que se pueda generar sobre la equivalencia inicial de los grupos, aquí los grupos pueden ser equiparables. Como menciona Hernández, et. al. (2010) la manipulación de la variable independiente puede realizarse en dos o más grados, por lo que se realizará con dos grupos: presencia-ausencia de la variable independiente. La variable que se tendrán en cuenta en la investigación es el aprendizaje adquirido sobre vectores en función del uso de las nuevas tecnologías relacionada con los laboratorios virtuales (LV).

2.1 Contexto y muestra del Estudio:

La investigación se llevó a cabo en una I.E. pública, localizada en la vereda Miraflores, zona rural de Guadalupe – Huila, cuenta con dos grupos en el grado décimo con una población de 26 estudiantes aproximadamente en cada uno. Se denominó al grado 1001 como grupo experimental, donde debían hacer uso de los Phet Colorado con ayuda del portátil y las memorias USB donde se encontraban los archivos correspondientes a las actividades diseñadas teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. El grado 1002, se denominó como grupo control, donde se diseñaron unas guías acorde a la estructura que se maneja en dicha institución haciendo uso de las herramientas del lápiz y papel, puesto que son ejercicios a desarrollar.

La recolección de información se realizó mediante un cuestionario de entrada (pre – test), un cuestionario de salida (post – test). Tuvo las siguientes fases:

Fase Introductoria: consistió en la búsqueda del estado del arte, la selección del software para el desarrollo de los laboratorios virtuales y la realización del pre-test y post-test, que fueron validados por cinco expertos del tema, mediante cinco criterios de calificación que son: extensión adecuada, el enunciado es correcto y comprensible, buena ortografía y uso del lenguaje (Corral, 2009) y también, tuvo un pilotaje.

Fase Diagnóstica: se basó en la aplicación y análisis del pre-test a ambos grupos para identificar las nociones y formación previa, frente a los temas de física estipulados en la malla curricular del colegio. Se aplicó el test diagnóstico enviado por vía WhatsApp que es el medio de comunicación más accesible para los estudiantes, debido a la situación presentada por la pandemia, dándoles un tiempo de ocho días para que respondieran y enviaran sus respuestas por ese mismo medio, contando con la participación de 9 estudiantes del grado 1001, debido a que la mayoría de los estudiantes no contaban con acceso al internet y la señal para los datos móviles es deficiente.

Fase Diseño: Durante esta fase, se organizaron cuatro guías de trabajo experimentales basadas a los laboratorios virtuales del software de Phet Colorado y cuatro guías tradicionales acordes a la malla curricular de la institución, siendo estas implementadas (grupo control o experimental), valorando sus actividades empleando una rúbrica.

Fase de Aplicación: se aplicó la unidad didáctica organizada con base en las falencias encontradas en el pre-test con base al uso de los laboratorios virtuales, que permitió identificar el impacto que tienen los laboratorios virtuales (LV) en los estudiantes de grado décimo en los temas asignados de física.

Fase de Evaluación: Se aplicó nuevamente el cuestionario ejecutado en la fase diagnóstica, con el fin de indagar cómo los laboratorios virtuales (LV) pueden influenciar significativamente en el aprendizaje de conceptos básicos de física en los estudiantes del grado décimo de la I.E. y concientizar a los demás docentes sobre nuevas estrategias de uso de las TIC cuando no se cuenta con los implementos necesarios para llevar a cabo laboratorios convencionales. Además, se analizaron los resultados obtenidos a partir del Box-plot.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el desarrollo de la fase de aplicación se diseñaron cuatro sesiones por medio de guías virtuales donde se visualizaban los objetivos, marco teórico y la práctica del laboratorio virtual utilizando el software ya mencionado, el cual no requiere acceso a internet. Por lo tanto, estas sesiones fueron guardadas en una memoria USB para su posterior distribución a los estudiantes del grado décimo, y con el apoyo de la Institución Educativa se les proporcionó a manera de préstamo, portátiles para que los estudiantes pudieran ser partícipe de la investigación, como parte de su formación para fomentar su curiosidad (Montoya, 2013) debido a la situación sanitaria del COVID – 19. Cabe resaltar, que las sesiones no se pudieron hacer de manera presencial, si no que tocaba hacerlas de manera virtual y personalizada, ya que los estudiantes se encuentran en zona rural donde el acceso al internet es mínima. Esto permitió, primero, la inclusión a experimentar una forma distinta de aprender y segundo, a

continuar su formación en el colegio cuando la situación invitaba al abandono de su educación.

Se resalta que las actividades se diseñaron con el tema de vectores, correspondiente al plan curricular del segundo periodo estipulado en la I.E. Sin embargo, se aclara que el tema de vectores los estudiantes no lo habían visto durante su proceso escolar a pesar de ser una temática esencial para poder comprender distintos temas como fuerza, energía, espacio, entre otros, puesto que está estipulado en la normatividad nacional llamada los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

Se evidenció una alta participación en el desarrollo de las actividades de las guías experimentales, a comparación de las guías tradicionales, donde los estudiantes manifestaron que no lograron realizar dichos ejercicios debido a que no contaban con el tiempo necesario para su realización, principalmente por estar laborando en el campo.

A partir de esto, se evaluaron las guías mediante una rúbrica diseñada acorde a las necesidades y habilidades de los estudiantes quienes vayan a dar uso de esta herramienta de aprendizaje. Por tal motivo, se describen las rúbricas construidas para la asignatura de Física, por cuestiones de espacio solo la sesión 1, en la Tabla 1:

Tabla 1. Rúbrica de evaluación de desempeño de las guías para la enseñanza de vectores.

		Superior (100 - 90)	Alto (89 - 80)	Básico (79 - 60)	Bajo (59 -30)
S E S I Ó N 1	Identificar	Todos los estudiantes identifican con exactitud las características de un vector (módulo, dirección, sentido) al representarlo en el Phet.	La mayoría de los estudiantes identifican con exactitud las características de un vector (módulo, dirección, sentido) al representarlo en el Phet.	Pocos estudiantes identifican con exactitud las características de un vector (módulo, dirección, sentido) al representarlo en el Phet.	Ningún estudiante identifica con exactitud las características de un vector (módulo, dirección, sentido) al representarlo en el Phet.
	Inferir	Todos los estudiantes utilizan la información proporcionada para deducir posibles	La mayoría de los estudiantes utilizan la información necesaria para contextualizar los temas y así	Pocos estudiantes utilizan la información necesaria para contextualizar los temas y así	Ningún estudiante utiliza la información necesaria para contextualizar los temas y así responder los

respuestas a las responder los responder los interrogantes
preguntas interrogantes interrogantes planteados
problematizadora planteados. planteados
s.

Compara Todos los La mayoría de los Pocos Ningún estudiante
r estudiantes los estudiantes estudiantes reconoce en
reconocen en reconocen en reconocen en situaciones
situaciones la cotidianas la cotidianas la cotidianas la
cotidianas la aplicación de los aplicación de los aplicación de los
aplicación de los vectores. vectores. los vectores. vectores.

3.1. Agrupación de los estudiantes acorde al desempeño:

En la aplicación de las guías se contó con la participación de 22 estudiantes que entregaron sus trabajos en el tiempo establecido, para ellos se realizó el análisis de cada uno acorde al desempeño que obtuvieron en las sesiones planteadas, por lo que la Tabla 2 muestra un resumen de la cantidad de estudiantes y su relación en porcentaje.

Tabla 2. Agrupación de los estudiantes acorde al desempeño, (a) en frecuencia y (b) en porcentaje.

Desempeño	(a) Sesiones				Desempeño	(b) Sesiones			
	Uno	Dos	Tres	Cuatro		Uno	Dos	Tres	Cuatro
Superior	5	6	3	1	Superior	22.7%	27.3%	13.6%	4.5%
Alto	9	9	8	10	Alto	40.9%	36.4%	36.4%	45.5%
Básico	5	4	7	8	Básico	22.7%	31.8%	31.8%	36.4%
Bajo	3	3	4	3	Bajo	13.6%	18.2%	18.20%	13.6%
Total	22	22	22	22	Total	100%	100%	100%	100%

Con lo anterior, se evidencia que el desempeño en que se encuentran los estudiantes al desarrollo de cada una de las actividades programadas está en nivel alto para cada una de las sesiones.

3.2.Resultados de las actividades:

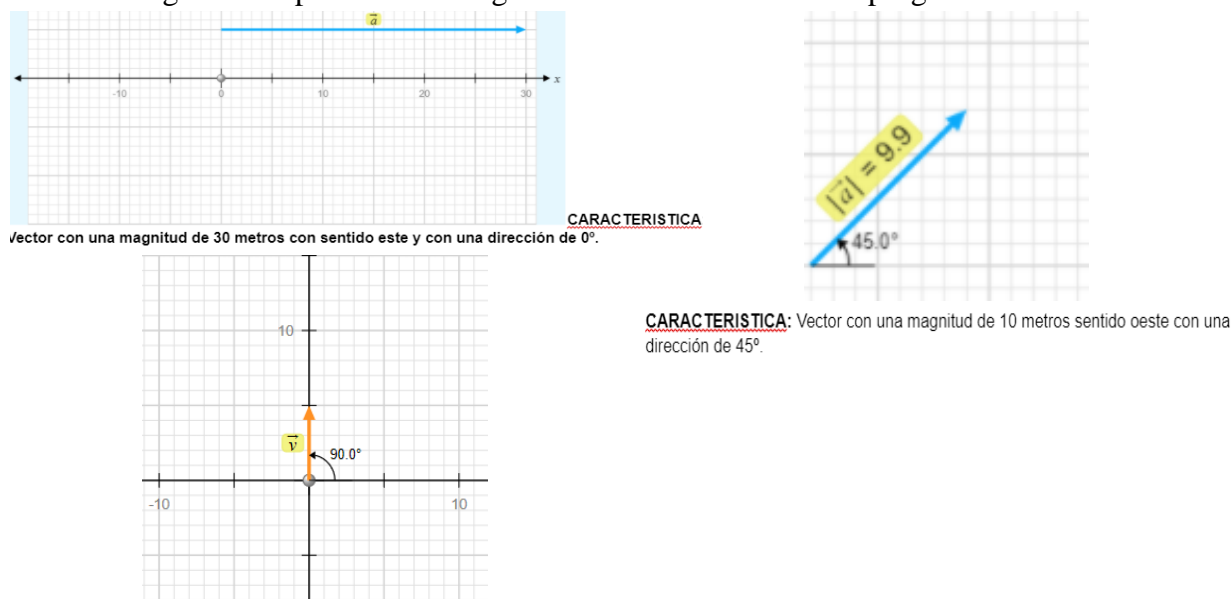
Sesión 1: Características de los vectores y su importancia

Esta sesión se planteó con el objetivo de reconocer un vector (módulo, dirección y sentido) e interpretar sus representaciones gráficas. Se establece una rúbrica de evaluación con los siguientes tres criterios:

- Identifica con exactitud las características de un vector (módulo, dirección, sentido) al representarlo en el Phet.
- Utiliza la información proporcionada para deducir posibles respuestas a las preguntas problematizadoras.
- Reconoce en situaciones cotidianas la aplicación de los vectores.

Con lo anterior, los estudiantes desarrollaron las habilidades de identificar, inferir y comparar a partir de las aplicaciones virtuales Phet.

Figura 1. Representaciones gráficas de los vectores en el programa Phet.



Con las figuras anteriores, se puede evidenciar que los estudiantes hacen buen uso del programa Phet al realizar correctamente los vectores de los tres momentos que se les daban en la guía, que acorde a los desempeños establecidos en la rúbrica para esta sesión se evidencia que cinco estudiantes se encuentran en desempeño superior al identificar las características de un vector aplicándola a su vez a situaciones cotidianas con ayuda de la información proporcionada, nueve estudiantes se encuentran en desempeño alto, debido a que presentaron errores mínimos a la identificación de las características de un vector; cinco estudiantes se encuentran en desempeño básico debido a que confunden el sentido del vector al momento de realizar las gráficas por lo que se puede considerar como una dificultad para

el buen desarrollo de la práctica y tres en desempeño bajo que de otra forma se describe que no hicieron absolutamente nada.

A su vez, Knight (1995) citado por Flores et. al. (2008) menciona que los estudiantes no tienen conocimiento frente a los vectores por lo que se requiere una previa explicación teórica y práctica con el uso de los vectores para que así mismo puedan comprender los distintos fenómenos físicos. Por otro lado, Gutiérrez y Martín (2015), resaltan que muchos docentes reconocen que los estudiantes presentan dificultades frente a cantidades vectoriales junto con las operaciones, en consecuencia, a esto los estudiantes tienen la impresión de que deben de memorizar fórmulas (Redish, 1998).

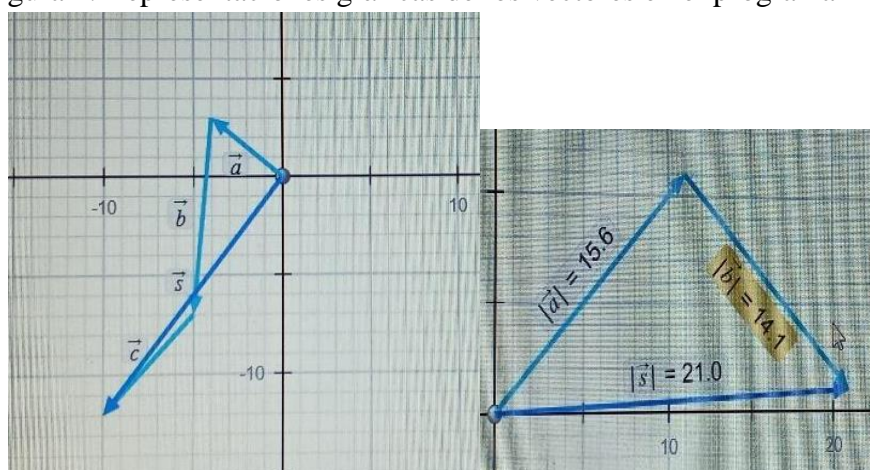
Sesión 2: Suma de Vectores

Esta sesión se planteó con los objetivos de integrar los métodos del paralelogramo y polígono para la comprensión de la suma de vectores en casos cotidianos diferenciando los dos métodos que se pueden usar a partir de los softwares planteados. La rúbrica de evaluación para esta sesión establece tres criterios:

- Aplican con claridad cualquier método (polígono u paralelogramo) para la suma de vectores.
- Usan el programa Phet adecuadamente para realizar la suma de vectores.
- Plantean situaciones sobre la suma de vectores que evidencian en su entorno.

Con lo anterior, los estudiantes desarrollaron las habilidades de identificar y observar a partir de las aplicaciones virtuales Phet.

Figura 2. Representaciones gráficas de los vectores en el programa Phet.

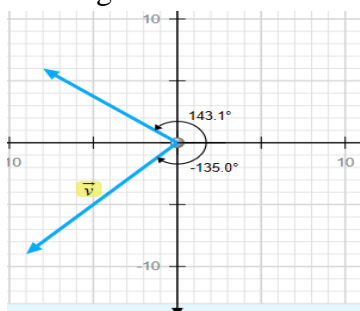


Con lo anterior, se evidencia que la mayoría de los estudiantes emplean el método del polígono para la aplicación de suma de vectores en los problemas planteados en la guía y que teniendo en cuenta la rúbrica planteada para esta sesión se registra que seis estudiantes se encuentran en desempeño superior puesto que emplean correctamente el método del polígono junto con las características de los vectores evidenciándose el vector resultante de color azul

rey. Por otro lado, nueve estudiantes se encuentran en desempeño alto, que a pesar de emplear correctamente el método no diseñaron el vector resultante, pues según los estudios de Knight (1995), encuentra que los estudiantes consideran erróneamente la suma de vectores que tienen sus inicios juntos, que va de la punta de un vector a la punta del otro vector.

De igual forma algunos estudiantes intentaron aplicar el método del paralelogramo (Figura 2) pero se evidencia que se les dificulta este método al momento de hallar el vector resultante pues grafican los vectores sin llevar a cabo la sumatoria de los dos, por lo que se reconoce a los cuatro estudiantes que intentaron hacerlo de esta manera como desempeño básico y por último tres estudiantes no diseñaron las actividades programadas (desempeño bajo), deduciéndose que el error que comete es emplear el procedimiento *cola- con- cola* al sumar vectores.

