# ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN

## Tejiendo redes

**Eladio Sebastián-Heredero**
**José Luis Bonilla Esquivel**
**Melanie E. Montes Silva**
***(coordinadores)***

Tijuana, Baja California, México, del 8 al 11 de diciembre 2021

**Sobre el EIDE**

Resultado de importantes esfuerzos liderados por la Universidad de Alcalá (España) y la Universidad Estatal Paulista (Brasil) en 2006 nació el Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE), bajo el firme propósito de divulgar el conocimiento en el área de la educación a través de la cooperación académica, científica y técnica.

Durante sus primeros seis años, el EIDE se desarrolló de forma alterna entre las ya mencionadas universidades, fue hasta el 2012 que comenzó su recorrido por diversas instituciones y en este 2021, para su edición número XV, arribó a CETYS Universidad, Campus Tijuana (México), y se concentró en seis importantes ejes temáticos:

**Eje 1. Políticas públicas en educación y gestión educativa**. Refiere a los estudios cuyo objetivo es la investigación de procesos operativos públicos o privados, orientados al desarrollo educativo. Las investigaciones pueden relacionarse con temáticas como: administración educativa, toma de decisiones, desarrollo organizacional, calidad en educación, gestión estratégica o liderazgo educativo.

**Eje 2. Prácticas docentes en educación básica y media superior**. Refiere a los estudios relacionados con la labor docente en los niveles de educación básica y media superior. Las investigaciones pueden relacionarse con temáticas como: formación docente, estrategias didácticas, desarrollo profesional, enseñanza por asignaturas, desarrollo de competencias o evaluación y en especial. Y, también, en lo que hace referencia a la Innovación y tecnología aplicada a la educación vinculados con el uso y desarrollo de recursos de la información y la comunicación, así como a las problemáticas o situaciones surgidas al incorporar métodos tecnológicos innovadores en prácticas educativas ya sean en la presencialidad o el la virtualidad relacionando con estrategias didácticas digitales, innovación pedagógica, educación a distancia, educación virtual, tendencias educativas, recursos educativos abiertos o biblioteca digital.

**Eje 3. Educación superior e internacionalización de la educación**. Refiere a los estudios que analizan los fenómenos educativos propios de la educación superior. Las investigaciones pueden relacionarse con temáticas como: enseñanza, aprendizaje, evaluación del aprendizaje, internacionalización, empleabilidad, emprendimiento, innovación o calidad y en especial en todo el movimiento actual de internacionalización

de la educación superior con intercambios presenciales o virtuales y desarrollo de grupos de investigación conjuntos internacionales.

**Eje 4. Educación inclusiva**. Refiere a los estudios que buscan contribuir a la perspectiva de la inclusión educativa con relación a los derechos de los estudiantes. Las investigaciones pueden relacionarse con temáticas vinculadas con la inclusión por razones de: género, sexual, barreras del aprendizaje y la participación, discapacidad/educación especial, migración, lengua, desigualdad social o grupos minoritarios. Y, también, en lo relativo a los estudios que buscan contribuir a la perspectiva de la inclusión educativa con relación con temáticas vinculadas con la inclusión por razones de: género, sexual.

**Eje 5. Pedagogía social y educación a lo largo de la vida.** Refiere a estudios cuyo objeto de análisis son los sistemas flexibles e innovadores orientados a garantizar el acceso y permanencia en espacios educativos diversificados. Las investigaciones pueden relacionarse con temáticas como: formación continua, educación no formal y/o formación de adultos.

**Eje 6. Sostenibilidad y acciones para cumplir la agencia 2030 de la UNESCO.** Refiere a la necesidad de abordar, desde el mundo de la educación, todos los aspectos que se relacionan los 15 objetivos de la UNESCO de desarrollo sostenible, que también relacionan con valores, educación, lucha contra las desigualdades.

Estos ejes son los que nos han servido para organizar estas actas en seis capítulos que comienzan con la presentación de las ponencias expuestas por los diferentes convidados, seguidas de las comunicaciones orales de los diversos participantes, que en esta ocasión han sido de México, España, Brasil, Colombia, Chile, Argentina, Portugal, Ecuador y Perú.

## CONTENIDO


EJE 1. POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

Ponencias del eje 1

Ponencia 1.1.1 Desarrollo de competencias y habilidades para el siglo XXI de directores y rectores de establecimientos públicos del sistema educativo ecuatoriano. Experiencia para el desarrollo de la planificación, dirección, liderazgo y gestión de la calidad · 11

Ponencia 1.1.2 Gestão de políticas educativas: lições deixadas pela pandemia · 13

Comunicaciones orales del eje 1

Comunicación 1.2.1 La producción de conocimiento en la educación superior. Configuraciones y tendencias desde un estudio bibliométrico · 17

Comunicación 1.2.2 El andamiaje en la formación del directivo: rol del supervisor escolar · 28

Comunicación 1.2.3 Inclusión educativa y alteridad: aportes desde el liderazgo educativo intercultural · 41

Comunicación 1.2.4 Liderazgo educativo en escuelas primarias de la ciudad de México · 50

Comunicación 1.2.5 La construcción del consenso en torno a la necesidad de una base curricular en Brasil. ¿Quiénes son los actores involucrados? · 64

Comunicación 1.2.6 Retos para la supervisión escolar en el contexto de la pandemia COVID-19 · 77

Comunicación 1.2.7 Comités participativos de salud escolar: una mirada desde las políticas públicas en educación · 89

Comunicación 1.2.8 Lo connotado y lo denotado: crítica a la mirada ingenua de los libros de texto gratuitos · 100

Comunicación 1.2.9 Prodep, instituciones formadoras en la CDMX, el estado del arte para su investigación · 112

Comunicación 1.2.10 Elementos característicos de la gobernanza escolar y su implementación en educación primaria · 124
Comunicación 1.2.11 El entendimiento de los espacios escolares y su tratamiento como elemento educativo · 137
Comunicación 1.2.12 Propuesta de evaluación de aprendizajes en modalidad híbrida. Indicadores de logro para una gestión pertinente · 151
Comunicación 1.2.13 Políticas públicas educativas en México en el sexenio 2012-2018 · 164
Comunicación 1.2.14 Políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior: a trajetória da garantia de direitos · 178
Comunicación 1.2.15 Gobernanza y liderazgo en el centro educativo en tiempo de post-pandemia. Mirada desde la investigación acción · 187
Comunicación 1.2.16 Liderazgo y gestión educativa en la implementación del modelo de gestión de calidad de la educación parvularia chilena · 200

EJE 2. PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR

Ponencias del eje 2

Ponencia 2.1.1 A aprendizagem escolar de estudantes com deficiências: contributos da teoria cultural-histórica · 211
Ponencia 2.1.2 Programa de capacitación docente para profesores universitarios sin entrenamiento didáctico-pedagógico · 212
Ponencia 2.1.3 As interações entre professores e alunos na prática pedagógica · 220

Comunicaciones orales del eje 2

Comunicación 2.2.1 La lectura del texto literario y el aprendizaje significativo · 222
Comunicación 2.2.2 Los proyectos situados para la enseñanza del calor y temperatura en educación media superior · 234
Comunicación 2.2.3 Intervención didáctica: aprendizaje por gamificación para estudiantes universitarios de cultura física y ciencias aplicadas al deporte · 246
Comunicación 2.2.4 La relevancia de los talleres escolares del desarrollo lingüístico de los estudiantes a padres de familia · 261

Comunicación 2.2.5 As possíveis contribuições de um catálogo de objetos de aprendizagem para a prática docente · 270
Comunicación 2.2.6 Rendimiento in matemática *versus* factores socioeconómicos: una aplicación del teste chi-cuadrado con dados del SARESP · 280

EJE 3. EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Ponencias del eje 3

Ponencia 3.1.1 Resignificación de las experiencias educativas de internacionalización e innovación en la formación universitaria en contexto de pospandemia · 294

Comunicaciones orales del eje 3

Comunicación 3.2.1 Desarrollo institucional en las escuelas normales de Tabasco y el programa de desarrollo profesional docente · 305
Comunicación 3.2.2 La práctica de los docentes egresados de la maestría en docencia para la educación básica (MADEB) · 317
Comunicación 3.2.3 Condiciones contractuales de los académicos de educación superior en américa del norte · 327
Comunicación 3.2.4 Reprobación e intención de abandono en estudiantes universitarios · 338
Comunicación 3.2.5 Políticas públicas e ensino superior: atores e ideias envolvidos no projeto expansionista no Brasil (2003-2016) · 354
Comunicación 3.2.6 Qualis: sostenibilidad académica de revistas en el área de educación · 370
Comunicación 3.2.7 A desistência em cursos de formação docente por agentes das camadas populares: o caso da UNESP/FCLAR · 382

EJE 4. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ponencias del eje 4

Ponencia 4.1.1 Sexualidade & pessoas em situação de deficiênca: alguns apontamentos · 395
Ponencia 4.1.2 Nos caminhos das águas: inclusão em escolas do pantanal · 397
Ponencia 4.1.3 Reflexões acerca da educação sexual no brasil nos últimos vinte anos: avanços e retrocesos · 398
Ponencia 4.1.4 Música y género en la formación de docentes · 400
Ponencia 4.1.5 Sexo despierta · 401
Ponencia 4.1.6 Práticas educativas à luz do desenho universal para aprendizagem no Brasil · 403
Ponencia 4.1.7 Quijote intercultural: prácticas de lectura y recreación de niñas, niños y jóvenes mapuche · 410
Ponencia 4.1.8 La experiencia educativa de estudiantes universitarios sordos y el impacto en su constitución subjetiva · 411

Comunicaciones orales del eje 4

Comunicación 4.2.1 Construçao da educação inclusiva nas escolas de fronteira. Análise do projeto político pedagógico · 412
Comunicación 4.2.2 Recursos audiovisuais para o ensino de surdos: transpondo barreiras · 425
Comunicación 4.2.3 Experiencia formativa dirigida a personas con discapacidad intelectual en la Universidad de Barcelona · 437
Comunicación 4.2.4 Reflexiones del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual · 443
Comunicación 4.2.5 Demandas de formación de los professores de educación especial em tiempos de pandemia · 457
Comunicación 4.2.6 Inclusão educacional e práticas educativas inclusivas na educação superior: abordagens teóricas · 465
Comunicación 4.2.7 La organización institucional y curricular como desafío para la inclusión. Análisis de um PDE de uma IES · 478

Comunicación 4.2.8 Prácticas educativas inclusivas: metodologías utilizadas con estudantes que presentan dificultades de aprendizaje · 494

EJE 5. PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Ponencias del eje 5

Ponencia 5.1.1 Desarrollo humano y cuidado por la integridad de la persona · 505
Ponencia 5.1.2 Educación y transformaciones: alternativas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida · 515
Ponencia 5.1.3 La formación humana y la empatía como estrategia educativa de desarrollo de la persona en sociedad · 516

Comunicaciones orales eje 5

Comunicación 5.2.1 Fondos de conocimiento en familias de estudiantes de licenciatura, su presencia durante el confinamiento sanitario · 530
Comunicación 5.2.2 Formación docente en contexto de red, posibilidades ante la pandemia COVID-19 · 541

EJE 6. SOSTENIBILIDAD Y ACCIONES PARA CUMPLIR LA AGENCIA 2030 DE LA UNESCO

Ponencias del eje 6

Ponencia 6.1.1 Infância cidadã: uma análise praxeológica · 554
Ponencia 6.1.2 La justicia y la honestidad en opinión de estudiantes de una universidad privada · 569
Ponencia 6.1.3 La educación como proceso de vida · 581

Comunicaciones orales del eje 6

Comunicación 6.2.1 Centros comunitarios de aprendizaje. Alternativa para alumnos rezagados en secundarias de la CDMX. Estudio de caso · 588

Comunicación 6.2.2 Educación ambiental basada en proyectos: percepción estudiantil de CETYS Universidad campus Mexicali sobre la contaminación en Mexicali · 600

Comunicación 6.2.3 Clasificación de docentes de primaria con respecto a sus teorías implícitas de comprensión lectora · 608

Comunicación 6.2.4 El director de tesis como mediador en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de doctorado · 617

## EJE 1

# POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

## PONENCIAS DEL EJE 1

### PONENCIA 1.1.1

# DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI DE DIRECTORES Y RECTORES DE ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO. EXPERIENCIA PARA EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN, DIRECCIÓN, LIDERAZGO Y GESTIÓN DE LA CALIDAD

***Juan Pablo Catalán Cueto***
Universidad USEK, Chile

***Alejandro Pérez Carvajal***
Universidad USEK, Chile

Esta experiência educativa consiste em el desarrollo de experiencias directivas para los líderes de establecimientos educativos públicos del Ecuador, a través de em módulo de formación para el desarrollo de la planificación, dirección, liderazgo y gestión de la calidad.

Habilita a los experiênc y rectores em el desarrollo y experiência o de las experiência em torno a la Planificación y el Liderazgo, experiência em gestión directiva eficaz que relacione los experiê curriculares, organizacionales y de la gestión educativa. Contribuye a la reflexión del liderazgo educacional em experiênc operativos públicos donde se combinan aspectos de la administración educativa, la calidad em educación y la gestión estratégica.

La experiência permitió desarrollar en los equipos directivos los conocimientos, habilidades y actitudes con la finalidad de diseñar e implementar procesos de planificación estratégica, en las diversas áreas que atraviesan la gestión directiva, para el cumplimiento de metas y objetivos de las organizaciones educacionales, así como para el mejoramiento del Proyecto Educativo Institucional. Además de desarrollar una formación teórica-práctica sobre liderazgo educacional y su relación con la calidad en la educación, que permita a los estudiantes aplicar conceptos, estrategias y técnicas de liderazgo para mejorar instituciones educacionales desde el ámbito de la gestión directiva.

Finalmente diseñaron planes estratégicos de gestión de la calidad, a partir del diagnóstico de la institución y de las necesidades de los diversos actores de la comunidad educativa, que permita el desarrollo de la misión y el cumplimiento de estándares de excelencia.



SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

**PONENCIA 1.1.2**

# GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: LIÇÕES DEIXADAS PELA PANDEMIA

***José Luís Bizelli***
Universidade Estadual Paulista – FCLAR – Brasil

Em momentos de crise, é natural que as organizações e, principalmente, os governos, atravessem instabilidades estruturais, que podem ou não ser agravadas por fatores conjunturais (BIZELLI, 2011). Assim, a pandemia provocada pelo SARS-Cov2 provocou uma crise sanitária mundial que se estendeu para todos os setores da vida cidadã – da economia à cultura –, mas essas dificuldades agravaram-se em países como o Brasil, já que a desigualdade social e pobreza acentuaram desajustes na consecução de políticas públicas governativas. Entre as áreas mais afetadas é possível destacar a Educação.

Se a pandemia interrompeu as aulas presenciais em todos os países, o impacto foi maior na América Latina e Caribe, já que a instituição escolar assumiu funções sociais outras além de cuidar da educação de seus alunos: tanto a escola básica como as universidades têm construído políticas públicas de apoio à sobrevivência material de seus estudantes, incluindo ações afirmativas para populações pretas, pardas e indígenas.

As bases para o modelo didático-administrativo adotado foram: incorporação do *ensino remoto emergencial* e *flexibilização do número de aulas obrigatórias* no calendário escolar. Há uma diferença importante entre Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE). A EaD é modalidade educativa planejada e acontece mediada por tecnologias de informação e comunicação (TIC), na qual professores exercem atividades de forma síncrona ou assíncrona, não descartando a presença física no formato híbrido (BIZELLI, 2013; MARTÍNEZ; BIZELLI; INFORSATO, 2017; BIZELLI; REIS; SOLIGO, 2018; HABOWSKI; CONTEA, 2020). O ERE, no entanto:

In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-

create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. When we understand ERT in this manner, we can start to divorce it from “online learning”. (HODGES et al., 2020, [s/p])

Forma-se uma tensão que acompanha o período de fechamento das escolas brasileiras para atividades presenciais, ressalvando-se a diferença entre dois tipos de instituições que antagonicamente reagiram às circunstâncias da pandemia: as públicas e as privadas. Entre as escolas públicas houve um consenso sobre a paralização imediata das atividades; as privadas rapidamente começaram a sentir as pressões advindas da evasão e da falta de pagamentos, agravadas pela crise econômica. Por outro lado, as instituições privadas estavam mais aptas a superar o desafio da não-presencialidade, já que investiram pesadamente na modalidade EaD.

O ERE foi um paliativo, já que havia uma pressão para *recuperar o tempo perdido* no isolamento social. Houve um erro inicial de avaliação sobre a pandemia: os *policy makers* julgaram que o processo de recuperação social e sanitário seria curto, meses para voltar à normalidade. A vacina, porém, demorou, e os procedimentos de vacinação mais ainda: outubro de 2021 e estamos, no Brasil, com 50% da população vacinada. Os semestres escolares foram encolhidos para que os estudantes completassem suas disciplinas: as estratégicas criadas buscaram o acesso aos meios e ferramentas digitais.

O que aconteceria se houvesse uma paralização para planejamento?

É importante separar níveis educacionais. Ao se pensar na Educação Básica (EB) – que é alicerce para a construção de códigos fundamentais das diversas literacias: comunicação verbal, pensamento matemático, química, física, pensamento digital, filosofia, construção histórica, referencial espacial – as questões demandariam um olhar especial, mas na Universidade quais seriam as dificuldades para alongar o tempo de conclusão? É possível elencar algumas: inchaço de escolas que já abrigam classes com muitos alunos, distribuídos por anos escolares; conteúdos organizados em “grades” de baixa flexibilidade; processos avaliativos de curtíssima duração; inexistência de descolamento das atividades indoor às “classes de aula” àquelas *outdoors*, ou seja, realizadas nos espaços da vida cidadã.

Quando se olha o modelo universitário brasileiro, percebe-se que ele é uma extensão da EB: a pandemia explicitou algumas de suas contradições. O número excessivo de alunos em classe rarefaz a relação professor-aluno, dificultando o acompanhamento individualizado, que hoje é totalmente factível, dado o avanço tecnológico dos meios de comunicação. Notadamente, o despreparo digital de

professores e alunos agrava a migração para outro modelo de acompanhamento de atividades.

Mesmo que houvesse condições de aprendizagem criativas, no modelo brasileiro, não haveria forma de avaliar o desempenho dos estudantes. Sem avaliação formal não há conhecimento reconhecido, mesmo que seja factível – quando se olha os resultados internacionais de alunos brasileiros – dizer que com as avaliações feitas o desempenho estudantil nacional também não tem reconhecimento de aprendizagem. Sem o selo cartorial da instituição escolar nada é válido, portanto, qualquer aprendizado informal seria inútil do ponto de vista da organização universitária. Avaliações diárias, semanais, mensais, bimestrais, semestrais: uma coleção de selos, ao estilo de séculos passados.

Finalmente, há que se recuperar o lugar histórico da cultura escolar na sociedade brasileira. A Educação é um marcador de diferença: não que ela seja garantia de sucesso profissional, mas é filtro social que diferencia lugares dentro da comunidade. A universidade, por exemplo, é espaço de consagração de uma cultura universal ou erudita que serve para garantir um distanciamento: educadores diferentes de educandos, garantindo uma preponderância intrínseca de conhecimento dos primeiros sobre os segundos. Vencer esse pressuposto historicamente construído é fundamental para encontrar uma cidadania brasileira.

Somente como exemplo de argumento educativo contrário, é possível se tomar um país como a Finlândia. A educação mais elevada dos cidadãos permite a adoção de melhores estratégias para enfrentar a epidemia: os indivíduos e suas famílias entendem os perigos do contágio e das medidas preventivas que devem ser tomadas; as escolas são menores e vinculadas a programas mais locais de ensino; há uma aderência entre atividades *indoor* e *outdoor*, a cultura nacional é mais difundida nas diferentes regiões; há flexibilidade curricular; as avaliações são realizadas no longo prazo.

Países onde cidadãos têm maior esclarecimento conseguem melhores resultados no enfrentamento de situações emergenciais, como a provocada pela pandemia. Para além dos fatores sanitários e socioeconômicos, entender riscos envolvidos e avaliar alternativas para conter a pandemia dependem de educação. Não é só índice individual de escolaridade, mas também o grau de organização sociopolítica das comunidades: na Argentina esse tipo de organização parece ter sido importante no combate à SARS-Cov2.

## Referências


Bizelli, J. L.; Reis, M L; Soligo, M A L. Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Brasil. In: GAIRÍN-SALLÁN, Joaquín; BARRERA-COROMINAS, Aleix. (Org.). *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica.* 1ed. Barcelona, Espanha: EDO-SERVEIS – Universitat Autònoma de Barcelona, 2018, v. 1, p. 24-40.

Bizelli, J L. *Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento*. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp / Cultura Acadêmica, 2013. V. 1. 195p. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109296/ISBN9788579834776.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 02 dez. 2020.

Bizelli, J L.; Alves, J X S (Org.) *Gestão em momentos de crise*: Programa Unesp para o Desenvolvimento Sustentável de São Luiz do Paraitinga. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

Martínez, D É G; Bizelli, J L; Inforsato, E do C. Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: o ambiente virtual de aprendizagem em curso semipresencial. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Vo. 12 (2), p. 1421-1440, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10302 Acesso em 02 dez. 2020.

Habowski, A C; Conte, E. Interações crítico-dialéticas com as tecnologias na educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação***.** Vol. 15 (1), p. 266-288, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11993 Acesso em 02 dez. 2020.

Hodges, Ch; Moore, S; Lockee, B; Trust, T; Bond, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning Acesso em 02 dez. 2020.

## COMUNICACIONES ORALES DEL EJE 1

### COMUNICACIÓN 1.2.1

# LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. CONFIGURACIONES Y TENDENCIAS DESDE UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO

***María Verónica Nava Avilés***
Escuela Normal Superior de México
ORCID-0000-0002-7807-3504

**Resumen**

El reporte de investigación mixta en torno a la producción de conocimiento en la educación superior, da respuesta a configuraciones y tendencias de organización institucional que implican el desarrollo de la ciencia abierta; con el "*Software VOSviewer*" se realizó el análisis bibliométrico para la captura y el procesamiento de información de la literatura científica de autores, instituciones y publicaciones de política pública internacional de mayor citación entre los años 2019 a 2021, alojada en las principales bases de datos como "*Scopus".* Si bien los resultados aportan elementos que reconocen un crecimiento de producción exponencial durante la Pandemia del Covid-19, mismos que se suman a la discusión teórica actual de política pública para elevar la calidad de este nivel educativo, se detectan trabajos de corte prospectivo ante la necesidad de realizar estudios del comportamiento organizacional a través de las prácticas de producción del conocimiento así como del ejercicio de gobernanza en redes; lo que permite establecer posibilidades de mayor impacto tanto en la producción del mismo como en el desarrollo de una gestión educativa abierta, dinámica y plural a partir de la revisión de otro tipo de relaciones e interacciones entre las disposiciones normativas, el desarrollo profesional de especialistas del campo y los actores institucionales.

**Palabras clave:** Producción de conocimiento, educación superior, bibliometría, ciencia abierta.

**Abstract**

The mixed research report on the production of knowledge in higher education, responds to configurations and trends of institutional organization that imply the development of open science; With the “VOSviewer Software”, the bibliometric analysis was carried out to capture and process information from the scientific literature of the most cited authors, institutions and international public policy publications between the years 2019 to 2021, hosted in the main databases as "Scopus". Although the results provide elements that recognize an exponential production growth during the Covid-19 Pandemic, which are added to the current theoretical discussion of public policy to raise the quality of this educational level, prospective works are detected before the need to carry out studies of organizational behavior through knowledge production practices as well as the exercise of governance in networks; which allows to establish possibilities of greater impact both in the production of the same and in the development of an open, dynamic and plural educational management from the review of other types of relationships and interactions between the normative provisions, the professional development of specialists of the field and institutional actors.

**Keywords:** Knowledge production, higher education, bibliometrics, open science.

## Introducción

Entre la incertidumbre y el caos, que nos tomaron por sorpresa como consecuencia de la Pandemia producida por el Covid-19, las comunidades sociales, académicas y científicas desarrollaron acciones de forma inesperada, para algunas lo importante era aprender nuevas prácticas “de sana distancia” desde las acciones más cotidianas para restablecer el equilibrio de los cambios acelerados por mantener la esperanza por la vida; para otras, de no aceptar que la modernidad que en momentos se desvanecía (Bauman,2005) y diluía, no sólo por su liquidez sino por la propia fragilidad de lo inevitable e impotencia del ser humano ante la falta de credibilidad de la solidez del conocimiento que se creía nos daba certezas y seguridad.

Por largos meses, las comunidades productoras de conocimiento y las academias en las instituciones de educación superior pusieron a prueba sus procesos de interacciones ante la emergencia (Capra,1998), considerada en la complejidad como propiedad necesaria en la disrupción de los sistemas dinámicos, que permite desplegar

dinamicidad en la organización de nuevas ideas y por tanto, en la producción de conocimiento; en tanto, involucra a los actores a partir de la innovación para trascender visiones fatalistas al cambiar las situaciones negativas que nos afectan.

Se replanteó la necesidad de reconocer a nivel global, que las diversas realidades de las lógicas organizadas, cualidades y propiedades nuevas, no son reductibles a los elementos que las componen (partes); ya que aisladamente o dispuestas de forma diferente en otro tipo de sistema no son consideradas la suma de las partes (todo) (Morin,1998) sino la comprensión de la pluralidad del mundo.

Por ello, el desarrollo del conocimiento local, si bien favorece la atribución de nuevas responsabilidades, por su sentido normativo a los investigadores para dar respuesta a las demandas provenientes de los efectos de la globalización y la creciente diversificación de las necesidades sociales de los ciudadanos; ciudades y gobiernos locales emergen como actores de la gobernabilidad de forma nacional y global. Pues es en ellas donde muchos de los elementos y desafíos más relevantes de participación potencian su producción entre otras, atender diversos elementos "[…]los de corte político, los requerimientos de la toma de decisiones informadas, coordinadas y con autonomía académica e intelectual… los democráticos, al operar de una forma abierta y transparente… al compartir el conocimiento considerado como la producción de un bien púbico… ya que implica dar respuesta a las demandas de los ciudadanos con bienestar y desarrollo social …" (Prats y Catalá, 2003).

En realidades institucionales de desigualdades socioculturales, organizacionales y de inequidad educativa por acceder al modelo "pedagógico-tecnológico" implementado de forma homogénea a partir de la "emergencia de sanidad" y de "convivencia con sana distancia" replantea la corresponsabilidad de los actores educativos en la incorporación del uso de Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) como posibilidad de generar aprendizajes en red de forma inclusiva y por tanto de mayor equidad social.

La organización institucional es fundamental en dicha participación social ya que su apertura en la formación de capital intelectual desde un gobierno abierto en tanto, se constituya una nueva gobernanza participativa coloca al centro de su desarrollo valores en movimiento (FEMP,2019) a partir de la implicación del propio investigador con una mayor cercanía entre la producción de conocimiento con las demandas y necesidades de la sociedad civil que ayuden a la resolución de problemas de la ciudadanía.

**Tipo de Investigación**

El reporte de la investigación mixta de los procesos de producción de conocimiento en la educación superior a partir del conjunto de revisiones del trabajo bibliométrico con el empleo del "*Software VOSviewer*", ya que aporta herramientas de apoyo para el análisis, agrupamiento y visualización de los resultados como señalan Perianes, Waltman y Eck, (2016); al dar cuenta de algunas configuraciones y tendencias, producto del análisis en la captura y procesamiento de información de la literatura científica y especializada internacional con la producción de publicaciones, regiones geográficas, países, instituciones y autores con mayor citación de política pública internacional entre los años 2019 a 2021; alojada en bases de datos como "*Scopus"* durante el tiempo de la Pandemia producida por el Covid-19 en revistas y artículos de conocimientos dominantes, temas imperantes, evolución temporal y publicaciones clave.

La identificación de elementos de análisis y sus interconexiones, a partir de la información indexada en las bases de datos fue muy importante para reconocer algunas de las formas que configuran estructuras al organizar el comportamiento del conocimiento de un campo científico como señalan Ivanović & Ho (2019) y Shen & Ho (2020); por lo que es importante señalar que las correlaciones de grupos categoriales permiten establecer que pueden ser consideradas puente hacia estudios considerados meta-análisis; en tanto se considera se cubren los campos del registro bibliográfico incluyendo citas, referencias, resumen, DOIs, ligas al texto completo relacionados con cada autor, su institución y país.

Los resultados del análisis sistemático permiten establecer algunas aproximaciones desde el amplio número de trabajos revisados, que más que formular generalizaciones al contar con evidencia científica, aportan elementos que reconocen un crecimiento de producción exponencial durante el tiempo que ha durado la Pandemia producida por el Covid-19.

Partimos de que la cultura institucional se ha visto fragmentada no solo por el sano distanciamiento como parte de las medidas de sanidad sino por la ausencia de herramientas organizacionales que permitan a los investigadores establecer otro tipo de relaciones e interacciones en la producción del conocimiento ante el alejamiento a los trabajos que realizaban a través de intercambios o trabajos conjuntos de forma presencial; sin embargo, de acuerdo a los reportes revisados de grupos de investigación, refieren que las comunidades académicas e investigativas con poco

manejo de recursos tecnológicos tuvieron que avanzar de forma acelerada en el manejo de plataformas digitales para restablecer el contacto de forma interinstitucional.

Lo que implica un avance significativo en el campo de las Ciencias Sociales cuyo impacto repercute directamente en la formación del capital humano en los equipos de investigación y en los propios procesos de autoformación así como, en la constitución de una cultura distinta en la producción de conocimiento; elementos que se consideran base para dar cuenta de algunas configuraciones y tendencias en la educación superior desde la política pública revisada y su impacto en los procesos de organización institucional que implican el desarrollo de la ciencia abierta para elevar la calidad de este nivel educativo.

## Resultados

Las sociedades del conocimiento, consideradas como procesos emergentes (UNESCO, 2005) operan en función de los progresos de innovaciones tecnológicas, por lo que la producción y revolución de nuevas tecnologías ha significado la entrada de la información y del conocimiento en procesos de nuevas literacidades como la alfabetización digital, impulsando la creación, procesamiento y difusión de la información en un bucle de retroacción acumulativa entre las prácticas, valores y creatividad al desempeñar un papel importante para responder, de forma deseable en la mejora de las nuevas necesidades de la sociedad al promover procesos de colaboración y nuevas formas de replantear la propia visión de producción de conocimiento al mirar prospectivamente su evolución.

Lo anterior se potencia, cuando los estudios realizados sobre la base de la colaboración de docentes investigadores (Beigel y Bekerman, 2019) y apoyos digitales muestran que en procesos de desarrollo, las categorizaciones compartidas ofrecen un conjunto de criterios disciplinares que permiten la producción transversal, como el carácter internacional de las publicaciones, el predominio del inglés y la preferencia del "*paper*" sobre el libro (Beigel, 2017) sin perder las especificidades de los campos disciplinares.

La economía de los países permite que el conocimiento manifieste la complementariedad estructural y tecnológica con el que cuentan los países, acopio y transmisión de la información facilitadas por las nuevas tecnologías que se ofrecen en la formación del capital humano de los trabajadores académicos para que pueden

utilizarlas; por tanto es posible que los avances de la producción del conocimiento les permite un mayor desarrollo del potencial de su productividad:

Algunas actividades "*inmateriales*" relacionadas con la investigación, la educación y los servicios ocupan un lugar cada vez más importante en la literatura de la economía mundial de acuerdo a la proporción de las actividades en el PIB de los países que están en constante aumento (UNESCO, 2021); elemento que se hace presente en la doble transición ecológica y digital que actualmente las instituciones en el desarrollo de la producción de conocimiento tienen que realizar a partir de que «[…]los gobiernos tendrán que reforzar su compromiso con la investigación y el desarrollo (I+D). En la actualidad, los países del G20 representan las nueve décimas partes de los investigadores, las publicaciones, las patentes y el gasto en investigación… Aunque el gasto en investigación aumentó en la mayoría de las regiones entre 2014 y 2018, el 80% de los países sigue invirtiendo menos del 1% del PIB en I+D. (UNESCO, 2021, p. 3).

En algunos casos, el número de investigadores ha aumentado más rápido que el gasto correspondiente, lo cual reduce los apoyos económicos en los diversos programas disponibles en el fortalecimiento de la práctica del investigador o equipos de trabajo; por lo que se requiere de otro tipo de desarrollo organización y de acciones institucionales que impulsen una mayor participación en la producción de conocimiento en una de sus funciones centrales como profesionales de la educación superior.

Para poder llevar a cabo esta doble transición, los gobiernos no solo tendrán que gastar más en I+D, sino que habrán de invertir estos fondos de manera estratégica; lo que implicará adoptar una visión a largo plazo que guarde mayor articulación con sus políticas económicas, digitales, medioambientales, industriales y agrícolas, entre otras, para garantizar que se refuerzan mutuamente. Además, las reformas, políticas y recursos habrán de ser coherentes para sumarse al logro de los Objetivos de la Agenda al 2030 para favorecer el desarrollo sostenible.

La figura de gobernanza no sólo favorece la participación y co-responsabilidad en la producción colectiva sino que permite a sus actores sumar con creatividad e innovación en la mejora de la calidad del servicio educativo que ofrecen al generar una conexión directa entre el concepto de vida propuesto en la investigación y las alternativas de experimentación y resistencia a través de la construcción de un producto de tipo argumental (Deleuze y Guattari, 2015); lo que hace visibles formas de resistir que surgen con el proceso de las prácticas en el "*biohacking"*. De manera que, las construcciones epistémico-metodológicas y las co-propuestas, puedan ser de acceso a las formas del devenir como horizonte de cambio, frente a la ingeniería del mercado

de las profesiones y el hiper-individualismo propios del modelo del capitalismo avanzado.

Lo que representa para las instituciones y la comunidad ser la opción viable no sólo para gobernar los asuntos públicos sino generar prácticas de participación democrática y ciudadana; desde las cuales se corresponsabilizan los diversos actores en el ejercicio de la praxis social ante las disposiciones normativas para ejercer una mejor transparencia de las acciones colectivas, tanto al involucrarse en una nueva cultura de la rendición de cuentas como al colocar el conocimiento como bien común de transformación social; en particular para favorecer a las poblaciones de mayor marginación.

Si bien, el sentido que brinda la producción del conocimiento al ser transferido de forma explícita a través de su aplicación o difusión en la sociedad para lograr que los miembros de la organización asuman un compromiso de corresponsabilidad (Sañudo, 2014) y más aún, cuando los recursos de financiamiento provienen de la esfera pública; implica no sólo un ejercicio de una solidaridad social en el apoyo a la resolución de problemas públicos sino que la relación conocimiento-sociedad brinda una forma de visualizar a la gobernanza como un camino factible de resolución de problemas públicos.

Realizarlo, requiere de la revisión fragmentada, aislada y lineal de disciplinas que siguen representando un límite del diálogo en la producción del conocimiento como señala Bocciolesi (2020), se requiere de un ejercicio transdisciplinario que permita ir configurando una epistemología abierta que, desde una racionalidad más plural y dinámica permita el cruce de la frontera disciplinaria al establecer puentes teórico-metodológicos a través de categorías epistémicas para dar cuenta de manera pertinente a la dinamicidad de la propia investigación, considerando su dialéctica y construcción de historicidad que guardan las instituciones ante la propia evolución que en el ámbito de las ciencias sociales le impactan ante los procesos complejos y multirreferenciales en redes de relaciones categoriales.

Una de las tareas del pensamiento prospectivo para construir el futuro quizá con menor incertidumbre es reconocer la complejidad de la sociedad desde su naturaleza multicausal, dinámica, sistémica y caótica, siempre abierta; busquemos en ella juntos, nuevas herramientas para descifrar sus características y en los intersticios construir soluciones, sumergirnos en las posibilidades futuras para captar su viabilidad futura desde acciones del presente.

De acuerdo a las revisiones realizadas de las publicaciones recientes, el desarrollo de conocimiento se ha visto significativamente representado por países que han transitado por un gobierno abierto, acompañado de un estilo de gestión pública donde la mayoría de las administraciones pone en juego el pensamiento estratégico en el diseño de políticas públicas al realizar sus funciones en forma articulada en los programas con agencias que persiguen objetivos comunes a partir de la colaboración; lo que permite a los gobiernos mejorara la formulación e implementación de políticas públicas, en la medida que facilitan el acceso a la productividad de la gestión local.

Más que una coordinación horizontal, como señala Fountain (2013), un "*Government Performance and Results Modernization"*, se requiere de una real participación en el desempeño que se vea reflejado en los resultados del gobierno como parte de la colaboración mutua entre las agencias gubernamentales y las comunidades locales, desde la consulta y el intercambio de conocimiento hasta el diseño conjunto de políticas, operaciones y evaluaciones de las mismas.

Para ello, se requiere de la construcción de un nuevo estilo de liderazgos renovados, colaborativos y participativos (CEPAL, 2021) que promuevan una gobernanza anticipatoria que utilice la construcción de futuros posibles como un espacio de reflexión que aproveche las especificidades y capacidades para lograr encadenamientos productivos sinérgicos y virtuosos que las instituciones desarrollen a partir de procesos de planificación con mirada de largo plazo para vincular las medidas de corto y mediano plazo con una visión consensuada de país y la construcción de pactos entre el gobierno y todos los actores sociales a partir de que el Estado favorezca las capacidades renovadas de las instituciones para hacer frente de manera coordinada a los desafíos actuales y futuros.

## Conclusiones

Ante los actuales desafíos se requiere ofrecer una educación planetaria más acorde a las nuevas realidades sociales e institucionales no sólo producto de la pandemia que privilegie el sentido bio-educativo y la solidaridad humana que como comunidades productoras, las instituciones de educación superior se enfrentan a la supervivencia de la especie humana para alcanzar una civilización planetaria; por lo que se requiere de un ejercicio de mayor gobernanza que genere acciones institucionales de mayor participación en la producción de conocimiento.

La construcción de estrategias prospectivas de producción de conocimiento deberá responder a una serie de factores y dinámicas locales que aporte a los conocimientos emergentes enriquecidos con el conocimiento científico global, sobre la base de un enfoque multirreferenciado que implica reconocer las múltiples relaciones que los conforman con proyección hacia la construcción de procesos resilientes; es decir, las experiencias vividas de forma personal e institucional han promovido que los actores educativos desarrollen mayor sentido de complementariedad entre las culturas científicas, sean de la propia institución o de migración hacia nuevas figuras organizacionales, donde los saberes del conocimiento en ciencia básica, analítica, interpretativa les permita co-evolucionar ante la aún presente incertidumbre no sólo de sanidad sino de construcción epistémica; ambas fundamentales para reducir el riesgo en la toma de decisiones pertinentes.

Con el estudio bibliométrico realizado se puede señalar que en los recientes años se ha generado un aumento exponencial de la producción de conocimiento desde la política pública que si bien enriquecen de forma significativa al campo de estudio y al mismo tiempo se suman a la discusión teórica actual para elevar la calidad de este nivel educativo; de acuerdo a las revisiones de los trabajos con sentido prospectivo se detecta la necesidad de realizar estudios del comportamiento organizacional.

Lo anterior es fundamental, toda vez que la realidad de la ingeniería de las institucionales se organiza de acuerdo a la propia historicidad y en ella, es importante la revisión de las prácticas de producción del conocimiento así como del ejercicio de gobernanza en redes. Lo que permitiría establecer posibilidades de mayor impacto tanto en la producción del mismo como en el desarrollo de una gestión educativa abierta, dinámica y plural.

En las publicaciones científicas analizadas se aprecia que los artículos en idioma español son casi inexistentes, lo cual pone de manifiesto que su publicación no solo es limitada sino que se requiere de un conjunto de herramientas e instrumentos de políticas públicas para su difusión y proyección internacional.

La implementación de acciones institucionales que favorezcan el uso de las tecnologías de información y comunicación desde 2015 por parte de las agencias internacionales han impulsado la creación de oportunidades a investigadores al acelerar los procesos de producción a través de la colaboración como la base de la ciencia abierta a partir de acciones corresponsables como la disposición de resultados, acceso a las publicaciones, recursos educativos, sitios, enfoques metodológicos; impulsando la riqueza transdisciplinaria.

**Referencias**


Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida. Pedagogía Social.* Barcelona: Gedisa.

Beigel, F. (2017) Científicos Periféricos, entre Ariel y Calibán. Saberes Institucionales y Circuitos de Consagración en Argentina: Las Publicaciones de los Investigadores del CONICET, *DADOS. Revista de Ciencias Sociais*, *60* (3). pp.825-865.

Beigel, F. y Gallardo, O. (2020). *Informe sobre estilos de publicación y cultura evaluativa en el CONICET*. CECIC. Informe Técnico: Mendoza.

Bocciolesi, E. (2020). "Pedagogía de la literacidad. Como horme montessoriano. Creatividad, deconstrucción y democracia como dispositivos educativos para rescatar los seres humanos post-pandemia", en: Bocciolesi, E.& Bosetto, D.& Bolognini. S. (Coords.) *Armonización Pedagógica. perspectivas e investigaciones sobre el futuro de la educación.* Milano-Bergamo, Italia: CIELIT University Press.

Capra, F. (1998). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires: Estaciones.

CEPAL. (2021). *Instituciones resilientes para una recuperación transformadora pospandemia en América Latina y el Caribe. Aportes para la discusión.* Reunión del Consejo Regional de Planificación del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). Santiago. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47316/1/S2100383_es.pdf

Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

FEMP. (2019). *Gobernanza participativa local. Construyendo un nuevo marco de relación con la ciudadanía. Red de Entidades locales por la transparencia y participación ciudadana.* España: FEMP. http://femp.femp.es/files/3580-1936-fichero/GOBERNANZA%20PARTICIPATIVA%20LOCAL.pdf

Fountain, J. (2013). *Implementing Cross-Agency Collaboration: A Guide for Federal managers*. Recuperado de http://www.businessofgovernment.org/. Agosto de 2020.

Ivanović, L., & Ho, Y.-S. (2019). "Highly cited articles in the Education and Educational Research category in the Social Science Citation Index: a bibliometric analysis", in: Educational Review 71(3) 277–286. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.141529

Morin, E. (1998). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Ediciones Universidad de El Salvador.

Perianes-Rodriguez, A., Waltman, N., & Eck, N. (2016). “Constructing bibliometric networks: A comparison between full and fractional counting”, in: *Journal of Informetrics*. 10(4). http://doi.org/10.1016/j.joi.2016.10.006

Prats I. & Català, J. (2003). "Ética del oficio político" en: *Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya*. http://www.iigov.org/bol/prats.htm

Sañudo Guerra L. (2014). L*a gestión del conocimiento educativo*. Estudio Digital 2014;9 (3). ISSN 2409-0468. DOIhttps://doi.org/10.31050/1852.1568.n0.9443

Shen, C. wen, & Ho, J. tsung. (2020). *Technology-enhanced learning in higher education: A bibliometric analysis with latent semantic approach. Computers in Human Behavior*. 104, 106177. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106177

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO*. Francia: UNESCO. https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wp-content/uploads/2017/10/Sociedades-del-conocimiento.pdf

UNESCO. (2021). *Informe de la UNESCO sobre la ciencia. La carrera del reloj para un desarrollo más inteligente.* Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco. org/ ark: /48 223/pf0000377250_sp

**COMUNICACIÓN 1.2.2**

# EL ANDAMIAJE EN LA FORMACIÓN DEL DIRECTIVO: ROL DEL SUPERVISOR ESCOLAR

***Edgar Rojas García***
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
ORCID 0000-0002-7430-1055

> Si quieres construir un barco, no empieces por buscar madera, cortas tablas o distribuir trabajo. Evoca primero en los hombres y mujeres el anhelo del mar libre y ancho".
> *Antonie de Saint-Exupéry*

**Resumen**

En la función directiva ha recaído todo el funcionamiento de la escuela, actuando como detonador de una comunidad escolar dirigida a la excelencia educativa; el supervisor escolar representa una figura de acompañamiento y asesoría a la labor de dirigir una escuela. Resulta necesario que ambas figuras construyan una base de amplio conocimiento técnico pedagógico. La presente propuesta se encuentra situada en escuelas secundarias de CDMX, donde la construcción de una red de apoyo encabezada por la supervisión escolar, permitiría que el director aprenda de sus iguales, mejore su desempeño diario y se mantenga en constante evolución en su labor. Es aquí, donde se abre una ventana de oportunidad para la labor de acompañamiento, asesoría, seguimiento y evaluación de la supervisión, quien en conjunción con sus directivos inician su desarrollo acorde a la realidad de sus escuelas. Desde la investigación empírica, se desarrollan acciones de reflexión, análisis y proyección de mejoras en su desempeño directivo; pretendiendo revelar el accionar de trece (13) directivos en conjunto con el supervisor para el fortalecimiento de sus competencias. Se podrá identificar que es posible iniciar la formación de dicha red dirigida a enriquecer aspectos tales como sinergia, colaboración, comunicación, liderazgo y clima escolar.