Figura 3. Representación gráfica de sumas de vectores en el Phet.



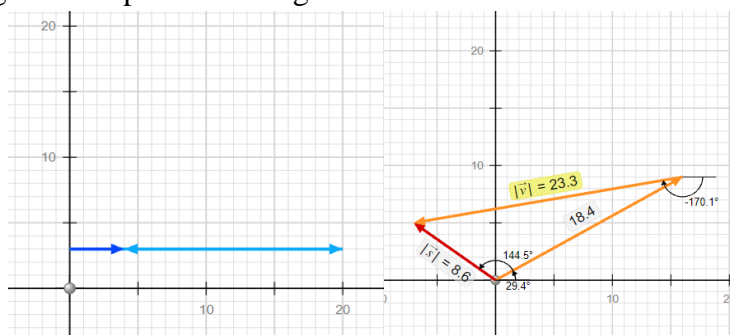
Sesión 3: Resta de Vectores

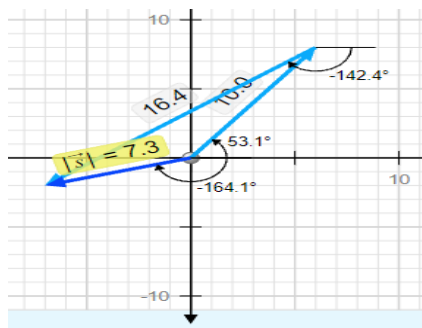
Esta sesión se planteó con los objetivos de realizar restas de vector mediante la suma del vector opuesto haciendo uso del Phet. Según la rúbrica de evaluación se establecen tres criterios:

- d) Aplican con claridad el método de resta de vectores a partir de la suma de su opuesto
- e) Usan el programa Phet adecuadamente para realizar la resta de vectores.
- f) Plantean situaciones sobre restas de vectores que evidencian en su entorno.

Con lo anterior, los estudiantes desarrollaron las habilidades de identificar y observar a partir de las aplicaciones virtuales Phet.

Figura 4. Representación gráfica de resta de vectores en el Phet.





Con base a las gráficas anteriores, se registran que tres estudiantes en desempeño superior y nueve en desempeño alto comprendieron el método para realizar resta de vectores el resto de los estudiantes se encuentran en estado básico (siete) debido a que se les dificulta la comprender sobre el vector opuesto, que de acuerdo con Nguyen y Meltzer (2003) los estudiantes presentan dificultades en el manejo de estas propiedades y en esta operación de los vectores, como se evidencia con las dificultades presentadas en la suma y resta de vectores, muchos de los estudiantes emplean las operaciones al conectar las colas de ambos vectores.

Finalmente, en esta sesión se encontraron cuatro estudiantes en desempeño bajo puesto que no realizaron ninguna de las actividades.

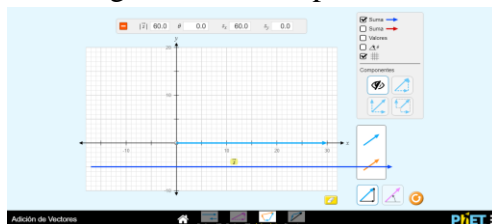
Sesión 4: Multiplicación de Vectores

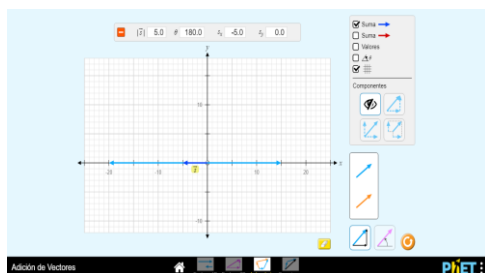
Esta sesión se planteó con los objetivos de integrar el producto entre una magnitud escalar y vectorial entre vectores para el diseño y aplicación del Phet. La rúbrica de evaluación establece tres criterios:

- a) Diferencian con claridad el producto de vectores entre las magnitudes escalares y vectoriales.
- b) Usan el programa Phet adecuadamente para realizar el producto entre vectores.
- c) Plantean situaciones sobre el producto de vectores que evidencian en su entorno.

Con lo anterior, los estudiantes desarrollaron las habilidades de identificar y observar a partir de las aplicaciones virtuales Phet.

Figura 5. Representación gráfica de multiplicación de vectores en el Phet.





Al realizar el análisis de esta sesión, se evidencia que solo un estudiante presenta un desempeño superior y diez en alto, por lo que quiere decir que los estudiantes presentan dificultad al momento de realizar la multiplicación de vectores ya sea con magnitudes escalares o vectoriales. Es por ello que se puede concluir que es un tema complejo para la comprensión por lo que se debe de reforzar y los ocho estudiantes que están en desempeño básico pues intentan diseñar los vectores, pero sin llevar a cabo la operación solicitada.

Así mismo, estas dificultades evidenciadas en cada una de las sesiones anteriormente mencionadas pueden estar relacionadas con el desfase natural entre los requerimientos de desarrollo cognitivo y racional que tiene que presentar el estudiante para asimilar los contenidos y la lógica de los fenómenos físicos (Fernández y Wompner, 2007). A su vez, Flores (2006) resalta que los estudiantes presentan dificultades en los conceptos de física, especialmente con las operaciones entre vectores y que muchos estudios concluyen que el estudiante promedio desarrolla una comprensión del 5 al 10 % del todo el rango del conocimiento del que es capaz de construir, debido al reto que debe de afrontar los diversos cambios de una representación física a otras representaciones.

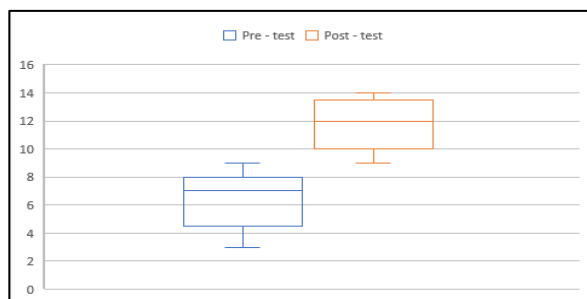
Por ende, es necesario aclarar que se contó con poca participación debido a que los estudiantes al ser de contexto rural tienen que enfrentar diversos factores culturales, ambientales, tecnológicos, económicos que pueden ser considerados como barreras ineludibles en el desarrollo de las actividades programadas, que sumado debían de trabajar en las labores de campo. Estas falencias afectaron considerablemente el buen éxito del desarrollo de las actividades recomendándose la implementación de manera presencial para que el docente los guíe de una manera eficiente en el desarrollo de cada una de las actividades cómo se manifestó al entrevistar a los estudiantes.

Al validar el aprendizaje adquirido por los estudiantes a partir de la comparación de los resultados del pre-test y un post- test sobre conceptos básicos de vectores, se realizó el siguiente análisis:

Se resalta que antes de iniciar las actividades programadas de los laboratorios virtuales se identificaron las concepciones que tienen los estudiantes sobre vectores (pre – test), que

posteriormente fueron comparados con el aprendizaje adquirido al finalizar las actividades programadas para así mismo validar su aprendizaje, que podemos observar en la Figura 6.

Figura 6. Resultados generales del pre – test y post – test a partir de un gráfico en el formato Box – Plot.



Con base a la figura anterior se puede mencionar los siguientes aspectos:

- A pesar de que en el pre-test se evidencia un grupo relativamente homogéneo debido a que su rango inter-cuartílico fue de 3 y en el post-test el grupo fue más homogéneo pues el rango inter-cuartílico fue de 2,0. Esto quiere decir que la estrategia didáctica utilizada les sirvió para el aprendizaje en los conceptos de estados de la materia en la asignatura de química y vectores en la asignatura de física.
- Se percibe claramente una mejoría en el post-test, debido a que el 50% de la población respondió correctamente 12 puntos, en cambio en el pre- test ese 50% se obtuvieron 7 puntos.
- Aunque en el pre-test hay estudiantes que obtienen un máximo de 9 puntos, también hay estudiantes que responden correctamente 3 preguntas. En cambio, en el post-test hay estudiantes que como mínimo obtienen 9 respuestas correctas y 14 respuestas como máximo.

De acuerdo con el análisis anterior, se adquirió un aprendizaje sobre vectores, el cual fue evidenciado en la comparación de los test, sin embargo, hay que resaltar que se presenta dificultades con el desarrollo de las actividades debido a que se contaba en tiempo de trabajos remotos o trabajos en casa siendo algo compleja la comunicación con los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

- Los estudiantes presentan una aproximación para mejorar los conocimientos de los conceptos básicos de vectores, debido a que al mirar las secuencias de las actividades mediante el análisis de la matriz diseñada para cada una de las asignaturas y actividades, se registra que a medida que iban realizando las secuencias aumentaba la cantidad de estudiantes con un nivel de desempeño “superior” o “alto”, apoyadas por las guías que facilitaron la comprensión.

- Es importante mencionar que este tipo de trabajo permite a los docentes y a estudiantes interactuar con las TIC desde una forma que no se requiere conectividad y así mismo facilitar la comprensión de los conocimientos que pueden llegar hacer abstractos para los educandos. Sin embargo, se resalta que la investigación se realizó en zona rural por lo que la participación fue mínima, debido a que algunos estudiantes no contaban con una conectividad para tener comunicación directa por WhatsApp o en otros casos sus acudientes los mandaban a trabajar en las labores del campo haciendo que no tengan tiempo en el desarrollo de las actividades, que permite dar resultados importantes para el estudio.
- Se diseñó un test coherente con los conceptos que se desarrollaron en cada una de las actividades en relación al programa Phet Colorado, en el que se pudo establecer que las actividades programadas para mejorar el aprendizaje de vectores fueron válidas, ya que en el análisis estadístico mediante el box -plot se evidenció que el grupo después de la ejecución presentaron un rango homogéneo y aumento de respuestas correctas.
- Se incentiva a la comunidad educativa y a los demás docentes hacer uso de las TIC y los beneficios que traen los laboratorios virtuales al no tener los recursos necesarios para prácticas convencionales tal como es el caso de la I.E. pública de la zona rural de Guadalupe – Huila, lo que permite la inclusión al proceso educativo este tipo de propuestas, donde tanto los estudiantes como los docentes aprenden a usarlas y fortalecer sus conocimientos sobre el campo digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cardona, R. (2018) *Efectividad del uso de los laboratorios virtuales en la enseñanza y aprendizaje del concepto materia y sus propiedades.*(Tesis de Maestría). Departamento de Matemáticas y Estadística Universidad Nacional.
- Corral Y. (2009), Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Ciencias de la Educación*, 19 (33), pp. 228-247
- Harlen, W. (2010). Principios y grandes ideas de la educación en ciencias. *Association for Science Education*.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, 5o Edición.
- Fernández, R y Wompner, F. (2007). Aprender a Aprender. Un método valioso para la educación superior. Universidad de Santiago de Chile.
<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cl/2007/fwrf-aprender.html>.
- Flores, S. (2006). Students use of vectors in introductory mechanics. *American Journal of Physics*, 72(4), pp. 460-460.

- Flores-García, S., González-Quezada, M.D., y Herrera-Chew, A. (2008). Dificultades de entendimiento en el uso de vectores en cursos introductorios de mecánica: *Revista Mexicana de Física*, 53(2)(2007)178–185.
- Gutiérrez, E. y Martín, J. (2015). Dificultades en el aprendizaje de vectores, en los estudiantes que cursan materias del ciclo introductorio de la F.C.E.F. y N. de la U.N.C. *Revista de Enseñanza de la Física*, 27 (extra), 89 – 96.
- Knight, R. D. (1995). The vector knowledge of beginning physics students. *The Physics Teacher*, 33(2), 74-77. <https://doi.org/10.1119/1.2344143>
- Nguyen N. y Meltzer, D. E. (2003). Initial understanding of vector concepts in introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 71(6), pp. 630-638.
- Marquès, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. En: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://online.aliat.edu.mx/advertencia/liderazgo/lecturasfalt/docentesfunciones.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Obtenido de Derechos básicos de Aprendizaje: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Naturales.pdf
- Montoya. (2013). Investigación Formativa e Investigación en sentido Estricto: una Reflexión para Diferenciar su Aplicación en Instituciones de Educación Superior . *Entre Ciencia e Ingeniería*, 20-25.
- Redish E.F., Saul, J.M., y Steinberg, R., N. (1998). Student expectations in introductory physics. *American Journal of Physics*, 66, 212-224 <https://doi.org/10.1119/1.18847>
- Valenzuela, D. (2019). Magnitudes Físicas. *Physic Education*.

MODELO DE MEDIACIÓN TECNOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE (META): PERSPECTIVAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

RUBÉN EDEL NAVARRO

Universidad Veracruzana - México

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 la 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*.

1. 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.

1.1. 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.

1.2. 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.

2. 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)

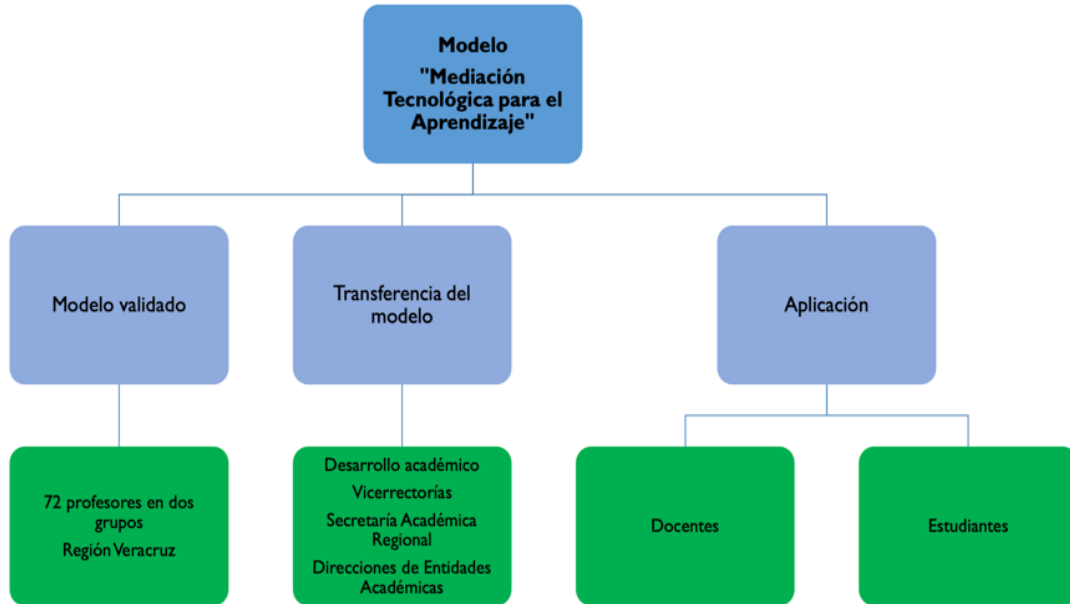
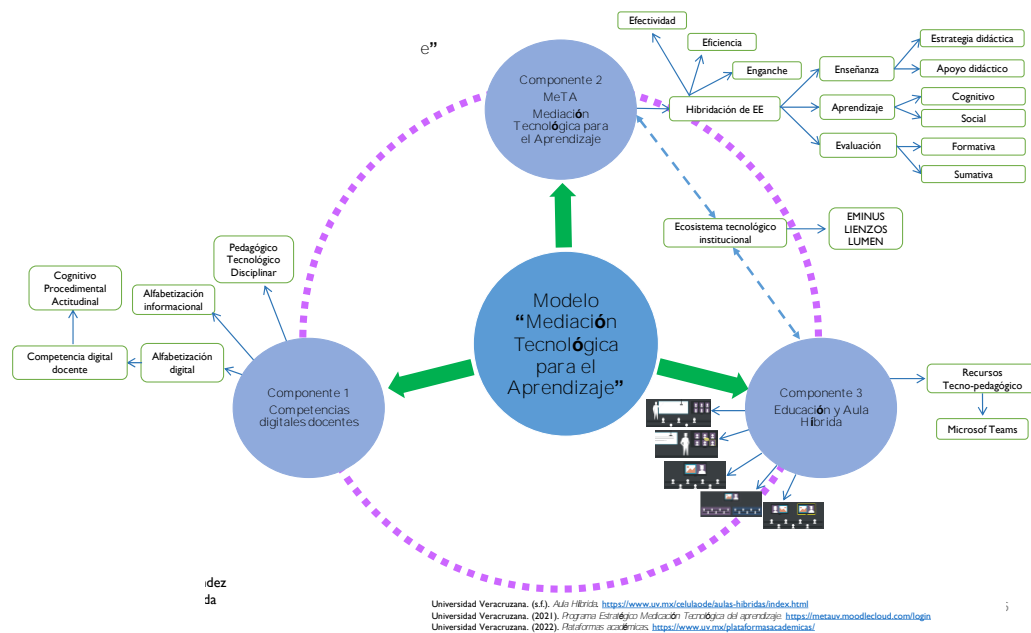