**Palabras clave**: Formación directiva, supervisión, acompañamiento

**Abstract**

In the directive function the entire operation of the school has fallen, acting as a detonator of a school community aimed at educational excellence; the school supervisor represents a figure of accompaniment and advice to the work of directing a school. It is necessary that both figures build a base of extensive pedagogical technical knowledge. This proposal is located in secondary schools in CDMX, where the construction of a support network led by school supervision, would allow the principal to learn from his peers, improve his daily performance and remain in constant evolution in his work. It is here, where a window of opportunity opens for the work of accompaniment, advice, monitoring and evaluation of supervision, who, in conjunction with their directors, begin their development according to the reality of their schools. From empirical research, actions for reflection, analysis and projection of improvements in their managerial performance are developed; intending to reveal the actions of thirteen (13) managers in conjunction with the supervisor to strengthen their competencies. It will be possible to identify that it is possible to start the formation of said network aimed at enriching aspects such as synergy, collaboration, communication, leadership and school climate.
**KEY WORDS:** Management training, supervision, accompaniment

## Introducción

Resulta necesario promover la construcción de una estructura interconectada de directivos escolares que contribuyan a enriquecer su desempeño; que permita trasladarlo de una praxis basada en su relación con sus directivos durante su desempeño como docente de grupo a la formación colaborativa de sus competencias directivas. Desde la perspectiva de la investigación empírica, se presenta una propuesta de trabajo enmarcada en la reflexión de la labor directiva, el análisis de su práctica entre sus iguales y la colaboración del supervisor como elemento que coordina y colabora en su formación directiva. A la vez, el desempeño del supervisor puede implicar una traslación de lo normativo al abordaje de la formación directiva en red, donde la autoevaluación de las capacidades y desempeño directivo sea un medio de reflexión que revele una necesidad de mejora; además de impulsar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que soportan su labor educativa mediante el acompañamiento y asesoría de la supervisión escolar.

**Visión desde la normatividad**

El perfil directivo se define como “el conjunto de conocimientos, habilidades y cualidades para desempeñar con eficacia un puesto. Esto nos permite identificar en qué consiste el trabajo de cada persona dentro de la organización, es decir, cuáles son las competencias que permiten desempeñar con éxito las funciones y tareas” (Vázquez, 2016: 161).

Hasta hace algunos años, los puestos directivos se soportaban en una serie de elementos que los docentes de grupo debían complementar hasta lograr un puntaje que les permitirá participar en los concursos escalafonarios. De esa manera, el ascenso vertical se hacía posible mediante la sumatoria de diversos rasgos. El Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaria de Educación Pública vigente hasta 2013 señala “ARTÍCULO 11o.- El ascenso de los trabajadores se determinará mediante la calificación de los diversos factores escalafonarios que son: conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad, en los términos señalados por este Reglamento” (SEP, 1973).

Una vez que se instauró el Servicio Profesional Docente, la forma de ascenso se basó en un examen de conocimientos normativos y otro de formas de abordaje ante supuestas situaciones educativas.

> La Ley General del Servicio Profesional Docente: Artículo 26. La Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, además de haber ejercido como docente un mínimo de dos años y con sujeción a los términos y criterios especificados (SEP, 2013).

Durante el periodo de inducción las Autoridades Educativas Locales debían brindar las orientaciones y los apoyos pertinentes para fortalecer las capacidades de liderazgo y gestión escolar. Al término del periodo de inducción, la Autoridad evaluaría el desempeño del personal para determinar si cumple con las exigencias propias de la función directiva.

De la ley más reciente se desprende los Lineamientos generales del proceso de selección para la promoción a funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica (Promoción Vertical), donde aparecen factores de antigüedad, reconocimiento al

buen desempeño, experiencia y tiempo de trabajo en zona de marginación, grado académico, conocimientos y aptitudes y, finalmente, habilidades directivas.

El aspecto de conocimientos y aptitudes se refiere al conjunto de destrezas necesarias para hacer de manera eficiente la función de dirección o de supervisión escolar, tales como liderazgo, negociación, colaboración, trabajo en equipo, para fortalecer las interacciones de la comunidad educativa y el clima escolar. Este mismo aspecto refiere que en las funciones directivas "se valoran las capacidades de planeación estratégica, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable" (AEFCM, 2021).

Los directivos escolares enfrentan en soledad el día a día de sus labores técnico pedagógicas y técnico administrativas. Una vez ingresado el personal directivo, se asume que cuenta con experiencia, competencias, auto evaluación y auto regulación de su labor; que engloben un proceso de reflexión que potencie sus alcances y responsabilidades.

Es momento pertinente para señalar que el concepto de desarrollo profesional podemos definirlo como "un proceso de formación continua, de perfeccionamiento y reciclaje, que produce reconstrucciones significativa conceptuales, actitudinales y procedimentales, a partir de aprendizajes diversos" (Vázquez, 2016: 160).

Al revisar la tabla 1, sobre el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación,* es posible establecer un comparativo entre lo que corresponde al directivo y al supervisor.

*Tabla 1. Dominios de perfil del directivo y perfil del docente*

| *Dominio de Directivo* | *Dominio del Docente* |
|---|---|
| I. Asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana. | I. Asume su quehacer Profesional apegado a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana. |
| Brechas de desigualdad.<br>Agente clave de la transformación y mejora de la escuela. | Brechas de desigualdad.<br>Gestión educativa que brinden un servicio educativo de excelencia.<br>Diálogo, intercambio de experiencias y la reflexión entre directivos.<br>Asesoría y el acompañamiento pedagógico. |
| II. Reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura escolar | II. Conoce las Políticas educativas vigentes y la cultura que prevalece en los planteles a su cargo |

| | |
|---|---|
| centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia. | para orientar la construcción de una perspectiva compartida de mejora educativa |
| Prácticas de enseñanza y gestión<br>Observación en el aula<br>Planeaciones didácticas<br>Acuerdos con el colectivo docente<br>Experiencia y saber pedagógico<br>Intercambio de experiencias<br>Trabajo colaborativo<br>Cultura de corresponsabilidad<br>III. Organiza el funcionamiento de la escuela como un espacio para la formación integral de niñas, niños y adolescentes | Asesoría y acompañamiento<br>Gestión educativa pertinente y flexible<br>Comprende trayectorias y formas de colaboración de directivos<br>Revisión documental, observación, diálogo con directivos y docentes<br>Perspectiva compartida de mejora educativa.<br>Impulsa una perspectiva del trabajo educativo<br>III. Favorece la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión desde su ámbito de responsabilidad, para centrar su atención en la formación integral de los alumnos |
| Desarrollo profesional de los maestros<br>Ejercicio profesional propio<br>Apoyo, orientación, acompañamiento y asesoría | Seguimiento al trabajo de directivos y docentes<br>Impulsa rendición de cuentas<br>Impulsa mejora de las escuelas<br>Impulsa diálogo e intercambio de experiencias<br>Propicia innovación pedagógica,<br>CTZ y CTE espacios que comparten buenas prácticas<br>Desarrollo profesional de directivos y maestros. |

Fuente: Elaboración propia basada en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión (SEP, 2020)

De la tabla 1 se puede identificar la posible red de responsabilidades y acciones entre ambas figuras. El acompañamiento y la asesoría del supervisor cobra importancia como un enlace entre los saberes del directivo con sus iguales (otros directivos) para abordar: Experiencia y Saber Pedagógico, Intercambio de experiencias y Trabajo colaborativo relacionado con aspectos del perfil del supervisor tales como Asesoría y acompañamiento, Gestión educativa pertinente y flexible, Comprende trayectorias y formas de colaboración de directivos, Diálogo con directivos, Perspectiva compartida de mejora educativa e Impulso de una perspectiva del trabajo educativo. “La formación permanente, dirigida a directores y/o miembros del equipo directivo con experiencia en el cargo, se propone vincular la formación del profesorado con las necesidades de los centros y con sus proyectos. El objetivo principal que se debe perseguir es facilitar la labor de los equipos directivos” (Vázquez, 2016: 167).

Ley General Del Servicio Profesional Docente, Artículo 4:

XXIII. Personal con Funciones de Dirección: A aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados.

XXIV. Personal con Funciones de Supervisión: A la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación.

XIV. Redes y comunidades de aprendizaje. Al colectivo de docentes, académicos o especialistas que se actualizan mediante su participación en actividades pedagógicas, a partir de la colaboración, la cooperación y el intercambio de saberes, experiencias y de gestión de información académica (SEP, 2013).

Lo nuevo de la perspectiva regional radica en que la supervisión escolar es la responsable de recoger y sistematizar el conjunto de necesidades de las escuelas, a fin de identificar y gestionar, junto con la autoridad educativa regional, respuestas oportunas y pertinentes. En este caso, se contempla una relación más horizontal de la supervisión con los actores dentro y fuera de la escuela, donde aquélla adquiere el papel de nodo institucional en la conformación de redes de actores (Del Castillo, 2015).

Se requiere una red abierta, es decir, que incluya los intereses de la comunidad escolar, tanto directivos como maestros y padres de familia. En una red abierta se puede concretar el principio de corresponsabilidad o mutua responsabilidad en la educación. En las interacciones sociales dentro de las escuelas y entre las escuelas y las autoridades, el diálogo, la comunicación y los consensos son cualidades que deben coexistir (Santizo, 2012: 37).

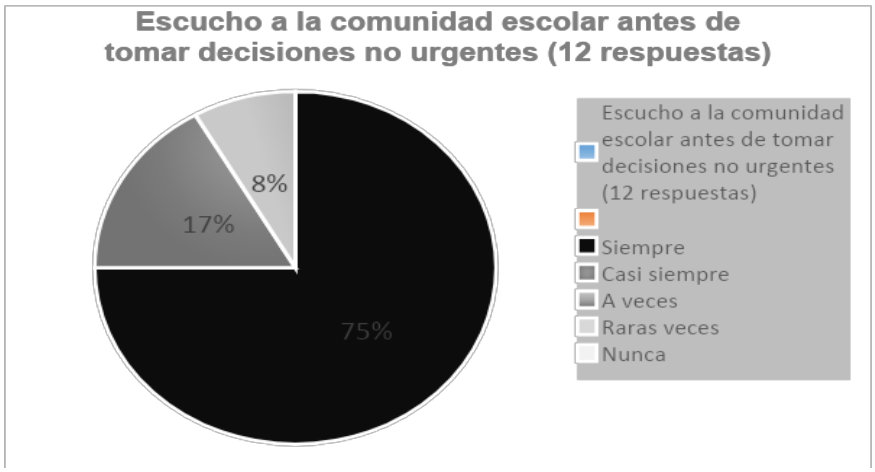
**Red de cruces fortalecidos**

Partiendo del sustento normativo y técnico, el objetivo de la propuesta es explorar la posibilidad de tejer una red de directivos que sean liderados por el supervisor escolar para promover y fortalecer el desarrollo profesional de los directivos in situ; por medio del abordaje de acciones que tiendan a juzgar sus logros respecto a su tarea, describir dónde y cómo sitúa su trabajo respecto a su propio trabajo en ciclos escolares anteriores, antes de confrontarlo con el de sus iguales, y qué puede hacer para mejorar.

> Muchas definiciones consideran que la autoevaluación sólo ocurre al finalizar la actividad, cuando el alumno acaba el trabajo y evalúa el producto final. Sin embargo, la autoevaluación también ocurre durante el proceso de aprendizaje, en la medida en que el alumno supervisa lo que va haciendo y lo compara con sus criterios de procedimiento (Panadero, 2013: 557).

Una de las actividades que se realizó es una autoevaluación (figura 1) del desempeño de los trece (13) directivos participantes que encabezan escuelas secundarias en CDMX. Esto se realizó vía formulario de *Google*, donde por medio de una escala de Likert se abordan aspectos tales como: el tipo de comunicación que utiliza con sus colaboradores, delegación de actividades en la escuela que encabeza, autocontrol ante situaciones administrativas complicadas o álgidas, escucha a la comunidad escolar antes de tomar decisiones no urgentes, se entusiasma ante retos y desafíos educativos del día a día, fortalece la sinergia frente a los colaboradores que disienten entre sí, rectifica y reconoce errores en la labor de liderazgo, entiende los puntos de vista diferentes que manifiestan las personas con las que colabora, pondera las propuestas emitidas por el personal que no comparte ideas, frente a obstáculos en la labor se mantiene optimista, dirige a sus colaboradores hacia el logro de las metas planteadas al inicio de ciclo escolar, conoce el estilo de trabajo de sus colaboradores, conoce las necesidades de capacitación y actualización de sus colaboradores, desarrolla procesos de investigación y reflexión sobre su práctica directiva, aborda las áreas de mejora profesional del personal que encabeza y el seguimiento a las actividades programadas en la escuela brinda información de mejora.

*Figura 1. Gráfica de autoevaluación de directivos*




Fuente: elaboración por los autores (2021)

Algunos de los aspectos abordados en esa auto evaluación fueron: autoconocimiento, objetivos compartidos, ambiente social entre el personal, enfoque de aprendizaje, expectativas para la escuela, seguimiento de logros, formación del profesorado, uso de tecnologías de aprendizaje y comunicación, comunicación interna y externa, reconocimiento público, trabajo en equipo y apoyo mutuo, organización, negociación, manejo de conflictos, adaptación al cambio, realización de tareas, acuerdo en reuniones, trato a padres y comunidad en general, compromiso y apoyo de padres, entre otros.

Otra actividad dirigida al andamiaje del desarrollo profesional del directivo, fue la revisión mensual en consejo técnico de zona (13 directivos más el supervisor), con apoyo del aula digital (Classroom de Google), de diversos conceptos relacionados con las habilidades directiva. La primera habilidad se refiere a la comunicación asertiva, donde había que construir una definición que la conceptualice, para luego compartir entre todos y llegar a una reflexión sobre la importancia en sus labores diarias.

Otra de las habilidades abordadas fue la delegación de actividades (tabla 2), donde después de analizar dos videos se construyó un mapa mental que señalara los que sabe, lo que quiere saber y lo que aprendió.

Tabla 2. Competencia directiva: Delegar

| Mapa cognitivo SQA (qué se, qué quiero aprender, que aprendí) | | |
|---|---|---|
| **Que sé** | **Qué quiero aprender** | **Que aprendí** |
| Al delegar se aprovecha mejor el tiempo.<br>Es importante ser capaz de elegir bien al personal al delegar una tarea.<br>Los jefes que no delegan responsabilidades es porque creen que nadie hará el trabajo mejor que ellos.<br>A veces no se delega para no transmitir el conocimiento adquirido.<br>Delegar ayuda a evitar el estrés por sobre carga de trabajo.<br>El delegar también implica una gran responsabilidad.<br>Para delegar es importante conocer al personal con que se cuenta, así como sus capacidades, preparación u otros elementos que ayuden a desarrollar su tarea asignada. | ¿Cómo delegar sin excederse con el personal más colaborador?<br>¿Cómo delegar sin que mis compañeros piensen que elegí al consentido?<br>¿Cómo delegara una persona con muchas capacidades pero que se niega a colaborar?<br>¿Se debe delegar al personal capaz y preparado pero antisocial o que no le gusta compartir su conocimiento?<br>Si la persona delegada no funciona, ¿cómo reasignar la misma tarea a otra persona evitando resentimientos? | Delegar es transmitir tareas a otras personas.<br>Se puede obtener resultados a través del trabajo de otros.<br>Un jefe puede desarrollar la capacidad de delegar.<br>Delegar permite liberar tiempo para tareas que el jefe debe realizar necesariamente.<br>La motivación es fundamental para el material humano, al delegar un trabajo se potencializa al personal.<br>La delegación sirve para motivar al personal, les permite desarrollarse.<br>Siempre hay tiempo para delegar.<br>La gente tiene capacidades inimaginables.<br>Evitar pensar que nadie puede hacer las cosas mejor que yo.<br>Todo conocimiento es trasferible.<br>La delegación es una tarea fundamental para un manager. |

Fuente: Elaboración por los autores (2021)

Actividad realizada en el aula digital de la zona escolar en colectivo por los directivos participantes

Una habilidad más que se abordó fue el acompañamiento pedagógico, pues representa una alternativa para mejorar el desempeño; lo que implica la ejecución de una serie de acciones desde la planeación hasta la implementación, coordinadas y dirigidas por el equipo directivo. Tales acciones pueden incluirse como parte de las Planificaciones docentes, la Ruta de Mejora, en el Consejo Técnico Escolar, en Asesoramiento Individual, pero sobre todo *in situ*, es decir participando durante el hecho educativo. Para ello el directivo debía realizar una lectura y parafrasear la definición de Acompañamiento Pedagógico. Posterior a eso, escribir cinco acciones a mediano plazo (un año) en las que se enfocará como directivo para fortalecer el desempeño docente de tus docentes (tabla 3). Era importante que este trabajo fuese producto de una reflexión de la práctica directiva propia, por lo que las acciones resultan básicas para mejorar el desempeño que como directivo realiza; se recomendó redactarlas en primera persona, estableciendo tiempos aproximados y recursos. Dado que es un trabajo introspectivo, las acciones representan una oportunidad de mejora profesional.

Tabla 3. Competencia directiva Acompañamiento pedagógico.

| **Acciones** | **Tiempo** | **Recursos** |
|---|---|---|
| Promover el análisis y reflexión de la práctica a partir del intercambio de experiencias docentes. | Durante las sesiones de consejo técnico escolar | Equipo digital |
| Les proporcionaré lecturas que promueva la reflexión y análisis de la práctica educativa. | Una por mes | Lecturas |
| Daré acompañamiento con equidad. | El necesario | Formato de observación |
| Promoveré el aprendizaje entre iguales para optimizar el tiempo en el aprendizaje. | Una vez por mes | Lista de cotejo |
| Identificaré las fortalezas y áreas de oportunidad para promover la capacitación profesional, | Permanente | Lista de cotejo |

Fuente: Elaboración por los autores (2021)

Propuesta de acciones a emprender por un directivo participante

Con estos tres ejemplos del trabajo encaminado al desarrollo directivo basado en las propuestas de reflexión, análisis y argumentación diseñadas por el supervisor escolar, se buscó crear en el equipo directivo un efecto de comparación sobre su propia práctica hacia los años anteriores, además de compartir con sus iguales su pensar, anhelos y propósitos.

También se abordaron otras habilidades como la sinergia en el trabajo hasta conseguir el éxito. Una actividad más fue la reflexión de regresión a los primeros días de cuando tomaron el puesto directivo, el estilo de dirigir en las escuelas donde laboró y las ideas sobre lo que recuerda de directivos que ha conocido.

Hablar de áreas de mejora puede ser muy intimidante e incluso causar conflicto entre la comunidad escolar. Tampoco es fácil contestar a la pregunta sobre las fortalezas, muchas veces no está claro o no se sabe cuáles son. Las fortalezas pueden ser conocimientos, habilidades, experiencias, preferencias innatas. Puede ser aquello para lo cual siempre le buscan los padres de familia y las diversas autoridades. Es por ello que esta última actividad provocó, nuevamente, procesos de reflexión hacia el interior de la propia escuela.

## Conclusiones

El objetivo de la propuesta fue explorar la posibilidad de tejer una red de directivos (en apego al Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica a los perfiles y dimensiones), lo que implicó el desarrollo de conocimientos, habilidades y cualidades para desempeñar con eficacia en la función; es por ello que, resultó pertinente que el supervisor escolar contribuyera en su enriquecimiento. Aspectos como sinergia, colaboración, trabajo en equipo, comunicación, liderazgo, negociación, clima escolar, y demás elementos permitieron abordar una ventana de oportunidad donde los directivos noveles requieren un acompañamiento pormenorizado en su labor ante situaciones del día a día. Resulta de importancia que el supervisor promovió una reflexión sobre las decisiones tomadas; en especial las referidas al aspecto técnico pedagógico donde la figura directiva debe cobrar importancia.

De igual forma, los directores con varios años de experiencia requieren una autoevaluación de su práctica, que les permita recuperar sus aprendizajes y saberes, y a la vez realimentar su desarrollo profesional basado en las características de su propio proceder y de los elementos que componen la comunidad educativa en la que se encuentra inmerso.

Otro parte del objetivo se refería a la participación de supervisor en la promoción y fortalecimiento del desarrollo profesional de los directivos *in situ*; es por ello que se requirió que pasara de lo meramente normativo a aspectos que refieren funciones directivas tales como las capacidades de planeación estratégica, programación,

coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo.

Dada su participación activa, el acompañamiento y la asesoría del supervisor lo encamina a convertirse en enlace entre los saberes del directivo con sus iguales, promoviendo una interacción programada, enfocada a observar aspectos mencionados en el perfil directivo como Experiencia y Saber Pedagógico, Intercambio de experiencias y Trabajo colaborativo. Del mismo modo se dirige a mantenerse vigente en su actuar cotidiano en aspectos propios de su perfil, tales como Asesoría y acompañamiento, Gestión educativa pertinente y flexible, Comprensión de trayectorias y formas de colaboración de directivos, Diálogo con directivos, Perspectiva compartida de mejora educativa e Impulso de una perspectiva del *trabajo educativo*.

El andamiaje en la función directiva propone vincular la formación del directivo con las necesidades de los centros y con sus proyectos. Se persiguió facilitar la labor de los equipos directivos en la atención de todas sus actividades, pero dando énfasis en los temas técnico-pedagógicos que tanto requieren los docentes. Finalmente, el supervisor propició la formación una red abierta que pueda hacer posible el principio de corresponsabilidad en la educación de dos figuras que históricamente se han alejado del hecho educativo, desbordados por acciones administrativas: directivos y supervisor.

**Referencias**


AEFCM (2021). Lineamientos generales del proceso de selección para la promoción a funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica (Promoción Vertical). AEFCM: Ciudad de México. <https://www.seducoahuila.gob.mx/primarias/assets/lineamientos_generales_promocion_vertical_eb-(1).pdf> [11 noviembre, 2021]

Panadero, Ernesto y Alonso-Tapia, Jesús (2013). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11(2), pp. 551-576. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200> [11 noviembre, 2021]

Santizo, C. (2012). Gobernanza y cambio institucional de la educación pública básica en México. México: UAM-Cuajimalpa Juan Pablos Editor.

SEP (1973). Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaria de Educación Pública. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de

diciembre 1973. SEP: México <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_escalafon_sep.pdf> [11 noviembre, 2021]

SEP (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Última reforma publicada DOF 19-01-2018. SEP: México. <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013> [11 noviembre, 2021]

SEP (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión Ciclo Escolar 2020-2021. México: SEP <http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf> [11 noviembre, 2021]

Vázquez, S., Liesa, M y Bernal, J.L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. Perfiles Educativos, vol. XXXVIII, núm. 151, 2016. México: IISUE-UNAM <https://www.redalyc.org/journal/132/13243471010/html/> [11 noviembre, 2021]

**COMUNICACIÓN 1.2.3**

# INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ALTERIDAD: APORTES DESDE EL LIDERAZGO EDUCATIVO INTERCULTURAL

***Ernesto Salazar Briones***
Universidad Autónoma de Chile
https://orcid.org/0000-0003-2066-5133

***Juan Pablo Catalán Cueto***
Universidad SEK
https://orcid.org/0000-0003-4702-8839

***Roberto Álvarez San Martín***
Universidad Santo Tomás
https://orcid.org/0000-0003-0402-482X

**Resumen**

En esta ponencia se presentan los resultados de una investigación en unidades educativas aledañas a comunidades indígenas mapuche, en la región de La Araucanía (Chile). Desde la metodología de investigación cualitativa, con un diseño de estudio de casos, se analiza la vinculación de la educación intercultural bilingüe mapuche con la inclusión educativa y el derecho a la educación de la infancia indígena en un contexto intercultural. Los fundamentos epistemológicos se encuentran en la ética de la alteridad, desarrollada desde la Antropología y la Filosofía intercultural aplicada a la educación. La investigación siguió una metodología cualitativa, exploratoria descriptiva, con diseño de estudio de casos múltiples y para la generación de la información se utilizó la entrevista semiestructurada y los participantes fueron autoridades ancestrales del pueblo *Mapuche* (*Kimche*, *Lonko* y *Machi*). Los resultados que se presentan se enfocan en el rescate del discurso de autoridades ancestrales *mapuche*, relacionados con las percepciones acerca del liderazgo educativo intercultural en los proyectos educativos interculturales bilingües mapuche. En el nivel de las conclusiones, se plantea un conjunto de sugerencias y recomendaciones para tener en cuenta en la mejora de la calidad educativa en contextos de diversidad cultural.

**Palabras clave:** Educación intercultural bilingüe; alteridad; inclusión educativa; liderazgo educativo intercultural.

**Abstract**

This paper presents the results of a research study in educational units close to Mapuche Indigenous communities in the region of La Araucanía (Chile). Using qualitative research methodology and a case study design, the link between Mapuche Intercultural Bilingual Education and educational inclusion and the right to education of indigenous children in an intercultural context is analysed. The epistemological foundations are to be found in the ethics of otherness, developed from Anthropology and Intercultural Philosophy applied to Education. The research followed a qualitative, exploratory and descriptive methodology, with a multiple case study design; a semi-structured interview was used to generate the information and the participants were ancestral authorities of the *Mapuche* people (*Kimche*, *Lonko* and *Machi*). The results presented here focus on the rescue of the discourse of Mapuche ancestral authorities, related to perceptions about Intercultural Educational Leadership in Mapuche bilingual intercultural educational projects. At the level of conclusions, a set of suggestions and recommendations are put forward to be taken into account in order to improve the quality of education in contexts of cultural diversity.

**Key words**: Intercultural bilingual education; otherness; educational inclusión; intercultural educational leadership.

## Introducción

En Chile, desde la década de 1930, diversos representantes de pueblos indígenas han demandado que las políticas educativas nacionales incorporen una educación para la infancia y juventud indígenas. Sin embargo, es solo en la década de 1990 cuando el Estado chileno comenzó a desarrollar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (Loncon, Castillo y Soto, 2016), el cual inicialmente estuvo focalizado solamente en estudiantes indígenas. Desde el año 2015, a partir del reconocimiento del dinamismo que se produce en las relaciones interculturales (Morawietz, Treviño y Villalobos, 2017), es que el PEIB asume el objetivo de brindar una educación intercultural para todos los actores del sistema educativo con el fin de facilitar el tránsito entre contextos culturales diversos (MINEDUC, 2018).

La interculturalidad, que actualmente se plantea desde el sistema educativo nacional, permite recordar algunos fundamentos epistemológicos sobre las formas de interacción social en contextos culturales caracterizados por la diversidad. En particular, lleva a recuperar el concepto de alteridad desarrollado desde la Antropología, e incluido en discusiones desde la Filosofía intercultural, para su consideración en el ámbito educacional desde la Antropología de la Educación. Al respecto, es importante recordar que todo acto educativo en contextos multiculturales, debe conducir al reconocimiento de la condición multicultural de las comunidades educativas; cuestión que pone en una relación dialógica a los actores del proceso educativo, el cual es el reflejo del universo simbólico cultural de cada uno de ellos, lo que conduce a considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un encuentro intercultural.

En el ámbito de la interacción característica de ambientes multiculturales, desde la Antropología se instala y desarrolla la categoría de análisis el *Otro*, la cual, desde la diferencia cultural y la diversidad a que da lugar, conduce en el campo de las Ciencias Sociales y, por extensión, en el ámbito educativo, al reconocimiento de que las diferencias culturales llevan a ver al *Otro* como un igual (Todorov, 1998) y, por lo tanto, se le ha de comprender y respetar su condición de humanidad (Fernández, 2012). En un sentido similar, Fornet-Betancourt (2011), desde la Filosofía intercultural, sostiene la importancia de reconocer al otro en su humanidad, pues ese ejercicio epistemológico ha de conducir a la convivencia intercultural tan necesaria para las sociedades multiculturales.

En el caso de Chile, existe abundante evidencia empírica de que la implementación del PEIB, en casi medio siglo de existencia, ha presentado algunos problemas asociados a aspectos curriculares, pedagógicos, administrativos y de gestión, entre otros; a tal punto que a un lustro de que el Ministerio de Educación (MINEDUC) declarara la interculturalidad para todos, en los hechos este Programa sigue focalizado en centros escolares con alta matrícula indígena.

En este contexto surge el interés por indagar en la percepción que tienen las autoridades ancestrales mapuche con respecto al liderazgo educativo intercultural en los proyectos educativos interculturales bilingües mapuche, en cuanto a su contribución al desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de las escuelas que implementan este tipo de proyecto educativo.

## Tipo de investigación

La investigación que da lugar a esta ponencia siguió una metodología mixta; pero, los resultados que aquí se presentan corresponde solamente al componente cualitativo del estudio, cuyo alcance es exploratorio y descriptivo. El paradigma que sustenta la investigación es el sociocrítico (Vera y Jara-Coatt, 2018), pues en él se favorecen las discusiones en torno a los conocimientos culturales e interculturales. En este caso en particular, permite visibilizar las discusiones, reflexiones y universos simbólicos constituyentes de las percepciones que autoridades ancestrales del pueblo mapuche tienen sobre el liderazgo educativo en los proyectos educativos interculturales bilingües.

Se siguió un diseño de estudio de casos múltiples (Rodríguez, Gil y García, 1996), representado por unidades educativas de tres comunas en la región de La Araucanía (Chile), el cual resulta adecuado para el estudio de la inclusión intercultural y del diálogo cultural en las comunidades escolares que buscan el desarrollo de competencias interculturales en el estudiantado.

El trabajo de campo se llevó a cabo desde el segundo semestre del año 2019 hasta el primer semestre de 2021. La producción de datos cualitativos se realizó mediante la aplicación de entrevistas, cuyas preguntas fueron diseñadas a partir la información recolectada por medio de un cuestionario aplicado en la primera parte de la investigación general. Inicialmente, las entrevistas fueron realizadas cara a cara/presenciales, tanto en el lugar de trabajo de los entrevistados como en sus domicilios en comunidades indígenas ubicadas en zonas rurales. Puesto que una parte del trabajo de campo se desarrolló en tiempos de la pandemia del Covid-19, con confinamiento decretado por la autoridad sanitaria nacional, algunas entrevistas se realizaron de manera remota, por medio de la utilización de videollamada (WhatsApp) y videoconferencia (plataformas Meet y Zoom).

Los resultados que se presentan corresponden al análisis de los testimonios aportados por *Kimche* (personas sabias), *Lonko* (jefe de una comunidad indígena) y *Machi* (*chamán*) de las comunidades aledañas a las unidades educativas instaladas en territorio *Mapuche.* El análisis de los datos se realizó mediante la técnica del análisis de contenido temático, recurriendo a la codificación abierta y axial para la generación de categorías de análisis.

**Resultados**

Los hallazgos de la investigación indican que las autoridades tradicionales mapuche consultadas tienen una percepción del liderazgo educativo intercultural caracterizada por la presencia de las siguientes categorías de análisis: reconocimiento del liderazgo educativo, vinculación con autoridades mapuche, respeto a las diferencias culturales, valoración cultural, conocimiento cultural.

En cuanto al reconocimiento del liderazgo, las autoridades ancestrales perciben la presencia liderazgos poco fortalecidos, lo que conduce a que no gocen de reconocimiento en el entorno sociocultural y comunitario: “Entonces, por ejemplo, pensamos acá en la escuela que es difícil ver en el director un líder” (Lonko de comunidad mapuche 1).

Acerca de la vinculación de los directivos escolares con las autoridades mapuche del territorio, se percibe que, a pesar de ser una condición fundamental y necesaria para el éxito del proyecto educativo intercultural, ella no se estaría dando, incluso, no siempre estarían dadas las condiciones para que se produzca: “… ellos solamente tratan de cumplir la norma, en algunos eventos invitan a autoridades mapuches, pero no siempre es así” (Kimche 3).

En materia del respeto a las diferencias culturales, las autoridades tradicionales mapuche perciben que los equipos directivos de las escuelas estudiadas presentan serios problemas para reconocer la diversidad cultural y propiciar el respeto de las diferencias socioculturales: “A veces me ha tocado escuchar a una directora decir que los niños mapuche tienen menos habilidades que otros niños y, creo yo, que eso es no entender que nuestros niños pertenecen a otra cultura y no tienen porqué ser iguales a los niños de la ciudad” (Kimche 1).

Con respecto a la categoría valoración, no obstante la percepción que se da en la categoría anterior -respeto a las diferencias culturales-, se evidencia que las autoridades ancestrales no visualizan la existencia de prejuicios de parte de los directivos, lo cual les lleva a considerar que se existe una valoración por la cultura y cosmovisión mapuche: “Siento que hoy día se valoriza más la cultura mapuche desde la escuela, lo que fortalece la identidad, sobre todo, en la juventud” (Lonko de comunidad mapuche 1).

Por otra parte, en cuanto a lo que las autoridades tradicionales entienden como conocimiento cultural, referido al acervo que los directivos de escuelas interculturales tienen acerca de la historia, cultura, cosmovisión y lengua del pueblo mapuche, se

percibe un escaso conocimiento de ellas, particularmente en el nivel lingüístico: “Cuando me han invitado a alguna actividad a la escuela y tenido que conversar con la directora me he dado cuenta que algo conocen de la cultura, pero nada de la lengua mapuche, no la hablan y parece que tampoco están interesados en aprenderla” (Machi 2).

Estos hallazgos indican que la percepción que tienen las autoridades tradicionales mapuche sobre el liderazgo educativo intercultural y su contribución al desarrollo de competencias interculturales es poco auspiciosa, pues escasamente se reconoce la presencia de líderes educativos fortalecidos y validados para el contexto social, cultural y territorial mapuche.

Desde la cosmovisión y cultura mapuche, el rol del líder es fundamental y esencial para la vida de la comunidad, pues sobre él descansa parte importante de la permanencia cultural, armonía social y equilibrio con los mundos de la naturaleza y de lo sobrenatural. Ahora bien, cuando las autoridades ancestrales aplican las concepciones de un “buen líder” al contexto educativo, se revela una percepción que se aleja de la mirada nativa. Así, se ve a directores de unidades educativas ajenos al contexto mapuche, con escaso conocimiento de la lengua, la cultura y la cosmovisión indígenas, con una visión sesgada, lo que no favorecería, por ejemplo, la toma de decisiones conducente al establecimiento de condiciones propiciatorias del desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes. Tampoco, se vería propiciado el despliegue de una ética de la alteridad, la cual es central en todo proceso de inclusión educativa desde la valoración de la diferencia cultural.

De acuerdo con la visión de las autoridades ancestrales, un buen líder educativo debe contar con una serie de habilidades y competencias que le permitan llevar a la escuela la cosmovisión mapuche. Así, se plantea que el director de un establecimiento escolar debe tener la capacidad para gestionar adecuadamente la cosmovisión, en cuyo centro está la vinculación con el mundo natural y espiritual, de lo cual se deriva la valoración del territorio ancestral como espacio simbólico de transmisión cultural y aprendizaje para la vida. Sin embargo, cuando algún miembro del equipo directivo es percibido como poco conocedor de la cultura, lengua y cosmovisión ancestral, se le ve como alguien que tiene dificultades para reconocer la diversidad cultural y, por consecuencia, que no respeta las diferencias culturales; esto es, no ha desarrollado la ética de la alteridad, lo cual se vería expresado en prácticas escolares como el desconocimiento de la lengua vernácula, la estigmatización del alumno indígena, la folklorización de la cultura local, o la resistencia a realizar adecuaciones didácticas al

contexto intercultural, manteniendo una pedagogía centrada en un currículum monocultural.

A partir del análisis de la percepción de las autoridades ancestrales mapuche, sobre los directivos que conducen las escuelas con proyecto educativo intercultural bilingüe, se comprende que no basta con tener conocimiento técnico pedagógico para conducir un proyecto con sello educativo intercultural, sino que es fundamental el conocimiento y la práctica de la experiencia intercultural.

Así entonces, para formar estudiantes con conocimientos, habilidades y actitudes facilitadoras del tránsito entre culturas, los directivos que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje, intra y extra aula, deben tener también desarrolladas competencias interculturales, con un énfasis especial en la flexibilidad, la capacidad de diálogo y escucha activa, los conocimientos del protocolo indígena y la lengua nativa, y la disposición al encuentro con los otros y otras culturas.

## Conclusiones

A modo de síntesis, la percepción de las autoridades ancestrales sobre el ejercicio de un liderazgo educativo intercultural en los proyectos educativos interculturales Bilingües mapuche, se caracteriza por una escasa conexión de las prácticas de liderazgo con el contexto social, cultural y territorial en el cual se emplazan las escuelas interculturales. Se implementa el currículum nacional, pero sin las debidas, necesarias y pertinentes adecuaciones y transposiciones didácticas al contexto multicultural del estudiantado, sus familias y comunidades locales. Lo cual, a su vez, se transforma en una barrera para la reflexión sistemática, sistémica y metodológica de una cultura educativa que mira hacia la mejora continua, en el afán de materializar en prácticas concretas dentro y fuera de las aulas, el sello educativo intercultural mapuche declarado en los instrumentos de gestión.

Sin duda, avanzar hacia la construcción de un espacio verdaderamente intercultural, demanda de la concreción de una serie de acciones que deben incorporar los equipos directivos, entre las cuales es fundamental la participación consultiva de los diversos actores de las comunidades educativas. En el caso particular que aborda esta ponencia, se debe dar un rol más protagónico a las autoridades ancestrales mapuche, con el fin de avanzar decididamente hacia la inclusión educativa intercultural, capaz de

superar las lógicas monoculturales que hasta ahora han estado en la base del ejercicio del liderazgo en el espacio escolar en territorio mapuche.

Así, entonces, como un camino posible a seguir para la instalación de una cultura inclusiva intercultural, en un marco de la mejora de la calidad educativa en contextos de diversidad cultural, se plantean las siguientes sugerencias y recomendaciones:

- Diseñar e implementar procesos de formación de líderes educativos interculturales, centrados en el desarrollo de competencias para la inclusión intercultural, que se sustentes en los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.
- Diseñar e implementar mecanismos de evaluación y autoevaluación de los procesos de Liderazgo educativo intercultural, que incorporen la gestión de la interculturalidad y la participación de los líderes locales, en particular, las autoridades ancestrales de los pueblos originarios.
- Desarrollar prácticas de liderazgo educativo intercultural que sean coherentes con una cultura de la mejora continua con sello de inclusión educativa intercultural, que incluyan la revisión y actualización regular de los instrumentos de gestión escolar, de acuerdo con el contexto social, cultural y territorial de cada unidad educativa.
- Instalar una cultura de práctica reflexiva como un modelo de aprendizaje para la inclusión educativa intercultural.

## Referencias

Fernández, I. (2012). *Introducción. Aportaciones de la Antropología al Trabajo Social*. Universidad del País Vasco.

Fornet-Betancourt, R. (2011). *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Loncon, E., Castillo, S. y Soto, J. (2016). *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno. Informe final.* UNICEF – MINEDUC.

MINEDUC. (2018). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe. 2010-2016.* RRDonelley.

Morawietz, L., Treviño, E. y Villalobos, C. (2017). La educación intercultural en Chile: mapa de la discusión. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (Eds.). *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp.21-35). Ediciones UC.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Todorov, T. (1998). *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo Veintiuno Editores.

Vera, A. y Jara-Coatt, P. (2018). El paradigma socio crítico y su contribución el prácticum en la formación inicial docente. *Innovare. Revista Electrónica de Educación Superior*, 4(5). Recuperado de: http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf

**COMUNICACIÓN 1.2.4**

# LIDERAZGO EDUCATIVO EN ESCUELAS PRIMARIAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO

***Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez***
Benemérita Escuela Nacional de Maestros
https://orcid.org/0000-0001-9173-9756

**Resumen**

Durante los últimos años se ha pretendido que los directores de escuela primaria ejerzan un liderazgo transformacional y distribuido, sin embargo, su actuación se ha complejizado durante la pandemia y la nueva normalidad, surgiendo la necesidad de un liderazgo más centrado en el aprendizaje. El presente documento muestra los resultados de la primera etapa de una investigación con metodología mixta sobre el liderazgo centrado en el aprendizaje de los directores de ocho escuelas primarias de la Ciudad de México. Mediante una encuesta basada en los indicadores de evaluación de la gestión directiva establecidos por el USICAMM, se consultó a 104 docentes sobre el desempeño de sus directores. Se descubrió que la evaluación de los directores hace mayor hincapié en la gestión y que algunos de los indicadores no reflejan las acciones sino las percepciones. Más del 80% de los docentes están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que los directores realizan acciones de liderazgo enfocadas al aprendizaje. Se concluye que es necesario modificar los indicadores de evaluación del desempeño con fines de promoción vertical planteados por la autoridad para que estén centrados en las acciones que fortalezcan el aprendizaje. La encuesta realizada será referencia para la reflexión de los colectivos docentes sobre el liderazgo distribuido y centrado en el aprendizaje.

**Abstract**

In recent years, primary school principals have been expected to exercise transformational and distributed leadership, however, their performance has become more complex during the pandemic and the new normal, emerging the need for a leadership more focused on learning. This document shows the results of the first stage of a mixed methodology research on learning-centered leadership of the principals of eight elementary schools in Mexico City. Through a survey based on the management evaluation indicators established by the USICAMM, 104 teachers were consulted on the

performance of their directors. It was found that the evaluation of the directors' places greater emphasis on management and that some of the indicators do not reflect actions but perceptions. More than 80% of teachers agree and totally agree that principals carry out leadership actions focused on learning. It is concluded that it is necessary to modify the performance evaluation indicators for vertical promotion purposes proposed by the authority so that they are focused on actions that strengthen learning. The survey carried out will be a reference for the reflection of teaching groups on distributed leadership focused on learning.

**Palabras clave**: Liderazgo, aprendizaje, director de colegio. Leadership, learning, school principal.

## Introducción

Antes del inicio de la pandemia, la educación en México fue cuestionada intensamente debido a los bajos resultados de los estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales de todos los niveles educativos. La política educativa respondía entonces al modelo económico neoliberal, en el marco de un Estado Gestor (Hirsch, 1996), que manifestaba una tendencia privatizadora de la educación.

Una de las primeras acciones del actual presidente, Lic. López Obrador, fue revertir las decisiones del gobierno anterior con la 11ª reforma al artículo 3º Constitucional, para revalorar el trabajo docente e impulsarlos a que colaboraran en la llamada 4ª transformación.

Sin embargo, con el confinamiento provocado por la crisis sanitaria para evitar el contagio del SARS-CoV-2, los fenómenos educativos se complejizaron aún más, pues a las problemáticas que ya manifestaban tanto los docentes como el Sistema Educativo en su conjunto, se sumó la crisis económica, los despidos masivos y por tanto las carencias de millones de estudiantes, que no contaban con los medios informáticos y económicos para continuar con su educación de manera virtual. La pandemia hizo evidente la pobreza provocada por el neoliberalismo, provocando precarización docente e inestabilidad laboral (Compañ, 2020).

En este contexto, la función directiva en las instituciones de educación básica adquirió enorme relevancia, pues fueron los directores quienes organizaron las clases virtuales, reportaron las evaluaciones de los niños y jóvenes, entraron en contacto con los padres e incluso motivaron a los maestros para buscar y mantenerse en contacto con sus estudiantes.

Pero el nombramiento de los directores de educación primaria, nivel educativo objeto de estudio, ha sufrido diversas modificaciones desde hace casi 100 años. En 1930 el presidente Portes Gil estableció la Ley de Inamovilidad o Permanencia, en la que se sientan las bases de la contratación docente y se gesta la creación de un reglamento de escalafón encargado de asegurar el ascenso de categorías en la SEP (Arnaut, 1998, p. 64) y por tanto el nombramiento de los directores de escuelas primarias. Se consideraban entonces cinco factores 1) conocimientos; 2) aptitud; 3) antigüedad y 4) disciplina y puntualidad; los directores y supervisores evaluaban a sus subalternos mediante una ficha escalafonaria.

La implantación del Programa de Carrera Magisterial en 1993, cuya intención era diferenciar los salarios de los trabajadores de la educación como una medida solicitada por el Banco Mundial (1992) para otorgar préstamos a nuestro país, solamente modificó los salarios de los directivos, y su nombramiento siguió realizándose mediante los procesos establecidos por la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, la cual estuvo vigente hasta 2014.

Es en 2013 que, bajo la presión de los empresarios y los medios de comunicación sobre el magisterio, particularmente de Educación Básica, se realiza una agresiva reforma al artículo 3º constitucional, durante el gobierno del presidente Peña Nieto, condicionando la permanencia de los docentes en su trabajo a una serie de evaluaciones obligatorias. Los docentes perdieron así la posición política que habían obtenido con el trabajo y esfuerzo de más de cuatro décadas (Andere, 2013).

Aparece entonces la Ley General del Servicio Profesional Docente LGSPD, que establece como objetivos: 1. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior; 2. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores; 3. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y 4. Asegurar la transparencia y 5) rendición de cuentas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013, p. 1-2). La aparición de dicha ley, incorporó un concurso para que los docentes pudieran concursar para los puestos directivos, eliminando así a la Comisión Nacional Mixta de Escalafón.

Como ya se mencionó, al inicio del sexenio en curso, el gobierno federal derogó las modificaciones al Artículo 3º Constitucional y, con la consecuente publicación de las leyes secundarias, publicó la denominada Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

Se considera que tanto en el documento que establecen los perfiles profesionales de docentes y directivos, propuesto durante el sexenio anterior, denominado “Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes” (SEP, 2018) como en el “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar” (SEP/USICAMM, 2020) propuesto por el actual gobierno, existen semejanzas que reflejan una tendencia hacia la educación neoliberal, que se manifiesta en el énfasis en la evaluación, que se pretende formativa, pero que en realidad está basada en el producto; también en la planeación por los términos del programa escolar de mejora continua y en una visión del docente como instrumentador del currículo.

A pesar de que ambos documentos pretenden que todos los directores obtengan sus plazas al aprobar un concurso, en muchas ocasiones son nombrados con base en su trayectoria político sindical o en sus grados académicos, esto refleja que la dirección de una escuela cumple con una función más política que académica.

Por otra parte, la formación de los directores ha sido una preocupación constante de la autoridad educativa, sin embargo, la mayoría han aprendido sus funciones sobre la marcha, pues un curso de actualización sobre gestión escolar o educativa es insuficiente para la formación de directivos que se desempeñen como líderes con la responsabilidad que requieren sus comunidades.

Pozner (2000) señalaba nueve herramientas indispensables para el consenso que coadyuven a la transformación educativa interrelacionadas entre si: delegación, anticipación, trabajo en equipo, comunicación, participación y demanda educativa, gestión estratégica, resolución de problemas, negociación y liderazgo. Su análisis aporta dos importantes reflexiones sobre el liderazgo:

1. El liderazgo debe concebirse como una serie de acciones colectivas, esto contradice la visión del director como líder académico, instaurada en los años noventa.
2. El liderazgo más la comunicación producirán gobernabilidad.

En la actualidad, la reforma al artículo 3º Constitucional (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021) establece la excelencia educativa como norma, lo que plantea la redefinición de la función directiva que los convierta en líderes del cambio (Pozner, 1995).

Si la gestión entraña una modificación de la realidad escolar, pues incluye todo el proceso educativo, en sus aspectos administrativos, social, laboral y pedagógico

(Tedesco, 1999), la responsabilidad de los directores se incrementa, y comprender el fenómeno de liderazgo es imprescindible en el diseño de una formación.

El tipo de liderazgo de los directores de las escuelas primarias mexicanas impacta la gestión institucional, pues el liderazgo es un proceso en el que los líderes utilizan la influencia sobre sus seguidores para alcanzar los objetivos organizacionales y el cambio.

Como Leithwood (2009) señalaba: “No es que los directores puedan reemplazar el trabajo cotidiano de los docentes de aula, pero pueden potenciarlo y cualificarlo, ayudando a que cada profesor realice mejor su compleja tarea”, para crear “una verdadera comunidad de profesionales en la escuela” (p. 7).

De las múltiples conceptualizaciones de liderazgo, son relevantes tres que durante el último siglo han guiado buena parte de la investigación sobre la materia:

1. El liderazgo transaccional, consiste en una transacción o intercambio que se realiza entre el líder y los seguidores, cuando el líder conoce las necesidades de los seguidores, ofrece recompensas para poder satisfacer dichas necesidades a cambio de cumplir con las metas y objetivos de la organización (Burns, 1998).
2. El liderazgo transformacional, se puede definir como el liderazgo ideal, pues anima e inspira a los seguidores para la consecución de metas y objetivos, logrando desarrollen la habilidad de dirección; para esto se requiere alinear los objetivos y metas de la organización con los seguidores, el líder y el grupo de trabajo. (Leithwood, 2004).
3. El liderazgo distribuido es una estrategia que permite el desarrollo colectivo de conocimientos y capacidades, desde diferentes modelos de colaboración, propicia el aprendizaje en conjunto. (López y Lavié, 2010).

Por otra parte, Darling-Hammond (2002) señalaba que las instituciones educativas requieren de un liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership), lo que implicaría que todos los actores educativos participaran en la toma de decisiones distribuyendo el liderazgo siempre con la intención de mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Leithwood (2009) definió el liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p.20).

En el mismo tenor, Bolívar (2010) afirmaba que los mejores líderes escolares optimizan la enseñanza, el aprendizaje y los resultados de los alumnos, mediante su ascendencia sobre el personal, su empeño, la supervisión de las prácticas de enseñanza y el impulso del liderazgo del profesorado.

Para Covey (2011), el liderazgo en la edad industrial está fundamentado en una autoridad moral, dirigida por el principio de servir a la gente, ejemplo de ello son Mahatma Gandhi, quien jamás ocupó un cargo público y Nelson Mandela que adquirió autoridad moral al estar encarcelado durante 27 años.

Un punto de vista totalmente distinto es el que presentan (Maeda y Bermont, 2011) pues afirman que hay una diferencia entre ser profesores – líderes de pensamiento, a ser directores - líderes organizacionales, encuentran similitudes como la disciplina y el trabajo duro. Sin embargo, afirman que en el trabajo académico son libres de expresar su opinión sin reservas contra lo que sea, mientras que los líderes de una institución, tienen muchas limitaciones de lo que pueden decir.

Fullan (2016) por su parte, plantea las competencias centrales del nuevo liderazgo: 1) hacer frente al statu quo; 2) fortalecer la confianza con comunicación y perspectivas claras; 3) planear colectivamente para el éxito; 4) concentrarse en el equipo; 5) buscar resultados sostenibles de manera inminente; 6) implicarse en la mejora continua; 7) constituir redes y participaciones externas.

Recientemente, García Rodríguez (2018) señaló que:

El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, ser responsable común por los resultados (p. 37).

Dicho autor plantea, además, que es incorrecto centrar el liderazgo en la persona del director, pues éste debe estar en la escuela. Se considera que, para lograr una práctica del liderazgo semejante, tanto los directores como los docentes de las escuelas deben reflexionar y discutir la forma en que el trabajo colaborativo, la búsqueda del consenso y el énfasis en el aprendizaje de los alumnos pueden construir un liderazgo conjunto, en el que todos asumen su responsabilidad.

Por otra parte, la Comisión Nacional para la mejora Continua de la Educación, preocupada por la situación sanitaria generó talleres emergentes de formación, entre los que destaca el de liderazgo directivo en tiempos de contingencia, la posición en dicho documento enfatiza el liderazgo distribuido y el énfasis en el aprendizaje, lo que se hace patente en las características del liderazgo que menciona: establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo); promover el desarrollo profesional docente; rediseñar la organización y redefinir responsabilidades y gestionar los programas de enseñanza y de aprendizaje (Justo y Ramírez, 2020, p. 91, 92)

Arzola et al. (2016) encontraron en un estudio realizado en escuelas primarias de Chihuahua que los docentes aprecian a los directores que posibilitan la colaboración, creando ambientes de confianza y cultivando el desarrollo profesional, asimismo reprueban las prácticas autoritarias, la toma de decisiones unilateral y el poco impacto de los grados académicos en el desempeño de los directores.

**Pregunta de investigación**

¿Cuál es el impacto de los tipos de liderazgo de los directores de las Escuelas Primarias de la Ciudad de México en la construcción de un liderazgo centrado en el aprendizaje?

**Tipo de investigación**

La presente indagación tiene un carácter interpretativo y se está realizando con una metodología mixta, pues se pretende mediante técnicas e instrumentos de recolección de datos y de análisis, interpretar acciones y discursos sobre la forma en que los actores educativos viven el liderazgo. Se considera que, al utilizar un diseño mixto, se logrará un acercamiento puntual a la forma en que los actores educativos construyen y/o reconstruyen el liderazgo en sus centros educativos.

Para Creswell (2017), la investigación cualitativa está basada en diversas tradiciones metodológicas como la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos y es un proceso interpretativo de investigación que explora problemas sociales o humanos.

La Investigación Acción es el eje fundamental de la indagación, Elliot (1993) menciona que ésta permite el estudio de una situación social con la finalidad de mejorar la calidad de la acción. Su premisa se centra en el descubrimiento y resolución de problemas formando un vínculo entre teoría y práctica, la mejora se logrará después de realizar una investigación que ayude a discernir el origen de los problemas y a partir de ello plantear acciones que logren modificar la situación. Esta metodología pretende contribuir a la resolución de conflictos partiendo de un espiral de ciclos (planificación, acción, reflexión y re planificación), en donde el investigador adopta una postura exploratoria y de autorreflexión (Latorre, 2005).

Por ello, esta investigación, más que transmitir y ofrecer información se pretende que los colectivos docentes se sitúen en la construcción del liderazgo para el aprendizaje en la acción: el saber hacer, y en la comprensión de dicho actuar. Por tanto, se dará prioridad a la reflexión cooperativa; en donde los directores y profesores aprenden al enseñar y enseñan.

El presente documento, incluye los avances de la primera etapa de investigación, de índole cuantitativo, en la que se consultó a 104 docentes de ocho escuelas primarias de la Ciudad de México, sobre liderazgo de los directores de sus instituciones. Se utilizó la encuesta, reconocida como la manera de recolección de datos mediante la interrogación de los informantes, pues tiene como finalidad extraer sus conceptualizaciones sistemáticamente, para tener un acercamiento a una problemática de investigación (López-Roldán y Fachelli, 2015). La muestra es representativa del colectivo de docentes de educación primaria de la Ciudad de México y se efectúa en el contexto de la vida cotidiana, mediante la utilización de un cuestionario estandarizado.

Los ítems del instrumento, son resultado de la selección de algunos indicadores planteados por la Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras (USICAMM) para el concurso de promoción a puestos directivos en México. Se decidió utilizar dicha propuesta, que generalmente se utiliza para diseñar exámenes y evaluar a los docentes, para identificar la idea que el gobierno de la 4ª transformación tiene sobre la función directiva. Se analizaron los indicadores clasificándose en cinco categorías: aprendizaje, formación, enseñanza, trabajo comunitario y gestión. Los indicadores elegidos para la consulta, refieren a tres categorías: el aprendizaje, la formación y la enseñanza.

Se construyó un cuestionario de 31 preguntas cerradas sobre las competencias que manifiestan los directores relacionadas con el liderazgo y su impacto en las tres categorías citadas y dos preguntas abiertas, una en que se les consultó sobre las fuentes que les permitían sustentar sus afirmaciones y otra en la que se les solicitaban comentarios adicionales. Dada la intención de examinar el modelo de evaluación de la USICAMM, el cuestionario es una propuesta personal y fue pilotado con los docentes de la escuela primaria Saúl Venancio Anchondo turno vespertino, quienes sugirieron algunas adecuaciones.

Se consultó a los docentes de ocho escuelas primarias, cuatro anexas a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros llamadas: Genoveva Cortes Valladares, Luis Hidalgo Monroy, Manuel M. Acosta y República de Brasil, ubicadas en la Colonia Un hogar para nosotros, Alcaldía Miguel Hidalgo. Tres escuelas pertenecientes a la

Supervisión Escolar 504: Gustavo Baz Prada turnos matutino y vespertino, ubicada en la colonia 2 de octubre y Saúl Venancio Anchondo, turno matutino, ubicada en la colonia Belvedere, ambas en la Alcaldía Tlalpan y una escuela de la Supervisión Escolar 246: *Carlos B Munguía*, ubicada en la colonia Campestre Aragón, Delegación Gustavo A. Madero.

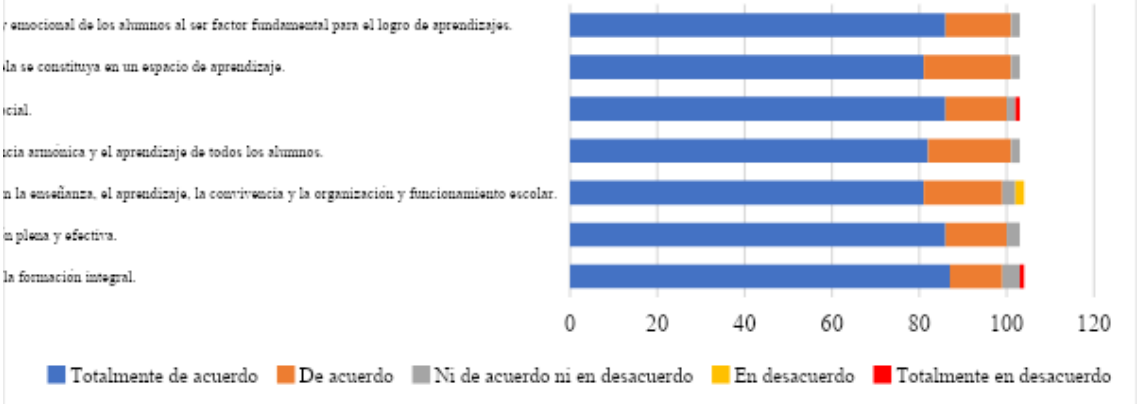
**Resultados**

En el análisis del documento "Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar" emitido por el USICAMM, que consta de 59 indicadores, se encontró que el 28% de los mismos se refieren a acciones que no tendrán impacto en su desempeño, es decir, ocho indicadores mencionan identifica, siete reconoce, uno conoce y uno considera.

Además, que 24 de los indicadores de evaluación, es decir, casi el 50% correspondían a la gestión de los procesos lo cual resulta relevante, pues confirma la visión de los directores como administradores de las escuelas primarias, con poca relación con el aprendizaje.

En cuanto a las respuestas de los docentes, más del 80% expusieron su total acuerdo en que los directores reconocen, identifican y coordinan estrategias para que la escuela sea un espacio de aprendizaje, además de que reconocen su papel en la transformación, fomentan el diálogo e impulsan el aprendizaje, la equidad y la participación, como se muestra a continuación.

Gráfica 1: Indicadores relacionados con el aprendizaje

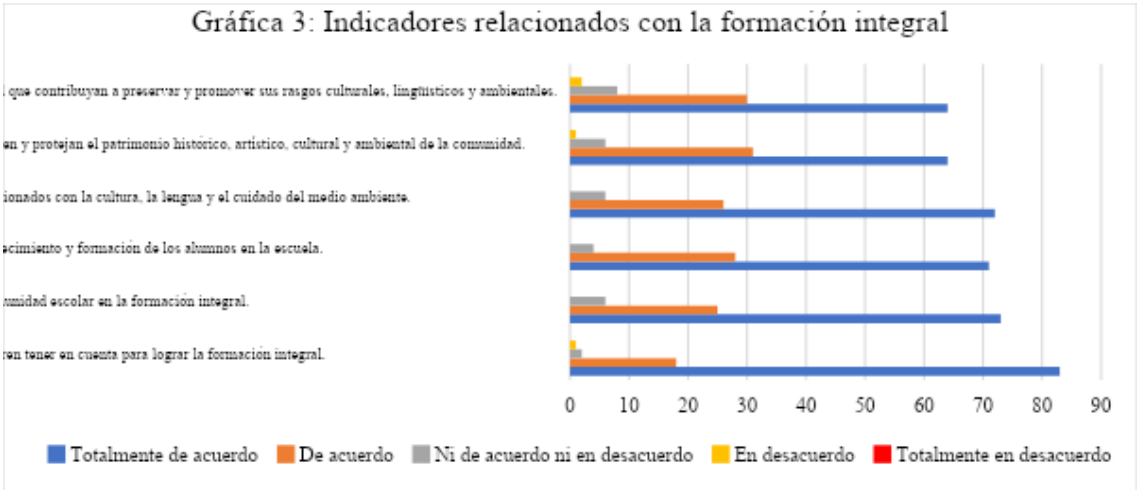


Fuente: elaboración por los autores (2021).

Sin embargo, un menor porcentaje, menos del 80%, están totalmente de acuerdo en que los directores identifican el desarrollo de las actividades didácticas, las prácticas docentes que favorecen o limitan el aprendizaje y las características de la comunidad que inciden en el aprendizaje. El mismo porcentaje considera que proponen mecanismos y estrategias para generar el aprendizaje y fomentar en el colectivo altas expectativas sobre la adquisición de aprendizajes.

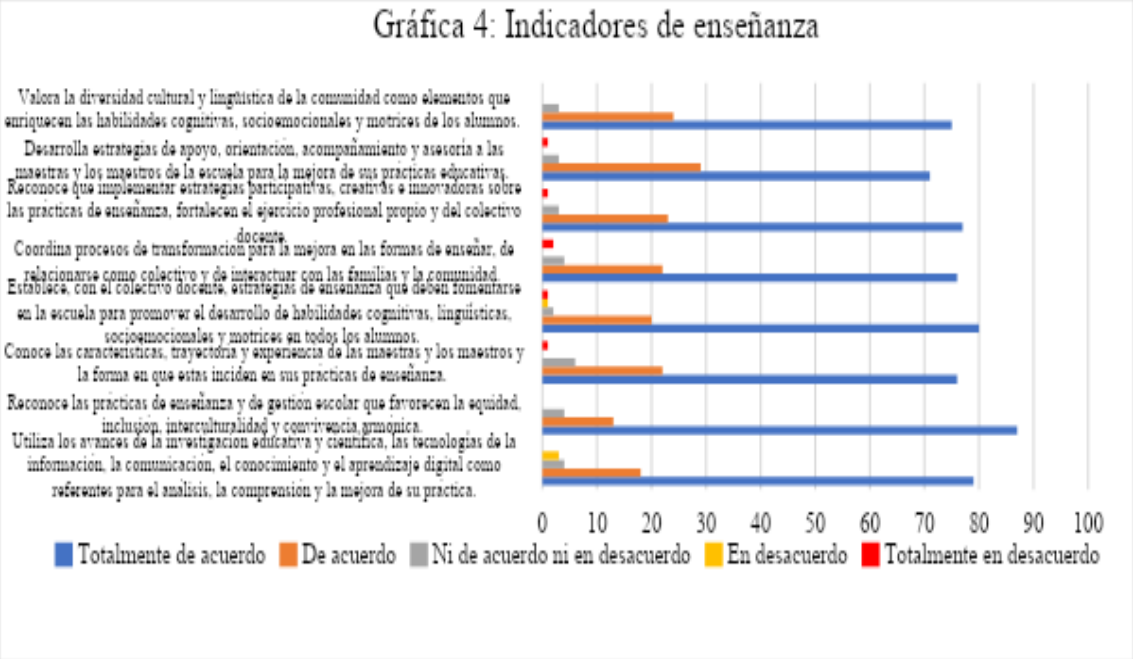
Fuente: elaboración por los autores (2021).

En lo que respecta a los seis indicadores que consideran la formación integral de los estudiantes, los resultados son variados, más del 80% están totalmente de acuerdo en que los directores identifican los propósitos educativos y el currículo y un poco más del 70% creen que impulsan la incorporación de elementos del contexto y la cultura de la corresponsabilidad. Mientras que más del 60 % concuerdan en que los directores coordinan actividades de aprecio y protección del patrimonio y desarrollan proyectos formativos y sociales.




Fuente: elaboración por los autores (2021).

Por último, respecto a los indicadores relacionados con la enseñanza, el 80% considera que los directores reconocen prácticas de enseñanza y de gestión que favorecen todos los ámbitos y entre el 70 y el 80% están totalmente de acuerdo en los demás indicadores.




Fuente: elaboración por los autores (2021).

Por otra parte, los docentes consideran que además de los Reportes de otras personas, las observaciones personales, los documentos escolares, los proyectos o actividades escolares, tienen evidencia de las acciones implementadas por los directores en la Ruta de mejora, el Plan Escolar de Mejora Continua, los resultados de evaluaciones externas, la planeación de aula, la bitácora personal y la bitácora Escolar.

## Conclusiones

Los indicadores de evaluación del desempeño con fines de promoción vertical planteados por la autoridad deben estar más centrados en las acciones que fortalezcan el aprendizaje que en la gestión y en las percepciones de los directivos con afirmaciones como identifican, reconocen, entre otros.

La mayoría de los docentes de educación primaria reconocen el liderazgo de sus directores respecto al aprendizaje, sin embargo, en los aspectos de la formación integral y enseñanza manifiestan dudas en cuanto a sus acciones, posiblemente porque están más centrados en los aspectos administrativos de la gestión.

La encuesta realizada sirve como referencia para la necesaria reflexión de los colectivos docentes sobre el liderazgo distribuido y centrado en el aprendizaje, siguiente etapa que se realizará bajo el enfoque de la investigación acción.

## Referencias


Andere, E. (2013). *La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México.* Siglo XXI.

Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión.* SEP.

Arzola Franco, D. M., Loya Ortega, C. G. y González Ortíz, A. M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *Revista de Investigación educativa de la Rediech*, 35-41.

Banco Mundial. (1992). *Educación primaria. Documento de Política.* Washington: Banco Mundial.

Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *OGE*(1), 15-20.

Burns, J. (1998). Transactional an transforming leadership. En G. Hickman, *Leading Organizations: Perspectives for a New Era* (págs. 133-134). Sage.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013, 11 de sepriembre). *Ley General del Servicio Profesional Docente.* Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.* Obtenido de Cámara de Diputados: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021, 28 de mayo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, p. 354.

Compañ, J. R. (4 de 03 de 2020). *Precarización docente e inestabilidad laboral*. Recuperado de: https://educacion.nexos.com.mx/precarizacion-docente-e-inestabilidad-laboral/

Covey, S. (2011, enero-marzo). El liderazgo se fundamenta en la autoridad moral. *Gestión*, 25-27.

Creswell, J. (2017, agosto). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*. Recuperado de: https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf

Darling Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender.* SEP.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Morata.

Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto.* Morata.

García Rodríguez, C. (2018). Perspectivas del impacto en el liderazgo educativo y la calidad del siglo XXI. *Daena: International Journal of Good Conscience.*, 24-39.

Hirsch, J. (1996). *Globalización, capital y estado.* Universidad Autónoma Metropoltana.

Justo Garza, S. y Ramírez Jordan, M. (2020). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Liderazgo directivo en tiempos de contingencia. Educación básica.* Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Latorre, A. (2005). *La investigación acción.* Graó.

Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. *Actas del IV Congreso internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (págs. 233-245). ICE Deusto.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.* Área de Educación Fundación Chile.

López Yañez, J. y. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado , 14*(1), 71-92.

Maeda , J. y Bermont, B. (2011). *Redesigning Leadership.* Massachusetts Institute of Technology .

Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares.* Aique.

Pozner, P. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.* IIPE UNESCO.

SEP. (2018). *Perfil Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Básica.* SEP.

SEP/USICAMM. (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.* SEP.

Tedesco, J. (1999). *Planificar la educación, construir el futuro.* Recuperado de: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/documentos/los-pilares-de-la-educaci-n-del-futuro

**COMUNICACIÓN 1.2.5**

# LA CONSTRUCCIÓN DEL CONSENSO EN TORNO A LA NECESIDAD DE UNA BASE CURRICULAR EN BRASIL. ¿QUIÉNES SON LOS ACTORES INVOLUCRADOS?

# A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO EM TORNO DA NECESSIDADE DE UMA BASE CURRICULAR NO BRASIL. AFINAL QUEM SÃO OS ATORES ENVOLVIDOS?

# CONSENSUS BUILDING AROUND THE NEED FOR A CURRICULAR BASE IN BRAZIL. AFTER ALL, WHO ARE THE ACTORS INVOLVED?

***Andresa Cóstola***
Mestranda em Educação / Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP – Brasil
http://orcid.org/0000-0001-8903-4204

**Resumen**

Este trabajo sigue un enfoque cualitativo y es parte de una investigación de maestría en curso. El problema de investigación se encarga de investigar quiénes son los principales actores que se unieron y movilizaron para construir un consenso en torno a la necesidad de una base curricular en Brasil, más específicamente, investigamos a los actores que forman parte del Movimiento de Base Todos Pela (MBNC), lo que impulsó la discusión del BNCC en Brasil, siendo los representantes de las instituciones: Inspirare; CEIPE/FGV; Fundação Lemann; Consultora legislativa del área de educación; Singularidades; Fundación SM; Instituto Unibanco, ABAVE; CENPEC; Comunidade Educativa CEDAC; CONSED; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Fundação Itaú Social; Todos Pela Educação; UNDIME. Los resultados muestran que estos reformadores empresariales se han articulado con los formuladores de políticas, a menudo ocupando importantes puestos de toma de decisiones en la estructura burocrática, cruzando fronteras público-privadas, interfiriendo desde adentro hacia afuera de los gobiernos a través de estas conexiones, y de afuera hacia adentro a través de alianzas con organizaciones privadas nacionales e internacionales. Estos actores, por tanto, han consolidado sus proyectos de nación a través de su acción directa con los gobiernos.

**Palabras clave**: Política educativa. Privatización. Educación.

**Resumo**

Este trabalho segue uma abordagem qualitativa e é um recorte de pesquisa de mestrado em andamento. O problema da pesquisa se encarrega em investigar quem são os principais atores que se uniram e se mobilizaram para a construção de um consenso em torno da necessidade de uma base curricular no Brasil, mais especificamente, investigamos os atores que fazem parte do Movimento Todos Pela Base (MBNC) que impulsionou a discussão da BNCC no Brasil, sendo eles representantes das instituições: Inspirare; CEIPE/FGV; Fundação Lemann; Consultora legislativa del área de educación; Singularidades; Fundación SM; Instituto Unibanco, ABAVE; CENPEC; Comunidade Educativa CEDAC; CONSED; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Fundação Itaú Social; Todos Pela Educação; UNDIME. Os resultados evidenciam que esses reformadores empresariais tem se articulado com formuladores de políticas, ocupando muitas vezes cargos importantes de decisão na estrutura burocrática, borrando as fronteiras do público-privado, interferindo de dentro pra fora dos governos através dessas conexões, e de fora pra dentro através de parcerias com organizações privadas nacionais e internacionais. Esses atores tem, portanto, consolidado seus projetos de nação através de sua atuação direta com os governos.

**Palavras-chave**: Política educacional. Privatização. Educação.

## Introducción y Metodología

En Brasil, el debate sobre nuevas políticas curriculares no es nuevo, la discusión sobre una base común ya ha tenido lugar desde el período de la dictadura militar (1964-1985), con discusiones sobre currículos mínimos obligatorios. Posteriormente, con la definición de la Constitución Federal de 1988, se elaboró el artículo 210, que prevé la definición de contenidos mínimos para la educación básica “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). En los sucesivos gobiernos de la década de 1990, estas discusiones se instituyeron con documentos de orientación como el Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que se crearon en 1997-1998; con los Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) creados para

definir las competencias y lineamientos de la Educación Básica, asegurando una formación basada en la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ley Federal n. 9.394); y luego, con la construcción de los Planos Nacionais de Educação (PNE) (Ley n. 10172/2001), estableciendo metas y estrategias para la política educativa. Todos estos documentos mencionan la "formación común" en el territorio nacional, pero la idea de un "currículo estandarizado" efectivamente ganó fuerza en el PNE (2014-2024), con el debate suscitado por los distintos actores y sujetos sociales que comenzó a disputar la agenda curricular educativa en Brasil (Campos & Durli, 2020).

Esta disputa se ha producido en las diversas políticas que se han formulado en Brasil en los últimos años – BNCC, Novo escuela secundaria, BNC-Formação – abriendo espacios para debates sobre los caminos de la educación en el país. Este espacio ha sido ampliamente disputado por el sector empresarial, entendido y tratado por nosotros en esta investigación como reformadores empresariales. Hemos vivido, por tanto, un momento histórico en el que nunca antes se habían concentrado tantas fuerzas en los debates sobre políticas educativas. Estas fuerzas han interferido principalmente en el alcance del currículo prescrito - responsable de las prescripciones legales, normas, lineamientos y referencias en el ordenamiento del sistema curricular - actuando también sobre la formación inicial y continua de los docentes y a través de la asesoría / consultoría a los estados, municipios y administraciones escolares. En este sentido, este trabajo se centra en la política de BNCC (Resolución CNE / CP N. 2/2017, educación infantil y educación básica; resolución CNE / CP N. 4/2018, educación secundaria), analizando los principales actores que incidieron directamente en la construcción de un consenso a favor de la necesidad de una base curricular en el país, más específicamente, los actores que forman parte del Movimento Todos Pela Base (MBNC). A lo largo de este estudio, presentaremos sus principales afiliaciones / redes de alianzas e influencia, de estos actores que se posicionan como especialistas en educación.

Este trabajo sigue un enfoque cualitativo (Bogdan & Biklen, 1994) y es parte de una investigación de maestría en curso, donde realizamos el mapeo de las afiliaciones de los actores que impulsaron la discusión del BNCC en Brasil, por medio de información pública obtenida a través de búsquedas específicas en los sitios web oficiales de las instituciones involucradas con el Movimiento. La elección del enfoque cualitativo se debe a que permite comprender la realidad como una construcción social, permitiendo la investigación de los fenómenos en su complejidad y entorno natural (Ludke & André, 1986).

**Reformadores Empresariales: La Era De Los Filantrocapitalistas**

Según Adrião y Peroni (2018), el contexto de la política de reforma curricular resultó de la acción coordinada del movimiento empresarial, a pesar de estar asociado con agentes gubernamentales, siendo la "primeira e mais ampla dimensão da privatização" (idem, p. 52), donde un movimiento privado "fuera" del Estado regía la agenda política del gobierno. Esta influencia es tan explícita que el Movimiento data de abril de 2013, antes de la ordenanza n. 592, 17/06/15 que estableció el comité de expertos que prepararía la propuesta de Base en el país (Bernardi, Uczak, & Rossi, 2018). Esto demuestra cómo el sector empresarial brasileño estuvo a la vanguardia en la defensa del BNCC, utilizando una "relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico" (Girotto, 2017, p. 435) y basando sus discursos e ideologías en la teoría del capital humano.

Estos temas señalados por Girotto (2017) se pueden ver en la composición del Movimiento, elemento que destacaremos más adelante, donde identificamos profesionales con experiencia en el sector privado, en la gestión económica, en organismos internacionales y que ocupan posiciones estratégicas con gran influencia en la implementación de propuestas educativas. Esto es, son actores y empresas que buscan un lucro potencial a través de la implementación de nuevas políticas.

Numa tentativa desesperada de encontrar mais locais para colocar o excedente de capital, uma vasta onda de privatização varreu o mundo, tendo sido realizada sob a alegação dogmática do que empresas estatais são ineficientes e relaxadas por definição, e a única maneira de melhorar seu desempenho é passa-las ao setor privado (Harvey, 2014, p. 32).

Esta búsqueda de nuevos lugares para invertir el capital excedente fue en la década de 1990 responsable de la extensa privatización de empresas estatales en Brasil; hoy el objetivo de la financiarización son los servicios públicos, con énfasis en la educación. Por tanto, este Movimiento – que representa a una determinada clase social – ha actuado en la educación con el objetivo de defender sus intereses como clase y establecer un proyecto de nación, es la búsqueda del lucro potencial disfrazado como una búsqueda per la mejora de la calidad educativa. Ball y Olmedo (2013) vivimos en la era de los filantrocapitalistas, está siendo una nueva dirección en la forma en que los "donantes" organizan sus inversiones filantrópicas. Esta forma de actuar crea una relación directa entre la caridad y los "resultados", y asume la responsabilidad de la ejecución de las políticas sociales, planteando cuestiones sobre la participación

democrática y la responsabilidad de los gobiernos y las instituciones públicas en la prestación de servicios sociales.

Visto como un gesto de responsabilidad social, optimizado y estratégico, la filantropía es vendida por los emprendedores como una inversión social, cuando en realidad está imbuida de intereses privados. En esta nueva era, dar se convierte en una serie de "compras" (Silva & Oliven, 2020); la filantropía, como dicen Ball y Olmedo (2013), se convierte en el "caballo de Troya" que abre puertas políticas a nuevos actores. En estas inversiones, nuevos actores proyectan sus creencias, valores y cosmovisiones en la esfera pública, movilizan su capital y operan con poca o ninguna responsabilización (Olmedo, 2013).

Os filantrocapitalistas acreditam que o Estado e sua burocracia não conseguem promover de forma eficaz uma ação distributiva e que isso deve ser feito por fundações pensadas pelos ricos e praticado sob forma capitalista, já que o mercado funciona melhor que o Estado ... A filantropia incorpora o paradoxo de querer equacionar problemas sociais causados muitas vezes por seus próprios doadores (Silva & Oliven, 2020, pp. 27-28).

En este sentido, actualmente apuntamos inversiones en el área de educación, como fue el caso de la reforma educativa en Estados Unidos (Comum Core americano), cuya principal influencia fue la Fundación Gates, la cual actuó con impacto directo en los debates y procesos de aprobación y aplicación de la política (Ravitch, 2011; Ball, 2014). De la misma forma, sucede años después en Brasil, con la incisiva influencia de la Fundación Lemann en la formulación de la política de Base, a través del Movimiento Todos per la Base (Peroni et al., 2019). Vemos que la "[ação filantrópica, seus atores] modificam significados, mobilizam ativos, geram novas tecnologias de políticas e fazem pressão ou até mesmo decidem sobre a direção da política em contextos específicos" (Ball & Olmedo, 2013, p. 40).

Diane Ravitch (2011) en sus estudios sobre la participación de actores privados en las políticas educativas estadounidenses, los nombra como "reformadores empresariales" que se apoyaron en las ideas de redución del currículo, evaluaciones externas, injerencia en la formación del profesorado y, sobre todo, en la gestión escolar. La forma de actuar de estos sujetos en Estados Unidos ocurre con las mismas premisas en Brasil (Freitas, 2012), aquí los reformadores empresariales también están a favor de las evaluaciones, la estandarización y las diversas formas de privatización / intervención de las instituciones públicas.

Así, es necesario tomar en cuenta que los reformadores empresariales no son sujetos aislados, pero son actores influyentes que se unieron para formar una alianza, unidos por sus proyectos de clase, que permean la sociedad civil y el Estado, quienes construyen sus alianzas en las relaciones humanas, en formaciones económicas, históricas y culturales, con percepciones y articulaciones de intereses basados sobre tradiciones y valores, conscientes de sus intereses comunes, actuando desde una determinada realidad (Peroni et al., 2019). Estas alianzas facilitan nuevas asociaciones, proyectos y agendas de inversión, posibilitan conexiones sociales, políticas y económicas globales. Son como lo señalan Ball y Olmedo (2013), los lugares y dominios de la lógica neoliberal, que crean formas de generar oportunidades de lucro a través de relaciones e interacciones, como si fueran una "comunidade social dentro de uma determinada concepção política" (Cóssio & Scherer, 2018, p.141).

Estas alianzas, unidas por una determinada concepción política, tienen una relación dialéctica entre sí, donde hay choques y consonancias, que se cruzan y expanden, penetrando en toda la estructura social (Castells, 2011). La generación de influencia de estos actores en la esfera pública y en los espacios de decisión de los gobiernos, pone en juego nuevas fuentes de autoridad, desdibujando los límites entre el Estado, la economía y la sociedad civil (Ball, 2014). El papel cada vez más importante de las empresas, las empresas sociales y la filantropía en la prestación de servicios educativos y las políticas educativas provocan cambios en las políticas públicas, las reformas educativas, la democracia y el significado y la práctica de la educación, provocando, como afirma Ball (2014), el inicio del fin de la educación pública en su forma de "bienestar", como un derecho adquirido de todo ciudadano. "Os consultores e as empresas educacionais estão entregando "desenvolvimento" e política de ajuda (por um lucro potencial), desenvolvendo infraestruturas políticas locais e incorporando discursos de políticas ocidentais predominantes" (Ball, 2014, p. 38). Esto es lo que vemos con el trabajo del Movimento pela Base, que interfirió y estimuló discusiones sobre la reforma curricular en Brasil. Ahora nos centraremos en estos actores.

## El Movimiento Per La Base

El Movimiento Per La Base (MBNC), según su sitio web oficial, se formó para discutir la creación de una base común que haya promovido "a equidade educacional e o alinhamento de elementos do sistema brasileiro" (Movimento Pela Base Nacional Comum, 2016), en el que haya influenciado en el aprendizaje de cada alumno, la

formación de los docentes, los recursos didácticos utilizados en el aula, bien como en las evaluaciones externas, que clasifican la calidad de la educación brasileña. Formado en abril de 2013 en la Yale University, en New Haven – EUA, a través de un seminario organizado por la Fundación Lemann, que se tituló "Liderando reformas educativas: empoderando el Brasil para el siglo XXI", contó con la participación de varias entidades y personalidades norteamericanas que abordaron la construcción de una base curricular en Brasil. En esa ocasión se inició lo que desencadenaría en una sucesión de conferencias que consolidaron el papel del Movimiento en este debate educativo.

A partir de esa fecha, se llevaron a cabo varios otros seminarios en todo Brasil, organizados por el Movimiento con el objetivo de "ensinar os tomadores de decisão" sobre la importancia de un curriculum estándar, señalando en varias ocasiones los modelos de Common Core de América del Norte y otras reformas educativas internacionales como ejemplos de éxito a seguir. Esta serie de eventos, su acción incisiva, tuvo como objetivo reunir el apoyo de diferentes asignaturas en diferentes espacios, construyendo un consenso en torno a la necesidad de un currículo nacional, uniendo organismos nacionales e internacionales, gubernamentales y privados a favor de la construcción de esta política.

O relatório [Relatório Anual 2014 da Fundação Lemann] apresenta que a Fundação Lemann participou ativamente da construção de um grupo plural que se mobilizou pela criação de uma Base Nacional Comum da Educação para o Brasil. Prossegue dizendo ainda que "produzimos estudos que contribuíram com o esforço do governo brasileiro de construir uma base comum para os currículos de todas as escolas do país. O tema entrou definitivamente na agenda pública nacional" (p. 9) (Peroni & Caetano, 2015, p. 346).

La composición de este Movimiento fue estudiada por varios investigadores (Cóstola & Borghi, 2018; Avelar & Ball, 2017; Caetano, 2020), mostrando que son "redes inestables y fluidas", donde la formación cambia con el tiempo, no siendo hoy el mismo que inició el Movimiento en 2013. La investigación realizada aquí se limita a la composición de los miembros autodeclarados del Movimiento en septiembre de 2020, a saber: Inspirare; CEIPE/FGV; Fundação Lemann; Consultora legislativa del área de educación; Singularidades; Fundación SM; Instituto Unibanco, ABAVE; CENPEC; Comunidade Educativa CEDAC; CONSED; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Fundação Itaú Social; Todos Pela Educação; UNDIME.

Destacamos a la Fundación Lemann como principal articuladora para la formación del Movimiento y para la construcción de un consenso en torno a la necesidad de una base curricular común, asumiendo la posición de uno de los principales impulsores de la reforma curricular, demuestra la frágil situación del poder estatal frente a las agendas políticas. Esta articulación se llevó a cabo mediante la difusión de información a través de su plataforma oficial y las instituciones socias del Movimiento, produciendo materiales, traduciendo documentos internacionales, financiando informes de investigación, invitando a "expertos" internacionales a disertar en seminarios sobre experiencias en otros países, realizando eventos con amplia cobertura mediática, “ao invés da Fundação Lemann liderar esses esforços, os protagonistas eram agora, uma ampla gama de pessoas identificadas como parte do Movimento pela Base que trabalhou para formar o consenso necessário para criar a BNCC” (Caetano, 2020, p. 48).

A Fundação Lemann pagou as refeições durante as reuniões e comprou passagens aéreas, de forma que os funcionários do MEC, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) pudessem participar de eventos nacionais ... um dos professores que ajudou a escrever a BNCC, acha que o Movimento pela Base e a Fundação Lemann “devem ter financiado pelo menos duas reuniões” ... Portanto, a Fundação Lemann estava sempre à mesa, já que, literalmente, pagava o almoço ... a Fundação também usava seus recursos econômicos para patrocinar a produção de conhecimento ou, em outras palavras, prover os funcionários governamentais com informação relevante por meio de seminários, tradução de documentos internacionais (Tarlau & Moeller, 2020, p. 575).

Y a pesar de estar totalmente financiado y mantenido por organizaciones privadas, varios de sus miembros, en algún momento desde la creación del MBNC, han ocupado cargos importantes en el gobierno - federal, estatal y / o municipal. “A nivel federal, lo que llama la atención es la cantidad de miembros del MBNC que ocupan o han ocupado cargos en el Consejo Nacional de Educación, el Ministerio de Educación y la Câmara dos Deputados. A fines de 2016, más de la mitad de los miembros del MBNC trabajaban en instituciones estatales” (Avelar & Ball, 2017, p. 69, nuestra traducción).

Los estudios demuestran que el Movimiento tiene una fuerte movilización con los centros de toma de decisiones (Avelar & Ball, 2017; Caetano, 2020; Tarlau & Moeller, 2020), creando relaciones con los responsables políticos relevantes, siendo llamado por Avelar y Ball (2017) una “táctica deliberada y planificada”, que ganó fuerza con el golpe institucional de 2016 contra la presidenta electa Dilma Rousseff. “Muitos estão ou estiveram ligados a UNDIME, CONSED, CNE, MEC ... Essas relações entre público e

privado são muito tênues quando tratamos de políticas educacionais no atual momento histórico, político e social" (Caetano, 2020, p. 43). Estas investigaciones nos muestran la importancia de tener en cuenta a los sujetos representantes de las instituciones participantes en el MBNC, entendiendo así cómo fluyen los discursos del Movimiento, esto es, de dónde a dónde y de quién a quién; para eso, miramos un poco más a fondo a estos actores. Presentamos las principales características de los involucrados con el Movimiento que forman parte del consejo asesor y los principales sujetos responsables de las instituciones que forman parte del apoyo institucional. Para comprender sus conexiones, mapeamos las principales afiliaciones de estos sujetos. En un primer momento es necesario mostrar que las relaciones entre estos y sus afiliaciones no son estáticas, pero si complejas que sufren cambios rápidos, por lo tanto, la exposición de estas relaciones son representaciones simplificadas y, en el caso de las instituciones involucradas con el Movimiento, son referirse únicamente al principal involucrado con la institución en cuestión.

Analizando los 7 actores del consejo asesor y 15 del apoyo institucional, vemos que entre estos 10 están o han estado en algún momento en posiciones de posición estratégica en la estructura burocrática.: 4 Secretarias Municipales de Educación - Municipios de Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Sud Mennucci/SP e Caxias do Sul/RS; 3 Secretarios de Estado de Educación - Estados de São Paulo, Espírito Santo e Rio Grande do Sul; 3 Presidentes da UNDIME; 1 Presidente da CONSED; 1 Secretario Ejecutivo del MEC; 1 Secretaria de Educación Básica del MEC; 1 Secretaria de Educación Superior del do MEC; 1 Presidente do INEP; 1 miembro del Consejo Nacional de Educación; 1 miembro del Consejo de Educación del Estado de São Paulo y varios consultores / asesores del Ministerio de Educación (MEC), el Consejo Nacional de Educación (CNE), el Consejo Estatal de Educación de São Paulo, la Confederación Nacional de Municipios (CNM) y la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo. También identificamos que 2 de los 3 presidentes de la UNDIME que surgieron en la investigación tienen vínculos con la Fundación SM Brasil, Fundación Santillana, UNESCO, ABAVE, Todos pela Educação, Movimento per la Base y la Organización de Estados Iberoamericanos / OEI; y el actual presidente de CONSED es miembro del Consejo Asesor del Instituto Ayrton Senna.

Esta información nos muestra la incidencia de actores involucrados con el MBNC en posiciones estratégicos de toma de decisiones. También vemos que la mayoría de las instituciones no actúan de forma aislada, ya que sus presidentes tienen algún tipo de involucramiento con más de una institución del tercer sector. Otro elemento analítico

que podemos valorar desde los antecedentes de estos actores es que no son expertos en educación porque cuando prestamos atención a la formación de la mayoría de ellos, solo 9 de los 22 se forman en cursos de licenciatura, y solo 1 de estos 9 tiene una especialización en educación (en el área de gestión de sistemas educativos); los demás tienen títulos en administración de empresas, economía, administración pública, ingeniería civil, ingeniería electrónica, ingeniería de producción, derecho, periodismo y psicología. Muchos de ellos tienen educación como secundaria en su campo de actividad e inversiones, ya que se involucran con el sector financiero a través de diversas inversiones, como producción de madera, biotecnología industrial, extracción de petróleo y gas, recursos hídricos, energía y metalurgia y minería como el extracción de niobio del hierro.