Figura 2
Programa de Mediación Tecnológica para el Aprendizaje (MeTA-UV)

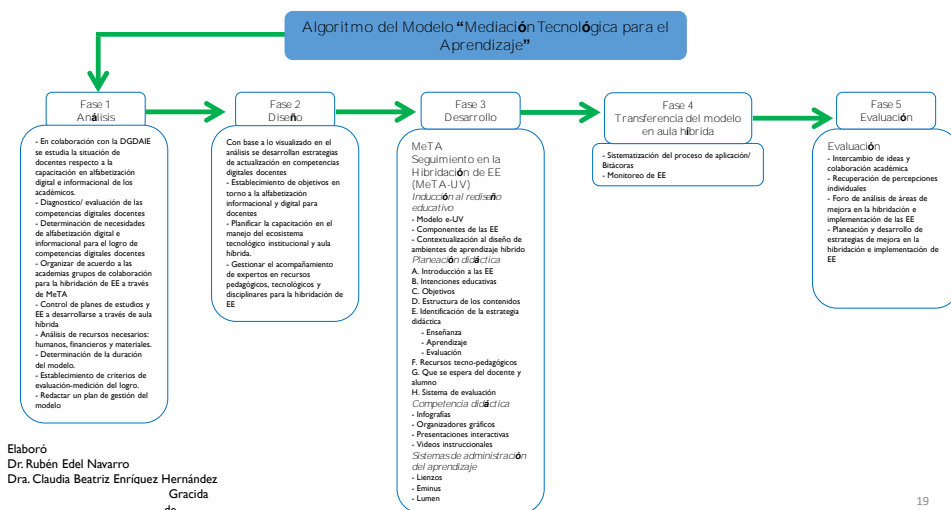


Por último, el *Componente 3* que integra el aula híbrida establece la aplicación de la EE híbrida en los distintos escenarios: facilitador presencial y alumnos presenciales y/ o remotos, facilitador presencial y alumnos virtuales, facilitador virtual y alumnos presenciales, facilitador virtual y dos o más grupos en distintas aulas o bien dos facilitadores en distintas aulas y un grupo presencial; utilizando los recursos tecno-pedagógicos 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)



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.

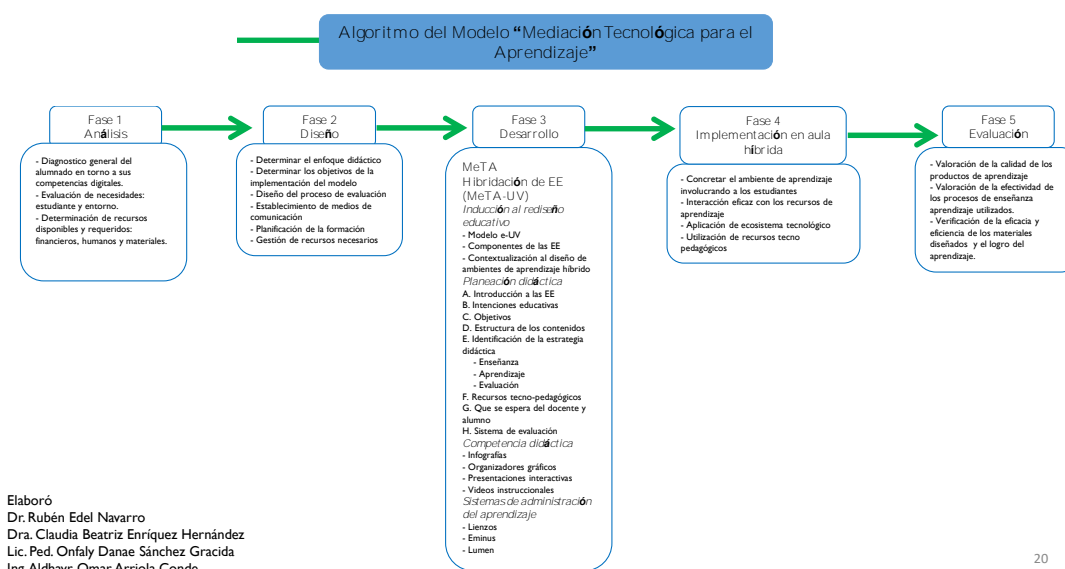
La fase 3, consideró el seguimiento a los docentes en su proceso de hibridación de experiencias educativas a través del Programa Estratégico *Mediación Tecnológica para el Aprendizaje (MeTA)*, por tanto, se tendrá un control del desempeño de los académicos en este paso, además de brindar asesoramiento 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)



4. CONSIDERACIONES FINALES

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 BIBLIOGRÁFICAS

- 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_Competencia_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_revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf

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/>

CAPÍTULO 4.
EDUCACIÓN SEXUAL Y SEXUALIDAD

DISCRIMINACIÓN, INVISIBILIDAD Y ACOSO EN LA ESCUELA COMO FACTOR DE RIESGO ANTE LA DESERCIÓN ESCOLAR

LAURA MARCELA GUETA SOLIS

Secretaria de Educación Jalisco - México

El trabajo que se presenta a continuación forma parte de una investigación que pretende plantear estrategias para atender el abandono escolar en las escuelas de Jalisco, el paradigma de la complejidad es fundamental para comprender el fenómeno de la permanencia y abandono escolar. Para Edgar Morin (1990) en la misma simplicidad se encuentra lo complejo, en ocasiones el abandono escolar se analiza desde factores aislados que cobran poco sentido al intentar explicar la realidad, en este texto se aborda el abandono y los factores relacionales que impactan para que se ocasionen dicho fenómeno en las escuelas.

En este estudio se entiende el abandono en la relación de alumnos que ingresaron a un grado del nivel educativo, pero no lo concluyeron, impactando directamente en las oportunidades y el derecho a la educación. (Fierro, 2004). Existen factores que puede decirse impactan en la deserción escolar de acuerdo a (Roman 2013) es posible clasificar a este conjunto de factores en dos grandes categorías:

Factores exógenos y factores endógenos al sistema educativo. A su vez, cada una de estas dos grandes categorías es posible de desagregar en tres conjuntos de factores, en función de la naturaleza de los mismos. Así, tenemos aquellos de carácter material estructural, un segundo grupo de factores relacionados a cuestiones políticas y organizativas, y por último, factores de índole cultural. Resulta así un esquema de análisis que propone un ordenamiento de la multiplicidad de factores que permiten entender las diferencias en las trayectorias educativas de niños y adolescentes de estratos sociales distintos, así como también analizar los efectos y consecuencias relativas de las diferentes dimensiones y factores implicados al momento de identificar las principales causas del fracaso escolar (p. 38).

Por tanto, en el presente estudio se intentará realizar un acercamiento a los factores que atañan al abandono escolar, las problemáticas y las estrategias que implementa la escuela para atender a dicha problemática.

En el texto que aquí se presenta, se intenta describir el factor de riesgo enfocado a la violencia y acoso que surge dentro de la escuela y que es motivo para que de acuerdo a los sujetos de estudio se de la deserción escolar.

Los resultados de la primera etapa de la investigación llamada “ Proyecto de mejora de la permanencia de las y los estudiantes de escuelas secundarias de Jalisco a través de modelos de inteligencia artificial e intervención educativa” tiene como objetivo general contribuir a la automatización, sistematización y al análisis de datos relacionados con las escuelas secundarias con alto nivel de abandono escolar, con el propósito de establecer y mejorar las estrategias escolares y comunitarias que fortalezcan la permanencia y el logro del aprendizaje del estudiantado en el sistema educativo de Jalisco en este nivel.

Este reporte tiene el propósito de aportar a la investigación la identificación y caracterización de los factores que en conjunto promueven el abandono escolar, a partir del estudio de caso de una escuela secundaria en su contexto específico.

Los resultados encontrados en el factor antes mencionado se asocian a la resonancia de la violencia que impacta en la escuela como resultado de ser una muestra de lo que sucede en la sociedad, por otra parte, se puede decir que la invisibilidad es la forma que se excluye y discrimina a los estudiantes en condiciones vulnerables orillando así a que deserten de la educación secundaria.

A continuación, se presenta la metodología del estudio para después dar paso a los resultados.

2. METODOLOGÍA

La ruta metodológica realizada es desde el paradigma interpretativo ya que se intenta comprender, es de corte mixto y se usa como método la fenomenografía hermenéutica que consiste en que las categorías de análisis no se definen previa realización del estudio, pues es necesaria una aproximación lo más neutral posible, evitando orientar las concepciones de los participantes. Según Husserl (1998), es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos.

Para la recolección de datos cualitativos se tomaron en consideración las concepciones captadas por la entrevista que se construyeron conjuntamente entre el entrevistador y el entrevistado, a través de las ideas mostradas por los participantes, los entrevistados fueron profundizando en sus concepciones con preguntas que se ajustaron a su discurso desde su experiencia.

Para este estudio de caso se aplicó el instrumento de investigación a distintos agentes educativos (al director de la secundaria, cinco docentes, cinco padres de familia y seis estudiantes de la misma institución) utilizando plataformas de comunicación virtual, las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

En la fase cuantitativa se aplicaron dos instrumentos usando los formularios de Google uno dirigido a docentes y otro para ser respondido por el directivo o coordinador, en la

temática de abandono, vulnerabilidad y permanencia de los estudiantes de su secundaria. El análisis cuantitativo se construye a partir de categorías amplias como, motivos de abandono, estrategias de las escuelas, tipos de problemas que ponen al estudiante en vulnerabilidad.

Para identificar las aportaciones de los informantes se utilizó un sistema de códigos: número consecutivo 13 asignado por el grupo de investigación a la escuela secundaria, en seguida la “G” de escuela General y “Di” (director), “Do (docentes) “F” (padre de familia), “E” (estudiantes).

A continuación, se presentan dos apartados que intentan recuperar los resultados del presente estudio, por una parte la resonancia de la violencia en la escuela y la invisibilidad como violencia en el centro escolar, ambos están tocados por la discriminación y la falta de oportunidades que se tienen, por otra parte son el reflejo de lo que sucede en la sociedad de tal manera que como sistema social constituido lo que sucede en la sociedad resuena en la escuela.

3. RESULTADOS O DISCUSIÓN

2.1.La resonancia de la violencia en la escuela

El creciente fenómeno de la violencia escolar no puede ser desvinculado de temas como el abandono y resquebrajamiento del tejido social, la cohesión comunitaria, la falta de comunidad y los niveles de inseguridad que se viven en el territorio nacional.

En este caso de acuerdo a lo recuperado, la violencia es uno de los factores que orillan a que los niños abandonen la escuela desde un contexto externo, es decir la violencia que toca a la sociedad es motivo para que suceda la deserción, sin embargo la ésta violencia social resuena en la escuela y se puede decir que lo que ocurre fuera de la escuela cobra sentido y resuena en el contexto interno del sistema escolar.

En este contexto alumnos que han amenazado de muerte a los maestros (...) entonces si nos alcanza y si nos salpica esa situación (13GDi).

(...) A mi me han aventado petardos de afuera, de la calle hacia las canchas. Palomitas tremendas que iluminan todo el campo. (13GDo).

(...)Yo creo que también en algunas ocasiones puede influir, en este caso alumnos que sufren de *acoso*, y el *acoso* no solamente se puede dar en la escuela, también puede ser afuera a través de las redes sociales que comparten entre ellos. Digamos que se llega a convertir una situación muy difícil donde todos los alumnos o las alumnas llegan a decidir mejor por el abandono escolar. Y pues más que nada, nosotros como maestros, pues sí tratamos de solucionar ese tipo de situaciones, pero se sale de nuestras manos cuando ya se genera lo

mejor fuera de la escuela. Yo considero que a lo mejor esa puede ser otra situación de abandono.(13GDo).

Lo que se vive en el entorno se lleva a la escuela; adquiere resonancia, por ejemplo; el acoso es un fenómeno que se vive dentro del centro escolar.

Las “violencias del entorno” son factores clave para entender la deserción. En especial, aquellos alumnos que dicen “haber participado de una banda o pandilla”, o que “han realizado pintas en el inmueble escolar” y/o “han sufrido amenazas por parte del crimen organizado”, tienen una probabilidad significativamente más alta de abandonar la escuela (o de pensar en hacerlo) que aquellos que no han incurrido en, o no han sido víctimas de estas conductas. Una vez distinguidas las manifestaciones de violencia que tienen mayor impacto sobre la probabilidad de dejar la escuela secundaria (Del Tronco, 2013, p.36.)

Estas violencias del entorno como las expresa el autor aumentan las probabilidades de que los niños abandonen la escuela. Por otra parte la escuela según palabras de una docente se encuentra con poco apoyo de la Secretaría de Educación Jalisco para implementar protocolos que permitan poner o dar atención a los alumnos en riesgo, sin embargo es importante mencionar que en la entrevista grupal los docentes decían no tener muchos casos de abandono escolar, en ocasiones se invisibiliza la problemática y se minimiza su atención, la escuela deja de garantizar que todos los alumnos accedan y terminen su educación secundaria.

Es común que sucedan las riñas extra escolares y de esa manera nosotros como maestros nos acercamos más a los alumnos y detectamos pues a veces e intentamos evitar esas estas riñas y a veces se nos van de las manos, pues ya nos damos cuenta de que hubo pleitos fuera y a veces a nosotros mismos como maestros nos toca ver cuando nos damos a la escuela están peleándose y detenemos. A veces los conflictos no están por fuera, pero sí es un lugar donde siempre estamos todos muy involucrados. En cuanto a su seguridad, los alumnos nos damos cuenta a veces maestra, sé que me van a me están esperando fuera, no te vayas. Mandamos llamar a papás o familiares para que recojan a los niños del plantel y a veces alcanzamos a salvaguardar (...) se acercan a mí cuando se dan cuenta de que se están retando a la salida. Vanni M me me comunican entonces eh, yo voy y hablo con el prefecto del módulo del en el del módulo al que pertenece el niño, el otro muchacho eh, eh, para. Hablamos los dos, los dos prefectos, hablamos con los alumnos que están involucrados y siempre tratamos de detener esto (13GDo).

El abandono escolar es una problemática escolar multifactorial, la escuela en ocasiones no cuenta con protocolos que le permitan detectar casos de riesgo e intervenir de forma oportuna, por otra parte, las violencias del entorno resuenan en la escuela y el acoso escolar

es un factor que en algunas ocasiones influye que los niños deserten, no de forma aislada; es un factor más que se añade a las problemáticas sociales e influye en el abandono escolar

(...) Yo creo que también en algunas ocasiones puede influir, en este caso alumnos que sufren de bullying, y el bullying no solamente se puede dar en la escuela, también puede ser afuera a través de las redes sociales que comparten entre ellos. Digamos que se llega a convertir una situación muy difícil donde todos los alumnos o las alumnas llegan a decidir mejor por el abandono escolar. Y pues más que nada, nosotros como maestros, pues sí tratamos de solucionar ese tipo de situaciones, pero se sale de nuestras manos cuando ya se genera lo mejor fuera de la escuela. Yo considero que a lo mejor esa puede ser otra situación de abandono. (13GDo).

El acoso escolar es una problemática escolar que se invisibiliza en ocasiones, pese a los protocolos que existen para su atención y detección en las escuelas, los actores educativos se encuentran ante el reto de combatir la violencia que toca a la escuela y la convierte en un espacio poco seguro para los alumnos, las relaciones que se dan en el ámbito escolar es tocada por la violencia de un sistema mayor, de tal manera que esta problemática es urgente de atender para propiciar que los niños tengan experiencias vivificadoras em entornos seguros.