## Consideraciones finales

Vemos que el Estado ya no ha actuado como el único centro de decisión, ya que se han desarrollado nuevas formas de organización política, como vemos con estos actores que, al actuar en el ámbito privado y público en los lugares de toma de decisiones, terminan cruzando las fronteras entre el sector público y el privado. Estas organizaciones privadas están cada vez más involucradas con la política educativa, uniéndose y actuando como una red que comparte conocimientos, ocupan espacios en los medios, promueven reuniones y eventos.

Este cambio de escenario trae nuevos actores de la empresa y la filantropía al trabajo de gobernanza educativa y se establecen nuevos tipos de relaciones dentro y con las políticas públicas, es lo que Olmedo (2013, p. 253) denomina “esforço coletivo de um conjunto de atores que competem e formam alianças em uma arena política cada vez mais interligada”, actores unidos por una visión compartida de lo que debe ser la educación, cuáles son sus problemas políticos y las soluciones necesarias.

Básicamente, una gran parte de los actores que forman parte del MBNC provienen de grandes instituciones privadas que, a través del Movimiento, se han articulado con instituciones internacionales que ya han implementado reformas curriculares similares en sus países, y están ingresando a los espacios públicos con valores y visiones neoliberales. Destacamos también cómo la Fundación Lemann demuestra la frágil situación del poder estatal en relación a las agendas políticas, ya que se configura como el gran articulador para la formación del Movimiento y para la construcción de un consenso en torno a la necesidad de una base curricular, asumiendo la postura de uno

de los principales defensores de la reforma curricular. Ella, a través del Movimiento por la Base, apoyó “funcionários do Estado na busca de um consenso sobre as políticas a serem adotadas, organizando redes, patrocinando pesquisas e realizando seminários educacionais. Elas também oferecem um suporte econômico e organizacional para a implementação dessas políticas” (Tarlau & Moeller, 2020, p. 594). Por tanto, el uso de sus recursos económicos, junto con la producción de conocimiento, el poder de los medios de comunicación y las redes de relaciones que hemos visto instaladas, la Fundación “transformou a qualidade e a equidade da educação em problemas com soluções técnicas, assim obtendo amplo apoio para essa iniciativa política” (idem, p. 593).

De esta manera, analizamos que el Movimiento incide en las nebulosas fronteras entre lo público y lo privado y aborda los problemas de la educación brasileña con soluciones instrumentales, adoptadas por una lógica técnica y racional, centrada solo en una porción de la población. Al asumir estas ideas de acotar el currículo, estos actores toman la iniciativa con materiales y proyectos simplistas que ignoran las especificidades de cada lugar (Cóstola & Borghi, 2018), con soluciones “adaptables”, “confiables”, “efectivas” y “rápidas”. Es para ellos una alternativa "poderosa" al "fracaso" del Estado. Y como señalan Tarlau y Moeller (2020, p. 594), “não se trata simplesmente de uma tentativa de privatizar a educação pública e obter um lucro rápido. Por um lado, essas iniciativas são uma tentativa de manobrar poder, uma estratégia para encaixar as fundações na esfera pública” es la toma del Estado por parte del sector privado.

## Referencias


Adrião, T. M., & Peroni, V. M. (2018). Formação das novas gerações como campo para os negócios. Em Aguiar, M. A., & Dourado, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE.

Avelar, M., & Ball, S. (2017). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. International Journal of Educational Development, Elsevier, 64, pp. 65-73.

Ball, S. J. (2014). Educação Global S. A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG.

Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. Em Peroni, V. M. Redefinições das fronteiras entre

o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro.

Bernardi, L. M., Uczak, L. H., & Rossi, A. J. (jan./abr. de 2018). Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. Currículo sem Fronteiras, 18(1), pp. 29-51.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Caetano, M. R. (abr/jun de 2020). As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Rev. Textura, 22, pp. 36-53.

Campos, R. F.; Durli, Z. (jan./abr. 2020). BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo? Currículo sem Fronteiras, 20(1), pp. 251-267.

Castells, M. (2011). A sociedade em rede (Vol. 1). São Paulo: Paz e Terra.

Cóssio, M. F., & Schneid, S. S. (set./dez. De 2018). Governança e redes políticas educacionais: um estudo sobre o estado do RS. Rev. Teoria e Prática da Educação, 21, pp. 137-149.

Cóstola, A., & Borghi, R. F. (dez. de 2018). Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. Revista on line de Política e Gestão Educacional, 22, pp. 1313-1324.

Freitas, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, 33.

Girotto, E. D. (2017). Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. Geo UERJ, pp. 419-439.

Harvey, D. (2014). O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola.

Lüdke, M., & André, M. E. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U.

Movimento Pela Base Nacional Comum. (2016). O Movimento. Acesso em 01 de Set. de 2020, disponível em http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/

Olmedo, A. (fev. 2013). Heterarquias e “governança filantrópica” global: implicações e controvérsias para o controle social das políticas públicas. Rev. Educação e Políticas em Debate, 2.

Peroni, V. M., Caetano, M. R., & Arelaro, L. R. (jan./abr. de 2019). BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? Revista RBPAE, 1, pp. 035 - 056.

Peroni, V. M., & Caetano, M. R. (jul./dez. de 2015). O público e o privado na educação: projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, 9(17), pp. 337-352.

Ravitch, D. (2011). Vida e morte do grande sistema escola americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina.

Tarlau, R., Moeller, K. (maio/ago de 2020). O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem Fronteiras, 20(2), pp. 553-603

Silva, P. K., & Oliven, R. G. (2020). Filantrocapitalismo versus filantropia para a justiça social: um debate norte-americano sobre como lidar com a pobreza. Revista Mana, 26(1), pp. 1-34

**COMUNICACIÓN 1.2.6**

# RETOS PARA LA SUPERVISIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19

***Nadia Gil Ruiz***
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
ORCID: 0003 3383 7887

**Resumen**

La pandemia de COVID-19 planteó un reto también para la educación, los sistemas educativos establecieron la enseñanza no presencial y se requirió innovar e introducir el aprendizaje digital. El Sistema Educativo Mexicano, ha enfrentado con sus medios el desafío, ofertando una propuesta educativa alternativa, a través de la generación de nuevos entornos de aprendizaje para los docentes y estudiantes, ligada principalmente a la programación televisiva. La labor del docente ha sido importante para brindar posibilidades de aprendizaje a los estudiantes, acompañados por el director del centro y el supervisor escolar. Este estudio se ubica en una investigación descriptiva, con un diseño de campo no experimental, utilizando para su ejecución un instrumento tipo cuestionario para la recolección de datos aplicado a supervisores escolares. El propósito es identificar la profesionalidad que los supervisores escolares ejercieron durante la educación no presencial. Los resultados arrojaron que la supervisión educativa en el contexto de la educación no presencial y presencial debe ser de acompañamiento y asesoría, con énfasis el diálogo horizontal y trabajo colaborativo.

**Palabras clave:** Supervisión escolar. Profesionalidad. Liderazgo. Asesoría. Acompañamiento. Educación no presencial.

**Abstract**

The COVID-19 pandemic also posed a challenge for education. Education systems had the need to establish non-face-to-face teaching and it was required to innovate and introduce digital learning. The Mexican Educational System has faced the challenge with its media, offering an alternative educational proposal, through the

generation of new learning environments for teachers and students, linked mainly to television programming. The work of the teacher has been important to provide learning opportunities for students, accompanied by the director of the center and the school supervisor. This study is located in a descriptive investigation, with a non-experimental field design, using for its execution a questionnaire-type instrument for data collection applied to school supervisors. The purpose is to identify the professionalism that school supervisors exercised during non-face-to-face education. The results showed that educational supervision in the context of non-face-to-face and face-to-face education should be support and advice, with emphasis on horizontal dialogue and collaborative work.

**Keywords:** School supervision. Professionalism Leadership. Advisory. Accompaniment. Non face – to- face education.

## Introducción

El Sistema Educativo Mexicano está compuesto por los tipos: Básico, Medio Superior y Superior, en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. La educación de tipo básico está compuesta por los niveles Preescolar, Primaria y Secundaria. Al interior de las escuelas del nivel básico, la administración educativa se constituye a partir del director del plantel, primera autoridad y responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos. El control administrativo y técnico-pedagógico de las primarias y secundarias es coordinado por las dependencias educativas de los gobiernos federal y estatal, a través de diversas instancias y por las autoridades escolares. Una figura clave para esta actividad es el supervisor escolar o inspector. La supervisión escolar es una función transcendental en la concreción de las políticas educativas, particularmente, en la organización y funcionamiento de las escuelas.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, “la supervisión escolar se constituye en una pieza clave para asegurar que se brinde el servicio educativo, para que todas las niñas, los niños y adolescentes ejerzan su derecho a la educación y alcancen un desarrollo pleno”, (SEP, 2020, p. 65), considerando su importante ubicación dentro de la estructura sistémica, al igual que la formación que avala su ejercicio en los profesionales que la conforman. Este servicio educativo implica la mejora del logro educativo como reto.

El logro educativo considera factores de diversas índoles que incluyen lo personal, contextual, académico, tecnológico e incluso de organización. En una modalidad de enseñanza y aprendizaje no presencial, difícilmente se pueden conjugar todos estos factores de forma idónea, para alcanzar las metas que una institución educativa se plantea.

Así lo señalan también Montesinos, Uribe y Volante (2020), "una de las más graves consecuencias de la crisis sanitaria que trajo la pandemia del Coronavirus SARS-CoV-2, tiene que ver con el rezago educativo, ya que maestros y alumnos al estar confinados, en una gran cantidad de casos, perdieron la continuidad de trabajo al suspender las actividades presenciales" (p.7). Se observa que las conexiones a internet no están al alcance de todos y en muchos casos acceder a través de un teléfono móvil no asegura condiciones para un sistema de gestión de aprendizajes virtual. El propósito de esta comunicación es explicar la profesionalidad que los supervisores escolares ejercieron durante la educación no presencial en el contexto de la pandemia por COVID 19.

## La Supervisión Escolar en el Contexto de la Pandemia por COVID-19

Desde marzo del 2020 se inició un periodo de confinamiento, en que se apertura una modalidad no presencial de la educación, intentando sostener los procesos de enseñanza con los recursos disponibles. En el caso de México, aún no se había desarrollado una relación articulada entre los distintos recursos tecnológicos y la didáctica, no obstante, los docentes paulatinamente transitaron a escenarios de enseñanza virtuales. En este caso, el supervisor escolar también requiere transitar a una forma distinta de acompañamiento y asesoría a los colectivos docentes.

En congruencia con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, se asume en el ejercicio de la función supervisora, el valor de la educación como un derecho de todas las niñas, los niños y adolescentes para su desarrollo integral y bienestar. Por lo tanto, el supervisor escolar deberá impulsar que en todas las escuelas se establezcan relaciones interpersonales armónicas y pacíficas, centradas en la dignidad de las personas y el respeto a los derechos humanos. Es decir, una función centrada en el factor humano.

De acuerdo con Sánchez, et al. (2020, p. 22):

> La buena voluntad de los docentes no es suficiente para afrontar los retos asociados a la migración de los procesos educativos a entornos virtuales, puesto que este proceso requiere que los docentes cuenten con una preparación

especial y una capacitación continua que garantice el desarrollo de destrezas computacionales asociadas al diseño, implementación y distribución de recursos de aprendizaje digitales, adaptados a la modalidad educativa virtual, centrando el proceso educativo en el estudiante.

**La Función Supervisora**

La función supervisora a través del tiempo, ha mantenido desde su origen, las tareas de control, verificación y enlace de corte político, administrativo y laboral, sin embargo, es fundamental cambiar de perspectiva atendiendo a las circunstancias y demandas actuales.

De acuerdo con Martínez Olivé (2011, p. 18).

las tareas capitales de la supervisión son tres. La primera es mejorar las escuelas que tenga a su cuidado, elevando la calidad de su trabajo docente y la de la labor social que realiza" Por otra parte, mejorar también constantemente la preparación cultural profesional de los maestros que prestan sus servicios en las escuelas de la zona. También, promover y conducir el bienestar y progreso de todas las comunidades de la comarca que supervisa.

Con base en las tareas anteriores, se identifica que el supervisor verifica y asegura la prestación regular del servicio educativo y del logro de los aprendizajes, esto a través de una función de vigilancia y acompañamiento. También las acciones que implementa el supervisor se inscriben en el marco normativo pues implica verificar que los directores de las escuelas a su cargo conozcan, apliquen y cumplan con la normatividad vigente en materia educativa. Por otra parte, implementan el servicio de asesoría que implica asesorar y asistir permanentemente al personal directivo,

La función supervisora también requiere de prácticas innovadoras en el ejercicio de su cargo en congruencia con los cambios educativos que se viven actualmente. Lo anterior es un factor necesario en el contexto actual, una gestión principalmente horizontal para desarrollar un trabajo colaborativo. Un trabajo que articula conocimiento y acción, ética y eficacia. Procesos que promueven nuevas posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje con innovación permanente.

Cuando las circunstancias son extraordinarias e incluso de agitación, una alternativa es el modelo transformacional. Bass (1985) señala que el modelo de liderazgo transformacional es característico de los profesionales con una personalidad, visión y

proyección tan sólidas que son capaces de generar cambios positivos en las percepciones, motivaciones y expectativas de los colaboradores que forman parte de sus equipos de trabajo. En este caso, los líderes pretenden mejorar la conciencia que tienen las personas respecto a la importancia y el valor de determinados objetivos y la necesidad de lograrlos. Para ello, el líder crea una visión y procura compartirla con otras personas.

**Liderazgo del Supervisor Escolar**

La supervisión escolar forma parte del sistema educativo con la tarea principal de fortalecer a las instituciones educativas, que requiere como menciona Mogollón de González, (2018, p. 8),

> Una fusión de condiciones de tipo personal como la empatía, la creatividad, iniciativa, capacidad de organización, imparcialidad, mentalidad abierta y científica, entusiasmo, habilidades de comunicación, etc. y condiciones técnicas que implican una sólida cultura general y pedagógica, saberes metodológicos, experiencia administrativa, dominio de estrategias didácticas en las diversas áreas y disciplinas, habilidades tecnológicas, de manejo de grupo, de recursos humanos y materiales, entre otros.

Sin estas condiciones, difícilmente un supervisor cumplirá de forma eficiente con los distintos roles y tareas que tiene asignadas para mejorar la calidad del servicio educativo que brindan los planteles bajo su jurisdicción. La supervisión no puede ser improvisada, debe ser planificada y dirigida al logro de los propósitos educativos, de las metas escolares y con el objetivo el mejoramiento de la enseñanza y la calidad escolar.

El tipo de liderazgo que el supervisor ejerza se verá reflejado en el tipo de interacciones que prevalece en las comunidades escolares que atiende, Sánchez (2011, p. 25), “señala que una buena supervisión escolar debe basarse en el liderazgo transformacional para que el supervisor sea un facilitador, guía y asesor del personal directivo y docente”.

El Líder Transformacional. El líder transformacional es innovador, induce a los miembros de la organización escolar a adquirir nuevos conocimientos, permitiendo el desarrollo, descubrimiento y exploración de habilidades de cada uno, dando así la confianza para ejercer las actividades y retos que se presentan en las metas que se les adjudican, generando no sólo un buen desempeño, sino también un clima que permita

al personal identificarse con el centro escolar y con el trabajo que realiza, además de que reconozca el rol tan importante que desempeña al realizar sus actividades.

Lussier y Achua (2010) señalan que "el liderazgo transformacional sirve para cambiar el estado de las cosas al articular con sus seguidores los problemas en el sistema actual y una visión atractiva de lo que podría ser una nueva organización…" (p.59). El líder transformacional surge en contextos de incertidumbre y se caracteriza por mantener relaciones positivas con los grupos de trabajo y éxitos en los objetivos organizacionales ya que logran generar confianza y cooperación en las personas que los rodean.

Es este tipo de líder el que promueve un cambio, logra asistir las necesidades individuales y colectivas, motiva a la creatividad y promueve una gestión flexible. Un liderazgo vinculado es el prosocial que para Lorenzi (2004, p. 283) es a su vez carismático y transformacional, el autor describe al líder prosocial como alguien que lidera por el bien social y la utilidad colectiva. Estos líderes tienen intenciones, visiones y objetivos positivos, creando y añadiendo valor".

En la gestión directiva estratégica los supervisores se ocupan de conocer detalladamente la realidad del contexto de sus escuelas a cargo, con el propósito de diseñar y revisar permanentemente las estrategias de gestión directiva para alcanzar los resultados académicos y sociales esperados. La gestión directiva se ocupa, además, del desarrollo de procesos de dirección estratégica que asegure el cumplimiento de las metas y el seguimiento sistemático de los indicadores globales de la institución y el redireccionamiento continuo hacia la visión, que responda a la misión y los objetivos institucionales.

Diseño de Investigación. Este estudio de orientación cualitativa, desde la mirada sociocultural ubica el contexto social como un factor determinante para el desarrollo integral de la persona en un ambiente laboral con modalidad presencial y no presencial.

El propósito es identificar la profesionalidad que los supervisores escolares ejercieron durante la educación no presencial. Para tal fin, se identifica la profesionalidad desde la perspectiva de Valdez de la Vega (1997, p. 198). La profesionalidad aparece como una cualidad inherente al sujeto, es decir constituye "un cúmulo de conocimientos, habilidad, experiencia, práctica o esfuerzo físico específico, que en la relación de trabajo resultan necesarios para realizar un tipo de actividad determinada".

Los cuestionamientos que guiaron el estudio son: ¿Cuál es la práctica que realizaron los supervisores escolares en el contexto de educación no presencial? Y ¿Cuáles son los retos que identifican para la supervisión escolar en el contexto actual?

¿Cuál es la percepción de la supervisión escolar necesaria, la nueva profesionalidad, desde la perspectiva del supervisor escolar?

Sujetos del Estudio. Se consideró a 10 supervisores escolares de educación primaria de la Ciudad de México.

Instrumentos de Recolección de Datos. Se realizó entrevista estructurada a los 10 supervisores de la Ciudad de México que recupera las funciones de la supervisión escolar además de cuestionar la práctica profesional que realizaron en el contexto de educación no presencial. Indagando también cuáles serían los cambios y los retos que podrían ocurrir en la supervisión escolar.

Resultados. Se encontraron puntos de coincidencia entre los diez supervisores que participaron en el estudio con respecto a las tareas y el desempeño que requieren mostrar en el ejercicio de su función en el contexto de la educación no presencial. Para este reporte se comunica qué práctica profesional realizaron los supervisores y cuáles son los retos que identifican para su función.

Los Retos que Identifican para la Supervisión Escolar. Los entrevistados coincidieron en la dificultad de mantener el bienestar de la comunidad, en cuanto a conservar la salud física y emocional ante la pandemia por COVID 19, identifican que será el reto mayor y lo vislumbran a largo plazo, lo asocian a tiempos de crisis y de incertidumbre. Otro de los desafíos que identificaron es mantener el diálogo horizontal con sus directores y colectivos escolares, en este aspecto señalan que durante este contexto a distancia no apreciaron su función desde la verticalidad sino de trabajo conjunto. Entonces es el tercer reto que identifican, mantener el trabajo colaborativo. Otro de los retos que evidenciaron fue mantener el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza, algunos supervisores incluso piensan que ocurrirá modalidad híbrida de enseñanza. Señalan los participantes que se debe buscar como equipo colaborativo de supervisión formas de comunicarse a distancia más continuas y eficientes para brindar acompañamiento ya que, debido a las circunstancias adversas, se requiere más apoyo emocional, tanto docentes como directivos. Tener una visión global de lo que sucede en las escuelas que integran la zona, buscar o sugerir soluciones a las problemáticas.

Este último aspecto resultó sumamente valioso para los directivos pues manifiestan aquellas tareas, acciones e incluso funciones que desde su percepción los supervisores deberían realizar.

La respuesta unánime de los supervisores coincide con lo expuesto por Smith y Riley (2012, p. 58), ya que “consideran que los atributos y habilidades de liderazgo requeridos de los líderes escolares en tiempos de crisis son fundamentalmente

diferentes de los que generalmente se requieren como parte del entorno escolar considerado normal".

En tiempos de crisis, el liderazgo se enfoca a tratar de lidiar con eventos, emociones y consecuencias en el presente inmediato de manera que se minimice el daño personal y organizacional a la escuela y la comunidad escolar.

Respecto al diálogo horizontal, Ayala (2014, p. 11), señala que "una organización educativa, que se desarrolla sobre una estructura horizontal, es aquélla que se fundamenta en las buenas relaciones con sus miembros, delegando responsabilidad y participación protagónica en el proceso". Las relaciones entre supervisor y supervisado son funcionales y no jerárquicas. La estructura horizontal se manifiesta cuando no existe una organización física y presencial sino desde la virtualidad se gestionan los procesos.

Por otra parte, para Santos (2006, p. 84), la horizontalidad "es una situación psíquica y social, interior y exterior al sujeto, en la cual ningún hombre anula la libre expresión de otro, de manera que todos puedan manifestarse sin hallar un obstáculo en el otro, si no, más bien un apoyo para el propio crecimiento". Desde luego, para que esto ocurra ha de darse una cierta igualdad de derecho entre los individuos, siendo preciso que el supervisor educativo adopte un liderazgo democrático.

En suma, se requiere de un liderazgo efectivo que lo lleve a visualizar que el contexto actual abre también la oportunidad de resignificar a la escuela como un espacio privilegiado para la enseñanza y los aprendizajes, de consolidar el trabajo colaborativo. Estos resultados coinciden con las características de los líderes intermedios, que se caracterizan por ejercer su liderazgo principalmente a través del trabajo colaborativo con sus pares, el cual se articula en torno al trabajo pedagógico y los problemas propios del quehacer docente.

## Cómo Gestionaron los Supervisores en la Educación no Presencial

Para entender y analizar cómo las crisis impactan en una institución educativa o incluso en cualquier otra organización y cómo se requiere que sea un liderazgo capaz para enfrentarlas, Smith y Riley (2012, p. 59), identificaron que primero se debe entender qué es una crisis, la cual, en sus términos más universales, se trata de una "situación urgente que requiere una acción inmediata y decisiva por parte de una organización, en particular, los líderes de esta".

En general, las crisis se caracterizan por elementos como la ambigüedad en sus causas, efectos y en las formas de resolverlas.

El liderazgo en tiempos de crisis se trata de lidiar con eventos, emociones y consecuencias en el presente inmediato de manera que se minimice el daño personal y organizacional a la escuela y la comunidad escolar. Si bien podría parecer complejo definir la naturaleza del liderazgo necesario para que las escuelas enfrenten con éxito las crisis que inevitablemente encontrarán y de las cuales aprenderán, el liderazgo de tipo transformacional puede ejercerse de tal forma que incida positivamente según lo requiera cada situación.

Los supervisores tomaron decisiones inmediatas, señalaron que incluso sin información oficial y con base en el contexto de cada escuela. Fue necesario involucrarse en la gestión de las escuelas, se requirió su presencia en las reuniones de los colectivos escolares, señalaron que tuvieron más reuniones con su Consejo Técnico de zona escolar que las asignadas oficialmente. Identifican que este canal de comunicación coadyuvó a contar con distintas alternativas de solución a las problemáticas presentadas. Los entrevistados observaron que la crisis fue una oportunidad para el cambio en las formas de comunicación y en las prácticas docentes, en la disposición de los docentes y directivos a la asesoría y el aprendizaje entre pares.

Lo anterior, coincide con la "inteligencia de liderazgo" como un atributo en la gestión eficaz de las crisis. De acuerdo con Smith & Riley (2012), existirían tres formas de inteligencia de liderazgo: procedimental (manejo de la crisis en base a principios conocidos y utilizados previamente), intuitiva (habilidad para lidiar con crisis que son mayoritariamente nuevas, pero que pueden haber ocurrido parcialmente en el pasado) y creativa (habilidad para lidiar con crisis enteramente nuevas). Los líderes con inteligencia creativa son capaces de operar más allá de los procedimientos y prácticas ya establecidos en la organización.

El desafío es cómo desarrollar estos atributos y habilidades de liderazgo transformacional y de crisis necesarias en un supervisor escolar como líder escolar, para la toma de decisiones que muestren claridad y certeza, de modo que puedan infundir confianza y certidumbre en la organización y de asegurar vías de comunicación claras para minimizar los efectos adversos.

En suma, desde la perspectiva de los directivos, son urgentes tres tareas básicas ante el contexto de crisis que se vive por la pandemia COVID 19. a) Anticipar el cambio, esto significa que el supervisor es capaz de tomar decisiones con base en los futuros escenarios posibles, esto significa colocarse en prospectiva. b) Gestionar el cambio, significa que el supervisor escolar plantea una gestión escolar basada en el cambio. c) Crear estrategias que permitan garantizar el servicio educativo. el supervisor escolar

será capaz de apoyar a los colectivos y directores en la búsqueda, selección, implementación de estrategias para dar respuesta a las necesidades del contexto.

**Consideraciones o Conclusiones**

Los supervisores escolares a partir de la suspensión de actividades presenciales enfrentaron diversos desafíos que implican la apropiación de competencias directivas a partir de un enfoque transformacional para mantener una gestión institucional atenta a las múltiples demandas. Se encontró que los directivos escolares requieren desarrollar competencias no sólo de tipo conductual (transversales), también requieren competencias más enfocadas a lo funcional (técnicas). Las primeras se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales, por ejemplo, para generar el trabajo en equipo entre los docentes y por otra parte, competencias funcionales que se refieren al conocimiento, habilidad, destreza que debe ser movilizadas para lograr los objetivos, tienen correspondencia con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y quehacer pedagógico, por ejemplo cuando brindan orientación y apoyo a los docentes.

Los retos y cambios de rutinas han sido una oportunidad para iniciativas de efectividad escolar basadas en nuevas formas de trabajo que requieren responsabilidad individual y colectiva en función a objetivos y prioridades compartidas, en donde la planeación estratégica y evaluación de la calidad educativa son fuentes cotidianas de crecimiento y transformación.

Como Murano Labastida (2020) “establece, en los momentos difíciles es cuando un buen líder puede demostrar todo su potencial, capacidad y determinación (p.71). En la actualidad los supervisores escolares requieren de competencias que tienen que ver con diversos atributos que los expertos plantean: confianza, comprensión, colaboración y comunicación, aunado al aprendizaje y preparación continua. Entonces, se requiere un modelo de gestión con especial énfasis en el liderazgo entendido como una acción personal que genera un clima adecuado y focalizado en las expectativas de la comunidad educativa. Se requiere potenciar las capacidades profesionales de supervisores. y no sólo ser considerados reproductores de guías y actividades prescritas, no sólo ser subordinados pues poseen un cúmulo de experiencias, creatividad e iniciativa. La asesoría y el acompañamiento de la supervisión son dos acciones que demandan los docentes para el desarrollo de buenas prácticas por lo que,

a partir de lo encontrado en este estudio, se visualiza que lo idóneo transite hacia un liderazgo transformacional sostenido.

El supervisor con el directivo escolar y el colectivo docente deberán establecer una relación basada en el respeto y en un diálogo horizontal y profesional, pueden enfocarse juntos a la mejora de logros educativos.

**Referencias**


Ayala, María (2014). Manual de Supervisión Educativa. M.E. Santo Domingo, República Dominicana.

Bass, B. (1985) Leadership and Performance Beyond Expectations. New York: The Free Press.

Harris, A., & Jones, M. (2012). Connecting professional learning: Leading effective collaborative enquiry across teaching alliances. National College for School Leadership.

Lorenzi, P. (2004b). Managing for the common good: prosocial leadership. Organizational Dynamics, 33, (3), 282 – 291.

Lussier, R. N., and Achua, C. F. (2010). Leadership, Fourth Edition, South-Western Cengage Learning: Mason. USA.

Martínez, O (2011) Cuaderno Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo. Secretaria de Educación Pública

Mogollón de González, A. (2018). Calidad y enfoques de la supervisión. Revista Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Venezuela. Disponible: http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-5.pdf

Montecinos, C., Uribe, M., Volante, P. (2020). Propuestas Educación Mesa Social Covid-19. Liderazgo escolar: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile.

Murano Labastida, D.A. (2020). Liderazgo, desarrollando una cultura de grandeza. ITESM. México.

Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la unam. Revista Digital Universitaria (rdu) Vol.

21, núm. 3 mayo-junio. doi: http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12.

Santos, Marcos (2006). “La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia”. Utopía y Praxis Latinoamericana. Vol. 11, núm. 34, julio – septiembre, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

Secretaría de Educación Pública. (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnico-pedagógica, directivo y supervisión escolar. USICAMM. SEP. México.

Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación. SEP. México.

Smith, L., Riley, D. (2012) Liderazgo escolar en tiempo de crisis. Liderazgo y gestión escolar, 32: 1, 57-71, DOI: 10.1080 / 13632434.2011.614941 Disponible: https://eric.ed.gov/?id=EJ955188

Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. School Leadership & Management, 32(1), 57-71.

Valdés de la Vega, B. (1993). La profesionalidad del trabajador en el contrato laboral. Ed Trotta Madrid 1997,19. Págs. 183-222

**COMUNICACIÓN 1.2.7**

# COMITÉS PARTICIPATIVOS DE SALUD ESCOLAR UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

***Ma. Leticia Galeana Reyes***
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
ORCID: 0000-0001-9944-467X

**Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo describir e interpretar la participación de actores educativos en la operatividad de los Comités Participativos de Salud Escolar en Educación Preescolar en el marco de la pandemia por COVID-19; sustentada en el modelo de Políticas Públicas de Jenkins (1978) y Parsons (2007). Diseño metodológico cualitativo con proceso de estudio de casos de Stake (2007); utilizando la entrevista semiestructurada y la observación en tres Jardines de Niños de contextos diferenciados en las Alcaldías Azcapotzalco, Gustavo A. Madero y Benito Juárez de la Ciudad de México, con la participación de 3 directoras, 9 docentes y 15 padres de familia. Encontrándose, que en las políticas públicas implementadas para el regreso seguro a clases en el contexto de la emergencia sanitaria, inciden factores relacionados con la modalidad del servicio educativo, la capacitación en materia de salud, las características de los alumnos y la relación entre los actores educativos, considerando definir una política basada en la cooperación a partir de contextos diferenciados.

**Palabras clave:** Comité Participativo de Salud Escolar, Políticas Públicas, Educación Preescolar.

**Abstract**

This research's objective was to describe and interpret the participation of educational actors in the operability of Participatory School Health Committees in pre-school education, in the framework of the COVID-19 pandemic, based on Jenkins (1978) and Parsons (2007). With a qualitative methodological design and Stake's case study process (2007); with the use of semi-structured and observation in three kindergartens in different contexts in the municipalities of Azcapotzalco, Gustavo A. Madero and Benito Juárez in Mexico City, interviews to 3 female directors, 9 teachers and 15 parents. It was

found that the public policies implemented for the safe return to school in the context of the health emergency are influenced by factors related to the type of educational service, health training, the characteristics of the students and the relationship between the educational actors, considering, defining a policy based on cooperation from differentiated contexts.

**Keywords:** School Health Committees, Public Policies, Differentiated Contexts, Preschool Education

## Introducción

La crisis provocada por la COVID-19 y la interrupción sin precedentes de la educación, dieron sustento a políticas públicas para la atención de la problemática; es decir, las políticas existen porque hay problemas, los cuales se les adjetiva como "públicos", que significa que tienen un impacto negativo en una población considerable, y el "peso de cada uno de los problemas obedecerá ya sea al número de afectados por la situación problemática, a la calidad de las personas, a los intereses económicos o políticos en juego, o a cualquier otra circunstancia que implique un juego de poder" (Pedroza, 2018, p.125)

Una idea similar puede encontrarse en Aguilar (1991) quien menciona que estos problemas son parte de las obligaciones constitucionales del Estado, lo que le obliga a actuar; siendo la pandemia de COVID-19 que afecta a la humanidad un claro ejemplo de un problema público y de su complejidad, así como de la necesidad de un abordaje de política pública, pues cuando las enfermedades se convierten en epidemias o pandemias, al afectar a un número considerable de personas se convierten en problemas públicos, que requieren la atención gubernamental mediante una o varias políticas públicas.

Sin embargo, una pandemia no es solo un problema que corresponda al sector salud enfrentar, pues ha impactado en la economía, la educación, el turismo, y el mismo funcionamiento del aparato gubernamental. En el ámbito educativo, de acuerdo a la ONU (2020) la pandemia por COVID-19 ha provocado afectación a 1.600 millones de alumnos en los sistemas educativos de más de 190 países en todos los continentes. Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94 % de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99 % en países de ingreso bajo y mediano bajo.

En el caso de México, la respuesta de las autoridades educativas ante la emergencia sanitaria fue plantear la educación a distancia con el uso de recursos tecnológicos. Esta acción de política educativa tiene como objetivo la continuidad de los aprendizajes, para de esa forma garantizar el derecho a la educación; aunque de acuerdo a Reimers y Scheleider (2020) como acción de política educativa ésta no es inclusiva ni equitativa.

En el marco de esta problemática se inició a nivel internacional la apertura de las escuelas, sustentada en planteamientos como el de la UNESCO (2021), en los que se menciona que se ha podido constatar que la educación a distancia no sustituye la interacción presencial entre docentes y alumnos; por lo que en nuestro país desde el poder Legislativo se llevaron a cabo acciones para exhortar a titulares de dependencias del Ejecutivo Federal a diseñar planes y protocolos para un regreso a clases presenciales óptimo, tanto para el alumnado, como para el magisterio y personal administrativo; incluyéndose en estos la creación de Comités Participativos de Salud Escolar (CPSE) en el mes de marzo de 2020, para dar atención en las escuelas a las acciones preventivas ante la COVID-19, con fundamento en los artículos 78, 131 y 132 de la Ley General de Educación, así como el Acuerdo número 12/06/20; integrándose posteriormente como parte de las 9 acciones de la Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19 emitida por la Secretaría de Educación Pública en conjunto con la Secretaría de Salud; lo cual se realizó de manera oficial el 30 de agosto de 2021.

## Comités Participativos de Salud Escolar

Los CPSE se integran con la participación de representantes de las madres, padres de familia o tutores y miembros del personal docente y directivo del plantel; el número de integrantes puede variar en cada escuela o centro educativo de acuerdo con sus necesidades, con el fin de llevar a cabo las siguientes actividades: coadyuvar en la higiene y limpieza escolar; apoyar en la implementación de las indicaciones de las autoridades sanitarias y en los protocolos de higiene y limpieza de la escuela; organizar jornadas para realizar la limpieza de las escuelas durante el ciclo escolar; apoyar en la organización del filtro en la entrada de la escuela (Filtro Escolar); promover la participación de las madres, padres de familia o tutores en las actividades que se organicen en el plantel para mantener la sana distancia; jornadas de limpieza y filtros de

corresponsabilidad; comunicar permanentemente a la comunidad escolar las medidas sanitarias que correspondan y promover la capacitación en las medidas sanitarias que busquen la concientización y formación de hábitos sobre las medidas de higiene.

Para ello, y con la finalidad de dar seguimiento al cumplimiento por parte de los planteles, las autoridades educativas solicitaron su registro oficial en la plataforma de Consejos de Participación Escolar en la que se requisita los datos del plantel educativo, nivel, modalidad, domicilio, así como el nombre del titular y de los integrantes, permitiendo el registro de máximo 10 participantes para generarse el acta de constitución, entonces desde el punto de vista de Martínez (2010) toda política pública pretende impactar la realidad y son producto de las acciones de implementación.

## Metodología

Esta investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, pues se pretendió describir e interpretar la participación de docentes, directivos y padres de familia en la operación de los CPSE de 3 jardines de niños en la Ciudad de México, y su relación con la política pública diseñada para tal efecto; para ello se determinó utilizar el Estudio de Casos Instrumentales sustentado en Stake (2007) como proceso metodológico.

De acuerdo a Stake (2007) diseñar una investigación con estudio de casos debe responder a las preguntas cómo y por qué ocurre, residiendo el valor no solo en estudiarlas desde los fenómenos, sino también desde el contexto en el que se desenvuelve el individuo, haciendo pertinente incluir para la recogida de datos la observación y la entrevista, en la primera “el observador registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final” (Stake, 2007, p. 61) y la entrevista que “conduce al investigador hacia una mejor comprensión del caso” (Stake, 2007, p. 60), teniendo como objetivo describir e interpretar la relación que subsiste entre la política pública y la operación de los CPSE.

Por lo tanto, se indagó en 3 comunidades educativas del nivel preescolar que presentan distintas realidades en cuanto al contexto sociocultural y modalidad de servicio, ubicadas en la zona escolar 307 Alcaldía Azcapotzalco, Zona escolar 068 de la Alcaldía Gustavo A. Madero y zona 231 de la Alcaldía Benito Juárez; la selección de la muestra fue deliberada e intencional, ya que los participantes fueron predefinidos considerando como criterios de inclusión ser directivo, docente o padre de familia que haya participado en los CPSE durante el regreso a clases presenciales en el mes de

junio de 2021, pertenecer a contextos educativos diferenciados, estar dispuestos a participar en la investigación y contar con herramientas tecnológicas.

**Descripción del contexto**

El jardín de niños Augusto Novaro (JN1) se encuentra en zona urbana dentro del deportivo "Victoria de las Democracias" en la Alcaldía Azcapotzalco, Ciudad de México, el cual se creó en 1985 cuando se utilizó como espacio educativo emergente debido al sismo y que se radicó posteriormente de manera oficial debido a que la comunidad así lo solicitó. La población que acude es en un 80% hijos de comerciantes de clase media quienes a decir de la directora del plantel "es una comunidad muy comprometida que han utilizado los servicios del plantel por varias generaciones y que cuidan de los espacios públicos" (ED-2/31-08-21). Cuenta con 6 grupos con una matrícula total de 125 alumnos, 1 directivo, 1 subdirectora de gestión escolar 6 docentes frente a grupo, 1 docente especialista en educación física, 1 de inglés, 1 de cantos y juegos, 1 especialista de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), los cuales prestan servicio en horarios de 8:30 a 14:30 horas dentro de la modalidad de jornada ampliada.

En cuanto al Jardín de niños Joaquín Baranda (JN2), presta servicio de tiempo completo con ingesta de alimentos en horario de 8:30 a 16:30 horas, ubicado en la Alcaldía Gustavo A. Madero, en la Ciudad de México, considerada zona de alta marginación en el Sistema de Información del Desarrollo Social en la Ciudad de México, población de nivel económico bajo en los límites con el Estado de México, donde el 70% de los padres de familia cuentan con el nivel secundaria, el plantel brinda servicio con una plantilla de 6 docentes frente a grupo, 1 docente de música, 1 docente de educación física con 30 horas, 1 especialista de UDEEI , 1 directora y 1 subdirectora de gestión escolar, la escuela tiene antigüedad de 20 años y una matrícula de 126 niños.

El jardín de niños Rehabilitación DIF (JN3) se encuentra dentro del Centro de Rehabilitación "Gaby Brimmer" perteneciente al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias ( DIF) en la Alcaldía Benito Juárez, inició prestando servicio a niños que son canalizados por la misma Institución y que presentan parálisis cerebral infantil o alguna discapacidad motora, en la actualidad brinda el servicio educativo a niños con distintas Necesidades Educativas Especiales, entre ellos autismo y Síndrome de Down; provienen de distintas alcaldías de la Ciudad de México y pertenecen a diversos estratos sociales. La matrícula es de 12 alumnos distribuidos 3 en primer grado,

1 en segundo y 8 en tercer grado, la plantilla de personal se conforma de 4 docentes frente a grupo, una de educación física, música, inglés, especialista de UDEEI, asistente de servicios y directora; las instalaciones pertenecen a DIF, pero el espacio está asignado para trabajo escolar, ésta institución les brinda servicio de transporte , desayuno, comida y servicio asistencial (niñeros); debido a que a los niños los recogen a domicilio los padres no acuden de forma cotidiana al plantel educativo.

Como ha quedado descrito los actores educativos participantes pertenecen a contextos diferenciados lo que permitió describir e interpretar su participación en la operatividad de los CPSE desde distintas realidades para ello se realizaron 27 entrevistas virtuales y presenciales a 3 directivos, 9 docentes y 15 padres de familia pertenecientes a dichos comités durante el mes de agosto, así como 10 observaciones en el mes de septiembre de 2021 durante las reuniones de conformación y organización para el regreso a la escuela, en los filtros escolares y otras acciones que se implementaron como parte de la política pública establecida para tal efecto.

## Resultados

Teniendo como contexto los resultados de investigaciones realizadas y los retos que se han enfrentado en los planteles educativos de nuestro país durante la emergencia sanitaria por COVID-19 que ya fueron descritos en apartados anteriores; se aborda la relación que subsiste entre las políticas públicas y la operatividad de los CPSE durante el regreso presencial a la escuela en el ciclo escolar 2021-2022.

Uno de los grandes retos en el diseño e implementación de políticas públicas es lograr que haya la menor distancia posible entre ambos, a fin de cumplir las expectativas de cambio y resultados planeados, en el caso de los CPSE que surgen como una política pública emergente en el marco de la estrategia nacional para el regreso seguro a clases presenciales en las escuelas de Educación Básica, se identificaron los siguientes ejes de análisis:

### Coordinación con servicios de salud

En este sentido se identifica por parte de los actores educativos y se corrobora en las observaciones realizadas; que si bien la Guía para el regreso seguro a clases

describe las acciones a realizar, éstas no contemplan que se lleva a la práctica por padres de familia y docentes que carecen de conocimientos en materia de salud; por ejemplo la adecuada toma de temperatura, colocación de gel, identificación de síntomas de COVID-19 en menores de edad entre otros, como lo afirma una madre de familia *"es importante estar más cerca de los servicios de salud y que tengamos orientación de especialistas, eso nos fortalecería más en la implementación de estrategias" (EDJN1)*, lo cual permitiría mitigar el riesgo de transmisión de la COVID-19, a través de la influencia que las escuelas tienen hacia las comunidades educativas en el ámbito de sus funciones; ya que para que una acción de política educativa sea efectiva tendría que atender ciertos elementos que la constituyen (Pedró y Puig, 1999), así como considerar que no se construyen de modo centralista y unidireccional, sino en su relación con actores, capacidades y contextos.

**Factores que influyen en la operación de los CPSE.**

Llevar a la práctica la operación de los CPSE ha significado un reto para las comunidades educativas lo cual se manifiesta tanto en el discurso de los actores educativos como en lo observado en la operatividad.

En el caso del jardín de niños 2 los actores educativos consideran que el tipo de servicio que presta el plantel (tiempo completo con ingesta), el encontrarse en una zona de alta marginación y el proporcionarles alimentos a los alumnos propicia mayor involucramiento por parte de estos, lo que también ha tenido impacto favorable en la implementación de los CPSE en el mes de junio de 2021 durante las 2 semanas propuestas por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México para finalizar el ciclo escolar 2020-2021 y a partir del 30 de agosto de la misma anualidad con el regreso a clases presenciales, confirmando que las escuelas, especialmente aquéllas que están en contextos de desventaja, no pueden trabajar aisladas de las familias y de las comunidades respectivas. De ahí la apelación continua a formar redes de colaboración que involucren a los padres en las tareas educativas.

Para el caso del jardín de niños 1, si bien se ha cumplido con la conformación del CPSE, la apertura del plantel para el regreso a clases presenciales y la implementación de las medidas sanitarias, enfrentan sin duda un conjunto de obstáculos más perceptivos que objetivos, que impiden la colaboración y el trabajo conjunto para el cumplimento eficaz de las 9 intervenciones establecidas por la Secretaría de Salud para

el regreso a clases. Derivado de las condiciones socioculturales y económicas de la comunidad las cuales influyen en la escasa participación de los padres de familia, como señala la directora del plantel "participa una pequeña parte de la comunidad porque son comerciantes y están trabajando, necesitan trabajar para sobrevivir entonces con los que si participan podemos operar este comité" (EDJN1). Aunque se llevan a cabo las acciones establecidas, los participantes se limitan a realizar los filtros sanitarios para el ingreso al plantel educativo, vigilar el adecuado uso de cubrebocas, toma de temperatura y colocación de gel, sin involucrarse en otras actividades derivadas de la función que realizan.

En el jardín de niños número 3, las características de los alumnos que asisten es determinante para que las acciones establecidas en la Guía para el regreso a clases presenciales derivada de la política pública para tal efecto no se aplique en su totalidad, pues los alumnos requieren de cuidados especiales que limitan guardar la sana distancia o el uso del cubre bocas, aunado a que al contar con servicio de transporte los padres de familia solo acuden al plantel educativo cuando son requeridos para terapias, quedando la operación del CPSE bajo la responsabilidad del personal docente y directivo.

**Política de los contextos**

De las entrevistas y observaciones se identifica que se realizan los filtros escolares por parte de directivo y padres de familia utilizando los materiales recomendados por la Secretaría de Salud (termómetro, gel antibacterial y sanitizante); sin embargo, es importante destacar que se identificaron diferencias en cuanto a la operatividad de los CPSE las cuales se describen a continuación:

JN1: Los filtros escolares son rotativos de acuerdo a los padres que puedan participar cada día a petición directa de la directora o docente de grupo; derivado de la actividad económica que realizan.