De acuerdo al documento emitido por la Secretaría de Educación Jalisco “Protocolos para la prevención, detección y actuación en caso de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de Educación Basica se considera al acoso como:

Toda conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder (ya sea física, de edad, social, económica, entre otras) que se ejerce entre estudiantes y en el entorno escolar, con objeto de someter, explotar y causar daño. El acoso escolar se diferencia de otras situaciones de violencia por poseer estas tres características fundamentales: la intención, la repetición y la duración. (p.16)

Por tanto, es importante que se promuevan los espacios seguros y se promuevan las habilidades sociales y los intercambios entre pares que promuevan la convivencia y hagan de la escuela un espacio de aprendizaje, según Monjas (2000) las habilidades sociales permiten el intercambio con otras personas y se basa en el desarrollo de conductas que permitan intercambios sanos entre iguales por tal motivo la escuela debe promover las habilidades sociales y la convivencia escolar.

2.2. La violencia que se vive desde dentro del centro escolar. Discriminación e invisibilidad del otro.

Tocar el tema de la discriminación e invisibilidad del otro como violencia es necesario en la actual sociedad, ya que se debe dar voz a los que han sido acallados, la discriminación

es la principal fuente de la cual emana el acoso y la violencia escolar, esta situación inicia cuando no se trabaja con la diversidad y se imponen estándares homogéneos ante un contexto heterogéneo. El “ser, pensar o verse distintos a la mal nombrada normalidad o regularidad” es el principal elemento de discriminación e invisibilización que se vive en las escuelas.

Esta invisibilidad social responde a esta noción, surge de lo que se llama filosofía social crítica. Es una categoría hermenéutica que se hace cargo de la interpretación de un fenómeno contradictorio que consiste en existir, en ser-ahí y, al mismo tiempo, en no ser visto/percibido u oído/escuchado. Es ya evidente que la invisibilidad que aquí se trata no surge de la percepción como proceso fisiológico ni cognitivo ni intelectual (sensaciones, procesamiento de la información, interpretación y juicio). Esta experiencia ajena a la percepción, que se basa en no ver ni oír lo que está ahí y que habla, se asemeja a otra experiencia bastante familiar, muy estudiada por la psicología social contemporánea, aunque en realidad ya explorada por la tradición filosófica desde los escépticos griegos, que se funda en ver u oír lo que no está ahí (Bourdieu, 2010, p.17)

Lo que sucede en la escuela es que existe el acoso y la violencia desde distintas esferas (...).

La verdad a mí me costó mucho trabajo mandarla a la escuela hecho ya por ejemplo con el sistema ahorita distancia ella está bien contenta estudiando, porque si no le gusta ir a la escuela por este caso el bullying (18GF).

Aunado a ello, de manera interna el abandono escolar es el bullying, escenario que se vive más en niñas y en estudiantes de procedencia indígena, aunque el (5GD) promueva el respeto entre los alumnos para que los estudiantes indígenas puedan desarrollar la lengua de su etnia dentro del plantel educativo. Esto aún no se ha podido lograr ante la fuerte burla que se hace presente entre los alumnos que se burlan por su lengua.

En este tema, profesores destacaron que los estudiantes indígenas provienen de Oaxaca, Veracruz y Guerrero, y ello es causa de que algunos alumnos/as se ausenten un tiempo indefinido, ya que asisten a su pueblo natal a presenciar las fiestas tradicionales o visitar a sus familiares provocando periodos largos de ausentismo escolar.

Por otra parte, la invisibilización que surge a raíz de la multicultural no permite que se aporten elementos de trabajo en el aula desde la diversidad favoreciendo la inclusión, por tanto, las actitudes de los estudiantes y las relaciones escolares han segregado en el caso presentado a la comunidad indígena que se encuentra inserta en el nivel de secundaria.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Según lo expresan Fierro y Fortoul (2013) es necesario un cambio radical de lo que llamamos escuela, en cualquiera de sus modalidades y niveles. En este sentido la tarea no

consiste en regresar o reencontrar el sentido originario de la escuela, ni de hacer mejoras al interior de la estructura... Necesitamos crear un espacio nuevo, una comunidad de sujetos dispuestos a aprender, a enseñar a dar y recibir, donde se valoren las diferencias y al mismo tiempo se busque la igualdad en todos los sentidos. Salirse de las reglas de juego de la escuela, para explorar formas de encuentro y autorrealización.

La violencia y el acoso que se vive en la escuela es el reflejo “resonancia” de lo que sucede en el ámbito social, la discriminación e invisibilidad del otro como un ser auténtico es el motivo para que se den los conflictos escolares, por otra parte trabajar con la diversidad es necesario porque es una forma de validar al otro, se requiere usar la convivencia y el trabajo colaborativo como herramienta en el aula y en la escuela con la intención de transformar las relaciones que se dan al interior del centro escolar. La educación se resuelve más bien en la preposición de que los seres vivos se educan (se transforman) en la convivencia, mediante la construcción de ámbitos experienciales. La configuración de espacios de convivencia (Maturana, 2002, pág. 151). La condición de esto consiste en que quienes conviven deben aceptarse como legítimos; es decir, deben reconocerse en su dignidad, que emana, únicamente, de su condición de existir como seres vivos. En este planteamiento está implícita la idea del reconocimiento a la diversidad.

Para trabajar la convivencia es necesario la construcción de ámbitos experienciales en donde todos puedan expresarse, por ejemplo, en actos conversacionales, crear oportunidades de diálogo e intercambio que en lugar de excluir empoderen y permitan que cada uno se exprese y se sienta en la escuela en un espacio seguro para el encuentro y el aprendizaje

Entender la deserción escolar como un fenómeno complejo nos lleva a replantearnos la necesidad de avanzar hacia la justicia social, en la que cada niño independientemente del contexto al que pertenezca tendrá oportunidades para aprender en un entorno seguro y cálido.

Asumir el papel que tenemos hacia la transformación social y educativa (Freire 2015) Los educadores y las educadoras progresistas del pasado cumplieron su papel trayéndonos hasta este punto, denunciando las prácticas de opresión e injusticia (...) Nuestra lucha de hoy no significa necesariamente que conquistaremos cambios, sin esta lucha tal vez las generaciones futuras tendrían que luchar mucho más. La historia no termina en nosotros: sigue adelante (Freire, 2015,p.49).

Entender que la historia no termina con nosotros, abre posibilidades para hacer las cosas de forma distinta, si bien el camino es largo, creer desde la esperanza que los sueños son posibles da luz a nuestra función y resignifica lo que se entiende por “ser docente” en la actualidad más que eso debemos ser un artífex, un guía, que encamine, que propicie, que proponga interacciones para que los aprendizajes se den en las aulas con los alumnos, en la escuela trayendo a padres de familia y a la comunidad y como persona social criando de

forma consciente a nuestros hijos, estableciendo vínculos distintos en la sociedad que necesita reestructurar el tejido social y avanzar hacia la solidaridad entendiendo la interdependencia que tenemos como sociedad.

Es imposible existir sin sueños, sin estos seríamos como una lámpara sin luz, los sueños impulsan, motivan, dan sentido y permiten imaginar el futuro, un futuro en el que las generaciones actuales son los protagonistas de la historia y nosotros sus cocreadores, un futuro en el que la educación es para todos y la deserción sea un mal del pasado que solo nos impulsó para ser la nueva escuela de los sueños posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdin, Jean-Claude (2010). La invisibilidad social como violencia. *Universitas Philosophica*, 27(54),15-33.[fecha de Consulta 14 de Diciembre de 2021]. ISSN: 0120-5323. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409534418002>
- Del Tronco, J., & Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista Trabajo Social UNAM*, 7(4), 9-27. Recuperado el 18 de enero de 2019 de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048>
- Fierro C, Fortoul, B. (2013) *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Septiembre 2012 - Febrero 2013/ Volumen 6 / Número 2 Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>
- Fierro, M. Z. (2004). *La educación secundaria en México. Al filo de su reforma*. Obtenido de Revista Electrónica Iberoamericanasobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, : <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores.
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia* (Segunda ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Monjas, Ma I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona España: Gedisa Editorial.
- Román C., Marcela (2013). factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2),33-59.[fecha de Consulta 25 de Septiembre de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>

VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL Y JUVENIL Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: NOTAS DE LA LITERATURA CIENTÍFICA EN BRASIL

ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO
Universidad Estadual Paulista - UNESP

A violência é um problema social emblemático que apresenta diferentes formas de se manifestar, sendo uma violação das normas e regras sociais (Azevedo & Guerra, 1989). Consiste em uma ação cometida por uma pessoa contra outra, seja em uma situação episódica ou recorrente, que ocasiona agravos, sejam estes nos aspectos físico, psicológico, emocional, moral, social, entre outros.

Como elucida Prado (2006), a violência acompanha o homem desde os primórdios da humanidade, e na atualidade está presente no cotidiano das pessoas, manifestando-se nas agressões, nos assassinatos, crimes, zombarias, entre outros. Os elevados índices de violência existentes na sociedade acarretam sérios danos, afetando as vítimas e prejudicando a sociedade como um todo.

De acordo com Azevedo e Guerra (1989), a violência atinge principalmente crianças e adolescentes, porquanto são mais suscetíveis a sofrer esta agressão, visto que as relações entre elas e os adultos são geralmente hierárquicas, e, por vezes, estes empregam o uso ilegítimo de autoridade sobre elas, tornando-as incapazes de resistir devido à relação de poder, de autoridade e dependência que está implicado nestas relações.

Saffioti (1989) esclarece que o adulto é detentor de grande poder e na relação que estabelece com a criança a subjuga, e na incidência da violência torna-se seu agressor, e ela, por sua vez, a vítima, porquanto é considerada socialmente inferior aos adultos.

A violência sofrida pela criança ou adolescente pode se caracterizar como sendo negligência, violência psicológica, violência física, violência sexual, entre outros tipos. Estas distintas modalidades podem se manifestar de forma concomitante. Dentre estas, a sexual é uma das violações mais recorrentes, embora que mais se ocultam, principalmente em virtude do segredo que a permeia (Gabel, 1997). Além disso, a sexual é a que apresenta maior dificuldade de enfrentamento, pelo estigma e tabu que envolve.

A violência sexual infantojuvenil é um assunto intrincado que envolve ameaça à saúde física e psíquica de crianças e adolescentes, trazendo inúmeros comprometimentos a qualidade de vida delas. Esta violência é definida por Azevedo e Guerra (1989) como todo ato ou jogo sexual entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade a estimular sexualmente ou a utilizar para obter estímulo sexual.

Além disso, pode ser classificada em abuso sexual e exploração sexual, sendo que o abuso pode ser intrafamiliar ou extrafamiliar (Leão, 2022). Não obstante, empregar-se-á no presente trabalho o termo violência sexual, por ser o mais empregado para fazer menção ao abuso no âmbito educacional.

Um aspecto importante de se considerar quando se fala na violência sexual infantojuvenil é que uma em cada quatro meninas e um em cada seis meninos experimentam alguma forma de violência sexual na infância (Sanderson, 2005). No tocante a idade das vítimas desta violência, a referida autora aponta que varia desde recém-nascido até os 18 anos, contudo a faixa etária de maior risco é dos 5 aos 12 anos.

Em relação as vítimas da violência sexual, as meninas são mais vulneráveis do que os meninos, sendo que as estatísticas desta agressão evidenciam isso (Leão, 2022). De acordo com Saffioti (1989), na sociedade ocidental há dois sistemas de dominação-exploração, sendo estes o patriarcado, o qual legitima a assimetria das relações de gênero e a subordinação da mulher ao homem. Ou seja, a vitimização de mulheres e crianças, como elucidam Azevedo e Guerra (1989), é devido um processo que tem sua raiz no padrão falocrático das relações sociais de gênero, padrão este em que elas são vistas como seres inferiores em relação aos homens, com menos direitos e privilégios na sociedade.

Para Saffioti (1989) subjaz a este fenômeno a ideia de que toda criança deve submeter-se aos desígnios do homem, e esta sujeição é ainda mais acentuada no caso da menina, de maneira que não questione a dominação masculina. A autora acrescenta que a incidência desse tipo de violência maior em meninas é decorrente, portanto, da dominação e exploração, processo resultante das relações desiguais de gênero, em que os homens recorrem à violência contra as mulheres devido a sua concepção de poder dominá-las, como se mulheres e meninas fossem suas propriedades.

Sanderson (2005) chama a atenção para o fato de que ainda que os dados indiquem que as meninas correm um risco maior em relação aos meninos de serem vítima de violência sexual, as estatísticas podem não traduzir de maneira fidedigna a realidade desta violência, e isso pode ocorrer, entre outros, em decorrência do preconceito das denúncias, sendo mais difícil para os meninos revelarem que sofrem violência sexual.

Aliás, jamais deslegitimando a violência sexual contra os meninos, mas a subnotificação da agressão nos casos em são vítimas é devido à lógica machista na qual é vergonhoso e mais grave para eles terem sofrido este tipo de violência, como se afetasse sua masculinidade, o que faz com que o segredo seja mantido e a violência nunca seja revelada (Saffioti, 1989). Com efeito, as representações sociais presentes na sociedade quanto ao papel que cabe ao homem, no qual não faz parte a fraqueza, a dor, tampouco pedir ajuda, contribui para que a violência sexual contra meninos acaba sendo inviabilizada (Spaziani, 2017).

Ademais, por vezes as relações sexuais entre meninos e mulheres mais velhas são incentivadas como formas de validação heterossexual (Pinheiro, 2021), ocultando as mazelas da violência sexual. Tem-se, como consequência, a sua banalização quando é perpetrado por uma mulher, sendo encarado pela sociedade machista como sendo algo bom, resultado de uma visão distorcida, equivocada e preconceituosa, pois se o menino gostou da experiência não é percebida enquanto violência, e se não gostou, por sua vez, então ele é homossexual.

Adiciona-se, a isso, o receio que apresentam de serem estigmatizados ou ‘taxados’ de frágeis, alheios ao seu papel social, e estes aspectos incidem para se ter a demora destes em procurar auxílio, quando o fazem. Logo, devido ao estereótipo presente na sociedade dos homens enquanto iniciadores ‘naturais’ do contato sexual, da masculinidade e da cultura homofóbica tão arraigada, os meninos apresentam dificuldade de conseguir expor suas experiências enquanto vítimas da violência sexual (Sanderson, 2005).

No Brasil a violência sexual contra meninos é um tanto obscura, visto que a legislação vigente considera estupro crime que só pode ser praticado por um homem contra uma mulher, ou seja, meninas e adolescentes, e devido a isso a violência contra meninos apresenta bem menos visibilidade e notoriedade.

A desconsideração da violência sexual contra meninos tende a estar relacionada à aderência dos profissionais a normas culturais nas quais é comum os homens serem percebidos enquanto responsáveis pela violência e o sexo feminino, por sua vez, como vítima, o que dificulta a percepção da ocorrência da violência envolvendo a figura masculina enquanto vítima.

A violência sexual infantojuvenil está permeada pela questão de gênero, porquanto a maioria de suas vítimas são meninas, e os casos de meninos são subnotificados, o que aponta que esta questão tem de ser evidentemente ponderada (Leão, 2022). Assim sendo, é imperioso um conhecimento acurado deste assunto, para que seja possível, a partir disso, se traçar estratégias de enfrentamento.

Vale frisar que abolir esta violência passa por se discorrer sobre gênero, de maneira a se confrontar as relações hierárquicas e desiguais entre homens e mulheres. Aliás, este intento está associado a meta estrutural da ODS 4 e 16 da Agenda 2030 da ONU, de uma educação de qualidade e de uma sociedade inclusiva e não violenta. Outrossim, o objetivo da ODS 5 da Agenda 2020 é alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. O item 5.2, deste objetivo, explicita que o intento é eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas. Já o item 5c, adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para o empoderamento deste público.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública atribui as desigualdades de gênero a raiz das relações violentas, porém nem sempre isso fica explícito ao se tratar da violência (Pinheiro, 2021). Por este motivo, é preciso para a compreensão deste tema se discutir acerca de gênero.

Considerando a relevância disso, o presente estudo, de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, tem por objetivo a problematização desta temática na perspectiva de gênero, de forma a esmiuçar o que tem sido discutido no Brasil acerca deste tema nos últimos anos.

1. METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN/METODOLOGÍA

Empregou-se a abordagem qualitativa, mais precisamente a pesquisa bibliográfica, de forma a conhecer o que os estudos científicos no Brasil discorrem sobre a violência sexual infantojuvenil articulado aos estudos de gênero.

Convém observar que a pesquisa bibliográfica embora seja o primeiro passo de uma pesquisa científica, tem o potencial de colocar o pesquisador em contato direto com o que foi pesquisado, dito e analisado sobre determinado assunto, e, por este motivo, será empregado no presente estudo.