JN2.- La directora les mostró a los padres de familia como realizar el filtro escolar para que ellos lo implementaran posteriormente, el cual ha consistido en toma de temperatura, colocación de gel y proporcionar cubrebocas a los alumnos que no lo portan.

JN3.- Por iniciativa de la directora, el personal docente y padres de familia (cuando asisten) se dividieron en tres equipos el primero de ellos es rotativo de acuerdo a los padres que puedan asistir, apoya en el filtro escolar de la entrada,

filtro de salida, revisan que los alumnos se pongan gel al igual que los papás, llevan un registro diario de la hora en que entra cada persona, nombre y temperatura; con el uso de imágenes para apoyar a los alumnos los cuestionan acerca de si tienen temperatura, tos y como se sienten. El segundo equipo se encarga de las jornadas de limpieza en periodos establecidos previamente, y el tercero está conformado solo por una madre de familia que se encarga de comunicar a toda la comunidad las medidas sanitarias, acuerdos e información que se va generando en torno a las acciones del CPSE. En este caso a decir de los padres mantener la sana distancia entre y con los alumnos resulta una medida difícil de aplicar debido las necesidades educativas que presentan.

Así pues, la operatividad de los CPSE se ha llevado a cabo salvando las barreras actuales y partiendo de la situación de cada contexto, ya que en los casos analizados se fueron tejiendo redes de participación tomando en cuenta las distintas situaciones personales, colectivas e institucionales, así como los diversos niveles de colaboración que pueden darse, intercambio de información, compartir recursos e implementación en común.

## Conclusiones

Como ha quedado evidenciado la zona geográfica, el nivel socioeconómico, el tipo de servicio educativo y las características de los alumnos que asisten a los planteles, influyen en la operatividad de los CPSE, por lo que la política educativa tiene que partir de la atención a una población diversa y diferente.

Las medidas para llegar a todos los estudiantes deben ser comprendidas y responder a las necesidades de los grupos marginados para garantizar que se les proporcione una educación completa y de calidad, la cual dada la situación sanitaria que se vive, depende de la debida implementación de las acciones establecidas por la Secretaría de Salud, las que sin embargo, en el caso del jardín de niños número 3 no es posible llevar a la práctica en su totalidad. Tal como sugiere la ONU (2021), se debe dar prioridad a los alumnos en situaciones de emergencia y de crisis prolongada, para que su educación no se vea aún más amenazada, debiéndose incluir de forma específica a los niños marginados o con Necesidades Educativas Especiales en las estrategias de reapertura con medidas sanitarias adecuadas.

Utilizar estrategias homogéneas genera costos importantes para los más desfavorecidos, resultando de suma importancia implementar políticas graduales y

diferenciadas que partan de un buen diagnóstico en cada uno de los niveles educativos y de las distintas modalidades que se atiende; y en ese tenor se formulen las estrategias a implementar. Una política educativa diferenciada permitiría llevar acciones particulares, pertinentes, inclusive con un alcance temporal importante y, además, equitativa e inclusiva; "estas políticas se refieren a cuestiones de gran diversidad y sus resultados e impactos pueden manifestarse en varios niveles de acción social y horizontes temporales" (Martínez, 2009, p.4).

No obstante, la responsabilidad que asumen los actores educativos desde sus respectivas funciones ha logrado el objetivo de la política pública de manera parcial, ya que si bien se han establecido 6 de las 9 intervenciones diseñadas para el regreso a clases establecidas por la Secretaria de Salud, estas no han sido en su totalidad eficaces, ya que como lo menciona la directora del jardín de niños 1 en el caso de los CPSE "*es una instancia meramente, porque preparación en materia de salud no tenemos, porque inclusive los padres de familia son muy jóvenes, sin experiencia"* (EDJN1), en este mismo sentido existen coincidencias en la percepción de los participantes en relación a la falta de capacitación por parte de especialistas de la salud para una mejor operatividad en la implementación de las medidas sanitarias, las cuales deben ser acordes a la edad de los alumnos.

Así entonces, el éxito de las políticas públicas no radica en hablar de la política correcta; quizá no la hay, sino de la política intencional, que dé respuesta pertinente a lo que se vive y se necesita en esta coyuntura. La política entonces, tendría que considerar el contenido y la articulación coherente con su proceso de formulación, su viabilidad y sus alcances en el tiempo, en el caso de la pandemia por COVID-19 y para cualquier emergencia sanitaria, basada como establece Jenkins (1978) en un conjunto de decisiones interrelacionadas, tomadas por un actor o grupo de actores respecto de la selección de metas y medios para alcanzarlas en una situación específica, y donde aquellas decisiones estén dentro del ámbito de autoridad de esos actores.

## Referencias

Acuerdo (SEP) número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás

para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido a beneficio de los educandos. Disponible en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020, [Consultado 30/06/2020].

Aguilar, L. (1991), *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Porrúa.

Christenson, S., Reschly, A. y Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement.* Springer Science.

Jenkins, W. I. (1978). *Policy analysis: A political and organizational perspective*. Martin Robertson.

Ley General de Educación, (2019). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, México http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Martínez, R. (2010). *La coherencia y la coordinación de las políticas públicas*. Política y Gestión pública en América Latina.

Martínez, R. (2009) *Desafíos estratégicos en la implementación de políticas sociales*, en Cortázar Velarde, J.C. (ed.), Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales.

ONU, (2020) *Informe de políticas: La educación durante la COVID 19 y después de ella*. Organización de las Naciones Unidas.

ONU, (2021) Interrupción *educativa y respuesta al Covid 19*. ONU

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO.

Pedroza, A. (2018) *Los problemas públicos como factor estructural de las políticas públicas*. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas; 123-143

Pedró, F., y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada.* Paidós

Reimers y Schleicher. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del Covid-19*. Enseña Perú.

SEP, (2021) *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas ciclo escolar 2021-2022*. Secretaría de Educación Pública.

Stake, R. (1995) *Investigación con estudio de casos*. Morata.

UNESCO, (2021) *Recuperar la educación para la generación COVID-19*. Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe/UNESCO

**COMUNICACIÓN 1.2.8**

# LO CONNOTADO Y LO DENOTADO: CRÍTICA A LA MIRADA INGENUA DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

***José Luis Montero Badillo***
Universidad de Cuautitlán Izcalli
https://orcid.org/0000-0001-5374-1126

***Fernando Ventura Álvarez***
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

***María del Refugio Garrido Vergara***
Primaria "Maestro Julio García" / SEP

**Resumen**

Los libros de texto gratuitos se reparten por millones cada ciclo escolar a los niños de educación básica. Una política pública que no tiene parangón en el mundo. Todo libro tiene un mensaje, a veces denotado, reconocido y entendido, a veces no. Los libros de texto incluyen imágenes que ocupan, al menos, la mitad del contenido y que, en sí mismas, constituyen un discurso. La escuela instruye en una selección de temas y contenidos, y uno de sus temas centrales lo conforma la lectura, pero, aunque un libro de texto gratuito contiene, frecuentemente, más imágenes que palabra escrita, no hay un método para aprender a leer imágenes. Al menos no en el sistema escolarizado mexicano. Cierta forma de analfabetismo iconográfico. ¿Qué sucede con un individuo que carece de habilidades para leer imágenes en un mundo cada vez más saturado de éstas? ¿Qué mensajes se transmiten en los libros de texto que el alumno no tiene las herramientas para leer e interpretar, pero que sí le significan algo y, quizá, le modelan su pensamiento? En este breve análisis, echaremos un vistazo a una parte de la iconografía de un libro de texto gratuito con la intención de fortalecer el aparato crítico con respecto a la lectura de la imagen a través de una serie de seis ilustraciones que, articuladas con los demás elementos discursivos, constituyen un discurso en sí mismo.

**Palabras clave** Libros de texto gratuitos, imagen, discurso, iconografía.

**Resumo**

Livros didáticos gratuitos são distribuídos aos milhões a cada ano letivo para crianças na educação básica. Uma política pública sem igual no mundo. Todo livro tem uma mensagem, às vezes denotada, reconhecida e compreendida, às vezes não. Os livros didáticos incluem imagens que ocupam pelo menos metade do conteúdo e que, por si mesmas, constituem um discurso. A escola ensina uma seleção de tópicos e conteúdos, e um de seus temas centrais é a leitura, mas embora um livro didático gratuito muitas vezes contenha mais imagens do que a palavra escrita, não há método para aprender a ler imagens. Pelo menos não no sistema escolar mexicano. Uma certa forma de analfabetismo iconográfico. O que acontece com um indivíduo que não tem habilidade para ler imagens em um mundo cada vez mais saturado de imagens? Que mensagens são transmitidas nos livros didáticos que o aluno não possui as ferramentas para ler e interpretar, mas que significam algo para ele e, talvez, moldem seu pensamento? Nessa breve análise, daremos uma olhada em um trecho da iconografia de um livro didático livre com o intuito de fortalecer o aparato crítico da leitura da imagem por meio de uma série de seis ilustrações que, articuladas com os demais elementos discursivos, constituem um discurso em si.

**Palavras chave**: Livros didáticos, imagem, fala, iconografia.

## Introducción

Desde hace 60 años, la Secretaría de Educación Pública a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) reparte libros a todos los alumnos de educación básica, aunque hoy en día, además de preescolar, primaria y secundaria, también a telesecundaria y telebachillerato. Derivado de este tema, se desprende el presente documento de reporte de investigación en el que pretendemos evidenciar y, en el mejor de los casos, fortalecer el aparato crítico con respecto a la lectura de los libros de texto en general, pero particularmente en lo referente a las imágenes contenidas en estos y que constituyen un discurso al que solemos dedicarle poca atención.

Inicialmente, organizando una biblioteca escolar, nos encontramos con algunos libros de texto de aquella segunda generación de libros que se repartieron de 1962 a 1972, de esos que tienen la imagen de *La Patria* en la portada. En ese primer encuentro nos quedamos sólo en la fachada del libro: la representativa obra de Jorge González Camarena con sus mil significados. Después comenzamos la revisión y el análisis del

contenido: los autores de los libros, las ediciones, de las reformas que dieron pie a las modificaciones que hasta la fecha han tenido y, sobre todo, tema en torno al cual gira el presente reporte de investigación, el análisis de las imágenes de los libros de texto gratuitos.

¿Qué papel juegan las imágenes? A nivel educación primaria, las imágenes ocupan, de menos, la mitad del espacio de cada página. En los primeros grados, de 1° a 3°, la relación del porcentaje imagen-texto suele ser de 70-30 por ciento. En los últimos grados, de 4° a 6°, la relación puede invertirse, pero difícilmente nos encontramos con una página sin imágenes.

¿Quién decide el diseño de cada página? El Acuerdo que establece el procedimiento de revisión y dictamen de libros de texto y apoyos bibliográficos, mismo que fue publicado el 15 de noviembre de 1982 en el Diario Oficial de la Federación (DOF), hace referencia a los libros de texto gratuitos y no gratuitos, a los cuadernos de trabajo, a los materiales educativos, a la adecuación de los contenidos a las políticas y lineamientos generales de la SEP. Es necesario mencionar que, para cuando se publica este acuerdo, los libros de texto de la CONALITEG ya tenían más de 20 años repartiéndose. Es decir, ya pasados 20 años de repartir libros de texto, después de varios millones de ejemplares, parece que la CONALITEG se percató de que era necesario regular los procedimientos para la revisión y el dictamen de los libros.

Previo a este Acuerdo, está el *Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*, publicado en 1959. En éste se establecen las funciones, facultades y deberes de la CONALITEG,

1. Fijar, con apego a la metodología y a los programas respectivos, las características de los libros de texto destinados a la educación Primaria.
2. Proceder, mediante concursos, o de otro modo si los concursos resultaren insuficientes, a la edición -es decir, redacción, ilustración, compaginación, etc.- de los libros de texto mencionados en la fracción precedente.

Tomando en cuenta lo antes mencionado, podría suceder que los autores de los LTG obedezcan a ciertos perfiles ideológicos considerando la “línea” que la misma CONALITEG establece en los concursos, dependiendo de la ideología del gobierno en turno. Simultáneamente, esta política respalda lo que los programas de estudio establecen para cada grado y nivel educativo. Programas y planes de estudio que también son elaborados por el Estado, y que se derogan y se reforman casi al ritmo de los sexenios.

Cómo, entonces, se construye el discurso oficial, cómo se manipulan los datos para que puedan ser interpretados de modo que favorezcan a los intereses del poderoso Estado benefactor al que la sociedad le agradece su bondad por abastecer, puntualmente y hasta el último rincón de la accidentada geografía del país, libros gratuitos para todos los niños. Se hace a través de un proceso que se realiza en la escuela en su calidad de aparato ideológico de estado (AIE), como nos lo planteó Bourdieu (2014). Este proceso comienza desde los primeros años de la escolarización, se prolonga en el caso de aquellos que cursan telesecundaria o telebachillerato y en muchos, muchos casos, esas primeras nociones de las cosas, ese consumo intelectual, se vuelve el único que un amplio sector de la sociedad conserva para toda su vida.

Como parte de este consumo está el que constituyen las imágenes. Pero, ¿se le enseña a los individuos a leer esa serie de ilustraciones?

**Tipo de investigación**

Esta investigación forma parte de un proyecto un poco más amplio. Se trata de un estudio de las políticas públicas en torno a la CONALITEG y a los LTG. Como parte de este análisis, se revisa, tanto el entorno y la forma, como el contenido y los significados de los libros. La investigación es de tipo cualitativo y, en el caso de este documento, en donde pretendemos profundizar más en el contenido y el significado, hacemos uso de la iconografía y de algunas herramientas generadas para el estudio y el tratamiento de imágenes. Asimismo, se recurre a la perspectiva de la Teoría Crítica para el análisis de lo social.

El método consistió en una unidad de análisis inicial: la imagen como un discurso alterno al interior de los libros de texto. Previo al análisis, se cuenta con algunos conceptos referentes al uso de la imagen como fuente, como representación de la realidad, como generadora de nuevas realidades. Posteriormente se realizó análisis bibliográfico de los documentos en cuestión: los libros de texto gratuitos en general y los libros de la segunda generación elaborados por la CONALITEG en particular. Algunos documentos normativos de la CONALITEG como el decreto de creación o el de descentralización. Seguido, entonces, de este análisis bibliográfico, se fusionaron conceptos, es decir, se entrelazaron temas previos con lo recientemente analizado. Al entrelazar los temas, se buscaron contenidos en común y patrones significativos para la construcción de nuevos conceptos que se agregaron a las referencias conceptuales previos. Conceptos compuestos. Este proceso es dinámico y nos ha servido para

avanzar en el análisis y entendimiento de algunos aspectos, pero la espiral de interpretación y decodificación puede continuar. Una vez que se enriquece el sistema de codificación con nuevas ideas, se analizan otros documentos para comenzar nuevamente el proceso. Un círculo hermenéutico.

**Resultados**

A continuación, daremos resumidas cuenta de un caso en el que las imágenes lo dicen todo. Es necesario considerar que la imagen es, en sí misma, un lenguaje. Y al igual que cualquier otro lenguaje, es dinámico. Es decir, cambia con el tiempo y se modifica en los diferentes contextos. Igualmente es necesario tener en cuenta que en todo discurso existe una parte podríamos denominar denotada, es decir, los elementos explícitos, y otra connotada, los mensajes no explícitos y sujetos a interpretación (Barthes, 1971, p. 92).

Hacia 1962, comenzó a circular lo que la CONALITEG denomina la "segunda generación de libros de texto gratuitos" o simplemente "generación 1962". El caso al que nos referiremos es al de *Mi Libro de Segundo Año* (1966), que circuló de 1962 a 1972. El ejemplar que la CONALITEG tiene en su catálogo digital, que es el que se ha usado para este análisis, dice en la última de sus páginas "Esta primera parte (803 000 ejemplares) de la octava edición de *Mi Libro de Segundo Año*, terminó de imprimirse el día 10 de noviembre de 1966…" En otras palabras, ésta es una edición de al menos 8 más y consta de la cantidad de ejemplares mencionada, lo que nos puede dar una idea de la dimensión del asunto. Para cualquier casa editorial, este libro entraría en la categoría de *Best Seller*. Pero sólo es uno de miles de títulos que hasta la fecha a impreso y repartido la CONALITEG.

A continuación, presentaremos una serie de 6 imágenes de las que esperamos, a modo de ejercicio de observación, encontrar algún patrón, una serie de elementos que se repiten en una sucesión.

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

Por supuesto que las deducciones que logremos obtener de la observación de esta serie de imágenes, todas estas obtenidas de la misma fuente, no serán ni lejanamente las que un niño de 7 u 8 años pudo haber obtenido en los años ’60. Ni siquiera serán similares a las que un adulto de esa misma época podría obtener. Incluso existe la posibilidad de que el ilustrador de este libro de texto no haya sido del todo consciente del mensaje que pudiera comunicar. Si bien las imágenes son testigos mudos, según nos dice Peter Burke (2001), a veces resulta difícil traducir a palabras la información gráfica que nos ofrecen. Pudieron haber tenido en mente su propio mensaje, pero al momento de hacer nuestra lectura y análisis, deducimos cosas que el ilustrador no sabía que estaba diciendo.

Definitivamente, desde nuestra perspectiva, nos encontramos con un marcado rol de género y un estereotipo de familia, además de otros factores como el orden, el color y la forma. Pero más que el contenido mismo de la imagen, en este caso lo qua cabe considerar es la frecuencia del dato. Es decir, este rol de género y este estereotipo de familia lo encontramos a lo largo de un solo libro. Puede ser, claro, un reflejo de la realidad. Pero también cabría considerarlo como un imaginario en el sentido que lo propone Pérez Vejo (2005), o sea, como una sucesión de imágenes. Y más aún, como un imaginario con la finalidad de construir nuevas realidades. Una sucesión de imágenes

que podrían modelar ciertas formas de pensar, de concebir, de imaginar el género y la familia.

Resulta interesante, también, el dato (o la ausencia de éste) acerca del autor de estas imágenes. Si bien al inicio del libro de texto nos dice los nombres de los ilustradores y dibujantes, no nos especifica la autoría de cada imagen. En el caso de este libro, se trata de 8 personas: Antonio Cardoso, Rubén Carmona, Elvia Gómez Hoyuela, Palmira Garza, Juan Madrid, Aristeo Moreno, Felipe Sergio Ortega y Alberto de Trinidad Solís. Esta circunstancia de semi-anonimato no es diferente de la actual.

Pero independientemente del autor (y no es que no sea de suma importancia el dato), incluso más allá de la calidad estética, la imagen nos sirve como testimonio histórico y a la vez, no podemos soslayar esta condición, estamos haciendo referencia a un libro de texto cuyo tiraje seguramente rebasó el millón de copias. Cantidad misma de niños a los que se les entregó y que lo leyeron. O tal vez no lo leyeron porque para segundo grado de educación primaria no todo el alumnado adquiere la habilidad lectora, pero sí vieron los “dibujitos”, consumieron las imágenes y construyeron sus significados con diferentes connotaciones, quizá individualmente o tal vez guiados por su maestro para quien, probablemente, las imágenes pasen inadvertidas, ya sea por el fenómeno de “invisibilidad de lo visual” consistente en que suele dársele más importancia a la palabra que a la imagen creyendo que ésta no es más que el dibujo que acompaña o que ilustra al texto. Cierta actitud de superioridad de la palabra escrita para con las imágenes, ya sea porque como individuos inmersos en la misma cultura, normalizan lo que ven y viven cotidianamente. Pero difícilmente conscientes de que las imágenes conforman un discurso propio, independiente de la palabra escrita. A veces coincidente, pero no necesariamente.

## Consideraciones

Estas son sólo seis imágenes de un libro que está conformado por 187 páginas y no hay una sola de ellas sin imagen. Actualmente, a cada niño de nivel primaria se le entregan de seis a ocho libros cada ciclo escolar. La CONALITEG produce, hoy en día, 73 libros para primaria. En este caso, las imágenes dan cuenta de un muy marcado rol de género. ¿Qué tanto de este rol se construye al cabo de la visualización constante de imágenes? ¿Qué otros mensajes, además del rol de género, habrá en el discurso iconográfico?

Las imágenes constituyen un discurso en sí mismo al que, suponemos, no se le ha dado la relevancia que debería. La imagen de *La Patria* de Jorge González Camarena, por ejemplo, que ocupó la portada de los libros de texto gratuitos a lo largo de una década y que se ha ido posicionando a lo largo del tiempo como representativa de lo mexicano, le debe su éxito, en gran medida, al discurso que contiene, al mensaje que el autor plasmó y que el espectador ha recibido. Pero también a los más de 300 títulos que la han tenido en la portada y a los millones de ejemplares repartidos de 1962 a 1972, de 1992 a 1993 y de 2013 al 2018.

Las imágenes no son inocentes. Tienen, al igual que cualquier otro discurso, su contenido ideológico. Pero, ¿qué sucede cuando estas imágenes las provee el Estado, amparado en una política pública que la sociedad recibe hoy en día con agrado y hasta con apremio?

Las comisiones encargadas y determinados sectores de la sociedad suelen ser un tanto rigurosos con respecto al discurso contenido en los libros de texto, entendiendo éste como el mensaje que se da haciendo uso de la palabra escrita, pero el rigor en cuanto al mensaje iconográfico se limita, en el caso de los LTG, a las imágenes relacionadas con la sexualidad.

En algunas disciplinas como la Lingüística, la Semiótica, la Antropología y la Historia, además de otras ciencias sociales, ha cobrado mayor relevancia el uso de la imagen como fuente de información, como vestigio, como indicio y como documento que requiere una crítica de fuentes como cualquier otro; incluso a nivel legal, como evidencia de los hechos. Pero en el ámbito escolar, pese a que el manejo de las imágenes es abundante, las herramientas para entender su lenguaje siguen siendo escasas en el mejor de los casos, pero casi siempre nulas.

Es necesario y pertinente robustecer la política de diseño de los LTG, pero si no fuera así, aún nos queda la opción de fortalecer nuestro criterio, tomar conciencia del sistema educativo paternalista y construir algo más democrático y contextualizado. Aunque se trata de una tarea social, la mayor parte de esta responsabilidad recae en aquellas personas que cotidianamente utilizan los libros de texto gratuitos como guía y herramienta de trabajo con los niños.

## Referencias

Barthes, Roland. (1971) *Elementos de semiología*. Editorial Alberto Corazón. Madrid.

Bourdieu, Pierre. (2014) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Editorial Fontamara.

Burke, Peter. (2001) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona. Editorial Crítica.

Pérez Vejo, Tomás. (2005) "Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico" en Fernando Aguayo y Lourdes Roca (coords.) *Imágenes e investigación social*. México.

ACUERDO que establece el procedimiento de revisión y dictamen de libros de texto y apoyos bibliográficos. Noviembre 5 de 1982.

DECRETO que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Febrero 13 de 1959. Diario Oficial de la Federación.

*Mi Libro de Segundo Año*. (1966) A cargo de Paula Galicia Ciprés. CONALITEG.

**COMUNICACIÓN 1.2.9**

# PRODEP, INSTITUCIONES FORMADORAS EN LA CDMX, EL ESTADO DEL ARTE PARA SU INVESTIGACIÓN

***María Teresa Reyes Ruiz***
Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio
ORCID https://orcid.org/0000-0002-2073-7507

**Resumen**

La posterior integración, en 2009, de las instituciones formadoras de docentes al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), impulsado desde 1996 en las universidades públicas estatales; ha implicado diversas exigencias para dichas instituciones. Programa que, a más de diez años de su instrumentación, no ha sido evaluado en cuanto a su desarrollo y desempeño en las instituciones formadoras. En esta ponencia se reporta el avance de conocimiento, derivado de la investigación documental en bases de datos como Dialnet, Redalyc, SciELO y Google Scholar, a partir de las palabras: PROMEP, PRODEP, Escuela Normal. Se ubicaron un total de 20 documentos, de 2010 al 2021, que reportan avances o investigaciones concluidas; ensayos publicados en la modalidad de libro o capítulo de libro; artículo de revista o ponencia en congreso nacional e internacional. Los hallazgos muestran que los cuerpos académicos (CA) y la habilitación del personal docente de tiempo completo (PTC) son los ejes del PRODEP, de ahí que se haya investigado desde el CA de manera general por total de escuelas normales que participan en el país o bien casos específicos como: Puebla, Sonora, San Luis Potosí, Guerrero, Zacatecas, Chiapas, Estado de México y la Ciudad de México pero en este último sólo se refiere a las cinco normales, por lo que es deseable emprender una indagación exploratoria sobre la aplicación de dicho programa en el subsistema.

**Palabras clave:** PRODEP, educación normal, docentes, cuerpos académicos.

**Summary**

The subsequent integration, in 2009, of teacher training institutions to the Teacher Improvement Program (PROMEP), today the Teacher Professional Development Program (PRODEP), promoted since 1996 in state public universities; It has made various demands on these institutions. Program that, more than ten years after its

implementation, has not been evaluated in terms of its development and performance in the training institutions. This presentation reports the advancement of knowledge, derived from documentary research in databases such as Dialnet, Redalyc, SciELO and Google Scholar, from the words: PROMEP, PRODEP, Escuela Normal. A total of 20 documents were located, from 2010 to 2021, that report progress or completed investigations; essays published in book or book chapter mode; journal article or presentation at national and international congress. The findings show that the academic bodies (CA) and the empowerment of the teaching staff are the axes of PRODEP, hence the CA has investigated in general by all normal schools that participate in the country or specific cases such as: Puebla, Sonora, San Luis Potosí, Guerrero, Zacatecas, Chiapas, the State of Mexico and Mexico City, but in the latter it only refers to the five normal ones, so it is desirable to undertake an exploratory inquiry into the application of said program in the subsystem.

**Keywords:** PRODEP, normal education, teachers, academic bodies.

## Introducción

Un tema central de la política educativa, en los últimos años, ha sido la búsqueda de la calidad de los procesos educativos por lo que desde la última década del siglo pasado y la primera del presente, las Instituciones de Educación Superior (IES) de los países de economías emergentes se han visto sometidas a diversas exigencias, como en el caso del nuestro, a partir de las políticas educativas planteadas por países de alto desarrollo, pero derivadas de los resultados de la situación que enfrentaba la educación superior.

Políticas emitidas por organismos internacionales: Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe con el propósito de mejorar la calidad de la educación superior, a partir de su evaluación. Resultados retomados por el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que han orientado la política de educación superior en las últimas décadas y que en 1996 dio origen al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), pretendiendo la implementación de un sistema nacional de formación del personal académico.

Programa surgido de la evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre la situación del Sistema Nacional de Educación Superior, que evidenció un alto

porcentaje de profesores de carrera de Universidades Públicas Estatales sin el nivel académico adecuado –doctorado-, ni articulado a las tareas de investigación (ACUERDO 526, 2009). El programa ha tenido el objetivo de consolidar una política de formación de profesores a largo plazo con la finalidad de promover nuevas formas de producción y aplicación del conocimiento a través del trabajo en equipo en dos sentidos: 1. Mejorar el perfil del Profesorado de Tiempo Completo (PTC). 2. Impulsar el desarrollo y consolidación de los Cuerpos Académicos (CA), aspectos indispensables para mejorar la calidad de la educación superior.

**Problemática**

El PROMEP, hoy PRODEP, solo había sido impulsado en las universidades públicas estatales, hasta 2009 se integran las normales como IES, aunque ya lo habían sido en 1984 al modelo de educación superior, sin embargo:

> … es un hecho que la carencia de apoyos para la investigación y capacitación ha generado que pocos académicos cuenten con habilidades para desarrollar proyectos con rigor metodológico, de igual manera que formen equipos; frecuentemente algunas iniciativas son resultado del interés personal y del esfuerzo individual, lo que impide el crecimiento de grupos que enfoquen su acción colectiva bajo perspectivas interdisciplinarias y multidisciplinarias en los problemas que requieren prioridad en la formación docente. (DGENAM, 2014, pp. 20 y 21).

A más de diez años de que el PRODEP se instrumentó en el Subsistema de Educación Normal en la Ciudad de México, no ha sido evaluado en cuanto a su desarrollo y desempeño en las instituciones formadoras (Ferra, 2019 y Siqueiros, et. al. 2018). En esta ponencia se presentan los primeros hallazgos del estado del arte para la investigación en desarrollo.

**Estado del Arte**

Con la finalidad de indagar cómo se ha venido desarrollando la ejecución del PRODEP como política de profesionalización en las instituciones formadoras de docentes en la Ciudad de México, se indagó qué se ha estudiado, quiénes lo han estudiado y cómo. Metodológicamente se realizó una búsqueda documental en bases de datos como Dialnet, Redalyc, SciELO y Google Scholar, a partir de las palabras:

PROMEP, PRODEP y escuela normal. Se encontraron 20 documentos, elaborados entre el 2010 al 2021 que reportan investigaciones, o son producto de ensayos, publicados en la modalidad de: libro, capítulo de libro, artículo de revista o ponencia en congreso nacional e internacional. De la sistematización de la información documental se observan los siguientes aspectos:

- Dado que los ejes que articulan el PRODEP son la integración de Perfil Deseable del Profesor de Tiempo Completo (PTC) y su consecuente incorporación a un Cuerpo Académico (CA), los documentos referidos enfatizan, como lo más estudiado, la conformación de CA, como veremos más adelante.
- Quienes inician las investigaciones, son los mismos docentes de las escuelas normales sobre la conformación de los CA en sus propias instituciones.
- Del total de los documentos revisados se desprenden dos directrices en los escritos: 1) Análisis crítico de la política educativa a través del PRODEP y 2) Investigaciones sobre los procesos de conformación de Cuerpos Académicos.

En cuanto a la directriz 1 Análisis crítico de la política educativa a través del PRODEP incluye trabajos que versan sobre la revisión crítica de la política educativa en el que se encuentran inmersas las instituciones formadoras. Al respecto tenemos que Vera (2011) en su artículo Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales, refiere de manera crítica las transformaciones que se dan en el perfil del formador en su tránsito al perfil de profesional académico haciendo alusión a las condiciones laborales, organizacionales y pedagógicas de las escuelas normales como un reto para su incorporación al programa.

Cruz (2013), en el capítulo de libro Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión en La escuela normal: una mirada desde el otro, presenta un análisis crítico de la política educativa respecto de la reforma educativa para la transformación de las escuelas normales y su relación con la educación superior en la modificación de su dinámica institucional. Ferra-Torres (2015) en su potencia de congreso nacional, El programa para el desarrollo profesional docente del tipo superior en el contexto de las escuelas normales: miradas desde la política pública como oportunidad de cambio organizacional presenta un acercamiento teórico en el que destaca de manera crítica las dificultades pero al mismo tiempo la oportunidad del cambio organizacional que se deriva del CA de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, con el objetivo de aportar reflexiones que coadyuven en la transformación de las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior.

Núñez (2017) en la ponencia internacional titulada Política de Estado para la configuración de las Escuelas Normales, un escenario de desigualdades en la Educación Superior reflexiona sobre la desigualdad de la educación superior en la que históricamente se han desarrollado las Escuelas Normales como IES. Edel-Navarro, et. al. (2018) en el artículo El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva revisan críticamente los efectos del PRODEP en las instituciones formadoras de docentes, mencionan que un efecto importante es el que se requiera a estas instituciones que funcionen como universidades de investigación por lo que concluyen que las escuelas normales no son las que deberían modificarse sino más bien el PRODEP para que mejore el funcionamiento de las Normales.

Ramírez y Aquino (2019) en el artículo Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México, presentan la revisión crítica de lo investigado de 1984 a 2018 respecto de las políticas de profesionalización docente de las escuelas normales, refieren que los organismos internacionales han jugado un papel importante a partir del enfoque del capital humano y de la nueva gestión pública (NGP). Finalmente, Diaz- Barriga (2021) en el capítulo de libro Política de la Educación Normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación presenta un recorrido histórico y crítico, del siglo XX y lo que va del XXI, respecto de la evolución de la política educativa para la educación normal en México, hace énfasis en la polémica nacional de que estas instituciones permanezcan o desaparezcan desconociendo su papel histórico, ante lo cual cita la política del gobierno en turno que pretende reivindicar no solo la imagen social del magisterio sino de las Escuelas Normales a partir de la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales, impulsada en 2019 por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Por lo que respecta a la directriz 2 Investigación sobre los procesos de conformación de Cuerpos Académicos, encontramos trabajos que reportan resultados de investigación como parte de la puesta en marcha del programa. Loredo, et. al. (2010) en su libro Diagnóstico de la organización académica de las escuelas normales del Distrito Federal reportan resultados del estudio exploratorio cuyo propósito fue conocer el funcionamiento de la organización académica de las escuelas normales del Distrito Federal (DF), durante el ciclo escolar de 2009. Reportan resultados de un primer acercamiento a las cinco normales, caracterizan a la planta académica y exploran dos formas del trabajo académico: el colegio y los CA. Los instrumentos empleados: cuestionarios y grupos de enfoque. El estudio revela dos tendencias, una referida como

tradicional, en la que se ubica un grupo mayoritario que cuestiona cualquier movimiento de reforma y el de los menos que se adhieren a la innovación que ofrece la nueva figura organizacional, los CA. Habrá que enfatizar que, esta investigación y su publicación se realizó con recursos del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN de 2009 y el PEFEN 3.0 de 2010).

Juárez (2012) en el artículo La integración de cuerpos académicos. Un reto en las Escuelas normales, a partir de un estudio documental en el que documenta de manera teórica y metodológica cómo se lleva a cabo la constitución de Cuerpos Académicos (CA), el caso de una la Escuelas Normal del Estado de México concluyendo que es un desafío debido al desconocimiento del programa. El Estado de conocimiento Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011. Coordinado por Saucedo, et. al. (2013), menciona que "…Grediaga y López (2011) señalan como temas centrales para una agenda de trabajo, temas centrales como la evolución de los cuerpos académicos y grupos disciplinarios, la construcción y recreación de la cultura académica, así como las cambiantes y cada vez más frágiles condiciones de trabajo bajo las formas de su evaluación vigente." (2013, p. 472).

Yañez, et. al. (2014) en el artículo Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación, reportaron un estudio de caso referido a las Escuelas Normales de Sonora, describen resultados de investigación cualitativa, mediante entrevista fenomenológica, sobre los cambios efectuados a partir de la aplicación del programa, para indagar los significados de la experiencia de tres docentes con perfil deseable. Ortega-Díaz y Hernández-Pérez (2016), en el artículo La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente, a partir de un estudio de caso refieren la experiencia de tres profesores de tiempo completo de la Normal de Amecameca en el Estado de México en la conformación de un CA, utilizando entrevista a profundidad y un cuestionario a un grupo de docentes de la normal, investigación en la que concluyen que pese a las diferencias que se tienen con otras instituciones de educación superior el CA en mención se ha logrado constituir en comunidad epistémica.

Loza, et. al. (2017) en la ponencia de congreso nacional Evaluación del desarrollo de los cuerpos académicos de una escuela normal en el estado de Puebla: retos hacia la consolidación, refieren resultados de la evaluación al desarrollo de CA en una Escuela Normal del Estado de Puebla, utilizan la investigación acción, mediante la exploración-descripción para identificar fortalezas y áreas de oportunidad que les permitan la

consolidación como comunidad epistémica en la formación de docentes. Galván, et. al. (2017), en su ponencia de congreso nacional El origen del PRODEP en las escuelas normales del país presentan el caso de la Escuela Normal de Zacatecas como experiencia exitosa en la implementación del programa, con la intención de compartirla a otras normales que han enfrentado dificultades en su implementación, después de que en un corto plazo a la incorporación del PRODEP se generaron seis (CAEF), 14 PTC y el logro de tres becas para estudios de doctorado.

Salmerón (2018), en el artículo La investigación, un reto para los cuerpos académicos en las escuelas normales, aborda las experiencias de conformación de un CA, el caso de la Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez del Estado de Guerrero”. Utiliza un estudio descriptivo, con observación sobre la experiencia del CA respecto de otros del estado o del país. Los resultados dejan ver que, a pesar de no contar con las condiciones materiales, ni estructurales de una universidad o tecnológico se han invertido los recursos personales en la formación para la obtención del PTC y el desarrollo de los criterios que solicita el PRODEP para el registro del CAEF.

Siqueiros et. al. (2018), en la ponencia de congreso nacional Evolución de las normales ante el PRODEP: escuelas, profesores y cuerpos académicos aportan una investigación de tipo cualitativo longitudinal relativa al porcentaje de Escuelas Normales del país que han participado en el PRODEP entre los años de 2012 a 2017 tomando como referente los datos aportados por el propio programa, resultados que reflexionan en el marco del estado de conocimiento que elaboran sobre el mismo periodo.

Peña (2019) en la ponencia de congreso nacional Condiciones institucionales en la conformación y desarrollo de cuerpos académicos en la escuela normal (El caso de San Luis Potosí) presenta resultados de investigación de un estudio de caso sobre las condiciones institucionales en el progreso de CA del Sistema de Educación Normal del Estado de San Luis Potosí. A través de un estudio de caso instrumental, en el que lleva a cabo 13 entrevistas semiestructuradas a actores clave del Sistema Educativo del estado reportando la forma en que se ha implementado el programa y las contradicciones que se presentan en las instituciones formadoras.

Ferra-Torres (2019) en el artículo Evaluación de una política pública para el desarrollo profesional de los formadores de docentes: el caso del PRODEP en las escuelas normales, presenta un análisis de estadística descriptivo e inferencial procedente de la evaluación del PRODEP en el caso de las escuelas normales del país, de lo que concluye que a pesar de los avances en materia de política educativa para

estas instituciones aún no se ha visto reflejado un efecto positivo debido a que sus resultados no son evaluados de forma periódica.

Ruíz, et. al. (2019) en la ponencia de congreso nacional Cuerpos académicos en las escuelas normales: perspectivas y obstáculos vigentes muestran resultados de investigación sobre las percepciones de los docentes de una licenciatura en la conformación de CA el caso de una Normal del estado de Chiapas. Aplicaron entrevista estructurada a profundidad, los resultados revelan diversos obstáculos entre los que se destacan no contar con PTC, realización de diversas tareas con la misma carga horaria, no contar con CA en la Normal. Evidenciando que, al querer elevar a las Normales al nivel de la educación superior en relación a las exigencias de productividad académica, no se toman en cuenta las condiciones en que los docentes de las Normales realizan sus actividades que distan en mucho de las condiciones de las universidades.

Siqueiros y Vera (2020) en el artículo Caracterización de cuerpos académicos de escuela normales presentan un estudio documental y descriptivo para caracterizar a los CA en cuanto a su ubicación en lo regional, estatal e institucional y su composición relativo al número de integrantes, porcentaje de mujeres y sexo del líder. Los resultados refieren una década de participación las Escuelas en el PRODEP en el marco del análisis de la sociología de las organizaciones y el comportamiento organizacional. Se centran en la región Centro sur de la República Mexicana. Los hallazgos respecto de las características indican que un gran número de CA, en sus tres modalidades, en el país mayoritariamente se concentran en el Estado de México, se componen de tres a cinco integrantes, siendo más mujeres que hombres y estos últimos los líderes.

## Resultados

El avance de conocimiento reportado en esta ponencia, conforme a la producción entre 2011 – 2021, refiere que los CA y el PTC son los ejes del PROMEP, de ahí que la figura visible del programa sea el CA y por ello la más investigada en cuanto al total por escuelas normales o bien mediante casos específicos de algunos estados de la república mexicana. La revisión de estos 20 documentos evidencia la utilización de investigación documental en la que se basan los análisis críticos sobre el PRODEP.

La utilización de metodología cuantitativa a partir del uso de estadística descriptiva e inferencial o del diagnóstico exploratorio mediante el cuestionario; o bien desde la metodología cualitativa, a partir del uso de la entrevista semiestructurada o a profundidad o el grupo focal, con la intención de indagar significados y percepciones de

los docentes. También se utilizan referentes teóricos de la sociología de las organizaciones y el comportamiento organizacional, así como de la nueva gestión pública (NGP).

A partir de los hallazgos reportados por el estado del arte, ya sea desde un análisis de perspectiva crítica de investigación de los efectos del programa se observa un avance en el conocimiento de estudios de caso en los estados de Puebla, Sonora, San Luis Potosí, Guerrero, Zacatecas, Chiapas, Estado de México y la Ciudad de México, en este último referido a 2010, sin que se tenga evidencia reciente del seguimiento en la evolución de los efectos producidos por el programa.

## Conclusiones

El CA y el PTC, son los ejes que articulan el PRODEP, como evidencia de la mejora en la calidad de la educación superior, de ahí que lo más investigado sea la conformación de CA, de manera general en las escuelas normales a nivel nacional o de manera particular en el que los estudios de caso se han visto privilegiados mediante la utilización ya sea de investigación tanto cuantitativa como cualitativa, en la que se privilegia la estadística y los sentidos y significados.

En el caso que nos ocupa, la Ciudad de México presenta un estudio de 2010, lo cual apunta a la escasa producción de conocimiento sobre los procesos, evolución y efectos procedentes de la implementación del programa por lo que es no solo factible sino necesario recuperar los resultados de investigación hasta ahora logrados para dar continuidad a estudios que permitan conocer las visiones que emiten, tanto autoridades educativas como docentes en la ejecución del programa en el Subsistema de Educación Normal y Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

## Referencias

Acuerdo 526 (2009). Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), México, Diario Oficial. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126822&fecha=30/12/2009

Cruz, O. (2013). “Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión” en La escuela normal: una mirada desde el otro, Patricia Ducoing Watty (coord.), iisue-unam, México. http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/86/Pol%C3

%ADticas%20para%20las%20escuelas%20normales.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DGENAM (2014). Plan Rector. México. DGENAM.

Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la Educación Normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *RMIE* [online]. 2021, vol.26, n.89. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200533&script=sci_abstract

Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G. y De Vries, W. (2014). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Rev. educ. sup* [online]. *2018*, vol.47, n.187. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602018000300071&script=sci_abstract

Ferra-Torres, G. (2015). El programa para el desarrollo profesional docente del tipo superior en el contexto de las escuelas normales: miradas desde la política pública como oportunidad de cambio organizacional. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1912.pdf

Ferra-Torres, G. (2019). Evaluación de una política pública para el desarrollo profesional de los formadores de docentes: el caso del PRODEP en las escuelas normales. http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/435

Galván, A., Ramírez, M. y Soto, M. (2017). El origen del PRODEP en las escuelas normales del país. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1740.pdf

Juárez, H. (2012). La integración de Cuerpos Académicos, Un reto en las Escuelas Normales, en Revista *Investigación Educativa Duranguense*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025672

Loredo, J., Alvarado, F., Secundino, N. y Romero, R. (2010). Diagnóstico de la organización académica de las escuelas normales del Distrito Federal, México, DGENAM/AFSEDF.

Loza, G., López, I. y Merino, C. (2017). Evaluación del desarrollo de los cuerpos académicos de una escuela normal en el estado de Puebla: retos hacia la consolidación. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0908.pdf

Núñez, D. (2017). Política de Estado para la configuración de las Escuelas Normales, un escenario de desigualdades en la Educación Superior. https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/A012.pdf

Ortega-Díaz, C. y Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. Revista *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 6, julio-diciembre, 2016, pp. 295-303 Universidad Autónoma Indígena de México. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020

Peña, N. (2019). Condiciones institucionales en la conformación y desarrollo de cuerpos académicos en la escuela normal (El caso de San Luis Potosí). http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P476.pdf

Ramírez, C. y Aquino, S. (2019). Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México, *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 10, núm. 19, 2019, Octubre-Marzo. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658239007

Ruíz, E., Campos, R. y Gamboa, A. (2019). Cuerpos académicos en las escuelas normales: perspectivas y obstáculos vigentes. En Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C, Coeditores, Ciudad de México. ISBN UNAM Volumen IV: 978-607-30-2643- http://ru.iiec.unam.mx/4815/

Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E. y Galaz, J. (Coordinadores) (2013). Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011, México, ANUIES COMIE.