2. RESULTADOS O DISCUSIÓN/RESULTADOS OU DISCUSSÃO

Historicamente têm-se indicativos que desvelam que a construção da violência envolve relações de gênero, sendo que a ideologia machista da sociedade patriarcal contribui para se ter uma educação discriminativa e desigual de homens contra mulheres, que criam as condições para a manifestação da violência (Prado, 2006).

O conceito de gênero surge da necessidade de se desnaturalizar os preconceitos arraigados na sociedade quanto à mulher e da necessidade de se refutar as interpretações da dominância androcêntrica que a coloca em lugar subalterno (Leão, 2017).

Conforme argumentam Hohendorff, Habigzang e Koller (2014), na obra “violência sexual contra meninos”, os dados que se têm disponíveis não abarcam a totalidade dos casos desta violência, visto que não são notificados, e os estudos nacionais e internacionais sobre os dados epistemológicos trazem que é mais comum casos envolvendo meninas do que meninos.

De fato, em termos estatísticos os estudos apontam que uma em cada quatro meninas e um em cada seis meninos experimentam alguma forma de violência sexual na infância, em idades que variam desde recém-nascidas, até os 18 anos (Sanderson, 2005).

Quando as vítimas da violência, em cerca de 90% das vítimas mulheres mais de 90% dos autores desta agressão são homens, já quando são do sexo masculino a porcentagem varia entre 63% a 86% (OMS, 2002), o que ilustra que se tem agressoras mulheres, o que causa,

por vezes, estranhamento, visto que geralmente são vistas como figuras que prestam cuidados e proteção à criança e adolescente. Este aspecto salienta a importância de ao se discorrer sobre violência sexual se discutir gênero, para se abolir, entre outros, estas ideias equivocadas (Leão, 2022).

A título de exemplo desta relevância, gênero interfere no nível de crença do relato da vítima, porque não é incomum a menina ser considerada culpada e provocadora do abuso, especialmente quando for mais velha, e no caso dos meninos, ter a subnotificação (Pinheiro, 2021). A pesquisadora acrescenta que as crianças que se comportam em desalinho com os estereótipos de gênero tendem a ser vistas com mais ceticismo.

Convém destacar que a maioria dos casos em que a violência é perpetrada contra meninos não é revelada devido ao temor deles de terem sua masculinidade questionada, de expor seus sentimentos de dependência, de não serem acreditados, entre outros (Prado, 2006). Soma-se a isso que é comum os meninos vítimas desta agressão serem taxados de fracos, frágeis, homossexuais em potencial, como tendo maior probabilidade de serem abusadores no futuro (Pinheiro, 2021).

Outrossim, os estereótipos presentes na sociedade, de que homens são iniciadores dos contatos sexuais, dificulta que os meninos consigam expor suas experiências de violência, porquanto sentem-se constrangidos em revelar que sofreram este tipo de agressão (Sanderson, 2005).

Há muitos tabus e mitos presentes na sociedade acerca do que seja ser homem/menino, tendo-se papéis pré-estabelecidos de mando e poder, os quais acabam por dificultar a revelação desta agressão quando é perpetrada contra os meninos.

O patriarcado legitima a assimetria das relações de gênero (Saffioti, 1989), porque o lugar do homem é significativamente mais vantajoso se comparado ao da mulher na sociedade. Leão (2017) adentra a esta polêmica, e expressa que as mulheres sofrem em decorrência das ações nefastas da sociedade machista, patriarcal e misógina uma vez que persistem os preceitos de senso comum de menos valia e de inferioridade delas, se comparado ao lugar que o homem ocupa. A autora pontua que são comuns as distorções e atenuações no que se refere à violência que por vezes elas sofrem, com discursos que a legitimam e a naturalizam, e argumentos que as culpabilizam por “instigar” a violência.

Azevedo e Guerra (1989) analisam que a vitimização de mulheres e crianças na sociedade ocorre em virtude de um processo que tem sua raiz no padrão falocrático das relações sociais de gênero, padrão este em que elas são vistas como seres inferiores em relação aos homens, com menos direitos e privilégios na sociedade.

A violência sexual é um problema que se ancora nas relações de gênero, e incide devido, sobretudo, a masculinidade hegemônica presente na sociedade (Saffioti, 1989). Portanto, é resultado de uma construção social que abarca elementos sócio-históricos e culturais que remetem as construções sociais de gênero, englobando, além disso, as estruturas sociais, como a diferenciação etária, os poderes e as fronteiras entre o mundo privado e público (Prado, 2006).

À vista disso, Saffioti (1989) alerta que pensando em se defender os direitos das crianças e adolescente se faz necessário uma mudança no que tange a ideologia machista tão presente na sociedade, porquanto “enquanto o homem for educado para o exercício do poder, para a manifestação incontida de sua agressividade [...] continuará a agredir direitos de mulheres e de crianças, seres subprivilegiadas nessa correlação de forças” (Saffioti, 1989, p.89). Esta transformação, segundo a autora, contribuirá para que o homem não mais precise ser educado para ser agressivo e a mulher, por outro lado, para ser dócil e subserviente dele, sendo esta alteração imprescindível pensando-se em se ter uma sociedade equânime.

Os grandes expoentes da área no Brasil, como Azevedo e Guerra (1989), Saffioti (1989), Prado (2006), entre outros, trazem em seus trabalhos a articulação da violência sexual com gênero. Autores mais recentes se atêm a ampliar esta discussão, entre os muitos trabalhos, pode-se citar os de Hohendorff, Habigzang e Koller (2014), Spaziani (2017), Pinheiro (2021), Leão (2022), que trazem esta articulação, ressaltando a necessidade de se inverter a lógica binária, que persiste em colocar mulheres e meninas em situação subalterna em relação aos homens.

A título de exemplo, o estudo de Spaziani (2017) teve por objetivo conhecer como a perspectiva de gênero se insere nas produções científicas acerca da violência sexual infantojuvenil nos programas de pós-graduação da área da Educação no Brasil do período de 1987 a 2015. A autora constatou que as pesquisas que versam sobre este tema apresentam o caráter de denúncia e trazem que as construções normativas de gênero inviabilizam a violência contra os meninos, porque se atêm a normas que ditam os comportamentos que devem ser adotados por eles, de valentia e de autodefesa.

Na pesquisa bibliográfica sobre o tema realizada no google acadêmico e no Scielo, empregando os descritores ‘violência sexual infantil’, ‘abuso sexual’ e discussão de gênero’, considerando o período de 2012 a 2022, isto é, o último decênio, foi possível encontrar 30 estudos. Na leitura atenta dos seus resumos pode-se constatar que a questão de gênero é somente apontada, sem se ter o devido aprofundamento desta discussão. Portanto, um número diminuto de pesquisas se atêm a abordar este tema, o que desvela a necessidade de ser assunto premente de investigações científicas.

É crucial quando se fala em violência sexual se discorrer sobre gênero, porquanto como aponta Leão (2022), a extinção deste fenômeno passa por se abolir as relações hierárquicas e desiguais entre os gêneros, salientando a equidade entre homens e mulheres no que se refere a direitos e deveres na sociedade. Além do mais, a perspectiva de gênero na tratativa desse tema contribui para direcionar intervenções mais eficazes (Pinheiro, 2021).

Insta salientar que não basta conclamar os homens para defender os direitos das crianças, sendo necessário intervir na realidade social, visando a alteração da ideologia machista e das condutas por elas prescritas (Saffioti, 1989). Esta alteração, como a autora enfatiza, é condição *sine qua non* para o estabelecimento de uma sociedade menos desigual e hierárquica.

Urge, como a autora realça, atacar a cultura da agressividade e da violência, e por romper o machismo, o sexismo e o androcentrismo presentes no Brasil e no mundo. Para tanto, é preciso que esta discussão se amplie e encontre ecos em políticas públicas que considerem com seriedade a perspectiva de gênero.

A Agenda 2030 da ONU dá o devido enfoque a isso, trazendo os ODS, que incluem a discussão de gênero, elemento imprescindível visando se ter uma sociedade inclusiva, igualitária, equânime e justa.

3. CONSIDERACIONES FINALES / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência sexual infantojuvenil está intrinsecamente atrelada a discussão de gênero. A própria construção da violência na sociedade envolve relações de gênero, sendo este um fator para a ocorrência da violência.

Esta violência ocorre como resultado da masculinidade hegemônica, pois ao longo dos séculos os homens obtiveram poder e se apropriaram de crianças dispensando a elas tratamento inferior, subjugando-as. Portanto, abolir este fenômeno passa por se discorrer sobre gênero, de maneira a se confrontar as relações hierárquicas entre homens e mulheres, desnaturalizando o que é dito “natural”. Do mesmo modo, perpassa por se confrontar preconceitos e mitos, entre estes, de que somente meninas são vítimas, e de que mulheres não se configuram enquanto agressoras sexuais.

Em suma, o enfrentamento da violência sexual infantojuvenil implica abranger este tema, incluindo, dentro disso, a perspectiva de gênero, o que demanda estudos científicos que tragam a devida visibilidade a este assunto, desvelando a imprescindibilidade de políticas públicas eficazes que se atém ao enfrentamento deste fenômeno.

REFERENCIAS/REFERÊNCIAS

- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. A. (1989). Vitimação e vitimização: questões conceituais. In M. A. Azevedo & V. N. A. Guerra (Org.), *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder* (pp.25-47). Iglu.
- Gabel, M. (1997). *Crianças vítimas de abuso sexual*. (S. Goldfeder, Trad). Summus.
- Hohendorff, J. V., Habigzang, L. F., & Koller, S. H. (2014). *Violência sexual contra meninos: Teoria e intervenção*. Juruá.
- Leão, A. M. C. (2017). Prefácio - As vozes pela inclusão na defesa dos direitos humanos. In R. D. Silva, E. I. Hummel & I. B. Oliveira Junior (Org.), *Educação, sexualidade e diversidades: políticas públicas educacionais: avanços ou retrocesso?* (pp.18-22). Syntagma.
- Leão, A. M. C. (2022). *Ações de prevenção à violência sexual infantojuvenil: analisando a formação e informação da(o) profissional da educação infantil e do ensino fundamental*. [Tese de livre docência]. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- OMS (2002). *World report on violence and health*. Genebra.
- Prado, S. F. (2006). *Dimensões da violência sexual contra meninos sob a ótica de gênero: um estudo exploratório*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pinheiro, R. C. S. (2021). *Pervasividade de gênero e abuso sexual infantil: como o gênero afeta as diversas respostas de suporte social envolvidas no processo pós-revelação*. [Tese de doutorado não publicada]. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Saffioti, H. I. B. (1989). Exploração sexual de crianças. In M. A. Azevedo, V. N. & A. Guerra (Org.), *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder* (pp.49-65). Iglu.
- Sanderson, C. (2005). *Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia*. M.Books do Brasil.
- Spaziani, R. R. (2017). *Violência sexual contra crianças: a inserção da perspectiva de gênero em pesquisas de pós-graduação da área da educação (1987-2015)*. [Tese de doutorado]. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

COMPORTAMENTOS E CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO: SABER CIENTÍFICO E SENSO COMUM EM UMA ESCOLA BRASILEIRA

MICHELE GARCIA

Universidad Estadual Paulista - Brasil

PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO

Universidad Estadual Paulista - Brasil

Um dos desafios da educação do século XXI é a educação sexual enquanto campo de conhecimento e aprendizagem que favoreça e estimule a inclusão e a justiça social, que na fala de Ribeiro (2013) significa levar para a formação de professores os temas de sexualidade, gênero e diversidade como elementos de uma cidadania ativa. Partindo da Agenda 2030 da ONU (IPEA, 2018) para o desenvolvimento sustentável que, em seu ODS nº 5 – Igualdade de Gênero, visa alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, associado a outros ODS, como o nº 3 – Saúde e Bem Estar, o nº 4 – Educação de Qualidade, o nº 10 – Redução das Desigualdades e o nº 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes, entendemos que investir em educação sexual é uma forma de responder às demandas atuais de transformação social.

Ribeiro e Quadrado (2008) ao elaborarem um caderno pedagógico com propostas de reflexão e ação envolvendo questões sobre corpos, gêneros e sexualidades que possam ser desenvolvidas no currículo escolar, nos mostram como a prática pedagógica em educação sexual é um dos elementos permanentes para a educação adaptar-se e responder às mudanças e demandas contemporâneas.

A sexualidade costuma ser um “tabu” em nossa sociedade, principalmente com as crianças, e com mais intensidade nos últimos quatro anos, o que contribuiu para uma maior dificuldade dos educadores em lidar com a diversidade sexual e gênero em sala de aula. O tema sexualidade faz parte do cotidiano das escolas e cada vez mais professores se deparam com situações envolvendo diversidade sexual, gênero e comportamentos sexuais, o que torna a escola importante cenário de análise da manifestação de atitudes e comportamentos sexuais, valores, preconceitos e reprodução de atos de discriminação.

Siqueira e Klidzio (2020, p.89) explicam que

a concepção de sexualidade se dá para além do espectro biológico dos corpos e das relações. Quando falamos em sexualidade estamos falando sim de sexo, de relações e do afeto, porém, no sentido de promover uma educação sexual que permita identificar violências de gênero e edemais abusos sexuais, por exemplo. Do mesmo modo, quando falamos em gênero não nos referimos à destruição da ideia de homens e mulheres. O intuito é problematizar como essas categorias são construídas

socialmente, ou seja, a anatomia de um corpo não deve definir o seu lugar social, o seu comportamento, a sua profissão ou identidade sexual.

Quando pensamos na sexualidade manifesta em comportamentos sexuais de adolescentes nas sociedades modernas, vamos encontrar relacionamentos sexuais cada vez mais precoces, pois estes adolescentes sofrem grande influência da mídia e das tecnologias de informação e comunicação. As músicas são bastante erotizadas, influenciam o comportamento e interferem na concepção que têm sobre si e o outro.

A primeira reflexão que fazemos é sobre como a concepção de sexo, sexualidade e gênero se modificou desde o século XIX, com o Vitorianismo, tendo os anos 1960, marco da Revolução Sexual, como o período em que a sociedade questiona os padrões de comportamento e valores sexuais vigentes e estabelece a base em que se assenta a construção de uma nova visão na organização das relações sociais e sexuais.

A trajetória feminina resumia-se ao desempenho dos papéis de filha, dona de casa, mãe, na maioria das vezes submissa, sem vez nem voz, e sem espaço para sonhar com a realização profissional. Já a trajetória masculina pressupunha para os meninos brinquedos criativos, independentes, competitivos, incentivava seu papel de líder e dominador, além de não reconhecer a possibilidade masculina de expressar emoções, como chorar e sentir. Nunes e Silva (2000) e Mangold, Munaretto, Oliveira, Oliveira, Furlan e Zotti (2007) explicam que a sexualidade é parte integrante da formação do indivíduo e as manifestações sexuais fazem parte do desenvolvimento humano e da própria condição humana.

As crianças nem sempre foram compreendidas da maneira como são hoje. Nunes e Silva (2000) explicam que a criança foi tratada de diferentes maneiras a partir dos diferentes períodos e lugares da história. Eram concebidas ora como seres assexuados e sem identidade, ora como inocentes e puros, ora se misturavam em meio aos adultos como se os fosse também. Segundo os autores, a concepção de infância está ligada ao contexto social de cada momento histórico.

A compreensão e a dimensão da sexualidade, a prática do sexo e os valores sexuais são frutos da cultura. Desde o século XIX essa concepção de sexualidade é assentada em normas e padrões repressores que não têm o sexo como natural e prazeroso. Consequentemente, a manifestação da sexualidade na nossa sociedade e tudo o que dela é decorrente – as vivências e experiências sexuais; a curiosidade, a ansiedade e a angústia do indivíduo; a segregação e o controle por parte da família e da sociedade; o preconceito, as atitudes e os valores sexuais – foram construídos historicamente por uma cultura sexual que foi se modificando ao longo das décadas e, como afirmamos anteriormente, começa a se libertar do jugo opressor a partir da Revolução Sexual.

O pensamento sexual brasileiro ambivalente entre a repressão e a liberdade, o conservadorismo e a modernidade, a discriminação e a igualdade é fundamentado historicamente em uma ordem social patriarcal dominada pela Igreja Católica, em que permissividade e proibição, práticas sexuais e culpa fazem parte do contexto sexual brasileiro desde a Colônia (Ribeiro & Bedin, 2013).