Salmerón, N. (2018). La investigación, un reto para los cuerpos académicos en las escuelas normales. https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/750

Siqueiros, G., Vera, J. y Mungarro, G. (2018). Evolución de las normales ante el PRODEP: escuelas, profesores y cuerpos académicos. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/4/P104.pdf

Siqueiros, G. y Vera, J. (2020). Caracterización de cuerpos académicos de escuela normales, *CPU-e Revista de Investigación Educativa* Número 31 |Julio-diciembre, 2020 |ISSN 1870-5308 Instituto de Investigaciones en Educación |Universidad Veracruzana. https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2702/4559

Vera, J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales Revista *Reencuentro*, núm. 62, diciembre, 2011, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066009

Yañez, A., Mungarro, J. y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa*, 3 (1). http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current

**COMUNICACIÓN 1.2.10**

# ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DE LA GOBERNANZA ESCOLAR Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

# CHARACTERISTIC ELEMENTS OF SCHOOL GOVERNANCE AND ITS IMPLEMENTATION IN PRIMARY EDUCATION

***Gabriela Calderón-Santos***
Universidad de Alcalá. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2235-6767

**Resumen**

La gobernanza, considerada como un proceso distinto de interrelación de quienes participan en las instituciones, puede ser una opción para superar retos que enfrentan las escuelas. Así, el propósito de este estudio fue indagar y describir acciones asociadas a la gobernanza, de acuerdo a directivos y docentes, en escuelas de educación básica primaria de la Ciudad de México. Se trató de un estudio exploratorio, descriptivo y transversal. Se pudieron identificar elementos característicos de la gobernanza, tales como metas comunes, liderazgo compartido, colaboración, toma de decisiones y rendición de cuentas. Índices altos de acciones de gobernanza se reportaron en los elementos rendición de cuentas, toma de decisiones y liderazgo compartido. Se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres y de acuerdo al turno de las escuelas. Estos resultados afirman la necesidad de impulsar la gobernanza en las escuelas, en especial elementos reportados con índices bajos, como metas comunes y colaboración.

**Palabras clave:** Gobernanza escolar, Educación primaria, Directivos, Docentes

**Abstract**

Governance, considered as a different process of interrelation of those who participate in institutions, it can be an option to overcome challenges faced by schools. Thus, the purpose of this study was to investigate and describe actions associated with governance, according to school principals and teachers, in primary basic education schools of Mexico City. It was an exploratory, descriptive and cross-sectional study.

Characteristic elements of governance could be identified, such as common goals, shared leadership, collaboration, decision-making and accountability. High indices of governance actions were reported in the elements of accountability, decision making and shared leadership. Significant differences were found between men and women and according to the shift of the schools. These results affirm the need to promote governance in schools, especially elements reported with low indices, such as common goals and collaboration.

**Keywords:** School governance, Primary education, Principals, Teachers

## Introducción

En las últimas décadas se han modificado las condiciones en las dinámicas de gobierno y gobernabilidad, en parte por la necesidad de trabajo conjunto de diferentes instancias para enfrentar y dar solución a las variadas problemáticas de las sociedades; lo que ha dado lugar a procesos como la gobernanza.

En el sistema educativo, y especialmente en las escuelas, también se hacen necesarias nuevas formas que impulsen el logro académico hacia los parámetros esperados, y sobre todo, una formación integral, ya que en México es continuo tema de preocupación la calidad de los servicios educativos. Algunos elementos característicos de la gobernanza podrían ser implementados por las figuras educativas, como docentes y directivos para que en colaboración y con metas compartidas abonen a estos propósitos; sin embargo, se desconoce el estado que guardan dichas prácticas en las escuelas.

Por ello, el presente estudio piloto pretende hacer una indagatoria inicial y básica entre docentes y directivos acerca de acciones relacionadas a la gobernanza escolar que suceden en las escuelas, para contar con datos actualizados que permitan ofrecer un diagnóstico objetivo y posteriormente propuestas de acción basadas en evidencia.

## Antecedentes

### La Gobernanza y la Gobernanza Escolar

La palabra gobernanza se ha utilizado para definir variados procesos relacionados a las formas de interacción entre diversos actores, en instituciones u organizaciones. Según Natera (2005, p. 756) “el estudio de la gobernanza es

multidireccional y se ha asociado a diferentes ámbitos, modalidades de actores y niveles de gobierno".

Aún cuando las definiciones de la gobernanza son variadas, (Aguirre-Sala, 2019; Vaillant, 2012), hay acuerdo en que responde a la necesidad de implementar nuevas formas de organización más horizontales y que incluyan figuras de distintos ámbitos, para la participación y toma de decisiones (Natera, 2005).

Whittingham (2010) opina que las explicaciones desde las que parten los distintos conceptos de gobernanza, son, por una parte, aquellas que se estructuran desde el papel del Estado, y otras que lo hacen desde los actores o figuras dentro del sistema.

Al retomar esta última concepción, establece a la gobernanza como la "realización de relaciones políticas entre diversos actores involucrados en el proceso de decidir, ejecutar y evaluar decisiones sobre asuntos de interés público…" (Whittingham, 2010, p. 222).

Algunos autores mencionan como parte de la gobernanza a las metas comunes, la participación, el liderazgo compartido, la colaboración, la toma de decisiones, la negociación y la rendición de cuentas (DeLeon y Varda, 2009; Gil Antón, 2018; Mancebo et ál., 2012; Rivas et ál., 2015; Santizo, 2011; Whittingham, 2010).

Para el caso de la gobernanza escolar, ésta podría relacionarse con algunos de estos elementos. Además, las figuras educativas en las escuelas involucradas en tales prácticas incluyen a directivos y docentes (García-Raga et ál., 2021; Nishimura, 2017).

De acuerdo a estas apreciaciones, enseguida se describen los elementos de la gobernanza que podrían ser parte de procesos dentro de la escuela.

## Elementos Característicos en la Gobernanza Escolar

Las metas comunes se identifican por el interés compartido de las figuras educativas en el que todos convergen, están conscientes de las formas en que deben actuar, y hacia dónde deben dirigir los esfuerzos, por encima de las diferencias surgidas de las distintas percepciones de la realidad (Santizo, 2011; Subirats, 2010).

Un elemento más que caracteriza a la gobernanza es el liderazgo compartido, que de acuerdo a Castillo et ál. (2017), así como DeLeon y Varda (2009), se refiere a un liderazgo repartido en la escuela, democrático, que sea asumido por diferentes figuras educativas, con lo que se abona a relaciones horizontales y a la actuación hacia los propósitos comunes.

Castillo et ál. (2017) retoman ideas y citan a Bolívar (2012, p. 15) para definir como liderazgo compartido o pedagógico a "… gente que aprende y trabaja junta… con un sentido de propósito compartido… comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados…".

Para el caso de la colaboración, según Natera (2005) es un componente de la gobernanza, se basa entre otros elementos, en las formas de interrelación de las figuras que participan, en el conocimiento o familiaridad que tengan hacia el resto, y en la confianza que hayan desarrollado con base en interacciones anteriores (DeLeon y Varda, 2009).

Otro elemento hallado en la literatura sobre la gobernanza es la toma de decisiones, que podría identificarse como la posibilidad de elegir de entre diferentes opciones y asumir una postura. Para Castillo et ál. (2017), es parte de los procesos de decisión democráticos que deben implementarse en las escuelas bajo un modelo de gobernanza escolar. Santizo (2011) identifica a la toma de decisiones como un elemento complejo, pues deben acotarse límites de cada figura educativa en sus posibilidades de decisión.

Según Subirats (2010) la toma de decisiones debe ser una práctica que permita que las relaciones se mantengan de forma adecuada, y que considere las necesidades e intereses de todas las figuras educativas.

Por último, la rendición de cuentas se refiere a la información acerca de las acciones que se realizan de acuerdo a los compromisos asumidos en la escuela, y deben ofrecerla las figuras educativas. Mancebo et ál. (2012) consideran a la rendición de cuentas fundamental para mantener las prácticas de gobernanza escolar, ya que explican, contribuye a la confianza y al sostenimiento de las relaciones en la escuela.

Para ello, debe llevarse a cabo la evaluación, posteriormente se deben comunicar los resultados, haciendo partícipes a las figuras educativa e incluso al resto de la comunidad escolar (Mancebo et ál., 2012; Wittingham, 2010).

Considerando a dos de las figuras educativas que actúan al interior de las escuelas –directivos y docentes-, y de acuerdo a los elementos característicos de la gobernanza que se han descrito, enseguida se explican las particularidades de este estudio.

## Marco Metodológico

El objetivo general de este estudio fue identificar y describir algunas acciones relacionadas a los elementos característicos de la gobernanza, que refieren directivos y docentes, en escuelas primarias de un municipio de la Ciudad de México. Para ello, se planteó un estudio piloto, exploratorio y descriptivo.

Se llevó a cabo en un municipio de la Ciudad de México, analizando siete escuelas de educación básica primaria, participando un total de 77 sujetos, entre directivos y docentes, mujeres y hombres, con diferentes años de antigüedad en el servicio educativo.

Las variables sociodemográficas analizadas fueron turno o tipo de escuela, sexo, y años de antigüedad en el servicio. Se consideró como variable dependiente a los puntajes obtenidos en la encuesta de acciones de gobernanza escolar.

El procedimiento consistió en solicitar la autorización y apoyo a la supervisión de la zona escolar del municipio donde fue aplicada la encuesta; la cual contó con los requerimientos éticos de voluntariedad, confidencialidad y anonimato.

Con base en la identificación de algunos elementos característicos de la gobernanza escolar, se construyó la encuesta con la que se obtuvieron los datos. Está compuesta por 38 afirmaciones elaboradas cualitativamente. Las opciones de respuesta fueron siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. El número de reactivos para cada elemento característico quedó como sigue: metas comunes (MC) 2, acciones colectivas (AC) 4, participación (P) 5, colaboración (C) 6, confianza (C) 3, liderazgo compartido (LC) 3, negociación (N) 4, toma de decisiones (TD) 6, y rendición de cuentas (RC) 5 reactivos.

## Resultados

### Población de Estudio

Se trató de 77 participantes, de los cuales 8 fueron personas directivas y 69 docentes, de 7 escuelas primarias de un municipio de la Ciudad de México. Los porcentajes de la cantidad de participantes de acuerdo a sus años de antigüedad en el servicio se muestran en la Tabla 1.

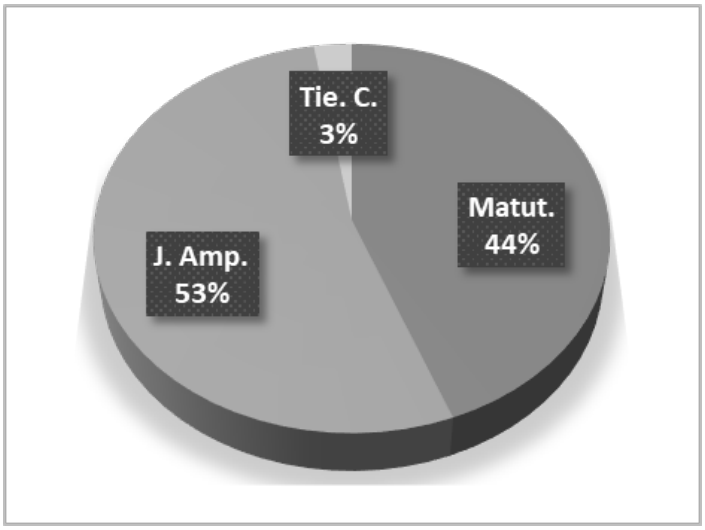
Tabla 1 Porcentajes de Participantes por Años de Antigüedad

| Años de antigüedad en rangos | Frecuencia | Frecuencia relativa | Porcentajes |
|---|---|---|---|
| 1 - 5 | 10 | 0.13 | 13.0% |
| 6 - 10 | 23 | 0.3 | 29.9% |
| 11 - 15 | 15 | 0.19 | 19.5% |
| 16 - 20 | 4 | 0.05 | 5.2% |
| 21 - 25 | 11 | 0.14 | 14.3% |
| 26 - 30 | 5 | 0.06 | 6.5% |
| 31 + | 9 | 0.12 | 11.7% |
| N | 77 | 1 | 100% |

Fuente: Elaborado por los autores (2021).

El porcentaje de participantes por tipo de escuelas se muestra en la Figura 1, el menor porcentaje es tiempo completo, ya que sólo fueron dos escuelas.

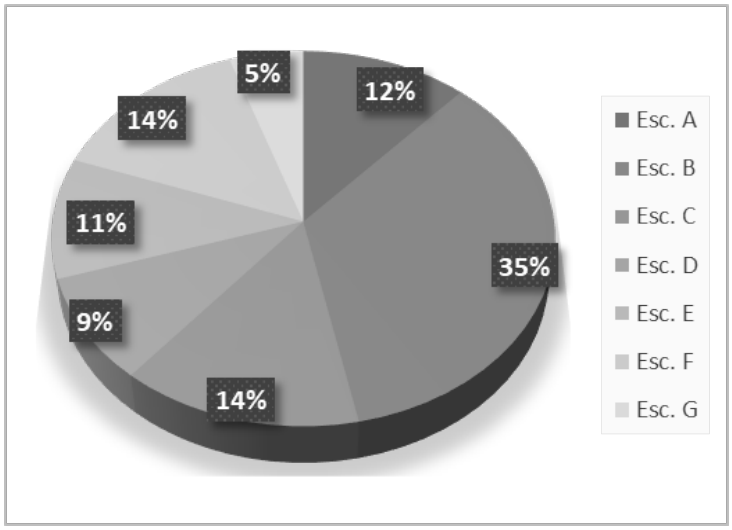
Figura 1 Porcentaje de Participantes por Tipo de Escuela




Nota: Jornada ampliada (J. Amp.); tiempo completo (Tie. C.); turno matutino (Matut.)
Fuente: Elaborado por los autores (2021).

En la Figura 2, el porcentaje de participantes por cada una de las siete escuelas.

Figura 2 Porcentaje de Participantes por Escuela




Fuente: Elaborado por los autores (2021).

**Hallazgos de la Investigación**

La encuesta de acciones relacionadas a la gobernanza escolar fue sometida a análisis de confiabilidad, a través de la prueba alpha de Cronbach, calculada mediante la varianza de los ítems, obteniendo 0.95, que expresa una alta consistencia.

Los puntajes obtenidos en la encuesta se agruparon, previo análisis de los puntajes globales mínimo y máximo para el rango, y considerando tres intervalos, resultaron en los índices de prácticas de gobernanza escolar: bajo, moderado y alto.

Tal como se observa en la Tabla 2, el porcentaje más alto de participantes (67.5%) expresaron índices globales altos de acciones relacionadas a la gobernanza escolar.

Tabla 2 Porcentajes de Participantes en Cada Nivel, por su Puntaje Global

| Puntaje Global | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Bajo | 3 | 3.9% |
| Moderado | 22 | 28.6% |
| Alto | 52 | 67.5% |
| N | 77 | 100% |

Fuente: Elaborado por los autores (2021).

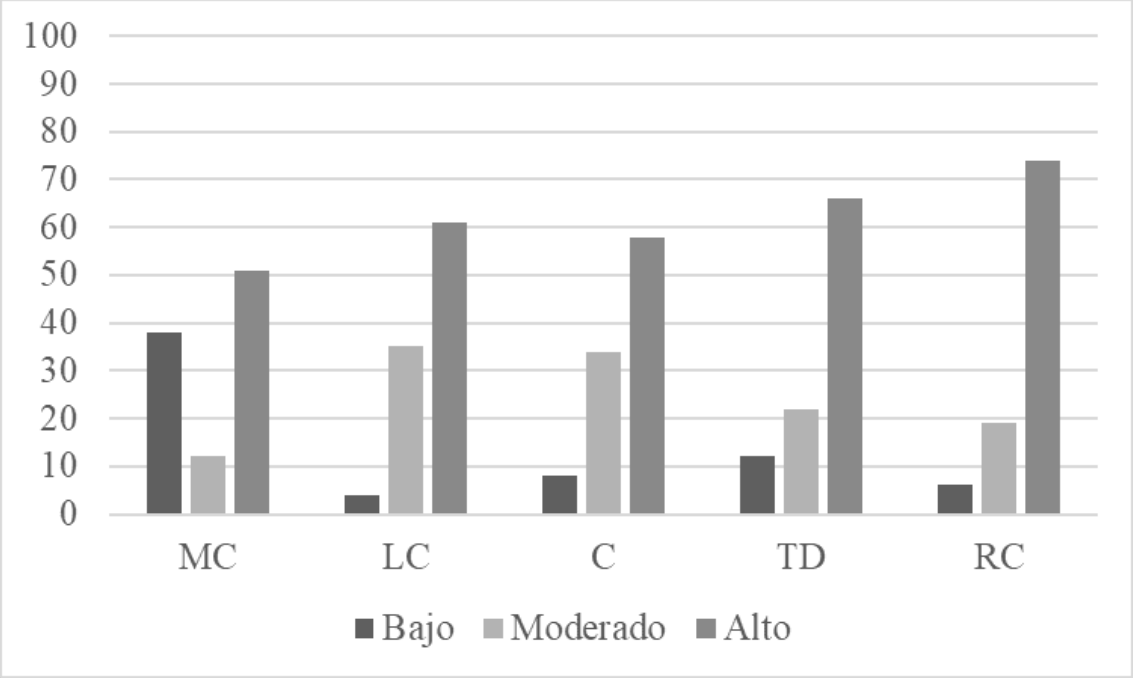
Al analizar los porcentajes de los índices por elemento (metas comunes, liderazgo compartido, colaboración, toma de decisiones, y rendición de cuentas); se observa en la Figura 3 que la mayoría de los participantes expresan un índice de acciones de gobernanza alto, seguido por índice moderado.

El elemento *metas comunes* presenta el mayor porcentaje de participantes (38%) con índice bajo, seguido del elemento *colaboración* (12%).

Los elementos *liderazgo compartido* (35%) *y colaboración* (34%) son los que cuentan con mayor porcentaje de participantes en índice moderado.

La mayor cantidad de participantes que reporta índices altos de acciones de gobernanza en la escuela, se agruparon en el elemento *rendición de cuentas* (74%), seguido de *toma de decisiones* (66%), y *liderazgo compartido* (61%).

Figura 3 Índices de Acciones de Gobernanza por Elemento Característico




Nota: metas comunes (MC), liderazgo compartido (LC), colaboración (C), toma de decisiones (TD), rendición de cuentas (RC).
Fuente: Elaborado por los autores (2021).

Para identificar diferencias en los puntajes globales de prácticas de gobernanza entre directivos y docentes se analizaron las medias, encontrándose que no hay diferencias significativas entre estos grupos ($t = 0.764$, $gl = 75$, $p = 0.44$). Tampoco las hay al comparar años de servicio [rangos: 1 a 15 y 16 o más] ($t = -1.003$, $gl = 75$, $p = 0.319$). En contraste, sí se hallaron diferencias significativas en lo reportado por hombres y mujeres, Tabla 3.

Tabla 3 Diferencias en Puntajes Globales por Sexo de Participantes: Hombre y Mujer

| | Hombre | Mujer |
|---|---|---|
| Media | 148.87 | 163.57 |
| Varianza | 505.55 | 261.57 |
| Observaciones | 8 | 69 |
| Grados de libertad | 75 | |
| Estadístico t | -2.335 | |
| P(T<=t) dos colas | 0.022 | |

Fuente: Elaborado por los autores (2021)

Al analizar las diferencias entre las escuelas de jornada ampliada y las de turno matutino, no se encontraron diferencias en los índices globales de acciones relativas a la gobernanza reportadas, pero al agregar las dos escuelas de tiempo completo al total de las escuelas de jornada ampliada, sí se observaron diferencias que se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Diferencias en Puntaje Global por Tipo de Escuela: Jornada Ampliada y Matutino

| | Jornada ampliada | Matutino |
|---|---|---|
| Media | 165.78 | 157.32 |
| Varianza | 174.79 | 429.50 |
| Observaciones | 43 | 34 |
| Grados de libertad | 54 | |
| Estadístico t | 2.04 | |
| P(T<=t) dos colas | 0.04 | |

Fuente: Elaborado por los autores (2021).

## Consideraciones Finales

La gobernanza es un término que se utiliza para denominar formas de relación u otros procesos entre instancias gubernamentales, sociedad civil e instituciones. En esta investigación es descrita desde la interrelación de los participantes (Natera, 2005).

En este estudio piloto, se analizaron las siguientes características de la gobernanza: metas comunes, liderazgo compartido, colaboración, toma de decisiones y rendición de cuentas. Los resultados indican que estas características son parte de las dinámicas escolares desde la perspectiva de las personas directivas y docentes, quienes son una fuerte influencia para sus pupilos, y podrían implementar mejoras en la acción educativa al trabajar en colaboración y con base a metas compartidas; sin embargo es este último elemento el que muestra índices más bajos en esta investigación, lo que supone una problemática importante ya que sin acuerdo del rumbo que deban tomar las acciones, se disipan los esfuerzos y con ello el logro de los propósitos educativos.

Para el caso de los elementos participación, confianza, y negociación, se encontró necesario fortalecer su sustento teórico. Se decidió no incluirlos en la gráfica que describe los niveles de acciones relacionadas a la gobernanza por elemento característico.

Pudo identificarse que casi la mitad de los participantes de este estudio ha laborado en el ámbito educativo entre seis y quince años (49.4%) y un 11% más de 30 años, sin embargo de acuerdo al análisis esta variable no influye en las acciones de gobernanza.

Por otra parte, en la comparación por tipos o turnos de las escuelas de los participantes se hallaron diferencias significativas. Aún cuando este estudio no indagó acerca de las causas de estas diferencias, es pertinente recordar que las escuelas primarias de turno matutino laboran cuatro horas y media, mientras que las de jornada ampliada en promedio seis horas diarias, lo que podría posibilitar a los docentes y directivos mayores espacios de interacción, colaboración y toma de acuerdos para los fines educativos.

Otro hallazgo de este estudio es que el 67.5% de los participantes expresan niveles altos de acciones relacionadas a la gobernanza en sus escuelas, sin embargo, el porcentaje acumulado de participantes que expresan niveles bajos y moderados es de 32.5%; por lo que se muestra la necesidad de incrementar estas acciones

características de la gobernanza, en especial las relaciones horizontales y el trabajo colaborativo entre directivos y docentes con base en objetivos definidos, lo que se espera favorezca la formación integral de las niñas y niños en una etapa de desarrollo en que sus docentes pueden ser de gran influencia.

Estos datos iniciales, permitirán realizar un nuevo estudio que incluya como participantes a más figuras educativas, como madres-padres de familia, personas supervisoras, y posiblemente estudiantes; así como otras variables para contrastar, como el contexto socioeconómico de las escuelas, por ejemplo.

## Referencias


Aguirre-Sala, J. F. (2019) Propuesta de indicadores para medir y evaluar la gobernanza. *Gobernar: The Journal of Latin American Public Policy and Governance 3*(5). https://doi.org/10.22191/gobernar/vol3/iss5/7

Castillo, A. P., Puigdellivol, A. I., Antúnez, M. S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos, 43*(1), 41-59. https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553246003.pdf

DeLeon, P. y Varda, D. M. (2009). Toward a theory of collaborative policy networks: identifying structural tendencies. *The Policy Studies Journal, 37*(1), 59-74. http://dx.doi.org/10.1111/j.1541-0072.2008.00295.x

García-Raga, L., Boqué, T. M. y Alguacil, N. M. (2021). La dirección escolar ante la participación del alumnado. *Educatio Siglo XXI, 39*(2), 345-370. https://doi.org/10.6018/educatio.410081

Gil, A. M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista mexicana de investigación educativa, 23*(76), 303-321. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100303&lng=es&tlng=es

Mancebo, M. E. ; coord., Vaillant, D. ; coord., Llambí, C., González, G. & Piñeyro, L. (2012). *Prestación de servicios en educación básica: Arreglos institucionales, Gobernanza y resultados escolares en Chile y Uruguay*. Informe final. Montevideo: Universidad ORT Uruguay. Instituto de Educación. https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4177

Natera, P. A. (2005). Nuevas estructuras y redes de gobernanza. *Revista Mexicana de Sociología 67*(4), 755-791. http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v67n4/v67n4a4.pdf

Nishimura, M. (2017). Community participation in school governance: The Maasai community in Kenya. *Prospects, 47*(4), 393–412. https://doi.org/10.1007/s11125-018-9439-8

Rivas, L., Trujillo, M., Lambarry, F. (2015). La gobernanza. Conceptos, tipos e indicadores internacionales: Los retos para México. En *Fiscalización, Transparencia y Rendición de Cuentas* 2. Comisión de Vigilancia de Auditoría Sup. de la Federación Cámara de Diputados LXIII Legislatura. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3342.4407

Santizo, R. C. (2011). Gobernanza y Participación Social en la Escuela Pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(50), 751-773. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019000005

Subirats, J. (2010). Si la respuesta es gobernanza, ¿cuál es la pregunta? Factores de cambio en la política y en las políticas. *Ekonomiaz, 74*(2), 16-35. https://www.euskadi.eus/web01a2reveko/es/k86aEkonomiazWar/ekonomiaz/abrirArticulo?idpubl=69&registro=1041

Vaillant, D. (2012). La Gobernanza Educativa y los Incentivos Docentes: Los Casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21*(1), 119-141. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100006&lng=es&tlng=es

Whittingham, M. M. (2010). ¿Qué es la gobernanza y para qué sirve? *Revista Análisis Internacional* (2), 219-236. https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RAI/article/view/24

**COMUNICACION 1.2.11**

# EL ENTENDIMIENTO DE LOS ESPACIOS ESCOLARES Y SU TRATAMIENTO COMO ELEMENTO EDUCATIVO

# O ENTENDIMENTO DOS ESPAÇOS ESCOLARES E SEU TRATAMENTO COMO ELEMENTO EDUCACIONAL

# THE UNDERSTANDING OF SCHOOL SPACES AND THEIR TREATMENT AS AN EDUCATIONAL ELEMENT

***Vicente Carlos Ziliani***
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
ORCID https://orcid.org/0000-0002-3637-9353

***Eladio Sebastián-Heredero***
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
ORCID https://orcid.org/0000-0003-0293-4395

**Resumen**

Gran parte del proceso educativo al que estamos sometidos durante la mayor parte de nuestra vida tiene lugar dentro de la escuela. El espacio físico escolar (la arquitectura de estos edificios) ha sido objeto de investigación en el ámbito de la educación y muestra cómo la arquitectura escolar se configura en un aspecto relevante en el proceso educativo y la constitución de subjetividades (Barbosa y Horn, 2001; Lira y Saito, 2012; Melo, 2007; Matos, 2015; Souza, 2018). Justificamos la importancia de pensar el espacio escolar considerándolo un tema que influye en la enseñanza, el aprendizaje y la calidad de la educación. Este texto forma parte de una investigación más amplia, en curso en el Máster en Educación, que analiza este tema en las producciones académico-científicas. El objetivo de este trabajo es presentar los temas encontrados en una revisión bibliográfica realizada en las bases de datos CAPES y SciELO con el descriptor "espacio escolar" en el período 2009 a 2021. La metodología utilizada se caracteriza por ser una investigación bibliográfica o "estado del

conocimiento" y cualitativa. A pesar de la escasa producción en el campo, en Brasil, en el período de tiempo considerado, se seleccionaron 10 artículos de la base de datos SciELO y 13 tesis, disertaciones y 1 proyecto de intervención en CAPES. Como resultado, la revisión de la literatura nos permite presentar una categorización en cuanto a los temas, siendo: políticas educativas en el espacio escolar, arquitectura aplicada en los espacios escolares, organización del espacio escolar, uso del espacio en la educación. Se observó que, aunque limitada, la producción analizada permitió profundizar en los temas de los espacios escolares, a pesar de diversa, permiten validar los temas presentados.

**Palabras clave:** Educación. Arquitectura. Espacios escolares. Calidad de la educación.

**Resumo**

Boa parte do processo educativo a que somos submetidos durante grande parte de nossas vidas ocorre dentro da escola. O espaço escolar físico (a arquitetura destes edifícios) tem sido objeto de pesquisas na educação e evidenciam como a arquitetura escolar configura-se em aspecto relevante no processo educativo e de constituição de subjetividades (Barbosa e Horn, 2001; Lira e Saito, 2012; Melo, 2007; Matos, 2015; Souza, 2018). Justificamos a importância de pensar o espaço escolar considerando-o um assunto que influencia o ensino, a aprendizagem e a qualidade da educação. Este texto faz parte de uma pesquisa mais ampla, em andamento no curso de Mestrado em Educação, que analisa este tema nas produções acadêmico-científicas. Pretendemos com este trabalho, apresentar as temáticas encontradas em revisão de literatura realizada nas bases de dados da CAPES e SciELO com o descritor “espaço escolar” no período de 2009 a 2021. A metodologia utilizada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica ou “estado do conhecimento” e qualitativa. Apesar da escassa produção no campo, no Brasil, no lapso temporal considerado, foram selecionados 10 artigos no banco da SciELO e 13 teses, dissertações e 1 projeto de intervenção na CAPES. Como resultado, a revisão da literatura permitiu apresentar uma categorização quanto às temáticas, sendo: políticas educacionais no espaço escolar, arquitetura aplicada nos espaços escolares, organização do espaço escolar, uso do espaço na educação. Se observou que apesar de limitada, a produção analisada nos permitiu aprofundar as temáticas dos espaços escolares, que apesar de diversa, nos permite validar as temáticas apresentadas.

**Palavras-chave**: Educação. Arquitetura. Espaços escolares. Qualidade da educação.

## Introdução

Tratamos aqui de discutir as relações entre a construção dos espaços escolares e sua influência na qualidade da educação.

Para Galardini e Giovannini (2002):

> [...] A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar. (p. 118)

Podemos então dizer que pode ajudar nos estímulos, desde que os espaços sejam construídos individualmente, pensado para cada etapa do desenvolvimento da criança.

Para Sebastián-Heredero (2008, em tradução nossa) "a importância do espaço escolar não é uma questão de modas ou simples projeto arquitetônico, ele responde a propósitos muito mais complexos onde os próprios propósitos educacionais estão incluídos"1 (p. 29)

Aprofundando um pouco mais Moreira (2000) indica que existe uma relação entre as abordagens de ensino e o espaço físico requerido, o que implica a necessidade de uma reestruturação física do edifício escolar para que este responda à proposta da escola e do seu projeto.

O espaço escolar vem evoluindo e se enquadrando nos padrões de cada período experimentado mudanças profundas, especialmente na última década, com possibilidades novas de utilização do ambiente físico. A pedagogia, sociologia, psicologia, economia e tecnologia da educação apoiam as mudanças exigidas na distribuição e das escolas, com recursos também da arquitetura e da psicologia ambiental aponta Sebastián-Heredero (2008).

Hoje a arquitetura escolar deve expressar princípios como a equidade, a abertura para o entorno próximo ou vizinhança, a igualdade de oportunidades e, também, a

[1] La importancia del espacio escolar no es uma cuestión de modas o de simple diseño arquitectónico, responde a fines mucho más complejos donde se incluyen los próprios fines educativos.

qualidade como, como afirma Gutierrez Paz (2009) e justifica com uma pesquisa de campo.

## Metodología

Trata-se de pesquisa bibliográfica. Segundo Ferreira (2002) o "estado de conhecimento", como pesquisa de caráter bibliográfico, tem:

> [...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspetos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (p. 258)

Selecionamos dois bancos de dados: a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) com objetivo de analisar as temáticas mais recorrentes nas produções cientificas sobre o tema espaço escolar. Na busca, foi utilizado o descritor "espaço escolar", com recorte temporal de 2009 a 2021.

Deste modo, este trabalho apresenta os resultados das temáticas encontradas nas produções acadêmicas selecionadas e se justifica como parte de uma pesquisa mais ampla, em andamento no curso de Mestrado em Educação, que analisa este tema nas produções acadêmico-científicas.

Selecionamos as categorias ou temáticas de análise dos conteúdos encontrados, em diálogo com Bardin (1977), onde o mesmo observa que:

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (p. 117)

Utilizando-se das diferenças e semelhanças das pesquisas encontrados nas bases de dados citadas, organizamos os trabalhos encontrados em quatro temáticas, que foram objeto de análise nos tópicos a seguir.

## Resultados

### 1 Políticas educacionais no espaço escolar

As políticas educacionais são elemento de normatização do Estado, focados em promover e garantir o direito a educação de qualidade a todos os brasileiros. De acordo com Dutra (2021), são "todas as ações conduzidas pelo Estado destinadas a garantir os direitos de educação para a sociedade" (p. 1).

Estas são bastante complicadas de se construir, em especial quando tratamos da área da educação, em que as necessidades particulares, regionais e sociais, além da dinamicidade da sociedade atualmente, se apresentam como variáveis dentre tantas outras que devem fazer parte desta construção.

Portanto, a política educacional engloba todos os atores envolvidos nos sistemas educacionais. É na escola, na gestão da prática cotidiana que as políticas se materializam, transformando-se em um espaço de constantes discussões, oferecendo argumentos para a elaboração de políticas e o aprimoramento das que estão em andamento (Klosinski, 2016, p. 26).

Quadro 1. Produção acadêmica sobre Políticas Educativas.

| N | Autor(es) | Título | Tipo | Ano | Instituição |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Elza Cristina Santos | Dimensão Lúdica e Arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. | Tese | 2011 | Universidade de São Paulo |
| 2 | Tatiane de Freitas Ermel | O "Gigante do Alto da Bronze": um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913–1930). | Dissertação | 2011 | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| 3 | Larissa Negris de Souza | Arquitetura Escolar, Parâmetros de Projeto e Modalidades de Aprendizagem. | Dissertação | 2018 | Universidade Estadual de Campinas |
| 4 | Alessandra Viegas Josgrilbert | Os Espaços Escolares na Implantação do Ensino Secundário na Região do Território Federal de Ponta Porã (1943-1961): um aspecto da cultura escolar. | Tese | 2020 | Universidade Federal da Grande Dourados |

Fonte: Portal CAPES (03 mai. 2021).

### 2 Arquitetura aplicada nos espaços escolares

A escola é responsável pela disseminação do conhecimento, e é importante reconhecer que além de professores, alunos, administradores educacionais, outro ator importante e que deve fazer parte dos debates sobre educação é o ambiente físico, a arquitetura escolar.

Pensar no espaço construído se apresenta como mais um recurso que pode dar apoio a educação, se tornado parte integrante do planejamento de gestores e mantenedores de escolas.

Para que o arquiteto consiga atender as necessidades das pessoas e dos sistemas de ensino, é necessário que ele tenha conhecimento dos objetivos a serem alcançados pela escola.

O projeto de arquitetura bem alinhado com programa pedagógico da instituição, tende a ser um reforço e/ou facilitador da pratica educativa. Esta boa combinação só vai garantir sucesso efetivamente no processo de ensino-aprendizado se outros fatores relacionados à organização, como a cultura e dinâmica dos funcionários e alunos, estiverem também alinhados (Souza, 2018, p. 77).

Quadro 2. Produção acadêmica aplicada aos espaços escolares.

| N | Autor(es) | Título | Tipo | Ano | Instituição |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Eliza Revesso Vieira | A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural | Tese | 2009 | Universidade Estadual Paulista |
| 2 | Elza Cristina Santos | Dimensão Lúdica e Arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. | Tese | 2011 | Universidade de São Paulo |
| 3 | Maria Aparecida D'avila Cassimiro | Os Espaços da Educação Infantil no Campo na Lente das Crianças. | Dissertação | 2012 | Universidade do Estado da Bahia |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | Hebe C. M. Carvalho de Jesus e Jucileide P. Nunes Lima | Espaços Aprendentes: um novo olhar sobre o planejamento das ações pedagógicas. | Projeto de Intervenção | 2015 | Universidade Federal da Bahia |
| 5 | Eliane Jordy Iung | A Cartografia de Espaços de Educação para Crianças Pequenas Sob o Olhar do Design. | Tese | 2017 | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| 6 | Jeriane da Silva Rabelo | A Organização do Espaço na Educação Infantil e o Desenvolvimento Integral da Criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola. | Dissertação | 2017 | Universidade Federal do Ceará |
| 7 | Clodoaldo Teixeira | A Educação Integral e o Espaço Escolar Tradicional: um encontro possível entre o território educativo e a comunidade. | Dissertação | 2019 | Pontifícia Universidade Católica de Campinas |

Fonte: Portal CAPES (03 mai. 2021).

## 3 Organização do espaço escolar

O espaço, por si só não é capaz de agir como “educador”, é necessário que ele esteja organizado para tal fim, tornando então um ambiente, neste momento destinado a educação de qualidade, denotando preocupação e cuidados para que ela ocorra. “A arquitetura tem como uma de suas funções organizar e estruturar o espaço (Lawson apud Souza, 2009, p.57), que é pensado e projetado para abrigar pessoas e suas atividades”.

Como nos traz Matos (2015), “a busca pela constituição de um ambiente que proporcione boas experiências para a criança é imprescindível, pois este exerce papel fundamental no desenvolvimento das crianças” (p. 2).

Temos também que vislumbrar que, no pensar a organização física da escola, a flexibilidade deve estar sempre na mente dos atores, não só o material didático e a metodologia do professor, devem atender as particularidades individuais, o espaço deve pensar em todos os usuários e suas dificuldades e habilidades.

Quadro 3. Produção acadêmica sobre organização do espaço escolar.

| N | Autor(es) | Título | Tipo | Ano | Instituição |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Eliza Revesso Vieira | A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural | Tese | 2009 | Universidade Estadual Paulista |
| 2 | Elza Cristina Santos | Dimensão Lúdica e Arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. | Tese | 2011 | Universidade de São Paulo |
| 3 | Tatiane de Freitas Ermel | O “Gigante do Alto da Bronze”: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913–1930). | Dissertação | 2011 | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| 4 | Daniele Vanessa Klosinski | Uma Avaliação da Implementação do Programa Pró-Infância em Erechim: a política dos espaços escolares. | Dissertação | 2016 | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| 5 | Jeriane da Silva Rabelo | A Organização do Espaço na Educação Infantil e o Desenvolvimento Integral da Criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola. | Dissertação | 2017 | Universidade Federal do Ceará |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | Mirian Hossa Rambo | Na Prática a Teoria é Outra: concepção e funcionamento de unidades de educação infantil. | Dissertação | 2017 | Universidade de Brasília |
| 7 | Vânia Gusmão Dobranski | Espaço Escolar como Ambiente Alfabetizador. | Dissertação | 2017 | Universidade Federal do Paraná |
| 8 | Clodoaldo Teixeira | A Educação Integral e o Espaço Escolar Tradicional: um encontro possível entre o território educativo e a comunidade. | Dissertação | 2019 | Pontifícia Universidade Católica de Campinas |

Fonte: Portal CAPES (03 mai. 2021).

## 4 Uso do espaço na educação

Nos parece claro que o espaço escolar influencia na educação, porém, essa influência pode se manifestar de forma negativa, dependendo de como a estrutura física da escola se apresenta. Portanto, devemos usar essa influência a nosso favor, planejar os espaço e ambientes de forma que eles apoiem a educação, se apresentem como ambientes pedagógicos, sejam parte importante da qualidade da educação oferecida pela escola.

A escola deve ser desafiadora para as crianças, deve estimular seu desenvolvimento, seus sentidos. Cada ambiente deve ser pensado para uma idade e suas necessidades, dificuldades, áreas em desenvolvimento das crianças.

Lembremos que existem vários autores no Brasil (Barbosa e Horn, 2001; Lira e Saito, 2012; Melo, 2007) que falam deste assunto a bastante tempo, pois segundo eles é importante destacar que uma boa organização espacial, planejada e pensada de acordo com as necessidades das crianças, favorece o processo de aprendizagem, socialização e autonomia.

Quadro 4. Produção acadêmica uso do espaço na educação

| N | Autor(es) | Título | Tipo | Ano | Instituição |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Eliza Revesso Vieira | A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural | Tese | 2009 | Universidade Estadual Paulista |
| 2 | Elza Cristina Santos | Dimensão Lúdica e Arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia. | Tese | 2011 | Universidade de São Paulo |
| 3 | Maria Aparecida D'avila Cassimiro | Os Espaços da Educação Infantil no Campo na Lente das Crianças. | Dissertação | 2012 | Universidade do Estado da Bahia |
| 4 | Hebe C. M. Carvalho de Jesus e Jucileide P. Nunes Lima | Espaços Aprendentes: um novo olhar sobre o planejamento das ações pedagógicas. | Projeto de Intervenção | 2015 | Universidade Federal da Bahia |
| 5 | Daniele Vanessa Klosinski | Uma Avaliação da Implementação do Programa Pró-Infância em Erechim: a política dos espaços escolares. | Dissertação | 2016 | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| 6 | Eliane Jordy Iung | A Cartografia de Espaços de Educação para Crianças Pequenas Sob o Olhar do Design. | Tese | 2017 | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| 7 | Mirian Hossa Rambo | Na Prática a Teoria é Outra: concepção e funcionamento de unidades de educação infantil. | Dissertação | 2017 | Universidade de Brasília |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | Vânia Gusmão Dobranski | Espaço Escolar como Ambiente Alfabetizador. | Dissertação | 2017 | Universidade Federal do Paraná |

Fonte: Portal CAPES (03 mai. 2021).

## Considerações finais

Mesmo observando uma crescente produção sobre o tema “espaços escolares” nos últimos quatro anos, nota-se a necessidade de mais investigações, tendo em vista a influência destes na qualidade do desenvolvimento e da formação dos estudantes, em especial nos anos iniciais da vida.

No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço escolar é [...] um mediador cultural em relação a gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda, a arquitetura escolar, como a definiu G. Mesmin, pode ser considerada inclusive como “uma forma silenciosa de ensino”. (Mesmin apud Viñao Frago e Escolano 2001, p. 26)

A revisão da literatura permite organizar uma categorização quanto às temáticas apresentadas nos treze trabalhos localizados, sendo: políticas educacionais no espaço escolar, arquitetura aplicada nos espaços escolares, organização do espaço escolar, uso do espaço na educação.

Se observa que esta produção, mesmo que limitada, nos permite conhecer e aprofundar mais a temática dos espaços escolares, que mesmo com essa perspectiva diversa e desde mais de uma temática, nos coloca ante o fato de validar essas quatro categorias de temáticas como válidas.

## Referências


Barbosa, M. C. S. & Horn, M. G. S. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In Craidy, C. & Kaercher, G. (Orgs.), *Educação Infantil: Pra que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre, RS: Artmed.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). Lisboa, Portugal: Edições 70.

Cassimiro, M. A. D. (2012). *Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

Dobranski, V. G. (2017). *O Espaço Escolar como Ambiente Alfabetizador* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, Brasil.

Dutra, R. (2021, 26 de março). *Como são aplicadas as Políticas Educacionais no Brasil?* Tutormundi. https://tutormundi.com/blog/politicas-educacionais-do-brasil/. Acesso em: 22 set. 2021.

Ermel, T. F. (2011). *O "Gigante do Alto da Bronze": um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913–1930)* Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas "Estado da arte". *Educação & Sociedade*, Campinas, XXIII(79), 257-272. https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt

Galardini, A. & Giovannini, D. (2002). Pistóia: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. (p. 117-131) In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Gutiérrez Paz, J. (2009). Estándares básicos para construcciones escolares, una mirada crítica. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21(54), 155-176.

Hossa Rambo, M. (2017). *Na prática a teoria é outra: concepção e funcionamento de unidades de educação infantil* (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Brasilia, DF, Brasil.

Iung, E. J. (2017). *A Cartografia de Espaços de Educação para Crianças Pequenas Sob o Olhar do Design* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Jesus, H. C. M. C. e Lima, J. P. N. (2015). *Espaços Aprendentes: um novo olhar sobre o planejamento das ações pedagógicas* (Projeto de Intervenção – Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Línguas e Inovações Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, Brasil.

Josgrilbert, A. V. (2020). *Os Espaços Escolares na Implantação do Ensino Secundário na Região do Território Federal de Ponta Porã (1943-1961): um aspecto da cultura escolar* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, Brasil.

Klosinski, D. V. (2016). *Uma Avaliação da Implementação do Programa Pró-Infância em Erechim: a política dos espaços escolares* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil.

Lira, A. M., e Saito, H. T. I. (2012). Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias. In: Chaves, M. (Org.), *Intervenções pedagógicas e educação infantil*. Maringá, PR: Eduem.

Matos, J. M. (2015, outubro). A Organização do Espaço da Educação Infantil: a perspectiva das crianças. In *Anais EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037_10391.pdf

Melo, R. M. (2007). A rotina e a organização espacial na instituição de educação infantil como meio auxiliar do processo de desenvolvimento da primeira infância. *Revista científica eletrônica de pedagogia*, ano V(10). http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/asemf8UWqZYb7Tt_2013-6-28-15-16-21.pdf

Moreira, N. S. (2000). *Construção Escolar. Desenvolvimento de políticas e propostas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Rabelo, J. S. (2017). *A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de Pré-Escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

Santos, E. C. (2011). *Dimensão Lúdica e Arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Sebastián-Heredero, E. (2008). *A la calidad de la educación desde los espacios escolares: vision del professorado y perspectivas en la educación castellano-manchega*. Alcalá de Henares, España, Universidade de Alcalá, Servicio de publicaciones.

Souza, A. R. (2009). Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. *Educação em revista,* 25(3), 123-140. https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvcfkvkH/?lang=pt

Souza, L. N. (2018). *Arquitetura Escolar, Parâmetros de Projeto e Modalidades de Aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Teixeira, C. (2019). *A Educação Integral e o Espaço Escolar Tradicional: um encontro possível entre o território educativo e a comunidade*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil.

Vieira, E. R. (2009). *A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, Brasil.

Viñao Frago, A. e Escolano, A. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

**COMUNICACIÓN 1.2.12**

# PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN MODALIDAD HÍBRIDA. INDICADORES DE LOGRO PARA UNA GESTIÓN PERTINENTE

***Mariana Esquivelzeta-Rabell***
Escuela Secundaria Canadá 197.Colegio Madrid A.C. Ciudad de México
ORCID 0000-0003-1412-9852

**Resumen**

Este trabajo presenta los resultados del grupo de estudio y análisis de lección en el ciclo de trabajo sobre la generación de una propuesta de indicadores de logro académico en la enseñanza del modelo cinético corpuscular en el contexto de la educación híbrida en la educación básica. Se trata de una propuesta de gestión alternativa y autónoma para dar respuesta a las necesidades de adaptación al modelo de evaluación de aprendizajes en las múltiples modalidades de trabajo en las que se encuentran laborando las escuelas. El trabajo se desarrolló en un grupo de profesores de tres diferentes secundarias de la ciudad de México. Se presenta una propuesta para conformar un sistema de indicadores que aporte la información pertinente sobre el logro de aprendizaje fundamental: el alumno describe las características del modelo de partículas y comprende su relevancia para representar la estructura de la materia. La importancia de la autonomía para la evaluación formativa, así como el desarrollo de una comunidad de docentes son dos de los hallazgos más relevantes. Esta propuesta de metodología de trabajo para el diseño de evaluaciones es una aportación que promueve un cambio en la enseñanza hacia una educación de excelencia.

**Palabras clave:** Indicadores educativos, gestión educacional, evaluación formativa

**Abstract**

This work presents the results of the lesson analysis group during the cycle about the design of a proposal for academic achievement indicators about the corpuscular kinetic model, in the context of hybrid education in basic education. It is an alternative and autonomous management proposal to respond to the needs of adaptation to the learning evaluation model in the multiple work modalities in which the schools are working. The production was developed by a group of teachers from three different

secondary schools in Mexico City. A proposal to form a system of indicators that provide pertinent information on the achievement of the fundamental learning: the student describes the characteristics of the particle model and understands its relevance to represent the structure of matter. The importance of autonomy for formative evaluation, as well as the development of a community of teachers are two of the most relevant findings. The work methodology in lesson groups for the design of evaluations is a contribution that promotes a change in teaching towards an education of excellence.

## Introducción

La pandemia por la enfermedad COVID-19 generada por el virus SARS-CoV-2 ha sido uno de los grandes retos de la humanidad en los tiempos actuales, se declaró como pandemia desde enero del 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y se implementaron medidas de seguridad como el confinamiento generalizado de varios sectores de la sociedad así como los cuidados personales como el distanciamiento social y el uso de mascarillas así como las prácticas de higiene y sanitización para reducir los contagios y aplanar la curva de propagación de esta enfermedad. En las instituciones de enseñanza de todos los niveles nos vimos obligados a transformar nuestro trabajo para atender a la población mientras cuidamos el cumplimiento de las medidas implementadas por la contingencia. En el ciclo escolar 2021-2022 el regreso a clases en México fue a una enseñanza mixta o modelo híbrido donde se combina el formato presencial con el trabajo a distancia donde trabajamos en diversas modalidades que incluyen el trabajo desde casa atendiendo al programa Aprende en Casa (SEP, 2021)

En noviembre de 2021 la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, MEJOREDU, publicó los resultados de la encuesta nacional a la comunidad educativa en el reporte titulado “Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19 Educación básica”, en dicho reporte se menciona que el 40% de los docentes de educación preescolar señaló como la tercera necesidad más importante a la evaluación de los aprendizajes adquiridos por las y los estudiantes en casa. En cambio, los docentes de primaria y secundaria, la evaluación se reporta en el cuarto (32%) y el séptimo lugar (26.4%), respectivamente (2020).

En este contexto los docentes nos adaptamos a las múltiples formas de trabajo y tomamos acciones extraordinarias y muchas veces puntuales para concluir el ciclo escolar 2019-2020 y poder cumplir con los planes y programas de estudio. La autoridad

emitió en el Acuerdo Número 16/06/21 (*DOF*, 2021) con el objetivo de establecer una guía para que los docentes llevaran a cabo acciones reguladas en el proceso de evaluación, establece en el cuarto punto que para garantizar la continuidad de los estudiantes en el Sistema Educativo Nacional (SEN), durante el inicio del ciclo escolar 2021-2022 hasta el término del primer periodo de evaluación se trabajará en un periodo extraordinario de recuperación. En este trabajo los profesores hicieron un diagnóstico para después elaborar y poner en práctica un plan de regularización para trabajar los aprendizajes fundamentales no alcanzados y avanzar en los del curso actual, este plan de trabajo se diseñó para todos por igual, pero atendiendo específicamente a los alumnos que no tuvieron comunicación o fue una comunicación intermitente en el curso anterior, el reto titánico para los profesores quienes de nuevo se adaptarán a una nueva forma de trabajo.

El trabajo de repensar nuestra escuela tiene aún muchas preguntas, la primera en el rubro de evaluación me parece que debe ser ¿para qué evaluamos?, las recomendaciones y lineamientos nos ayudan a trabajar de manera unísona pero muchas veces pierden de vista el proceso de enseñanza aprendizaje, algunas de la recomendaciones han sido por ejemplo priorizar la evaluación formativa, evaluamos para aprender, la asignación de la calificación no solo debe ser un proceso administrativo, entonces debemos resignificar el valor de la evaluación con referentes de procesos y evoluciones específicas de cada estudiante tomando en cuenta además del nivel de comunicación, su contexto personal, el interés en sus estudios, sus perspectivas y gustos, su contexto, y así obtener una evaluación pertinente.

El impacto de la pandemia es inconmensurable, pero en educación ha visto nacer nuevos modelos de trabajo que ayudan al crecimiento de la escuela, impulsan acciones para el cambio del sistema tradicionalista a una educación para todos, hoy más que nunca la gestión de las instituciones, el impulso de la autonomía dentro de las escuelas y la importancia del trabajo docente colegiado son tópicos que no debemos perder de vista. Repensar la escuela desde los aprendizajes esenciales o fundamentales, las planeaciones didácticas y por supuesto la evaluación del aprendizaje como una herramienta para aprender y atender la heterogeneidad impulsando una sociedad con equidad.

Uno de los aspectos centrales de la enseñanza en el modelo híbrido es la importancia de la flexibilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en donde se haga especial énfasis en la capacidad de los estudiantes de aprender de manera autónoma desarrollar *el oficio de alumno* (Perrenoud, 2006). La flexibilidad debe estar en las

herramientas, su acceso y diseño al igual que en el profesor y el alumno, requiere de una organización de medios, ambientes, tiempos qué es diferente al trabajo presencial, tiene una carga importante de reflexión, revisión y autoevaluación para todos los actores. Las familias también juegan un rol preponderante como siempre lo han hecho, pero ahora es aún más marcado, el acompañamiento es una pieza clave para el éxito del trabajo híbrido. En los procesos de evaluación formativa los ejercicios de reflexión pueden fortalecerse en el trabajo con la familia.

En la actualidad las normas de evaluación de los currículums como se plantean en los planes de 2011 y del 2017 no corresponden a la modalidad de trabajo y los profesores debemos diseñar las intervenciones que den respuesta a las necesidades emergentes de nuestras realidades, mientras se concluye el nuevo modelo educativo, en este trabajo se reporta sobre el uso de la metodología de grupos de análisis con profesores de educación secundaria en enseñanza de la química para satisfacer nuestra necesidad de repensar la evaluación e incluir los factores contextuales pertinentes, en general y durante la pandemia, contextos que pueden incluirse en un método de evaluación que se concreta en propuestas de instrumentos integrados en indicadores de logro académico en la enseñanza de la química a nivel secundaria.

Como parte de la estrategia de atención a los alumnos en este primer periodo del curso 2021-2022 se publicaron los materiales de apoyo como la matriz de aprendizajes fundamentales imprescindibles junto con las fichas de repaso, uno de los primeros aprendizajes para el primer periodo referido en la matriz de segundo año de educación secundaria es: el alumno describe las características del modelo de partículas y comprende su relevancia para representar la estructura de la materia. (AEFCM, 2021). Este es uno de los aprendizajes que aportan a la progresión de la construcción del conocimiento de la estructura de la materia, forma una parte angular en la idea central sobre la naturaleza discontinua de la materia, forma parte de todos los programas de enseñanza de las ciencias a nivel básico, tiene un gran poder explicativo para cualquier fenómeno de transformación de los materiales, es un modelo que supone una herramienta eficaz en los procesos de modelado para explicar fenómenos cotidianos tanto a nivel microscópico como macroscópico. En general, las nociones que pueden abordarse en la educación secundaria son: que la materia está constituida por pequeños corpúsculos, partículas indivisibles y que no se deforman. Entre las partículas sólo hay espacio vacío, y es mayor entre las partículas en estado gaseoso que en estado líquido y que en estado sólido. Las interacciones entre las partículas son mayores entre los sólidos y menores entre las partículas en estado gaseoso. La temperatura de un material

es proporcional a la energía con la que se mueven sus partículas. La presión que ejerce un gas es resultado de las colisiones de las partículas sobre una superficie. Por último, la difusión de las sustancias es resultado del movimiento azaroso de las partículas, las partículas en estado gaseoso se difunden a mayor velocidad (Benarroch, 2000).

**Objetivos**

Objetivo general Contribuir a la construcción, discusión y análisis de la identificación del sistema de indicadores especialmente en la categoría contextual para la evaluación del proceso de aprendizaje en los estudiantes de ciencias en la escuela secundaria a través del trabajo en grupos de estudio y análisis de lecciones.

Objetivo particular Formular una propuesta de un sistema indicadores de logro en educación de las ciencias naturales para evaluar el proceso de aprendizaje tomando en cuenta la categoría contextual.

**Metodología**

Estrategia metodológica. Se trabajó con un enfoque metodológico mixto para dar respuesta a las preguntas ¿Cómo se caracteriza la categoría contextual en un sistema de indicadores? ¿Cómo se propone un sistema de indicadores dentro de una institución educativa de nivel básico que aporte información relevante para la gestión escolar a través de grupos de análisis? Este enfoque incluye la investigación cualitativa y cuantitativa. El uso de datos, cualitativo y cuantitativo, ayuda a construir un conocimiento profundo de los sistemas de indicadores propuestos (Scheaferdecker y Reed, 2009). El enfoque cuantitativo arroja datos numéricos susceptibles de análisis estadísticos comparativos, aunque el estudio mantiene una visión cualitativa ya que se centra en la dimensión contextual de cada institución y cada profesor, de la escuela Canadá participaron dos profesoras, de la escuela Luis Donaldo Colosio participó un profesor y del Colegio Madrid dos profesoras, todos docentes de la materia de ciencias III.

La estrategia de investigación comprende un estudio de casos múltiple mediante el trabajo en ciclos de estudio de lecciones enfocados en el diseño de un sistema de indicadores que aportara a la evaluación de aprendizajes en modalidad híbrida. indicadores de logro para una gestión pertinente de la población de estudiantes con la heterogeneidad intrínseca de nuestro país y el efecto del trabajo en el esquema híbrido,

el grupo de profesores se concentró en el diseño de una encuesta a estudiantes de educación básica del tercer grado, utilizando entrevistas semiestructuradas a los profesores en la primera fase del ciclo con el objetivo de delimitar las dimensiones a utilizar así como las ideas centrales correspondientes a los aprendizajes fundamentales. En la segunda etapa del ciclo se construyó la propuesta del sistema de indicadores en una encuesta para estudiantes seleccionados de la escuela Canadá como parte de la prueba piloto con la participación de las dos profesoras de ciencias del grado. También se llevaron a cabo observaciones de clase entre pares en el ejercicio de los ciclos de estudio utilizando guías de observación.

La producción y análisis de datos cuantitativos se lleva a cabo por medio de una encuesta se apoya en un instrumento tipo cuestionario, el cual permite caracterizar el nivel de logro académico asociado a cierta idea central de las ciencias a nivel educación secundaria, el modelo cinético corpuscular, al mismo tiempo la información cualitativa complementa la evaluación al tomar en cuenta la categoría contextual de la población a través de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes, así como observaciones de clase entre pares en el ejercicio de los ciclos de estudio.

Teoría o marco interpretativo**.** El modelo explicativo del proceso se centra en los procesos y esfuerzos. La evaluación de proceso se lleva a cabo en el momento. (Hansen, 2005).

Postura epistemológica. A partir de las perspectivas pragmática y constructivista se aborda el proceso de la adquisición y desarrollo del conocimiento científico, orientando el análisis desde una visión que integra la dimensión contextual en la educación de las ciencias.

Técnicas de recolección de información. Entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, observaciones en grupos de estudio y análisis de lecciones. El universo de estudio son profesores de la escuela secundaria Canadá Vespertino, Luis Donaldo Colosio Vespertino y Colegio Madrid del curso de Ciencias III con enfoque en química**.** La muestra consta de cuatro profesores de las instituciones mencionadas. Para el desarrollo de esta investigación se trabajó en ciclos de grupos de estudio y análisis de lecciones centrado en la propuesta de un sistema de indicadores siguieron los siguientes pasos: estudio marco conceptual, caracterización de los sistemas de indicadores de enseñanza de las ciencias, discusión de las ideas centrales y aprendizajes fundamentales, diseño, propuesta y construcción del sistema de indicadores de categoría contextual y de logro académico. En la fase inicial de esta investigación era necesario realizar una revisión crítica de la literatura sobre varios

conceptos, entre ellos: enseñanza de las ciencias, evaluación, sistemas de indicadores. Se hizo una caracterización de los sistemas de indicadores se determinaron los sistemas de indicadores y las características de los indicadores que trabajan en cada curso de ciencias III para proponer un primer sistema de indicadores.

**Resultados**

Propuesta de evaluación de aprendizajes en modalidad híbrida. El primer paso indispensable para este trabajo es generar un grupo de profesores comprometidos e involucrados, con un objetivo en común, en este caso la evaluación pertinente de nuestros alumnos. El grupo de profesores comenzó estudiando la matriz de los aprendizajes fundamentales indispensables y contrastando los contenidos propuestos en el contexto de las prácticas científicas, centrándose en el uso de modelos y la elaboración de modelos explicativos a fenómenos cotidianos. En general surgieron observaciones sobre las representaciones de los fenómenos de cambio de estado en el ciclo del agua, procesos de transferencia de energía, fenómenos de dilución y difusión. Para trabajar con los alumnos que actualmente cursan el tercer año de secundaria se eligieron los procesos de cambio de estado, formación de mezclas y difusión a nivel microscópico como posibles propuestas para el diseño de los instrumentos en la segunda fase del ciclo. Se planteó la necesidad de desarrollar las prácticas científicas de modelos y modelado (National Research Council, 2012). En la tercera fase del ciclo se pusieron a prueba actividades para promover indagación, desarrollar usar modelos y posteriormente argumentar utilizando el modelo cinético corpuscular en diferentes fenómenos en los contextos discutidos durante la primera etapa y finalizar este paso con el uso de los instrumentos diseñados qué integran el sistema de indicadores propuesto. En la cuarta etapa se analizaron los resultados para modificar aquello que era necesario cambiar y hacer otra prueba, esto se propuso hacer en tres ocasiones para obtener el instrumento final que se integró en un indicador de logro sobre la estructura de la materia y el uso del modelo cinético corpuscular.

El trabajo en grupos de análisis de lecciones (Lewis, 2002) ha probado ser una metodología excepcional en el desarrollo del trabajo autónomo de los docentes, además impulsa y potencia la mejora continua y el desarrollo profesional de los participantes. Esta forma de trabajo en el aula es un medio para mejorar la efectividad de los docentes (Lee, 2008). En general un ciclo de estudio de lección incluye las siguientes etapas, el diseño y la planeación de una lección a investigar, enseñar la lección con los profesores

dentro del grupo, observar y registrar la lección, y discutir las observaciones y resultados registrados entre los profesores dentro del grupo, revisar y adaptarla para qué un profesor del grupo enseñe la lección modificada, esta es la última etapa del ciclo el cual se repite de nuevo.

El trabajo en los diferentes ciclos es demandante, es necesario que los profesores se encuentren comprometidos y colaboren en todas las fases del ciclo hasta culminar el proceso. Encontramos que al integrar las diferentes dimensiones contextuales durante el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación formativa nos proporciona información diferenciada sobre los avances de cada educando permitiendo dimensionar la efectividad y calidad del diseño pedagógico que se ha utilizado y por lo tanto permite hacer las adecuaciones necesarias para atender las diferentes necesidades e intereses de nuestros alumnos, el trabajo con el sistema de indicadores ayuda a identificar las diferencias presentes en cada estudiante y sobre todo para aquellos grupos rezagados, donde muchas veces no es posible detectar su progreso cuando se utilizan métodos estandarizados y sumativos. Para obtener indicadores de logro en la enseñanza de las ciencias los instrumentos deben capturar, el entendimiento conceptual, las habilidades para resolver problemas, así como la habilidad para aplicar su conocimiento en situaciones novedosas (Shavelson, Carey, & Webb, 1990)

Esta propuesta de sistema de indicadores es una aproximación acertada hacia una herramienta de trabajo en el aula que atienda estas características de heterogeneidad mientras se construye una educación de excelencia, es muy útil para modificar en tiempo real las acciones en el aula y toma en cuenta las condiciones de trabajo en la formalidad híbrida, así como las dimensiones contextuales cultural y económica.

El sistema de indicadores es el conjunto de evidencias y observaciones que nos proporcionan información pertinente sobre las siguientes dimensiones: las características contextuales de los estudiantes que son factores que influyen en el avance de nuestros alumnos como la edad, el género, el nivel socioeconómico o el bagaje cultural y la composición familiar, y la dimensión cognitiva sobre el contenido seleccionado.

La siguiente tabla agrupa el diseño de los instrumentos utilizados para recopilar la información pertinente sobre las diferentes dimensiones propuestas por el grupo de análisis. Los instrumentos utilizados para cada indicador se integraron en un cuestionario

Tabla 1. Dimensiones, variables e indicadores seleccionados para la propuesta del sistema de indicadores para educación de las ciencias a nivel secundaria

| Dimensión | Variable | Indicador |
|---|---|---|
| Nivel Cultural | 1.Cultura | 1.1 Asistencia a eventos culturales<br>1.2 Hábito de lectura<br>1.3 Expectativas educativas<br>1.4 Años acumulados de escolaridad de la madre |

| Dimensión | Variable | Indicador |
|---|---|---|
| Nivel Socioeconómico | 2. Desarrollo socioeconómico | 2.1 Acceso a internet<br>2.2 Acceso a una computadora<br>2.4 Acceso a teléfono móvil<br>2.5 Acceso a una televisión<br>2.6 Acceso a una radio<br>2.7 Acceso a libros de texto |

| Dimensión | Variable | Indicador |
|---|---|---|
| Logro Académico | 3. Nivel de logro académico | 3.1 Modelo cinético corpuscular. |

Fuente: elaboración propia (2021).

Tabla 2. Instrumento diseñado para la dimensión de logro académico sobre el modelo cinético corpuscular

| 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.4 |
|---|---|---|---|
| Imagine que tiene dos frascos transparentes llenos de gas, uno tiene un gas oxígeno representado por: oo y el otro tiene gas argón repeesentado por: · | Imagine que tiene una jeringa conectada a un frasco y que es posible ver el aire que está dentro del frasco con una pantalla que proyecta lo que | Observe la siguiente figura y responda las preguntas:<br>¿Qué hay entre las partículas representadas como esferas en el dibujo?<br>¿Por qué las partículas del gas dentro del frasco se | Cuando cocinamos algo en la cocina el aroma puede llegar a toda la casa después de un tiempo, no importa si se trata de un guisado o de un pastel. Explique cómo podemos olerlo en toda la |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Dibuje dentro del siguiente esquema cómo se representaría el contenido de los botes si se conectaran entre ellos permitiendo el paso de los gases entre los recipientes: Explique con sus propias palabras cómo y por qué tiene lugar el fenómeno que describió y representó en la pregunta anterior. | sucede a nivel microscópico.<br>Si se aleja el émbolo dentro de la jeringa ¿Qué pasaría a nivel microscópico con el aire dentro del frasco?<br>Dibuje en el frasco conectado a la jeringa antes y después de accionar el émbolo cómo se ve a nivel microscópico el aire dentro del frasco | mantienen suspendidas y no se van al fondo del frasco? | casa. Haga un dibujo que ilustre su explicación. |

Fuente: elaboración propia (2021).

El tratamiento de los datos es utilizando el porcentaje de los alumnos para cada rubro de las primeras dos dimensiones y en el caso de la dimensión de logro académico se hace uso de rúbricas para indicar el logro en una escala de N1 a N4. La rúbrica sirve para tener una idea clara de lo que representa cada nivel en la escala de calificación para cada instrumento. Con esta misma herramienta se trabaja la retroalimentación con los alumnos. Los intervalos se expresan como grados de logro y como una calificación numérica.

## Resultados

Este trabajo describe el diseño de un instrumento de evaluación para el aprendizaje fundamental indispensable sobre el modelo cinético corpuscular, este instrumento se integra en el diseño para una propuesta de un sistema de indicadores de logro académico que incluyen parámetros sobre el contexto socioeconómico, cultural y cognitivo actual de los alumnos en la enseñanza de la química en nivel secundaria. Participaron 4 profesores de las escuelas secundarias Escuela Secundaria Canadá 197, Escuela Secundaria Luis Donaldo Colosio Murrieta 302, Colegio Madrid A.C. (Secundaria), los profesores formaron parte de un grupo de estudio y análisis de

lecciones (GEAL) con el objetivo de planear una evaluación que aporte a la construcción de un sistema de indicadores de logro que tome en cuenta las situaciones y contextos particulares de cada uno de nuestros alumnos. Durante la primera fase de investigación al final del primer ciclo del grupo de análisis, podemos decir que en general es posible identificar dos grupos diferenciados, aquel donde el acceso a un equipo de cómputo personal y a una conexión estable, el 14.7% de los alumnos están por arriba del nivel de logro académico esperado (N4), mientras que en el otro grupo se observa que sólo el 35.7 % de los alumnos están en el nivel esperado (N2), estas observaciones son pertinentes para la toma de decisiones con respecto al diseño y planeación de la enseñanza.

**Consideraciones o conclusiones**

El trabajo colaborativo en el grupo de profesores contribuye a la construcción, discusión y análisis de la identificación del sistema de indicadores, el grupo propuso indicadores en la categoría contextual para la evaluación del proceso de aprendizaje en los estudiantes de ciencias en la escuela, además de formular una propuesta de un sistema indicadores de logro en educación de las ciencias naturales para evaluar el proceso de aprendizaje tomando en cuenta la categoría contextual, consolidando una propuesta de evaluación de aprendizajes en modalidad híbrida. Que ayuda a una gestión pertinente del aula en tiempos post-COVID19

El trabajo en grupos de análisis de lección para diseñar sistemas de indicadores que den razón de las inquietudes de la comunidad docente es una propuesta valiosa para redefinir la evaluación y reconocerla como una gran herramienta que nos ayuda a estudiar un proceso complejo que incluye variados aspectos del sistema educativo y del contexto estudiantil, no solamente los puntajes de los alumnos en las diferentes áreas del saber.

Es de gran importancia que los docentes se involucren en procesos innovadores y propuestas que replanteen las acciones, y que tomen en cuenta nuevas formas que sean más incluyentes y flexibles, esto ayudará a generar estrategias robustas que aporten a darle un nuevo sentido a la educación, generando políticas locales para la mejora continua de la educación.

Los procesos que atañen a las políticas públicas pueden enriquecerse con este tipo de propuestas de reflexión y cambio, al utilizar mecanismos cíclicos virtuosos que reporten y dan cuenta desde el campo de “juego” como la metodología GEAL, y así con

esto, se tiene una visión más real de las demandas y necesidades actuales, de los deseos de la comunidad.

La educación post COVID-19 es un terreno lleno de obstáculos e indefiniciones, pero también es el espacio para repensar el sistema educativo y encontrar soluciones a los problemas qué siempre hemos tenido y qué ahora se han recrudecido.

**Referencias**


AEFCM. (2021). *Escuela en casa*. Reforzamiento del Conocimiento. https://laescuelaencasa.mx/escuela-en-casa/reforzamiento/?nivel=secundaria

Benarroch, A. B. (2000, Enero 1). *La teoría cinético-corpuscular de la materia y su justificación en el currículum obligatorio*. Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/30167

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19.* (p. 65). Educación Básica. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Feditorial.mejoredu.gob.mx%2FCuaderno-Educacion-a-distancia.pdf&clen=435314&chunk=true

*DOF*. (2021, June 22). Diario Oficial de La Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5621985&fecha=22/06/2021

Hansen, H. (2005). Choosing Evaluation Models. A Discussion on Evaluation Design. Evaluation, 11 (4), 447–462.

Lewis, C. C. (2002). Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change. Research for Better Schools.

MINEDUC. (2011). *Herramientas de evaluación en el aula* (Sophia Maldonado Bode, Ed.; Tercera, pp. 22–25). Ministerio de Educación de Guatemala. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.usaidlea.org%2Fimages%2FHerramientas_de_Evaluacion_2011.pdf&clen=8604246&chunk=true

National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas.* . The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13165.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular Editorial.

SEP. (2021). *La escuela en casa*. Consultado octubre 30, 2021, en https://laescuelaencasa.mx

Shavelson, R. J., Carey, N. B., & Webb, N. M. (1990). Indicators of science achievement: Options for a powerful policy instrument. The Phi Delta Kappan, 71(9), 692–697. https://doi.org/10.2307/20404255

Schifferdecker, K. E., & Reed, V. A. (2009). Using mixed methods research in medical education: basic guidelines for researchers. Medical education, 43(7), 637-644.

**COMUNICACIÓN 1.2.13**

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO EN EL SEXENIO 2012-2018

***Sergio Vieyra López***
Escuela Normal Superior de México

**Resumen**

El estudio de las políticas públicas es de reciente interés debido a que cada vez vemos mayor participación de la sociedad mexicana en la toma decisiones políticas, por lo que la presente investigación tiene por objetivo: conocer por qué la implementación de políticas públicas en materia educativa en México durante el sexenio 2012-2018 fue un proyecto no aceptado por muchos de los actores involucrados e identificar si realmente fue proyecto educativo o sólo laboral. Es una investigación personal a nombre de Sergio Vieyra López, docente de la Escuela Normal Superior de México. Con postura epistemológica Hermeneútico-interpretativa, Teoría o marco interpretativo: Enfoques interpretativistas que destacan el efecto de las estrategias discursivas y de las representaciones sobre el comportamiento político y el proceso de toma de decisiones. Basándose en la Teoría Crítica. Estrategia metodológica: Cualitativa - documental. Técnicas de recolección de información: Análisis de fuentes primarias y secundarias. Universo de estudio: Actores políticos implicados en la discusión, implementación y rechazo de las Políticas Públicas en materia educativa en el sexenio 2013-2018. Se buscará llegar a las conclusiones pertinentes para poder comprobar que la llamada reforma educativa no fue aceptada por la mayoría de los actores involucrados porque la implementación, su sustento legal y teórico fue erróneo por no considerar a todos los actores involucrados en la elaboración de las políticas públicas.

**Palabras claves:** política educativa, actor, poder político y gobierno

**Resumo**

O estudo das políticas públicas é de interesse recente porque estamos vendo cada vez mais a participação da sociedade mexicana na tomada de decisões políticas, por isso esta pesquisa tem como objetivo: saber por que a implementação das políticas públicas na educação durante o semestre 2012-2018 período, o México foi um projeto que não foi aceito por muitos dos atores envolvidos e foi identificado se era realmente

um projeto educacional ou apenas um projeto de trabalho. É uma investigação pessoal de Sergio Vieyra López, professor da Escola Normal Superior de México. Com postura epistemológica hermenêutico-interpretativa, Teoria ou quadro interpretativo: Abordagens interpretativas que destacam o efeito das estratégias discursivas e representações sobre o comportamento político e o processo de tomada de decisão. Baseado na Teoria Crítica. Estratégia metodológica: Qualitativa - documental. Técnicas de coleta de informações: Análise de fontes primárias e secundárias. Universo de estudo: Atores políticos envolvidos na discussão, implementação e rejeição de Políticas Públicas em educação no semestre 2013-2018. Procurará chegar às conclusões pertinentes para poder verificar que a chamada reforma educacional não foi aceita pela maioria dos atores envolvidos porque a implementação, seu suporte jurídico e teórico foi errôneo por não contemplar todos os atores envolvidos. na elaboração das políticas públicas.

**Palavras-chave:** política educacional, ator, poder político e governo

## Introducción

El estudio de las políticas públicas es de reciente interés debido a que cada vez vemos mayor participación de la sociedad mexicana en la toma decisiones políticas, por lo que la presente investigación tiene por objetivo: conocer por qué la implementación de políticas públicas en materia educativa en México durante el sexenio 2012-2018 fue un proyecto no aceptado por muchos de los actores involucrados e identificar si realmente fue proyecto educativo o sólo laboral.

Se analizará la caracterización socio histórica del sexenio, que generaran las orientaciones generales de las políticas publica, ente ella la de la educación. Ver que lugar tenia en las prioridades del gobierno el tema educativo al analizar la agenda de gobierno y la agenda pública, para conocer el grado de importancia que tuvo la implementación de políticas publicas que llevaron a la creación de una reforma educativa. Conocer el grado de participación de los actores involucrados y ver que factores provocaron que no fuera aceptada por uno de los principales actores como lo fueron los docentes frente a grupo. Por último, poder comprobar que entre los elementos más importantes de las fallas que tuvo la reforma educativa del 2013 fueron principalmente dos elementos, como lo fue el no haber tomado en cuenta a uno de los actores más importantes en la elaboración de la política pública como lo fue los maestros y ver si solo se concreto en ser una reforma laboral mas que educativa.

**Caracterización sociohistórica del sexenio: las orientaciones generales de la política pública**

A partir de las legislaturas federales del Congreso de Unión LVI (1994-1997) y LVII (1997-2000) se pudo observar cada vez más la conformación plural del Congreso Mexicano.

En esa época por primera vez en la historia legislativa de México, proyectos enviados por el Ejecutivo Federal fueron modificados substancialmente, como fue el caso de la iniciativa sobre la industria petroquímica o incluso no se aprobaron, como fue el caso de las reformas al sector eléctrico, a pesar del impulso decidido del entonces presidente Zedillo. (Galavíz, 2006, p)

Durante los gobiernos del expresidente Vicente Fox Quesada y del expresidente Felipe Calderón Hinojosa la tendencia hacia el rechazo a las modificaciones o las iniciativas presidenciales fue muy evidente. Siendo que hasta el año 2010, no había sido posible sacar adelante un proyecto de reformas legislativas denominadas "estructurales" como son las reformas política, energética, hacendaria y laboral, así como otras iniciativas en materia de seguridad pública, combate a la delincuencia organizada, y las de carácter educativo (SEP, 2016).

Debido a que ninguna fuerza política en el Congreso por sí sola puede lograr la mayoría calificada que se necesita para reformar la Constitución, los cambios legislativos que se aprobaron en aquel momento fueron producto de los acuerdos alcanzados entre las distintas fuerzas que integraban las cámaras del Congreso de la Unión, por lo que el gobierno en turno debería buscar los mecanismos de negociación para sacar adelante su proyecto de gobierno (SEP, 2016).

El Pacto por México, fue el mecanismo que permitió que en los primeros tres años del sexenio del presidente Enrique Peña Nieto se lograran llevar a cabo un gran número de reformas estructurales, muchas de las cuales no fue posible llevar a cabo en sexenios previos.

Dichas reformas, abarcan las siguientes materias: educativa; transparencia y de acceso a la información pública gubernamental; competencia económica; telecomunicaciones; sistema financiero; fiscal; político electoral y energética.

El Pacto por México fue firmado el domingo, 2 de diciembre de 2013, en el Castillo de Chapultepec por los líderes nacionales del Partido Revolucionario Institucional (PRI),

Partido Acción Nacional (PAN) y Partido de la Revolución Democrática (PRD) y el presidente de México Enrique Peña Nieto. En el acto estuvieron presentes los integrantes del entonces nuevo gabinete presidencial, legisladores y gobernadores (El Economista, 2012).

En el documento del Pacto por México se contempló la creación de un Consejo Rector el cual serviría para articular las negociaciones centrales, definir objetivos, determinar mesas de trabajo y elaborar las iniciativas de ley, para someterlas a la discusión del Congreso de la Unión.

El Consejo estuvo integrado por tres representantes designados por el expresidente Enrique Peña Nieto; tres representantes designados por PAN, tres designados por el PRI, y tres del PRD (El Economista, 2012).

## La agenda del gobierno y la agenda pública el lugar de la cuestión educativa; breve caracterización del sistema educativo mexicano

El Pacto por México se concretizo con la agenda inicial de reformas del expresidente Enrique Peña Nieto. Fue un instrumento de carácter político, que firmaron las principales fuerzas políticas del país, y contiene una serie de compromisos —95 en total— pensados en su mayoría, para impulsar reformas estructurales en diversas áreas del quehacer nacional. En la segunda parte dedicado a "Educación de calidad y con equidad" se propuso una reforma legal y administrativa con tres objetivos "iniciales y complementarios":

1. Aumentar la calidad de la educación básica de manera que se refleje en mejores resultados en evaluaciones internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA).
2. Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior.
3. Que el Estado mexicano recuperara la rectoría del Sistema Educativo Nacional (SEN), manteniendo el principio de laicidad.

Una vez signado el acuerdo en torno a los principales asuntos de la agenda educativa, fue menester institucionalizar dichas propuestas a partir de reformas al marco jurídico normativo del SEN. La concreción de la mayoría de los compromisos del Pacto por México se encuentra en la reforma constitucional del 26 de febrero de 2013, en las leyes del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (LINEE) y General del Servicio

Profesional Docente (LGSPD), así como modificaciones a la Ley General de Educación (LGE) (INEE, 2018).

La Cámara de Diputados aprueba el 12 de diciembre la reforma educativa añadiendo a) la inclusión en la evaluación de la opinión del que era aún el Distrito Federal, así como de los sectores involucrados en la educación, en especial padres de familia; b) un ingreso al servicio docente y la promoción a cargos educativos con principios de igualdad y transparencia; y c) la existencia de escuelas de tiempo completo. El 26 de febrero de 2013 fue publicada la Reforma Educativa en el Diario Oficial de la Federación (DOF) (INEE, 2018).

Para el 13 de agosto de 2013 el Poder Ejecutivo envía a la Cámara de Diputados tres iniciativas de leyes secundarias para concretar la Reforma Educativa que son las siguientes: a) Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE); b) Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD); y c) modificación a la Ley General de Educación (LGE). (INEE, 2018)

Después de largas discusiones el día 22 de agosto de 2013, La Cámara de Diputados aprueba las iniciativas de reforma a la LGE y la LINEE En la Cámara de Senadores se ratifican al día siguiente. Ya para el 31 de agosto de 2013 Concluyen las mesas de diálogo entre dirigentes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y legisladores. Se hace una adenda a la LSPD. (INEE, 2018) La Cámara de Diputados aprueba la LSPD el día 2 de septiembre de 2013, La Cámara de Senadores la ratifica al día siguiente. El día 10 de septiembre de 2013, El Poder Ejecutivo promulga las tres leyes secundarias de la Reforma Educativa. Se publican al día siguiente en el Diario Oficial de la Federación (INEE, 2018).

Sin embargo la aprobación de la Reforma Educativa generó una intensa movilización de rechazo por parte de los maestros, pues para el 11 de Septiembre del 2013 las protestas estaban generalizándose en el país, lo anterior se ve en el párrafo publicado por el diario La Jornada que explicaba: “Pese al desgaste que se podría esperar después de cumplir tres semanas de intensas movilizaciones en la ciudad de México, el rechazo de los maestros a la reforma educativa parece extenderse y profundizarse en otros estados donde había mantenido un perfil bajo o ponderado”. (Jiménez, 2013)

## Los actores políticos relevantes: el gobierno, los colectivos docentes y los grupos sociales predominantes

### El Gobierno

El presidente Enrique Peña Nieto, afirmó “desde su origen la Reforma Educativa, y cada una de las políticas que de ella derivan, ha tenido como fin último garantizar a las niñas, niños y jóvenes de México una educación de calidad” (EPN, 2018). Uno de los puntos más importante de la Reforma para el gobierno fue el logro de calidad, pero entendida como el cumplir con los estándares, que al ser un elemento que propiciaba la inequidad y que no siempre un profesor con un logro destacado fuera un excelente docente, pues en muchas ocasiones quienes lo lograron, tenían una buena memoria pero no forzosamente el mejor desempeño frente a grupo o el si se era directivo que tuviera la experiencia necesaria para lograr resolver problemas que presentaban los centros educativos.

También se buscaba según el gobierno del presidente Peña recuperar el sistema educativo que había sido colonizado por intereses ajenos y producía resultados disfuncionales. Que el sistema educativo no hacía honor al potencial y a la vocación de los maestros y por último recuperar la rectoría del Estado sobre la educación (EPN, 2018). Sin embargo, todo aquello que se consideraba disfuncional había sido aprobado y aceptado por gobiernos anteriores, y para lo cual no sería necesario hacer una reforma con aspectos laborales y administrativos, más que educativos.

### Los colectivos docentes (SNTE y CNTE)

La líder del SNTE Elba Esther Gordillo expuso su rechazo a la reforma mediante un documento que envió el 11 de febrero del 2013 a los coordinadores, los integrantes de la Mesa Directiva y los presidentes de las comisiones dictaminadoras de la Cámara de Diputados donde advirtió a los diputados de los riesgos que la reforma educativa implica para la educación pública y los derechos de los maestros (Aristegui, 2013).

La líder SNTE, Elba Esther Gordillo Morales, fue detenida el 27 de febrero del 2013 acusada de desviar recursos públicos que ascienden a más de 200 millones de dólares, según informó el procurador (fiscal) general de la República, Jesús Murillo Karam. La detención ocurrió un día después que el presidente Peña Nieto promulgó la

enmienda constitucional para reformar el sistema educativo del país, a la cual el SNTE se opuso. Al enterarse de la captura de su líder, el consejo político del SNTE convocó a una reunión urgente. De hecho, Elba Esther Gordillo encabezaría una asamblea nacional del SNTE en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, que fue cancelada finalmente (BBS, 2013). El encarcelar a Elba Esther Gordillo fue la implementación de una medida disciplinaria para quienes se oponían a la reforma educativa.

Un día después el 28 de septiembre del 2013, al asumir la dirigencia del SNTE Juan Diaz de la Torre expresó el apoyo del máximo sindicato de maestros a reforma educativa, lo cual fue un cambio radical a lo expuesto por su antecesora, El líder Juan Díaz de la Torre, refrendó que participarían en la implementación de la reforma educativa y advirtió quienes se resisten al cambio generan descontento, temores y afrentas sociales, que dividen y producen encono. Lo cual dijo frente al presidente, Enrique Peña Nieto, gobernadores y el secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet; el líder del magisterio garantizó que el SNTE seguiría participando en esta reforma con todos los medios a su alcance, ejerciendo sus derechos y asumiendo sus responsabilidades (Excelsior, 2013).

A partir de las declaraciones de Juan Díaz el SNTE apoyaría el resto del Sexenio del presidente Enrique Peña Nieto a la reforma educativa a pesar de ir en contra de los derechos de sus agremiados y generar un gran rechazo de sus bases y provocar cierta división pues la mayoría de las bases magisteriales se declaraban en contra de la reforma a pesar de que la dirigencia sindical la apoyaba.

Cuando la reforma en educación fue aprobada, se produjo un cisma: el principal SNTE pues la corriente disidente, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) cuyos principales bastiones de apoyo se encuentran en las zonas más pobres del país: Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Michoacán llevaron a cabo manifestaciones constantes y bloqueos carreteros. La tensión entre unos de los miembros de la Coordinadora y el gobierno llegó a un punto máximo, fue el 19 de junio del 2013, cuando en un enfrentamiento en Nochixtlán (Oaxaca) hubo 11 civiles muertos y decenas de heridos por arma de fuego. El gobierno en un primer momento se deslindó de los sucesos, aduciendo que los elementos de seguridad no portaban armas, lo que fue desmentido por fotografías de las agencias de noticias Associated Press (Estados Unidos) y Xinhua (China) que mostraban a policías de fuerzas especiales portando armas de grueso calibre y disparando (Buenrostro, 2016).

**Grupos sociales: (Confederaciones empresariales, mexicanos primero, asociaciones de padres)**

Los empresarios apoyaron la creación de la organización denominada "Mexicanos Primero", la cual fue fundada por Emilio Azcárraga Jean, propietario de la transnacional Televisa. Fue presidida Alejandro Ramírez Magaña, que fuera representante de México ante la OCDE, durante el gobierno de Vicente Fox y por Claudio X González Guajardo –cofundador y expresidente de Fundación Televisa. Claudio X. González fue el vocero de las principales campañas en contra de la Sección XXII y de la CNTE. Mexicanos Primero se enfocó en promover la reforma Educativa, a la que se opuso el Magisterio, demandó el cumplimiento de la evaluación docente, la autonomía escolar y la planificación del presupuesto escolar por desempeño (Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, 2018).

La obsesión de Mexicanos Primero con el proceso evaluativo centrado en el personal docente es evidente. Mexicanos Primero es uno de los principales impulsores de la Prueba Enlace, que es implementada por la Secretaría de Educación Pública de México y se basa en el Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDEI), diseñado por quien fuera director de Mexicanos Primero, David Calderón (Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, 2018).

En cuanto a la participación de la Unión Nacional de Padres de Familia, fue un organismo muy ligado a intereses de los organismos empresariales y apoyando a las posiciones de "Mexicanos Primero", sin embargo no representaba el sentir de los padres de familia, que en cierta manera sí estuvieron influidos por las opiniones de los representantes de los medios de comunicación, lo cual polarizo a la sociedad entre quienes reconocían el derecho de los maestros por defender sus conquistas laborales y quienes tenían una opinión muy negativa hacia los maestros considerándolos en general como corruptos, flojos e impreparados.

**Pensadores (*Think Thanks*) y medios de comunicación**

Durante coyuntura de la reforma Educativa, la industria de la radio y la televisión en México mantenía intacta su estructura concentradora y no apoyó a la participación de un debate público en que participaran todos los actores involucrados, en el que estuviera incluido con veracidad la posición del movimiento magisterial de protesta en contra de la reforma educativa, por lo cual contribuyó a que se impusiera la visión

gubernamental. En varios meses, los principales noticiarios de radio y televisión atacaron la imagen de corrupción de la dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, más adelante se extendió al ataque del movimiento magisterial, que fue totalmente excluido del debate público y menos se permitió que expusieran las razones de su lucha (Valdes, 2019).

**El mecanismo de la reforma y su lógica de aplicación: la carrera docente**

Entre las acciones que se realizaron para alcanzar los objetivos de la reforma educativa, fueron la calidad educativa, el sistema de Información y gestión educativa, la evaluación del desempeño docente, la autonomía de gestión de las escuelas, escuelas de tiempo completo y el Instituto Nacional de Evaluación educativa.

En cuanto a la calidad de la educación se tendrían que readecuar y consolidar los materiales, planes y programas educativos, sustentados en un enfoque por competencias; la organización escolar, con un amplio control y vigilancia político-burocrático-administrativa; la infraestructura educativa, se tendría que readecuar a las necesidades óptimas de gestión educativa; la selección de los docentes y directivos idóneos sería a través de su eficiencia, eficacia y productividad, eliminando a aquellos que no cumplen con los parámetros. La calidad educativa no estaba bien definida, reduciéndose a cumplir con los parámetros de la norma (López, 2013).

El sistema de Información y gestión educativa Se refería a tener una plataforma de datos necesarios para la operación del sistema educativo y una comunicación directa entre directores de escuela y autoridades educativas. Con esto el ejecutivo federal pretendía poner orden, lo que significaba que durante años los datos proporcionados por la SEP no fueron confiables; por lo que se realizaría el levantamiento de la información del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (López, 2013).

Evaluación del desempeño docente. A pesar del gran rechazo que ha tuvo la seudoevaluación a los docentes con métodos que eran obsoletos, como el denominado método de observación Stallings en las escuelas mexicanas, por su origen y limitaciones se elevó a rango constitucional la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de un servicio profesional docente (López, 2013). Sin embargo, por problemas presupuestales fue mínima la capacitación

que se dio a los docentes y sí fue destinado el presupuesto a la implementación de los exámenes de permanencia y al pago de propaganda a favor de la reforma.