O machismo, o racismo, a discriminação socio-econômica, o preconceito, a submissão da mulher, aparentes desde o período colonial na autoridade sem limite dos senhores de engenho e dos barões do café são passados de geração para geração e hoje estão presentes e mais vivos do que nunca nas classes dominantes, economicamente superiores e detentoras do poder outrora pertencente aos seus assemelhados de antes.

As liberdades conquistadas nos anos 1960-1990, substituindo valores, empoderando a mulher e estabelecendo marcos legais foram transformando a sociedade brasileira e construindo um ambiente mental, social e escolar favorável à reflexão, ao questionamento e à defesa de direitos, que se intensificaram entre 2000 e 2012 (Ribeiro, 2019).

No entanto, os ventos do conservadorismo chegaram com força ao Brasil nos anos 2014 com o advento de uma corrente ideológica fundamentalista cristã que reprimiu as conquistas de décadas, combateu a igualdade de gênero e os direitos LGBTQIAP+, misturou crenças religiosas com ideologias, utilizou fake news para enganar a população, dentre outros absurdos, estimulando o fortalecimento de uma política de extrema direita que elegeu um presidente da república em 2018 e fez eclodir no país um pensamento extremista conservador e cerceador das liberdades individuais que dominou o sul e o sudeste do país, mais intensamente, porém atingindo todo o Brasil.

Se autores como Bedin, Muzzeti e Ribeiro (2020) haviam realizado estudos históricos sobre a evolução da educação sexual no Brasil e destacado os avanços para sua difusão e implantação entre os anos 1930-2010, o que vemos hoje é um retrocesso nas ações educacionais e na aceitação da sociedade.

Camargo e Ribeiro (1999, p. 24) fizeram um comentário sobre a dificuldade de se fazer educação sexual no final dos anos 1990:

no Brasil, nas últimas décadas do século XX, o espaço familiar e a escola se transformaram em ambientes de formação dos filhos por meio da educação de seus corpos e, principalmente, de uma educação do sexo, que passava pelo não-dito, pelo falar o mínimo possível e pelo controle do que era falado, de quem falava e o que se falava (Camargo & Ribeiro, 1999, p. 24).

A questão é que estamos em 2023, muito se fez, muito se conquistou desde então – inclusive o Brasil teve a implantação de seu primeiro curso de Mestrado em Educação Sexual em 2012, na Universidade Estadual Paulista, em Araraquara – mas o retrocesso trazido pelo governo Bolsonaro a partir de 2019 praticamente extinguiu ações envolvendo sexualidade, gênero e educação sexual das escolas.

Hoje, muitos educadores têm (ou continuam tendo) dificuldade em falar sobre sexualidade com seus alunos. No entanto as manifestações sexuais ocorrem nas escolas independentemente de ideologias vigentes. Observar e refletir sobre essas manifestações podem ajudar os professores a desenvolver estratégias para ação em educação sexual. Os professores apresentam dificuldades no que se refere ao tema, tanto pelo despreparo para trabalhar com as questões da sexualidade na escola, que pode ter origem numa educação familiar anti-sexual e opressora, como também, em uma falha na sua formação acadêmica inicial, em que há pouca discussão sobre essa temática.

1. OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho teve por objetivo identificar comportamentos sexuais manifestados por adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola brasileira, assim como levantar as concepções que têm sobre diversidade sexual e gênero. Utilizamos a técnica de observação a partir dos estudos de Lankshear e Knobel (2008, pp.187-207). Em um primeiro momento buscamos verificar como autores contextuam a manifestação da sexualidade nos dias de hoje. Em seguida, a partir da observação em sala de aula, pudemos acompanhar cinco classes de alunos durante o 1º semestre letivo de 2022, visando analisar as atitudes desses estudantes frente aos diferentes estímulos recebidos, que se manifestavam verbalmente ou por comportamentos, possibilitando levantar as concepções, valores e sentimentos vinculados à sexualidade, gênero e diversidade sexual. O dia-a-dia dos alunos permitiu ver como a constituição dos sujeitos é marcada pelas relações de gênero e pelas constantes disputas de poder, normatizando-se historicamente na cultura e nos interditos. Os estudantes dessa faixa etária são influenciados e introjetam valores a partir dos meios de comunicação, notadamente as redes sociais, músicas e filmes, mas também se remetem a *influencers digitais* e à própria família. No entanto, em suas concepções prevalece o senso comum em detrimento ao saber científico. Os comportamentos e atitudes relacionados à sexualidade são carregados de preconceito, discriminação e machismo, ainda que uma bissexualidade norteie suas práticas e relações afetivas.

As observações foram realizadas em situação de aula de Ciências cuja unidade temática era o Aparelho Reprodutor e em uma palestra ministrada por duas médicas do Serviço de Saúde, que se propuseram, a pedido da escola, a trabalhar a temática sexualidade devido a um aumento da gravidez entre as alunas adolescentes (13 a 15 anos).

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essas observações nos forneceram elementos para inferir que, no geral, os alunos demonstram total desconhecimento de um saber científico sobre sexualidade, manifestando-se cotidianamente a partir do senso comum, expondo valores e costumes pautados em preconceitos e tabus vivenciados no contexto social e familiar ao qual pertencem e por eles introjetados.

As atitudes e comportamentos sexuais manifestos expressam situações de bullying, racismo, machismo, desvalorização feminina, homofobia, práticas estas que são protagonizadas por jovens que reproduzem o pensamento sexual dominante na sociedade brasileira hoje. O desencadeamento de práticas discriminatórias e preconceituosas é estimulado por um discurso repressor e normatizador que quer perpetuar a submissão feminina. Todo conhecimento refetido pelos alunos durante as aulas não passa de meras informações capturadas em redes sociais e introjetadas do seu contexto familiar, que nada têm a ver com o saber científico, sendo corrente a utilização de um vocabulário chulo e vulgar, que chega a causar diferentes graus de constrangimento em seus colegas e professores. Ou seja, a linguagem sobre questões envolvendo sexo e sexualidade é reduzida e preconceituosa, e como disse Boarini (2004, p.189), “indica o analfabetismo da sexualidade da adolescência contemporânea”.

Os questionamentos são mais focados no ato sexual em si, do que na sexualidade propriamente dita, mais ampla e abrangente, voltada para aspectos psicológicos, sociais e culturais. Há muita curiosidade em torno de posições sexuais, gravidez e métodos contraceptivos. Os valores sexuais parecem estar em transformação em pelo menos um quesito, que contrasta com os valores da família tradicional e com o discurso conservador corrente no interior do Estado de São Paulo: em relação à diversidade sexual observamos que, para esta geração, a bissexualidade é natural e corrente e as questões relacionadas à discriminação e preconceito são praticamente inexistentes. Mais entre as meninas do que entre os meninos, é comum adolescentes ficarem ou namorarem alternadamente pessoas do mesmo gênero ou do gênero oposto.

Não se trata, como em períodos ou gerações anteriores à chamada geração Z, de homossexualidade velada ou homossexualidade assumida, mas sim a capacidade que estes adolescentes têm de experimentar e valorizar diferentes expressões da sexualidade sem rótulos ou pressões sociais. Mais leves e soltos, têm mais dificuldade em lidar com a família e muito mais naturalidade em aceitar, entender e vivenciar sua bissexualidade.

Concomitante às atitudes sexuais dos alunos, também pudemos observar como os professores reagem e se manifestavam nos diferentes contextos em que sexo e sexualidade eram tematizados em suas salas de aula.

Em relação ao conteúdo programático, observamos que há professores que deixam temáticas relacionadas à sexualidade, como “Reprodução”, a fim de evitarem situações, consideradas por eles, como vexatórias, uma vez que os alunos utilizam uma linguagem extremamente popular fora dos padrões científicos, totalmente informal e com um vocabulário que inclui palavrões e termos chulos. Sendo este conteúdo postergado para o próximo ano, espera-se que outro professor dê continuidade ao mesmo, e nesta situação de obrigatoriedade em ministrar a temática por estar no início do ano letivo, esse tema acabará sendo trabalhado sem muita ênfase e de forma totalmente superficial.

Quanto aos professores que se sentem mais seguros em trabalhar sexualidade, e que até há alguns anos conseguiam deixar os alunos se sentir à vontade para fazer questionamentos e trazer suas dúvidas para sala de aula, atualmente eles se sentem impedidos de falar de sexo na escola, pois o contexto social e político repressor que vigorou no governo do presidente Bolsonaro instaurou uma pauta de costumes que tem norteadado aquilo que pode e não pode ser feito na escola. Mesmo com o término de seu governo e a ascensão do presidente Lula e o incentivo à volta da educação sexual, ainda é vigente um discurso conservador, reacionário e desestimulante. Os estudos de gênero, as pautas feministas, a igualdade entre homens e mulheres e o combate a homofobia, que antes de 2014 significavam avanços sociais e de direitos e eram incentivados a ser debatidos, passaram a integrar o rol de temas de uma chamada Ideologia de Gênero, que para a extrema direita fundamentalista era perniciososa e perigosa, justificando a total exclusão desses temas da sala de aula. Professores foram demitidos como profissionais que atentam contra a família e os bons costumes, gerando medo e insegurança. Desta forma, a temática envolvendo sexualidade e educação sexual praticamente não encontra espaço para ser desenvolvida.

Observamos uma tentativa por parte de uma professora de Ciências que propôs-se a trabalhar um projeto interdisciplinar sobre violência sexual. O principal objetivo do projeto seria levar ao conhecimento dos alunos a questão das diversas formas de violência e abuso sexuais, estimulando o reconhecimento de quando e como essa violência ocorria, como os alunos poderiam se defender e a quem recorrer. Era um projeto importante pois a escola é um ponto de apoio que pode proteger o aluno e fazer os devidos encaminhamentos ao Conselho Tutelar, além de ser espaço onde se detecta que a criança e o adolescente podem estar sendo vítimas de abuso e violência.

Ao expor seu projeto em uma reunião coletiva com os demais professores da unidade escolar, a mesma depara-se com uma situação totalmente inusitada – a inércia de seus colegas em reconhecerem a importância do desenvolvimento do projeto e o medo de sofrerem represálias devido a visão totalmente deturpada de que educação sexual é ensinar e incentivar os alunos à prática sexual.

3. CONCLUSÃO

O que temos como conclusão deste trabalho é que, não obstante a vasta distribuição de informes e dados sobre sexo disponíveis na Internet e de fácil acesso aos adolescentes, estes continuam desconhecendo questões científicas importantes sobre sexualidade e sua vida sexual é cheia de confusão e preconceitos, prevalecendo o senso comum ao lidarem com atitudes, comportamentos e valores sexuais. E o professor ainda encontra-se desamparado e despreparado para desenvolver quaisquer ações de educação sexual.

Urge, portanto, investimentos na formação de professores, tanto regular quanto continuada, de maneira a introduzir temas de sexualidade, gênero e educação sexual nos conteúdos e disciplinas de sua formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEDIN, R. C., MUZZETI, L. R., & RIBEIRO, P. R. M. (2020). A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil: sexologia e educação sexual do século XIX aos nossos dias. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(27): 71-88.
- BOARINI, M. L. (2004). O “ensino” da sexualidade e a desinformação do adolescente contemporâneo. In P. R. M. Ribeiro (Org.), *Sexualidade e educação: aproximações necessárias* (pp.181-199). Editora Arte & Ciência.
- CAMARGO, A. M. F., & RIBEIRO, C. (1999). *Sexualidade (s) e infância (s): a sexualidade como um tema transversal*. Editora Moderna.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]. (2018). *Agenda 2030. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Metas Brasileiras*.
- LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Editora Artmed.
- MANGOLD, M. ; MUNARETTO, D. ; OLIVEIRA, T. A. ; OLIVEIRA, V. ; FURLAN, S. A. E. H. ; ZOTTI, S. A. (2007) Sexualidade na Infância. In: *VI Congresso Internacional de Educação, 2007, Concórdia*. Universidade do Contestado.
- NUNES, C., & SILVA, E. (2000). *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Editora Autores Associados.
- RIBEIRO, P. R. C., & QUADRADO, R. P. (2008). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. Editora da FURG.
- RIBEIRO, P. R. M. (2013) A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos de uma cidadania ativa. In A. O. Rabelo,

- G. R. Pereira, & M. A. S. Reis (Org.), *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas* (pp.7-15). D.P. & A. Editores.
- RIBEIRO, P. R. M. (2019). Desafios contemporâneos em educação sexual: a perda do ambiente mental, social e escolar. In R. Desidério, M. N. D. Figueiró, P. R. M. Ribeiro, P. O. S. P. Mendes, S. M. M. Melo, V. I. A. Maistro, & V. C. Bastos (Org.), *Interseccionalidade e transgressões em educação sexual* (pp.29-39). Editora Syntagma.
- RIBEIRO, P. R. M., & BEDIN, R. C. (2013) Notas preliminares sobre historiografia da educação sexual brasileira: apontamentos de uma cronologia descritiva. 1) Atitudes e comportamentos sexuais no Brasil nos documentos da Inquisição dos séculos XVI e XVII. *Doxa – Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 17(1-2): 149-168.
- SIQUEIRA, M. D. de, & KLIDZIO, D. (2020). Bissexualidade e panssexualidade: identidades monodissidentes no contexto interiorano do Rio Grande do Sul. *Revista Debates Insubmissos*, 3(9): 186-218.

FORMACIÓN DE DOCENTES UNESP/CAR/BRASIL: POLÍTICAS AFIRMATIVAS Y GÉNERO FEMENINO

LUCI REGINA MUZZETI

Universidade Estadual Paulista – Brasil

ANDREZA OLIVIERI LOPES CARMIGNOLLI

Universidade Estadual Paulista – Brasil

DANIELA APARECIDA PECCIN

Universidade Estadual Paulista – Brasil

MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA

Universidade Estadual Paulista – Brasil

O objetivo deste estudo foi analisar as trajetórias¹⁷ escolares de alunas que ingressaram na UNESP /Brasil /Araraquara por meio de políticas de acesso¹⁸, com a finalidade de examinar seus itinerários escolares. Dessa perspectiva, pretendeu-se investigar as principais dificuldades e enfrentamentos que estes alunos, do gênero feminino, vivenciam no universo universitário, que dificultam, por sua vez, a sua manutenção e a sua longevidade escolar.

1. METODOLOGIA

O estudo baseou-se em entrevistas semiestruturadas (Bourdieu, 1997, 2007), realizadas com alunas do Curso de Pedagogia. Por conta da Pandemia COVID 19¹⁹ e o consequente distanciamento social, as entrevistas foram realizadas pela plataforma Google Meet foram transcritas literalmente de forma a assegurar a fidedignidade da linguagem dos depoentes. Essas entrevistas seguem um roteiro elaborado nos anos de 1992 e 1997²⁰, utilizado em pesquisas anteriores²¹, com ampliações e adaptações para esse estudo. Ele é composto por questões elaboradas em função da problemática que se almeja analisar com

¹⁷ A noção de trajetória, segundo Bourdieu (1996, p.81) pode ser entendida como uma “[...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a transformações incessantes”. Em sua visão, a análise das trajetórias distancia-se da linearidade e da coerência de uma abordagem biográfica. Por isso, ocupo-me do trajeto social por meio da apreensão do “conjunto de relações sociais estabelecidas entre os agentes e as estruturas sociais”.

¹⁸ Políticas de acesso materializam-se na forma de programas que procuram facilitar, de alguma forma, a entrada de alunos das camadas menos favorecidas na universidade pública por meio de taxas de isenção ao vestibular, do oferecimento de cursinhos pré-vestibulares gratuitos, da famosa **Lei de Cotas**, que estabelece a reserva de vagas para estudantes do Ensino Médio público e, nessa reserva, algumas vagas são para autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, etc. (lei n.12.711, de 12 agosto de 2012).

¹⁹ Para saber mais sobre a Pandemia COVID 19, o leitor poderá consultar (Cavalcante, Cardoso-dos-Santos, Bremm, Macário, Oliveira, & França, 2021; Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020; Santos, 2021; Werneck & Carvalho, 2020).

²⁰ Cf. Muzzeti (1992, 1997).

²¹ Cf. Muzzeti (2019).

base em conceitos como capital econômico; capital social; capital cultural; capital simbólico; gênero; relação das famílias com a escola; *habitus* primário; *habitus* reestruturado; estratégias escolares; itinerários escolares etc. Estas categorias foram apreendidas por meio do estudo das principais obras de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1974a, 1974b, 1979, 1980, 1984, 1990, Bourdieu, Boltanski, & Saint-Martin, 1979) e equipe, que embasam teoricamente esta pesquisa.

É importante ressaltar ainda que para identificar as depoentes foram utilizados nomes fictícios para as graduandas, a saber: Alessandra, Ana Paula, Beatriz e Natália.

2. RESULTADOS O DISCUSIÓN/RESULTADOS OU DISCUSSÃO

A partir de entrevistas fornecidas por quatro alunas beneficiadas por políticas de acesso SRVEP +PPI - Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública + pretos, pardos ou indígenas no decorrer do Curso de Pedagogia, como já dito, analisamos, seus percursos escolares visando identificar as práticas, estratégias culturais, expectativas e anseios que marcam as trajetórias escolares dessas alunas, principalmente, no decorrer do Curso de Pedagogia.

No tocante às quatro alunas entrevistadas observamos que todas elas eram provindas das camadas populares, três delas eram filhas de trabalhadores urbanos e uma de trabalhador rural. Notamos ainda que os pais e mães dessa categoria social ocupavam cargos de baixa qualificação, como por exemplo, porteiro e empregada doméstica.

A pesquisa revelou também que o nível de escolaridade dos pais e das mães chega, no máximo, até o ensino médio sendo que alguns deles não terminaram o primário e que eles não prosseguiram os estudos porque precisavam trabalhar. Observa-se ainda que, não é comum nesse grupo social os membros da fratria fazerem um curso superior.

As entrevistas mostraram que o capital social dessas famílias não era, em geral, formado por pessoas que exerciam atividades intelectualizadas. Além disso, uma residia na zona rural e as outras três entrevistadas não procediam de Araraquara e que elas residiam em bairros de periferia.

Verificamos que a transmissão precoce e doméstica do capital cultural não fazia parte do *habitus* destas famílias, pois, as práticas culturais não eram comuns nesse meio social como é possível notar-se nos depoimentos: “Eu fui uma vez quando criança, ao jardim botânico, ao zoológico” (Natália).

Então, eu não tive muito isso (cinemas e museus). Eu fui sim, visitar os museus aqui em Araraquara, mas eu acho que foi tudo assim, o colegial sabe? Quando eu mais jovem, mais nova assim, eu acho que mesmo, tipo assim, eu morando em

São Paulo ‘né’, eu poderia, porque lá tem vários museus, eu nunca fui. Assim, a minha filha estudando aqui em Araraquara, ela foi, sabe? Lá pra São Paulo conhecer museus. Ela teve essa oportunidade, assim. Então não, a gente não ia, eu não tive no meu tempo de escola. Eu, apesar assim, fui conhecer s museus aqui em Araraquara, mas acho que foi uma visita. Não chegou a ser tanto assim. Cinema eu fui... Em cinema a gente ia, mas, ia... Não tinha tipo, nenhum documentário, não era esse tipo... Era “-Ah o filme saiu, ‘vamo’ lá ver, tal”. Mas não era tipo assim, você procurar algo que poderia te ajudar na escola. Não. (Ana Paula)

Podemos afirmar que essa categoria constituída de depoentes do gênero feminino tende a possuir um desprivilegiado capital cultural familiar a ser herdado pela prole. Nessa mesma direção, depreendemos que esse grupo social do gênero feminino estava preocupado em gerir as condições de subsistência da família e as práticas culturais nestas condições eram raras.

O número de filhos desse grupo varia entre um a três. Constatamos que, apesar da baixa taxa de fecundidade, nem todos eles estudaram. Independente do lugar ocupado na fratria e do gênero, a longevidade do percurso escolar está diretamente ligada às condições econômicas vivenciadas pela família. Todas essas entrevistadas estudaram em escolas públicas.

Outro dado importante a ser mencionado é que dessas quatro alunas entrevistadas, duas são filhas de pais separados e uma de mãe falecida e pai desconhecido, fatos que marcaram decisivamente suas trajetórias sociais e escolares, por conta das condições sociais econômicas vivenciadas após a separação e falecimento. Observamos ainda por meio dos depoimentos, que todas essas estudantes trabalharam, em algum momento, durante suas trajetórias escolares. No tocante ao itinerário escolar dessas quatro alunas, detectamos que duas delas tiveram um percurso mais regular e duas sofreram atrasos.

Os depoimentos mostram que ser aprovado no vestibular e cursar uma universidade pública, não era um futuro esperado pelo grupo, uma regularidade no percurso escolar desses agentes, ou seja, aquele destino social não era comumente esperado por essa fração de classe, não fazendo parte do *habitus* dessa camada social. Algumas das entrevistadas revelam que fora uma das primeiras da família a cursar uma universidade pública.

Os relatos demonstraram que os progenitores não detinham as informações sobre o sistema de ensino, suas escolas, caminhos que levam as profissões privilegiadas. As informações eram veiculadas, comumente, nas escolas onde essas depoentes cursavam. Os depoimentos revelaram também que essas entrevistadas do gênero feminino sofreram preconceitos nos seus percursos escolares.

No que se refere às consequências vivenciadas por elas no contexto pandêmico relatam,

A principal dificuldade que estou enfrentando na pandemia é o ensino remoto.: Eu vou falar assim ‘óh’, por exemplo, eu sempre fugi... Por quê que eu falo assim, em relação à educação, a prefeitura, eu trabalho há nove anos e, a prefeitura, ela tem um convênio com faculdades EAD ‘tá’? Com ensino à distância e tal. E eu nunca quis, porque eu achava que... Porque assim, já foi difícil eu pensar eu voltar a estudar e quando eu pensei em voltar a estudar, eu não gostaria de fazer EAD ou fazer um ensino remoto. Por quê? É aquele negócio que eu falei pra você, pra mim, eu ter um contato com o professor é pra mim, muito mais fácil pra eu sanar algumas dúvidas e, a presença do professor, ele me traz muita segurança em relação a isso. Então, é aquele negócio assim, de você poder conversar. (Ana Paula)

Os depoimentos revelaram que a Universidade procura veicular os serviços que possam auxiliar os alunos nesse momento pandêmico. Todas as depoentes depreendem que com o ensino remoto a qualidade das aulas do Curso de Pedagogia ficou prejudicada e os depoimentos revelaram ainda que elas se sentem prejudicadas pela pandemia no que se refere à qualidade de vida e saúde mental.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de analisar as trajetórias escolares de quatro alunas que ingressaram na UNESP por meio de políticas de acesso, visando a examinar seus percursos escolares. Dessa perspectiva, pretendeu-se investigar as principais dificuldades e enfrentamentos que essas estudantes, vivenciam na universidade, que dificultam, por sua vez, sua manutenção e o prolongamento de seus estudos, objetivando oferecer subsídios para que a UNESP organize políticas que auxiliem esses agentes a se manterem no espaço universitário. As políticas definidas pela UNESP de manutenção dessas universitárias no espaço escolar só serão possíveis mediante pesquisas desta natureza.

Para realizar este estudo, utilizamos principalmente os estudos de Pierre Bourdieu e equipe, porque desenvolveram um quadro teórico que possibilita identificar os fatores que influenciam fortemente no êxito e no fracasso dos agentes oriundos de diversas camadas e de diferentes gêneros frente à universidade. As principais considerações a que chegamos ao final do estudo são as que seguem.

A pesquisa mostrou que essas quatro agentes do gênero feminino, oriundas das camadas populares, mantêm relações conflituosas e inseguras com o universo escolar, o que demonstra, entre outros motivos, que o capital cultural influencia diretamente os itinerários escolares dos agentes e a relação deles com as coisas escolares, incluindo as relações com seus professores e colegas.

A pesquisa evidenciou ainda que, levando em consideração o capital econômico, a instabilidade econômica permeou e está permeando até o momento da pesquisa suas trajetórias sociais e escolares.

O estudo mostrou que essas estudantes possuíam uma reduzida herança cultural e que não fazia parte de seu *habitus* primário o consumo simbólico de práticas culturais legítimas. Tal fato influenciou fortemente os itinerários escolares desse grupo social composto pelo gênero feminino, que foram marcados pela insegurança, muito esforço, dedicação, alguns atrasos e interrupções no Ensino Superior. Observamos ainda que há diversos relatos que revelam a vivência de preconceitos em relação à etnia em seus percursos escolares.

Por fim, é importante ainda registrar que ao falar em dificuldades vivenciadas por elas neste momento histórico, todas as depoentes chamam a atenção para a vivência da Pandemia do COVID 19, suas consequências e a qualidade do ensino remoto. Sem dúvida, apontam para as dificuldades do ensino remoto e a baixa qualidade do ensino oferecido pela universidade por conta desse ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1974a). *A Economia das Trocas Simbólicas*. Editora Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1974b). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, 15(1), 3-42.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital cultural. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (30), 3-6.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (31), 2-3.
- Bourdieu, P. (1989). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. *Educação em Revista*, (10), 3-15.
- Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (84), 2-31.
- Bourdieu, P., Boltanski, L., & Saint-Martin, M. (1979). As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In J. C. Durand (Org.), *Educação e hegemonia de classe* (Trad. M. A. M. Gouveia). Zahar.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Presença, 1996.
- Cavalcante, J. R., Cardoso-dos-Santos, A. C., Bremm, J. M., Lobo, A. P., Macário, E. M., Oliveira, W. K., & França, G. V. A. (2020). COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. *Epidemiologia e Serviços de saúde*, 29(4), 1-13. Recuperado de <https://www.scielo.org/article/ress/2020.v29n4/e2020376/#>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência* (Trad. D. Aguiar, A. N. Amorim, & L. Cerqueira). *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, 2, 2-20.
- Lei n.12.711 de 12 de agosto de 2012. (2012, 12 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Muzzeti, L. R. (1992). *Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Muzzeti, L. R. (1997). *Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. São Carlos, SP.
- Muzzeti, L. R. (2019). *Trajetórias sociais e escolares de laureados nas políticas de acesso aos cursos de graduação/UNESP/CAR*. [Tese de Livre-docência, Universidade Estadual Paulista]. Araraquara, SP, 2019.
- Santos, V. P. (2021). O desafio da pandemia da COVID-19: o que podemos aprender com a história? *Jornal Vascular Brasileiro*, 20, 1-3. FapUNIFESP (SciELO). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/jvb/a/nVYtC3TRh5BNrpmzXHFCTZw/?format=pdf&lang=pt>
- Werneck, G. L., & Carvalho, M. S. (2020). A pandemia de COVID-19 no Brasil: Crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(5), e00068820. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/csp/a/pz75jqtqNC9HGRXZsDR75BnG/?lang=pt>

OBJETOS DE APRENDIZAJE SOBRE EL PROCESO DE ESCRITURA, UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO INTERINSTITUCIONAL

ADRIANA INÉS ÁVILA ZÁRATE

Universidad Autónoma de Bucaramanga - Colombia

ALLAN AMADOR DÍAZ RUEDA

Universidad Autónoma de Bucaramanga - Colombia

MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA

CETYS Universidad - México

LINA MARÍA OSORIO VALDÉS

Universidad Autónoma de Bucaramanga - Colombia

La universidad es el espacio en el que tiene lugar la formación disciplinar, la cual va más allá del aprendizaje en torno a un cuerpo de conocimientos teóricos o prácticos. En este contexto se debe promover que los estudiantes desarrollen estrategias de pensamiento para leer, escribir, comunicarse oralmente y razonar con base en los principios de la profesión (Díaz et al., 2015). También es el espacio en el que los estudiantes construyen una identidad disciplinar que luego dará sentido a su rol profesional (Pérez et al., 2018). Tomando esto en cuenta se podría esperar que cuando los estudiantes ingresan al posgrado estén preparados para realizar prácticas de escritura más sofisticadas y especializadas en el marco de su área de conocimiento (Shanahan y Shanahan, 2008), no obstante, esto no siempre es así.

La Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), en Colombia, y el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS), en México, son instituciones privadas que ofrecen programas de Maestría en Educación en los que participan estudiantes con profesiones diversas, con la coincidencia que trabajan en el ámbito educativo o están interesados en incursionar en él. Dada la diversidad, es necesario formarlos para que puedan producir ciertos tipos de textos académicos y disciplinares del campo educativo, pues son prácticas de escritura para las que no todos han sido formados (Lillis y Scott, 2007).

Esta enseñanza explícita sobre escritura es una necesidad en todos los niveles educativos, incluyendo el posgrado. Si esta formación se da, será posible para los estudiantes producir exitosamente los textos que se les demandan, pero más importante aún, así obtendrán el beneficio del potencial epistémico de esta práctica; es decir, escribirán para aprender, lo que se logra cuando

se fomenta en los estudiantes un interés por aplicar estrategias para resolver una tarea de escritura: planificar, seleccionar contenidos, documentarse, escoger las palabras adecuadas, reformular. De esta manera, los estudiantes usan la escritura como herramienta para transformar el conocimiento: descubren nuevas relaciones entre elementos, formulan críticas, añaden otros conocimientos y experiencias y participan

socialmente en las disciplinas por medio de la palabra escrita (Navarro et al., 2020, p. 3).

Para contribuir con este propósito los académicos de UNAB y CETYS se plantearon las siguientes preguntas: ¿cómo contribuir a la formación explícita de los estudiantes en torno a la redacción de textos académicos?, ¿cómo dotar a estudiantes y docentes de recursos que les sean útiles para este propósito?

Considerando el currículo de ambos programas, las características del estudiantado y los perfiles de los docentes, se optó por realizar una serie de recursos educativos abiertos (UNESCO, 2019), que fueran autoadministrados, pudieran servir como apoyo para las clases o como material de consulta, tanto para los estudiantes de los programas señalados como para la comunidad en general. Específicamente se diseñaron objetos de aprendizaje (OA). La definición de estos recursos que es más recurrida en la literatura especializada es la que propone García Aretio (2007), quien entiende por objeto de aprendizaje a los

archivos digitales o componentes nucleares mínimos con cierto nivel de interactividad e independencia, que podrían utilizarse o ensamblarse, sin modificación previa, en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, fueran éstas similares o desiguales y que dispondrían de las indicaciones suficientes para su referencia e identificación (p. 217).

Un punto relevante de los objetos de aprendizaje es que sean reusables, así que la temática a abordar debía ser suficientemente general. Para lograr esto se optó por elaborarlos con base en lo que múltiples autores han identificado como los tres momentos del proceso de composición escrita: planeación, textualización y corrección (Castelló, 2009; Serafini, 1994; Gutiérrez, 2006; Goyes Morán, 2019). Enseguida se describen las características de los tres OA que forman parte de esta colección. Posteriormente, se presenta la descripción de los primeros resultados obtenidos con su uso en una asignatura y el texto finaliza con una reflexión sobre los aprendizajes logrados con esta experiencia de trabajo interinstitucional.

1. DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LOS OA

El equipo de profesores de UNAB-CETYS decidió diseñar tres OA denominados de la siguiente manera y dispuestos de forma libre para su uso:

- OA 1: Escritura académica ¿Por dónde empezar? Planificación textual (Ávila Zárate et al., 2021a).
- OA 2: Escritura académica, Manos a la obra: Escritura del texto (Ávila Zárate et al., 2021b).
- OA 3: Escritura académica, El toque final: Corrección del texto (Ávila Zárate et al., 2021c).

El objetivo general de estos tres OA es facilitar el reconocimiento de las particularidades de la escritura académica para enriquecer el proceso de expresión escrita. En términos de diseño, se contempló que los tres tuvieran la siguiente estructura:

- Ejercicio diagnóstico.
- Explicaciones teóricas precisas.
- Uso de ejemplos cotidianos: memes, canciones, imágenes y personajes.
- Evaluación final de refuerzo.
- Buzón para recibir sugerencias y trabajos de los participantes.

Teniendo en cuenta que existen múltiples recursos y materiales para fortalecer la escritura, se quiso tener un factor diferenciador para que los participantes sintieran un vínculo significativo con los OA. Esto se tradujo en el uso de memes, ejemplos contextualizados y vinculados con la cotidianidad, ejercicios lúdicos a medida que se avanza en los objetos y, al final de cada uno, un espacio en el que los participantes pueden enviar los avances de sus escritos. El propósito de recolectar estos documentos es revisar la efectividad de los recursos y servir de corpus para futuros ejercicios de investigación, aunque la entrega es opcional y se anticipa que los participantes no recibirán retroalimentación.

Otro aspecto diferenciador es que los tres OA contienen un mismo personaje que los unifica. Es un zorro, el cual fue seleccionado porque es la mascota del CETYS, además de que representa astucia. Este personaje está acompañado por un búho, que personifica la sabiduría.

A continuación, se describe en detalle cada objeto de aprendizaje.

1.1. OA 1. ¿Por dónde empezar?: planificación textual

Consiste en un recurso para orientar a los estudiantes que desean escribir un texto académico y no saben por dónde empezar. Para ello se presentan algunos aspectos que deben ser considerados en la planificación del proceso de escritura académica: tema, propósito, público, género, ideas clave y fuentes de información. En este caso, el ejercicio diagnóstico consta de una actividad de reflexión en la que los participantes señalan si aplican de manera consciente las acciones sugeridas para planificar la escritura de un texto académico; para ello, seleccionan entre tres opciones: siempre lo hago, a veces lo hago o nunca lo hago. Las acciones sugeridas son:

- Delimitar la temática del texto que voy a escribir.
- Definir claramente el propósito del texto.
- Saber para quiénes estoy escribiendo.
- Escoger el género discursivo antes de empezar a escribir.
- Buscar información o ejemplos del género discursivo que deseo escribir.

- Identificar las ideas clave que deseo comunicar.
- Elaborar un esquema o estructura del texto que quiero escribir.
- Utilizar fuentes académicas para buscar información (Google académico, repositorios institucionales) para enriquecer el texto.
- Verificar que todos los elementos anteriores sean coherentes entre sí.

Con este ejercicio se pretende que los estudiantes mejoren sus habilidades para tener un plan de escritura que les facilite conseguir los propósitos comunicativos de sus escritos a partir de la definición *a priori* de las características esenciales de ese documento.

En lo concerniente a las explicaciones teóricas, este primer OA se centra en presentar la estructura propia de cada género textual, que según el Centro Virtual Cervantes (s. f.), puede definirse como las

formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. Son los géneros los que distinguen una carta comercial, de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo (párr. 1).

Entre los ejemplos de géneros textuales que se incluyen están: resumen, reseña, ensayo, relatoría, artículo académico, ponencia, informe de sistematización de experiencia y anteproyecto.

A manera de cierre, se presenta un ejercicio de refuerzo que retoma, desde la pragmática, los elementos esenciales de los géneros trabajados, para hacer énfasis en la identificación de cada uno de ellos. Con esto se insiste en favorecer el reconocimiento de los géneros textuales característicos del contexto universitario y sus correspondientes propósitos comunicativos (ver figura 1).



Figura 1. Ejercicio de cierre OA 1.

1.2. OA 2. Manos a la obra: escritura del texto

El propósito del segundo OA es ayudar a los usuarios a hacer la transición entre el esquema de ideas y el primer borrador, así como presentar generalidades sobre la escritura y composición de párrafos que atiendan a su tipología. En la actividad diagnóstica de este recurso se reconocen las acciones que los participantes implementan para hacer el primer borrador de un texto académico. De manera semejante al diagnóstico realizado en el primer OA, los participantes indican si siempre, algunas veces o nunca ejecutan las siguientes acciones:

- Realizar un esquema para organizar las ideas que se desarrollarán en el texto.
- Tomar como base el esquema de ideas para escribir un primer borrador del texto.
- Organizar el contenido del texto en párrafos que cumplen propósitos comunicativos específicos (contextualizar, describir, narrar, explicar, argumentar, entre otros).
- Escribir párrafos que tengan organización interna clara: idea central, enunciados de apoyo e idea de cierre.

El eje de este objeto es la elaboración de esquemas para organizar las ideas de los textos a partir de las estructuras propias de los géneros académicos más comunes. En tal sentido, se insistió en el párrafo como eslabón entre la planificación textual y la escritura del primer borrador del documento. Para cada tipo de texto se indicaron las secciones, distribución de ideas en los párrafos, según su propósito, y el contenido de estos. En la figura 2 se muestra el ejemplo de la reseña.



Figura 2. Ejemplo de estructura sugerida.

Las explicaciones teóricas estuvieron enfocadas en lo concerniente al párrafo que, de acuerdo con Ñaupás Paitán (2018), es una unidad de comunicación que tiene las siguientes características: una idea principal e ideas secundarias que la sustentan o amplían, lo que se logra con ejemplificaciones, datos de contraste, justificaciones o énfasis. Además, el párrafo trata un solo asunto y tiene sentido completo, es decir, se pretende que la idea quede clara y nada sobre ni falte.

También se adoptaron los aportes de Ferreira (2017), quien propone una clasificación de los párrafos más comunes en la escritura académica: introductorio, de desarrollo (explicativo, comparativo y argumentativo) y de cierre. Se destaca la permanente búsqueda por ilustrar el contenido de los OA con ejemplos tomados de la cotidianidad, como se muestra en la figura 3.

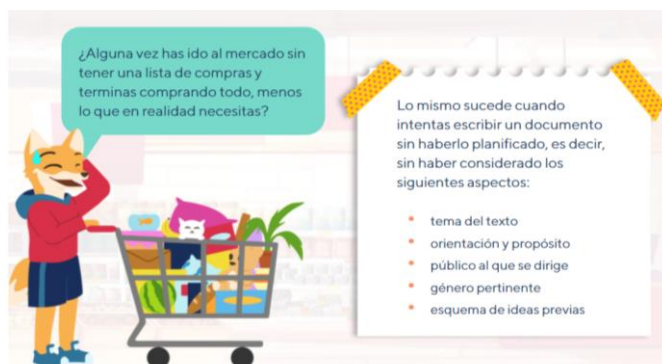


Figura 3. Ejemplo desde la cotidianidad para acercar a los estudiantes a la escritura.

Asimismo, el OA 2 da continuidad al acompañamiento de la escritura del texto que se propuso en el OA 1: ¿Por dónde empezar? Planificación textual. Para tal fin, se apeló a la autoevaluación de la labor escritural para instaurar una dinámica metacognitiva del proceso de escritura, en la que los participantes monitoreen continuamente sus avances, identifiquen sus dificultades comunicativas y potencien aquellos puntos fuertes de sus producciones.

1.3. OA 3. El toque final: corrección del texto

El objetivo del OA 3 es brindar recomendaciones sobre asuntos formales de la escritura, como puntuación, ortografía, marcadores textuales, coherencia, cohesión, uso de citas directas e indirectas. El ejercicio diagnóstico se centra en reconocer las acciones que realizan los participantes cuando desean hacer la revisión y corrección de un texto académico antes de darlo por terminado. Para ello se sigue la misma orientación sobre seleccionar si se realizan siempre, algunas veces o nunca las siguientes acciones:

- Usar alguna herramienta de los procesadores de texto que permita revisar la ortografía y gramática.
- Verificar que todas las citas y paráfrasis usadas en el documento estén referenciadas según la normativa de publicación.
- Leer el texto de inicio a fin para confirmar que expresa aquello que se desee decir.
- Leer en voz alta el texto para identificar si el contenido es claro, las ideas están bien organizadas y la lectura es fluida.

- Leer en voz alta el texto, grabar y escuchar ese discurso para verificar que esté libre de fallas, como contradicciones, redundancias, ausencia de argumentos, obviedades y repetición innecesaria de palabras, ideas o sonidos.
- Revisar que los marcadores textuales no tergiversen las ideas del texto.
- Pedir a alguien más que lea el documento para que dé sus opiniones y así confirmar que el escrito cumple con el propósito comunicativo.
- Solicitar a otra persona que lea el texto en voz alta para confirmar que esté libre de fallas, como contradicciones, redundancias, ausencia de argumentos, obviedades y repetición innecesaria de palabras, ideas o sonidos.

Este OA se centró en algunas cuestiones elementales de la citación en textos académicos. Se asumió la propuesta de la American Psychological Association (APA, 2021), que señala la existencia de dos tipos de citas: directas e indirectas. Valga la ocasión para destacar que este contenido es fundamental, dado que muchos de los escritos académicos en posgrado requieren que los autores presenten adecuadamente las ideas tomadas de otras fuentes. Con el ánimo de conseguir lo anterior, se emplearon ejemplos de citas directas e indirectas tomadas de canciones populares en latinoamérica (ver figura 4).



Figura 4. Ejemplo de una cita indirecta.

Asimismo, es conveniente resaltar que fue muy útil el uso de memes en este OA para lograr mayor impacto y recordación frente a aspectos como: verificación del objetivo comunicativo, uso de normas APA y reglas ortográficas (figura 5).

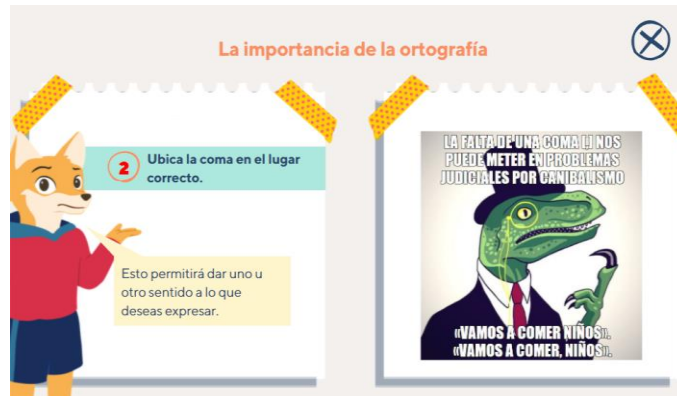


Figura 5. Ejemplo de la importancia de la coma.

2. PRIMEROS RESULTADOS

A manera de pilotaje, se diseñó una intervención didáctica para incluir los tres objetos de aprendizaje en el marco del módulo Desarrollo de habilidades comunicativas con los estudiantes de cuarto semestre de la Maestría en Educación de la UNAB. Inicialmente, se les preguntó cuáles son las mayores dificultades que presentan para escribir textos académicos. Las respuestas más comunes fueron: iniciar los documentos, organizar las ideas, aplicar las normas APA a las citas y referencias, y la ortografía. Con esto en mente, se les indicó realizar todos los ejercicios de los OA para escribir el resumen científico (*abstract*) de su trabajo de grado. Gracias a esta experiencia fue posible reconocer que, a pesar de ser estudiantes de últimos niveles de maestría, rara vez planifican sus ideas. También se identificó que esto se debe a que no saben cómo organizar sus pensamientos o por ausencia de tiempo para hacer dicha tarea.

Un elemento que llamó la atención de los maestrantes que participaron en esta experiencia fue la transición entre los esquemas de ideas que implementaron en la fase de planificación y la escritura de los párrafos que constituyeron los primeros borradores de sus escritos. Con esto se confirmó que los estudiantes escriben mejor cuando tienen clara la estructura y las características esenciales de los géneros que producen, debido a que comprenden de mejor manera el sentido comunicativo de sus textos y los requerimientos semánticos, sintácticos y pragmáticos que precisan.

Los OA se han presentado en espacios académicos internos y externos; también, quedaron a disposición de los estudiantes y del público en general en los repositorios de ambas instituciones. El repositorio de la UNAB ofrece estadísticas de visitas y desde su publicación en 2021 han sido vistos por más de mil personas (ver Tabla 1), lo que refleja el impacto de los materiales.

Tabla 1. Datos de visualización de los OA en el repositorio UNAB.

Objeto de aprendizaje	Número de visitas
Escritura académica parte 1: ¿Por dónde empezar? Planificación textual	549
Escritura académica parte 2: Manos a la obra. Escritura del texto	306
Escritura académica parte 3: El toque final. Corrección del texto	318

3. CONSIDERACIONES FINALES

Para quienes deseen emprender un camino similar de construcción de OA de manera colaborativa, enseguida se comparten los aprendizajes más importantes obtenidos en el proceso de elaboración de estos recursos:

- Identificar las habilidades de los miembros del equipo para hacer el trabajo conjunto más eficiente.
- Escuchar las experiencias de todos los miembros del equipo para enriquecer la dinámica de trabajo y la calidad del producto que se quiere lograr.
- Diseñar un plan de trabajo es indispensable para el cumplimiento de los objetivos. En tal sentido, es conveniente tomar en cuenta las demás responsabilidades de los miembros del equipo y, en este caso, la diferencia horaria.
- Es necesario *aprender a soltar*. Esto significa que no todas las ideas se incluyen en el producto final.
- Revisar el uso y significado de algunas palabras, expresiones y ejemplos en los dos contextos (Colombia y México), para validar que las interpretaciones fueran iguales en los dos países.
- Releer el producto tantas veces como sea posible, y hacer su validación una vez virtualizado.
- Comprobar que el producto sea coherente en términos de contenido, imagen y funcionalidad.
- Identificar los requerimientos técnicos para disponer el OA en los repositorios de cada universidad.
- Sensibilizar a la comunidad sobre su uso.

Como ya se expuso, estos OA se han usado en clases y han sido consultados. El reto del equipo interinstitucional es difundir los OA y promover que sean utilizados, ya sea como parte de asignaturas específicas o de manera independiente por los usuarios interesados, para que autorregulen su aprendizaje. Si bien estos recursos nacieron para atender la necesidad de los maestrantes, el proceso general de escritura es transferible, así que el material puede ser de utilidad para estudiantes y docentes de otros niveles educativos. Esperamos que así sea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (2021). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (4ta. ed.). El Manual Moderno.
- Ávila Zárate, A. I., Díaz Rueda, A., Osorio Valdés, L. M. y Montes Silva, M. E. (2021a). *Escritura académica parte 1: ¿Por dónde empezar?: Planificación textual*. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/13778>
- Ávila Zárate, A. I., Díaz Rueda, A., Osorio Valdés, L. M. y Montes Silva, M. E. (2021b). *OA: Escritura académica parte 2: Manos a la Obra: Escritura del texto*. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/13781>
- Ávila Zárate, A. I., Díaz Rueda, A., Osorio Valdés, L. M. y Montes Silva, M. E. (2021c). *OA: Escritura académica parte 3: El toque final: Corrección del texto*. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/13775>
- Callejas Cuervo, M., Hernández Niño, E. J. y Pinzón Villamil, J. N. (2011). Objetos de aprendizaje, un estado del arte. *Entramado*, 7(1), 176-189. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032011000100012&lng=en&tlng=es
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (coords.), *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Morata.
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.). Género discursivo. En *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/generosdiscursivos.htm
- Díaz, J. P., Bar, A. R. y Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 139-158. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.12.006>
- Ferreira, A. (2017). *A brief guide to writing paragraphs* [Una guía breve para escribir párrafos]. <https://www.wesleyan.edu/writing/writingworkshop/Writing%20Workshop/paragraphs.pdf>
- García Aretio, L. (2007). Objetos de aprendizaje en la universidad. *Miscelánea Comillas*, 65(126), 213-235. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6644/6447>
- Goyes Morán, A. (2019). La enseñanza de la escritura en la tutoría de investigación en posgrado. En F. Vásquez Rodríguez (Ed.), *La tutoría de investigación: Reflexiones, prácticas y propuestas* (pp. 237-255). Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=libros#page=233>

- Gutiérrez, M. T. (2006). Una experiencia en la enseñanza de la escritura. *Sinéctica*, 28, 93-99. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/226>
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy [Definiendo la investigación en literacidad académica: cuestiones de epistemología, ideología y estrategia]. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. https://oro.open.ac.uk/17057/1/JAL_Lillis_and_Scott_pdf.pdf
- Navarro, F., Ávila Reyes, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22(e15), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Ñaupas Paitán, H. (2018). Redacción de la tesis universitaria. En H. Ñaupas Paitán, M.R. Valdivia Dueñas, J. J. Palacios Vilela y H. E. Romero Delgado. *Metodología de la investigación cuantitativa, cualitativa y redacción de la tesis* (5ta. ed.) (pp. 523-552). Ediciones de la U.
- Pérez, I. G., Guaycochea, L. E. y Wersocky, M. A. (2018). *Enseñanza de géneros profesionales y construcción de la identidad disciplinar en informática*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/71013/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- UNESCO. (2019). *Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

ENTIDADES ORGANIZADORAS



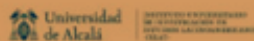
VICERRECTORADO DE
RELACIONES INTERNACIONALES



ENTIDADES ASOCIADAS



ALTERNANCIA EDUCATIVA FORMAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO



Erasmus Student Network