Con este tipo de evaluación se fortaleció aún más el sistema de vigilancia y control mediante la observación de agentes ajenos al interior del salón de clases, quienes no estaban capacitados, ni preparados profesionalmente, anteponiendo el sentido de la productividad mediante la optimización del tiempo y los movimientos de los maestros frente a grupo contra la libertad y autonomía que tenían en el proceso de enseñanza (López, 2013).

La autonomía de gestión en las escuelas. Era un tema que ya había sido derogado de la reforma educativa; sin embargo, en el último momento, la senadora petista Martha Palafox solicitó que se reservara, situación que aprovecharon los grupos parlamentarios del PRI y PAN para reintegrarlo al análisis y posteriormente, votarlo a favor. (López, 2013)

La autonomía trajo consecuencias muy delicadas respecto a la gratuidad en la educación, debido a que el Estado se desentendía de manera gradual de su responsabilidad de atender a las escuelas públicas, trasladando la responsabilidad a los padres de familia, alumnos, docentes y directivos (López, 2013).

Escuelas de tiempo completo con jornadas de 8 horas. El presidente Enrique Peña Nieto se comprometió como meta al fin de su sexenio contar con 40 000 escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo, lo cual tuvo serias dificultades en el presupuesto que se daría a las escuelas destinado a equipamiento e infraestructura.

Otro de los problemas que se tendrían al aumentar la jornada de trabajo es la disminución del salario, al reducirse el número de escuelas con una jornada regular y el cierre de escuelas vespertinas. En las escuelas de jornada ampliada, las horas por día aumentadas se pagan con una compensación; si los maestros se cambiaban a una escuela con horario diurno o se jubilan, la compensación era suspendida, por lo que se les obligó a firmar una carta-compromiso. La inestabilidad laboral se profundizó al aumentar los contratos eventuales por tres y seis meses, desapareciendo los interinatos ilimitados y peor aún, las basificaciones y las jubilaciones con maestros que tenían dos plazas.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa. No se tenía bien definida cuál era la función de la SEP; ni cuál es la relación entre la SEP y el INEE. Otro punto es que, si los cinco integrantes de la Junta de Gobierno fueron elegidos por el presidente de la República, respondían más a sus afiliaciones político-partidistas que a un perfil de probidad y experiencia en la materia, ello evidenció que el INEE no tuvo objetividad ni fue incluyente, independiente y transparente.

**Conclusiones**

La forma en que se llevó a cabo dicha reforma educativa fue muy apresurada sin tener los elementos de participación que requiere una política pública, debido a que primero se realizaron modificaciones al Artículo Tercero Constitucional, a la Ley General de Educación, la aprobación de la Ley que crea en Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

No obstante, la llamada Reforma Educativa de 2013 afectó fuertemente los derechos laborales de los maestros, con el argumento de que sería un mejor sistema de Ingreso, promoción y permanencia; y que estarían sólo los mejores maestros. Se buscaría para mejorar el ejercicio docente y privilegiar el mérito, evaluar a los maestros y, con ello, contar con información válida y pertinente que permitiera tomar decisiones en materia educativa basadas en evidencias.

En relación con los métodos educativos, hasta enero de 2018 se dieron a conocer los planes y programas de estudio, que se llamaron Aprendizajes Clave, en el cual existe un apartado de escuelas al centro donde se menciona autonomía curricular y sobre el asunto se ha comentado lo siguiente:

> Hasta ahora no se ha logrado ofrecer una formación integral porque no se han reconocido con suficiencia los distintos aspectos del individuo a los que la escuela debe atender ni a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En algunas reformas educativas, el currículo se ha enfocado más en temas académicos y ha dejado de lado otros aspectos fundamentales del desarrollo personal y social (SEP, 2017).

Asimismo, fue poco flexible, porque no brindó a las escuelas espacios de decisión sobre el currículo. Estos temas fueron señalados reiteradamente en los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo como asuntos indispensables que considerar en la Reforma Educativa (SEP, 2017). No obstante, fue muy reciente cuando se ha empezado a tomar en cuenta a uno de los principales actores involucrados como son los maestros frente a grupo en cuanto a su participación sobre cómo podrían quedar esos cambios.

Al respecto, no hubo por parte de la SEP un planteamiento de un nuevo modelo educativo, pesé a que el exsecretario Aurelio Nuño, lo había prometido, seguía teniendo un componente de reorganización administrativa del sistema escolar. Un ejemplo sería que México se comprometiera a que se organizaran los planes de estudios, de tal

manera que no haya ningún niño que al terminar sexto de primaria tenga dificultades para leer o escribir, para lo cual, se tendrían que reformar los procesos pedagógicos (Antón, 2016).

Fue hasta enero de 2018, cuando apenas se están dando a conocer materiales a los profesores, y en los últimos resultados en el examen Planea 2017 se dice que: "Seis de cada 10 alumnos de tercero de secundaria apenas pueden resolver problemas que implican comparar o realizar cálculos con números naturales; es decir, tienen un aprendizaje insuficiente de matemáticas, reveló la prueba Planea 2017". (*El Financiero*, 2018)

Pero el Gobierno Federal no se preocupó por preparar a su personal educativo, aunque lo mencionó en repetidas ocasiones como la nota que decía: El titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Aurelio Nuño Mayer, anunció que "hoy al mediodía se abrirá el portal oficial donde los maestros del país que participaron en la evaluación podrán conocer las opciones para la capacitación docente" (Olivares, 2016).

Con todos los elementos analizados anteriormente podemos determinar que la llamada "Reforma Educativa" en su inicio fue más una reforma Administrativa Laboral que educativa y se ha buscado más sancionar y controlar al profesor que realmente profesionalizarlo y apoyarlo para que fuera un mejor profesor e impacte en la calidad de la educación.

La implementación de la reforma del 2019 en el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador deberá sin duda tomar en cuenta a los maestros que están frente a grupo, quienes tienen el conocimiento de lo que se necesita para mejorar el aprendizaje de los alumnos, los maestros deberán ser capacitados constantemente de manera gratuita y la infraestructura tendrá que mejorar, pero sobre todo deberá ser humanista dejando a un lado la visión neoliberal que sólo provoca desigualdad e inequidad tanto en la educación como en la sociedad.

## Referencias


Antón, M. G. (23 de junio de 2016). *Publimetro*.

Aristegui, N. (14 de febrero de 2013). *Aristegui Noticias*. Obtenido de https://aristeguinoticias.com/1402/mexico/gordillo-advierte-a-diputados-de-riesgos-de-la-reforma-educativa/

BBS, N. (27 de febrero de 2013). *BBS News*. Obtenido de https://www.bbc.com/mundo/ultimas_noticias/2013/02/130227_ultnot_mexico_sindicalista_ao

Buenrostro, J. (julio de 2016). *Opinion* . Obtenido de https://nuso.org/articulo/educar-o-castigar/

DOF. (26 de febrero de 2013). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

El Economista. (4 de diciembre de 2012). *El Economista*. Obtenido de https://www.eleconomista.com.mx/politica/Que-es-el-Pacto-por-Mexico-20121204-0171.html

*El Financiero*. (25 de enero de 2018). *El Financiero*.

EPN, P. d. (15 de mayo de 2018). *Gobierno de México*. Obtenido de https://www.gob.mx/epn/prensa/comunicado-157190

*Excelsior*. (05 de diciembre de 2013). *Exelsior*. Obtenido de https://www.excelsiorcalifornia.com/2013/12/05/reafirma-snte-apoyo-a-la-reforma-educativa/

*Expansión Política*. (25 de septiembre de 2021). *Expansión Política*. Obtenido de https://politica.expansion.mx/mexico/2021/09/25/caso-ayotzinapa-resumen-43-normalistas-a-7-anos

Galavíz, E. E. (13 de noviembre de 2006). *RU Jurídicas*. Obtenido de http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/11229

Guevara, N. A. (17 de junio de 2015). *Nexos*. Obtenido de http://www.nexos.com.mx/?p=25277

Igartúa, S. (16 de febrero de 2016). *Reforma educativa tuvo carácter administrativo y laboral reconoce Nuño*. Obtenido de http://www.proceso.com.mx/430362/reformaeducativa-tuvo-caracter-administrativo-y-laboral-reconoce-nuno

INEE. (julio-octubre de 2018). *Gaceta de la Polìtica Nacional de Evaluaciòn Educativa en México*. Obtenido de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G11_ESP.pdf

INEE. (junio de 2018). *Instituto Nacional para la Evaluación Educativa*. Obtenido de https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/06_resultados/tema_0201.html

Jiménez, A. (11 de septiembre de 2013). *La Jornada*. Obtenido de https://www.jornada.com.mx/2013/09/11/politica/009n1pol

López, A. M. (mayo-junio de 2013). *El Cotidiano*. Obtenido de Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación : https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas. (07 de febrero de 2018). *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas*. Obtenido de https://www.observatorioeducacion.org/noticias/mexicanos-primero-o-cuando-el-sector-empresarial-quiere-sustituir-un-sindicato

Olivares, A. E. (14 de marzo de 2016 ). *La Jornada en Línea. Abre hoy portal sobre capacitación a maestros Nuño*.

SEP. (2016). *Estructura socieconómica de México*. Obtenido de https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/LIBROS/4-semestre-2016/Estructura-Socioeconomica-de-Mexico.pdf

SEP. (octubre de 2017). *Aprendizajes clave*. Obtenido de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/historia/1-LpM-sec Historia.pdf. 9

SNTE. (08 de octubre de 2014). *Las politicas publicas y las reformas estructurales en México*. Obtenido de snte.org.mx/seccion56/assets/239894262.pptx

Valdes, V. M. (30 de diciembre de 2019). *Scielo*. Obtenido de Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociasles y Humanidades: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-91762020000100163#fn2

**COMUNICACIÓN 1.2.14**

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A TRAJETÓRIA DA GARANTIA DE DIREITOS

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACCESO Y PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA TRAYECTORIA DE GARANTÍA DE DERECHOS

***Patrícia Tanganelli Lara***
Docente da Escola de Aplicação da FEUSP e do Centro Universitário Sumaré, São Paulo
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4616-4452

**Resumo**

O objetivo desse trabalho é analisar a trajetória das políticas de acesso e permanência no Ensino Superior para estudantes com deficiência, autismo e superdotados/ altas habilidades. A democratização do acesso de todos e todas no ensino superior exige análise contextualizada da criação de ações afirmativas dedicadas no apoio para a permanência em uma trajetória de garantia de direitos para todos e todas. A pesquisa adotada caracteriza-se por uma análise documental e estudo de caso. Este estudo permitiu apontar o sucesso das políticas implementadas e a necessidade da resistência, para que a articulação entre o direito e a perspectiva da inclusão para todos e todas, não sejam motivadas por conservadores desprovidos de conhecimento e história.

**Palavras-Chave:** Inclusão; Ensino Superior; Garantia de Direitos

**Resumen**

El objetivo de este trabajo es analizar la trayectoria de las políticas de acceso y permanencia en la Educación Superior para estudiantes con discapacidad, autismo y superdotados / altas capacidades. La democratización del acceso de todos en la educación superior requiere un análisis contextualizado de la creación de acciones afirmativas dedicadas a apoyar la continuidad de una trayectoria de garantía de derechos para todos. La investigación adoptada se caracteriza por un análisis documental. Este estudio permitió señalar el éxito de las políticas implementadas y la necesidad de resistencia, para que la articulación entre la ley y la perspectiva de

inclusión para todos no esté motivada por conservadores carentes de conocimiento e historia.

**Palabras clave**: Inclusión; Enseñanza superior; Garantía de derechos

## Introdução

A democratização do acesso e as políticas públicas, tem sido acompanhada pelo fortalecimento do compromisso com a inclusão das pessoas com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/ altas habilidades.

A perspectiva da inclusão no Brasil, acompanhou os movimentos mundiais e no final da década de 90, as políticas públicas implementadas, refletiram no ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior e a necessidade de adoção de medidas pelo Ministério da Educação.

Assim, na década seguinte, após a implementação pelo MEC em 2003 do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), em 2005 foi lançado o Programa Incluir (BRASIL, 2005), fomentando ações para a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Apesar do tensionamento político entre os grupos de apoiam a inclusão e aqueles que mantêm o discurso da segregação, os debates educacionais acerca do Plano Nacional de Educação – PNE, para 2014 – 2024, mantêm o direito de acesso a todas as pessoas com ou sem deficiência; com autismo e/ou com altas-habilidades/ superdotação (SOUZA, CASTRO e PRIETO, 2020) e estabelecem dezenove estratégias para o cumprimento da Meta 4, que trata da educação especial.

Soares (2009) afirma que a equidade, o acesso e a qualidade são indicadores para conferir em que medida o direito de todos à educação, garantido constitucionalmente, está sendo usado.

A materialização das políticas públicas de inclusão no ensino superior é inserida nas proposições dos Projetos das Universidades públicas e privadas.

Diante desse breve panorama, esse trabalho tem como objetivo analisar e discutir a garantia de direitos, por meio do acesso e permanência de estudantes com deficiência, autismo e superdotados/ altas habilidades no ensino superior, partindo de um movimento histórico e da trajetória da publicação das políticas públicas afirmativas para viabilizar esse acesso. O trabalho tem como foco investigar as ações implementadas na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.

## Metodologia

A metodologia de pesquisa adotada caracteriza-se por uma análise documental de um estudo de caso específico, a partir das publicações das legislações vigentes no Brasil nas últimas décadas, além de apresentar apontamentos sobre a pesquisa pós-doutoral realizada na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, intitulada "Desafios da educação inclusiva no ensino superior: reflexões internacionais sobre práticas educativas transformadoras".

Para Ludke e André (1986) por meio da pesquisa documental é possível explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações para então combiná-los, separá-los e reorganizá-los.

O estudo foi desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – campus Campo Grande. A UFMS ofertou 5.220 vagas para o ingresso em 2020, distribuídas em 115 cursos de graduação presencial nas diversas áreas do conhecimento. Em 2013 foi criada a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas – DIAF, que integra a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, com o objetivo de atender às necessidades educacionais do público alvo da educação especial.

A pesquisa foi realizada, com a adoção dos seguintes procedimentos metodológicos:

1º– levantamento bibliográfico e documental;
2º– identificação e seleção de documentos institucionais;
3º – sistematização, tratamento e análise dos dados;
4º - apresentação dos dados e discussão.

Yin (2005) ressalta a importância do desenvolvimento de estudos de casos por reunir informações que contribuem para a resolução de problemas relacionados à temática.

Nesse sentido, esse artigo apresenta a descrição histórica das políticas, ações e perspectivas da inclusão de estudantes PAEE na UFMS.

## Resultados

A dinamicidade histórica dos processos de democratização do acesso a Universidade para todos e todas, apresenta uma trajetória de poucas pessoas,

considerada como um espaço elitista, para o incremento de ações de garantia de direito, por meio de programas financiados pelo Governo Federal.

Assim, em 2004 o Governo lançou a série “Educação Inclusiva”, destinado a promover, por meio de um conjunto de documentos, a implementação da política de inclusão escolar e em 2005, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2005).

Com o foco na inclusão escolar, a formação de professores teve a atenção das políticas públicas e subsidiou a especialização na área da Educação Especial, com o trabalho colaborativo entre o professor especializado em Educação Especial e o professor da Sala de Aula Comum, permitindo o acesso de todos e todas ao currículo escolar.

No Ensino Superior, foco desse trabalho, a Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto n°5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) cria e regulamenta o Programa Diversidade na Universidade, fomentando o Programa intitulado Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), com ações de apoio e acompanhamento da inclusão de estudantes com deficiência, autismo e superdotação tem garantido o acesso e a permanência desse público específico.

A pesquisa realizada na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (LARA, 2020) demonstrou que com a adoção ao Programa Incluir pela UFMS, houve a implantação do Núcleo de Acessibilidade, financiado pelo governo federal, para a aquisição de materiais adaptados e reformas dos espaços institucionais. As ações de acessibilidade foram estruturadas em três eixos de atuação: Infraestrutura, Currículo e Informação e Formação.

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UFMS (UFMS, 2015), considera um desafio para a Universidade adequar todos os seus ambientes para tornar-se acessível às pessoas com deficiência. Em 2020 o PDI (UFMS, 2020), da mesma Instituição apresenta as ações de acesso e permanência, citando o Relatório de Atividades da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (UFMS, 2014).

Sebastiàn-Heredero e Lara (2020, p.1158) consideram que “Esse Programa fomentou a acessibilidade de jovens e adultos com deficiência nas Instituições de Ensino, democratizando o acesso e procurando romper as barreiras identificadas”.

A trajetória de políticas públicas para a implementação do acesso e permanência de todos e todas, culminou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008) e os dados do INEP foram revelando o

sucesso da implementação dessa política e a formulação de novas ações afirmativas para esse público específico.

Em 2015 os dados do INEP/ MEC demonstravam que 56,6% das escolas brasileiras tinham estudantes com deficiência incluídos em turmas regulares, sendo que em 2008, esse percentual era de apenas 31%. A universalização do acesso de estudantes de 4 a 17 anos, incluiu os estudantes com deficiência e viabilizou, por meio das políticas públicas a permanência.

O Censo da Educação Básica revelou que (INEP/ MEC 2018), o número de matrículas na educação especial chegou a 1,2 milhões em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014, sendo esse o maior número de matrícula no ensino fundamental. Além disso, os dados revelaram um dado importante para o estudo que foi o número de matrículas entre 2014 e 2018 de matrículas no ensino médio aumentou 101,3%.

Os Programas Livro Acessível (BRASIL, 2003); Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008); Programa BPC na Escola - matrícula prioritária (BRASIL, 2009); Formação Continuada de Professores em Educação Especial (BRASIL, 2010); Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2010); Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010); Escola Acessível (BRASIL, 2010); entre outros culminou na garantia dos direitos de pessoas com deficiência, autismo e superdotação/ em todos os espaços públicos.

Apesar do sucesso dos programas, a pesquisa realizada por Zerbato; Vilaronga e Santos (2021) em Institutos Federais revelou a necessidade da existência do cargo de professor especialista em Educação Especial, para execução das atribuições inerentes ao seu trabalho para o apoio ao acesso do currículo de estudantes com deficiência, autismo e superdotados/ altas habilidades. É necessário a continuidade de Programas para a permanência desse público específico no Ensino Superior.

Há que se considerar que os avanços para o acesso foram concretizados por meio dos programas do Governo Federal no início da década de 2000, mas que os estudos tem revelado a necessidade efetiva da criação de novos programas (SILVA e BAPTISTA, 2019; JESUS, RIBEIRO E VENTURINI, 2019).

A inclusão de estudantes com deficiência, autismo e superdotados/ altas habilidades estão relacionados com ações que consideram o respeito a diversidade; valorização de que cada estudante tem o direito de participar do currículo com equidade de direitos.

**Inclusão na UFMS: ações para a inclusão de todos**

Conforme o Relatório de Atividades da DIAF (UFMS, 2014), o atendimento educacional especializado, caracteriza-se como suporte para a permanência dos estudantes com deficiência na UFMS por ter como objetivo identificar as necessidades educacionais dos acadêmicos, público-alvo da Educação Especial, visando eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes público alvo da Educação Especial.

O atendimento realizado pela DIAF, para a permanência de estudantes com deficiência na UFMS, apresenta as seguintes características:

2.1 – Acolhimento dos acadêmicos, que tem como objetivo identificar as necessidades dos acadêmicos, com atenção às suas condições físicas, psicológicas, sociais, educacionais e econômicas, por meio de uma entrevista livre, visando o planejamento e encaminhamento das ações para o sucesso no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência;

2.2 – Atendimento Psicoeducacional, que tem como objetivo oferecer condições de adaptação e permanência aos estudantes de medicina na UFMS por meio do atendimento das demandas relacionadas à vida acadêmica. São utilizados questionários e entrevistas individuais semiestruturadas, rodas de conversas, grupos focais, debates e outros;

2.3 - Atendimento Psicológico, tem como objetivo oferecer para os estudantes da UFMS atendimentos psicológicos para a promoção de saúde. Os atendimentos psicológicos são realizados por meio de aconselhamento; orientação; acompanhamento de acadêmicos em situação de vulnerabilidade social e psicológica; e avaliação das condições psicológicas do acadêmico;

2.4 – Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de identificar as necessidades educacionais dos acadêmicos, público-alvo da Educação Especial, visando eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social.

Além dessas ações, em 2020 houve a publicação da Resolução nº 2 de 13 de janeiro de 2020 (UFMS, 2020) que institui a Política de Inclusão e Ações Afirmativas no âmbito da Fundação Universitária Federal de Mato Grosso do Sul.

Na Seção I, dessa Resolução, destinada a pessoa com deficiência, no Art 8º garante a proposição de um plano de intervenção psicopedagógico, com registro para

fins de acompanhamento e de emissão de relatórios regenciais sobre o estudante com deficiência.

Foi possível constatar que, a participação ativa da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, foi a propulsora para a coordenação das políticas internas da universidade para que estudantes com deficiência tivessem seus direitos garantidos para a sua plena formação acadêmica.

## Considerações Finais

O reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, autismo e supderdotados/ altas habilidades, tem como objetivo efetivo o direito sem discriminação e tem como base a igualdade de oportunidades, com a equidade de ações, assegurando um sistema de educação inclusivo a todos os níveis de ensino.

A educação inclusiva está baseada na concepção dos direitos humanos, como preconiza a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006), com a participação de todos em diferentes contextos e situações.

Assim, os processos para incrementar essa garantia de direitos deve resistir ao conservadorismo elitista de um determinado grupo de pessoas da sociedade, que desejam inserir barreiras para o acesso e para a participação de todos e todas.

A inclusão está enraizada na cultura e transformada em normativa de garantia de direitos, que responde a valorização da diversidade e considera a necessidade das pessoas como uma questão social.

## Referências

BRASIL. (2002) Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, p. 6, col. 1, 14/11/2002.

BRASIL. (2004) Decreto n°5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial [da]

República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, P. 5.

BRASIL. (2002) Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC.

BRASIL.(2003) Programa Livro Acessível. Brasília: Ministério da Educação,

BRASIL. (2004) Saberes e práticas da inclusão: introdução. Brasília. MEC, SEESP.

BRASIL. (2005) Ministério da Educação. Educação Inclusiva. Direito à Diversidade. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. (2008) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL. (2009) Programa BPC NA ESCOLA. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. (2010) A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília. MEC, SECADI.

BRASIL. (2010) Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. (2010) Programa Escola Acessível. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. (2013) Programa Incluir. Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior. SECADI/SESu.

Bueno, J G S. (2012) As Pesquisas e a Produção do Conhecimento em Educação Especial: As Investigações sobre Políticas de Educação Especial no Brasil. Revista: Distúrbios da Comunicação. v.24, n.3. dez, 2012, p.285-297.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP/MEC (2015). Censo da Educação Básica, BRASIL.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP/MEC. (2018) Censo da Educação Básica, BRASIL.

Jesus, D M De, Ribeiro, L H C e Venturini, R S. (2019) Estudo comparado em Educação Especial: uma conversa inicial sobre o território da Sardenha – Itália. *In:* JESUS, Denise Meyrelles (org). Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários. Campos dos Goyatacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019, p. 172-190.

LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. (2020) Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do

Programa INCLUIR. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 24, n. 2, p. 1137-1164.

Lüdke, M., André, M. E. C. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

SILVA, D B M da. e BAPTISTA, C R. (2019) Políticas de Inclusão escolar e escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique. *In:* JESUS, Denise Meyrelles (org). Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários. Campos dos Goyatacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019, p. 62-75.

SOARES, J F (2009) Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In: Felipe Swartzman, Isabel Swartzman, Luisa Swartzman, Michel Swartzman. (Org.). O Sociologo e as Políticas Públicas. 1ed.Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, v. , p. 215-241.

Souza, M.M.; Castro, V.D.B.; Prieto, R.G. (2020) Plano Nacional de Educação 2014 e o Plano Estadual de Educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no estado de São Paulo. Revista de Financiamento da Educação, v.10, n. 9, 2020, p. 1-15.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS. (2014) Relatório de Atividades da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Brasil.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS. (2015) Plano de Desenvolvimento Institucional – 2015 – 2019 – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Brasil.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS. (2020) Plano de Desenvolvimento Institucional – 2020 – 2024 – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Brasil.

YIN, R. K. (2005). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

Zerbato, A P; Vilaronga, C A R; Santos, J R. (2021) Atendimento educacional especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do Professor de educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27.

**COMUNICACIÓN 1.2.15**

# GOBERNANZA Y LIDERAZGO EN EL CENTRO EDUCATIVO EN TIEMPO DE POST-PANDEMIA. MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

***Lucas Valerio Eugenia***
Coordinación Sectorial de Educación Secundaria/ Dirección Operativa 1 de Educación Secundaria/ Escuela Secundaria General No. 4 “Moisés Sáenz”
ORCID 0000-0001-6702-7329

**Resumen**

El presente estudio analiza los procesos de gobernanza de un centro educativo de educación básica, desde la investigación acción analizando cómo el liderazgo compartido de directivos y docentes, a partir del reinicio de actividades escolares presenciales en la Nueva Normalidad ante COVID-19, inciden en la gobernanza del centro educativo con el objeto de planificar acciones para abatir el rezago e insuficiencias en el aprendizaje de las alumnas y alumnos correspondiente al grado anterior cursado en el ciclo escolar 2019 - 2020 para fortalecer su aprendizaje en el presente ciclo escolar 2021- 2022. Se explora, selecciona y planifica en colegiado la metodología Aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica propuesta como alternativa de intervención, observando el esfuerzo, creatividad y colaboración de docentes de las distintas asignaturas para la construcción de problemas auténticos con el fin de que la población escolar fortalezca sus herramientas de aprendizaje a través de la indagación, clarificación de conceptos y construcción de significados en un proceso personal y colectivo de reflexión, toma de decisiones y arribo de soluciones. Se recupera información respecto de los procesos de gobernanza, gestión y participación que se llevan a cabo en el centro educativo para ofrecer servicios educativos centrados en las necesidades educativas de las alumnas y alumnos que acuden al plantel. Se analiza como los agentes educativos compartan sus pensamientos y experiencia para generar propuestas para la participación y toma de decisiones en el centro educativo.

**Palabras clave**: Gobernanza, liderazgo, gestión escolar.

**Summary**

This study analyzes the governance processes of an educational center of basic education from the action research analyzing how the shared leadership of directors and teachers, affect the governance of the educational center from the restart of face-to-face school activities in the New Normal after COVID-19 in the aim of planning actions to reduce the lag and deficiencies in the learning of the students corresponding to the previous grade taken in the 2019-2020 school year to strengthen their learning in the present school year 2021-2022. The methodology Problem-based Learning is explored, selected and planned as a didactic strategy which is proposed as an intervention alternative, observing the effort, creativity and collaboration of teachers of the different subjects for the construction of authentic problems in order to strengthen the learning tools of the school population through examination, clarification of concepts and construction of meanings in a personal and collective process of reflection, decision-making and reaching a solution. Information is retrieved regarding the governance, management and participation processes that are carried out in the educational center to offer educational services focused on the educational needs of the students who attend the campus. It is analyzed how educational agents share their thoughts and experience to generate proposals for participation and decision-making in the educational center.

**Keywords**: Governance, leadership, participation, school management

## Introducción

El regreso a clases de manera presencial después de la contingencia por pandemia de COVID-19 incorpora una oportunidad para tomar decisiones y reorientar acciones desde la actuación de los participantes para fortalecer la gobernanza de los centros educativos, estableciendo nuevos acuerdos entre las autoridades educativas y la comunidad escolar; estos acuerdos deben construirse a partir de la búsqueda de alternativas de solución que promuevan procesos de diálogo y participación inclusiva desde el liderazgo compartido entre directivos y profesores en la gestión escolar promoviendo también, la participación de padres de familia para ofrecer servicios educativos de calidad con el objeto de planificar acciones para abatir el rezago e insuficiencias en el aprendizaje de las alumnas y alumnos correspondiente al grado anterior durante el año y medio de confinamiento y de promoverse el aprendizaje a

distancia mediado con o sin tecnología y fortalecer el aprendizaje de las alumnas y alumnos en el presente ciclo escolar 2021-2022. Desde este planteamiento, la presente investigación acción permite visualizar como la política educativa que establece el retorno presencial a clases se integra a la realidad en un centro educativo de educación básica desde el análisis de la gobernanza, liderazgo compartido, gestión y participación de los actores educativos, ya que se busca, de acuerdo con Castoriadis, (1984), promover en los actores educativos, nuevas formas de intervención pedagógica [y socioemocional], capaces de instituir mejores e innovadoras prácticas pedagógicas y de gestión ante los retos educativos pos pandemia, buscando incorporar la noción de autonomía del centro educativo, para replantear la gobernanza de la institución educativa, de modo que lo instituido por las reglas y los comportamientos anteriores, no excluya la posibilidad de una actividad creativa e instituyente de los actores educativos desde el ejercicio de la gobernanza.

**Metodología o procedimiento de investigación**

Referente legal.- En México, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, plantea como estrategia prioritaria: Fortalecer las capacidades técnicas y de gestión de las escuelas para privilegiar la labor docente, de la que deriva promover mecanismos de gestión que garanticen un funcionamiento y coordinación eficiente de los planteles que favorezcan una organización escolar efectiva con visión de largo plazo, así como generar las condiciones de gobernanza del Sistema Educativo Nacional para impulsar el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, cuya acción puntual señala: Adecuar el marco normativo relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas, con énfasis en optimizar la gestión del personal docente y de funciones directivas del Sistema Educativo Nacional de manera eficaz y transparente con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, (Estrategia prioritaria 2.3, y 6.1, Acciones puntuales 2.3.1 y 6.1.1, PSE 2020-2025:25). Dichas estrategias y acciones buscan atender los objetivos prioritarios 1) una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes; 2) una educación de excelencia, pertinente y relevante; 3) revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, así como, 4) generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. En consonancia con lo anterior, el retorno a las actividades de forma presencial se apega al Acuerdo Secretarial Número 23/08/21 por

el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del Ciclo Escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica, […] aplicables a toda la República [Mexicana], señalando también [que es necesario] coordinar acciones para mitigar los efectos negativos de la pandemia en los aprendizajes, … [y se privilegiarán las acciones socioemocionales], mediante una valoración diagnóstica que permita conocer el avance del aprendizaje de las y los educandos durante el ciclo escolar 2020-2021, así como establecer un periodo extraordinario de recuperación y generar un Plan de Atención para aquellas y aquellos educandos que lo requieran durante el ciclo escolar 2021-2022, y así continuar dando cumplimiento a los planes y programas de estudio, (Acuerdo 23/08/21:3,5).

Fundamento teórico.- Uno de los modos privilegiados de gobernanza de la educación en las últimas décadas ha sido la gestión basada en la escuela o incremento de su autonomía escolar lo que implica una nueva perspectiva para analizar la complejidad del proceso de toma de decisiones, generado por la pluralidad de actores involucrados que interactúan para formular, promover y lograr objetivos comunes, a través del intercambio mutuo de conocimientos, recursos, ideas y normas, (Peters, 2010). Sin embargo, de acuerdo con Cerrillo (2001), esta concepción de gobernanza no pueda ser cambiada por decreto, ya que lo que hay que cambiar [son] las reglas estructurantes de la acción colectiva, los modelos mentales, los valores, las actitudes y capacidades [de los actores] y los equilibrios de poder, de ahí la importancia de promover un liderazgo compartido donde directivos y profesores participen en la toma de decisiones, compartiendo conocimientos y planteando posibles soluciones con el objeto de abatir el rezago e insuficiencias en el aprendizaje de las alumnas y alumnos correspondientes al grado anterior así como fortalecer su aprendizaje planteando también los medios para que el personal dicente y directivo pueda capacitarse.

En este tenor la Gestión Educativa es entendida como la capacidad de la escuela para organizar, realizar, decidir, desarrollar y valorar lo relativo a la prestación del servicio educativo que brinda, de conformidad con el marco de los procesos de gobernanza y apegados al marco jurídico aplicable, incorporando el apoyo de la Autoridad Educativa; el Consejo Técnico Escolar como órgano colegiado de decisión técnico pedagógica del centro educativo de educación básica, quien tendrá a su cargo adoptar e implementar las políticas en materia educativa para tomar las decisiones de acuerdo al contexto escolar, para contribuir al máximo logro de aprendizaje de los educandos así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y actores externos donde la participación de

los agentes educativos en los procesos escolares y de gestión es necesario considerar los espacios de reflexión, trabajo en equipo, compromiso, liderazgo, comunicación entre otros, que al interior se aprovechan para potenciar la participación y colaboración (Feito, 2011).

A partir de los planteamientos arriba señalados, los propósitos de esta Investigación-Acción pretenden analizar el proceso de toma de decisiones de los actores de un centro educativo de educación básica para aplicar la política educativa que establece el retorno presencial a clases. Dichos objetivos se enuncian a continuación:

- Elaborar un diagnóstico sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por las alumnas y alumnos, promovido en la modalidad a distancia en el periodo de confinamiento por COVID-19 durante el ciclo escolar 2019-2020.
- Gestionar procesos de formación permanente para el profesorado, explorando y brindando metodologías y estrategias didácticas con el objeto de planificar acciones para abatir el rezago e insuficiencias en el aprendizaje de las alumnas y alumnos correspondiente al grado anterior y fortalecer el aprendizaje en el presente ciclo escolar 2021-2022.
- Evaluar en colectivo la efectividad de las estructuras de comunicación existentes entre directivos, profesores y padres de familia, y reflexionar sobre el impacto de las metodologías y estrategias didácticas aplicadas en el aprendizaje de las alumnas y alumnos.

En este reporte parcial de investigación se presenta la fase diagnóstica y de planificación de la investigación acción, incorporando procesos de observaciones y reflexión preliminares sobre la gobernanza, liderazgo, gestión educativa y participación de los agentes educativos, identificando el nivel de participación y colaboración que se promueve en el centro educativo para la toma de decisiones; y el emprendimiento y empoderamiento para innovar prácticas pedagógicas que redunden en la mejora de los aprendizajes de las alumnas y alumnos.

Fases de la Investigación-Acción**.** Fase Diagnóstica.- El proyecto inicia con el desarrollo del taller intensivo de capacitación docente “Reflexiones, estrategias y compromisos para el regreso a clases [presencial]” Ciclo Escolar 2021-2022, realizado en la semana del 16 al 20 de agosto de 2021, conforme al Acuerdo Secretarial 15/06/21, con la intensión de que en colectivo, se identifiquen los desafíos docentes y directivos para un retorno seguro a clases presenciales, y se generen estrategias para fortalecer el aprendizaje de las alumnas y los alumnos, a partir de la reflexión y el reconocimiento

tanto de la propia práctica docente, como de la relación con los compañeros docentes y directivos; los padres de familia y la comunidad donde se inserta el centro educativo.

A través del software Mentimeter, aplicación web gratuita, se realizaron presentaciones interactivas permitiendo que los asistentes al taller participaran en tiempo sincrónico, con el fin de que los resultados de dichas participaciones fueron visibles en el momento mismo de la participación. Se partió del entorno socioemocional y profesional del colegiado docente y directivo ante el regreso a clases modalidad presencial y se realizó el planteamiento de acciones que permitirían propiciar un diálogo abierto y propositivo (ver figura 1).

Figura 1. Cómo me sienten los profesores para el regreso a clases modalidad presencial

Fuente: Elaboración propia.

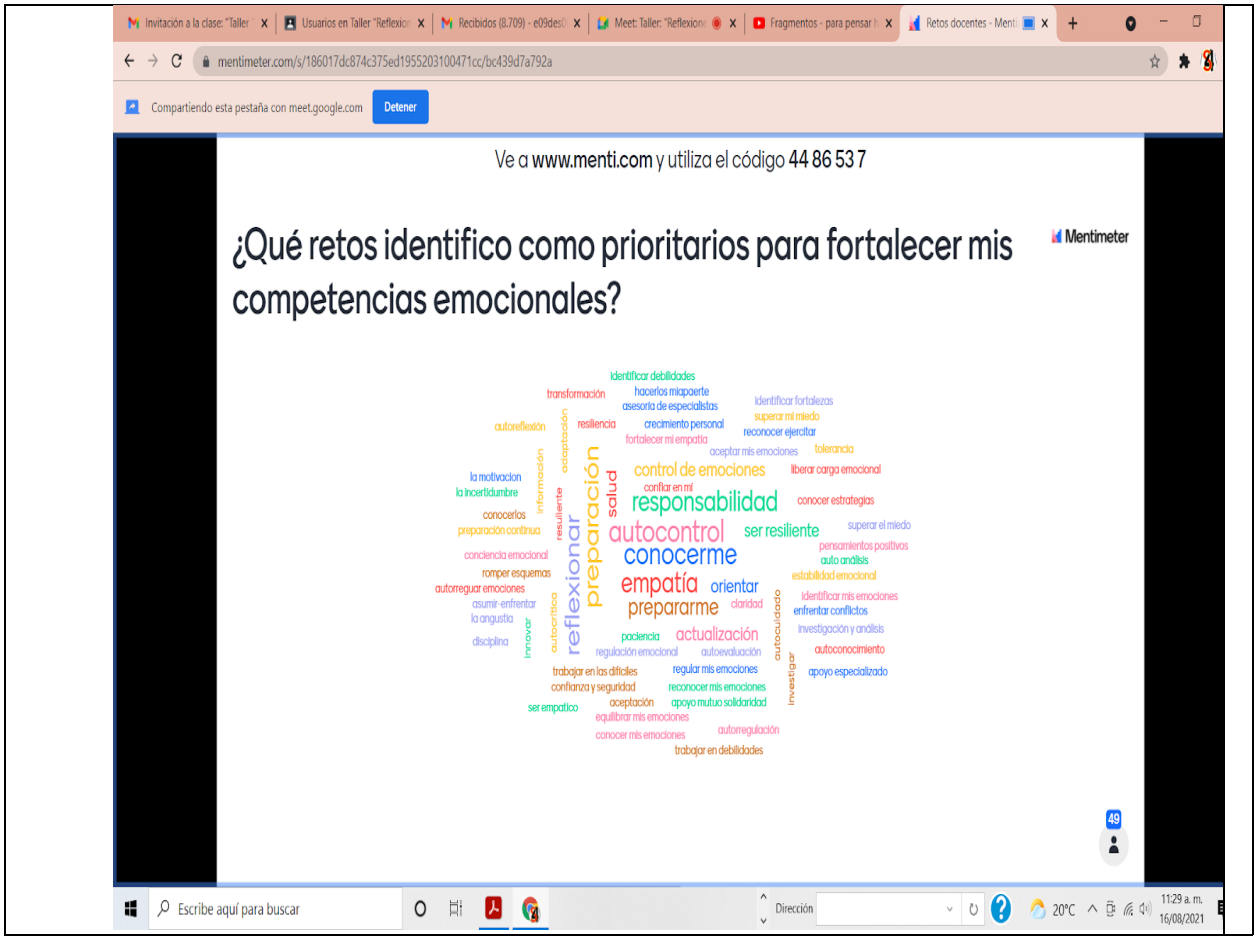
A partir de la clarificación de sentimientos y emociones de los docentes se identificó en qué medida el retorno a clases presencial es percibida como un ambiente de incertidumbre a partir de lo cual es de gran relevancia para el personal directivo y docente diseñar y emprender distintas estrategias que favorezcan el bienestar y

confianza de profesoras y profesores y por tanto de la comunidad escolar en su conjunto.

Otro aspecto fundamental que fue necesario explorar en el colectivo docente fueron los retos que los profesores identifican como prioritarios para fortalecer sus competencias socio emocionales y didácticas para el regreso a clases presencial, reconociendo que requieren fortalecer sus competencias socioemocionales para brindar un acompañamiento claro y de impacto a las alumnas y alumnos a su cargo en este regreso a clases presencial.

En el ámbito de las competencias didácticas, los docentes manifestaron que a pesar del gran esfuerzo que implementaron durante la modalidad a distancia, no todas las alumnas y alumnos consolidaron sus aprendizajes como ellos esperaban, ya que desconocían si realmente los estudiantes estaban comprendiendo los contenidos, si les resultaba significativo o bien, detectaron bajo interés por aprender en la población escolar; a partir de estos planteamientos reconocieron la importancia de actualizarse en el ámbito didáctico para la aplicación de estrategias pedagógicas diversas, Se analizó la pertinencia de implementar nuevas formas de intervención pedagógica [y socioemocional], capaces de instituir mejores e innovadoras prácticas pedagógicas y de gestión ante los retos educativos pos pandemia, buscando incorporar procesos de autonomía del centro educativo, de modo que lo instituido por las formas anteriores de trabajo, no excluya la posibilidad de una actividad creativa e instituyente de los actores educativos desde el ejercicio de la gobernanza. Se observa escepticismo en algunos profesores quienes argumentan que únicamente es necesario realizar un buen diagnóstico y continuar con la metodología trabajada hasta el momento ya que “los contenidos programáticos siguen siendo los mismos”, asumiendo que son los alumnos los únicos responsables del nivel de logro en sus aprendizajes. En este tenor lo instituido plasmado en los programas de estudio, influye en la toma de decisiones de los docentes lo que limita la reflexión e implementación de procesos instituyentes que van emergiendo de acuerdo a la interacción y relación profesor estudiante (ver figura 2).

Figura 2. Retos docentes que se identifican como prioritarios para fortalecer competencias socioemocionales y competencias didácticas




Fuente: Elaboración propia.

En esta Fase diagnóstica, cuya intención fue develar y describir los principales retos a afrontar en el regreso a clases presencial, a través de los distintos testimonios, reflexiones y aportes de los integrantes del Consejo Técnico Escolar, derivados de la experiencia del trabajo escolar a distancia mediado con o sin tecnología, durante el confinamiento por COVID-19, permitieron la exploración de la normatividad vigente para clarificar los retos que como escuela, el colectivo docente y directivo debe afrontar para el retorno seguro a clases presenciales, para lo cual fue necesario reconocer la importancia de establecer nuevas relaciones con padres de familia, con autoridades de salud, con las autoridades educativas, implicándose de esta manera en la investigación acción y la colaboración en el proyecto.

Fase de planificación.- En el diseño del plan de acción, las estrategias propuestas para el trabajo en el aula con el fin de fortalecer la autonomía y gobernanza del centro educativo, garantizando la atención diferenciada, la colaboración para el aprendizaje acordadas por consenso del colectivo docente y directivo. Se reconoce la importancia de implementar estrategias didácticas distintas a las aplicadas en ciclos escolares anteriores, en donde los valores, las actitudes y capacidades de los integrantes del consejo técnico escolar plantean la participación colegiada para la toma de decisiones, compartiendo experiencias y conocimientos, bosquejando posibles soluciones con el objeto de abatir el rezago e insuficiencias en el aprendizaje de las alumnas y alumnos a su cargo, así como fortalecer el aprendizaje docente proponiendo medios y recursos para que el personal docente y directivo pueda actualizarse. Se consideró el aprendizaje basado en problemas como la metodología más acertadas para afrontar los retos en el ámbito didáctico y socioemocional de las alumnas y alumnos,(ver figura 3).

Figura 3. Metodología didáctica de trabajo a implementar

Fuente: Elaboración propia.

A través de la implementación de un taller auto dirigido se seleccionó y exploró la metodología Aprendizaje basado en problemas (ABP), como estrategia didáctica con el fin de abatir el rezago e insuficiencia en el aprendizaje de las alumnas y alumnos

correspondiente al grado anterior y fortalecer el aprendizaje de las alumnas y alumnos en el presente ciclo escolar 2021-2022. Con esta metodología se busca fortalecer el liderazgo pedagógico de los docentes en el aula con el fin de desarrollar su capital profesional de docentes y directivos a nivel personal, profesional y de equipo, así como la promoción de acciones para fortalecer la participación de los padres de familia. Se conformaron equipos de trabajo por asignatura para tomar decisiones respecto a los contenidos y aprendizaje que requieren fortalecer y que son indispensables para el abordaje de los nuevos aprendizajes a promover en el presente ciclo escolar. Una vez seleccionada la unidad de aprendizaje fue necesario dialogar sobre el problema y los conocimientos previos que los alumnos y alumnas requieren para resolver el problema. Se fueron diseñando de forma individual los problemas para que posteriormente, en sesión plenaria se analizaran los problemas y seleccionaran los que resultarían más motivadores para los alumnos y alumnas, considerando cuáles son los problemas que se acercaran más a las cosas que les interesan de acuerdo a sus inquietudes e intereses.

Al analizar la metodología para diseñar problemas fue necesario que los docentes tomaran en cuenta los aprendizajes esperados que pretenden abordar con el ABP considerando los escenarios de la asignatura a su cargo, que apuntan a desarrollar un aprendizaje específico, planteando el abordaje de elementos conceptuales para desencadenar el aprendizaje de conceptos; o bien elementos procedimentales, que apuntan al desarrollo de habilidades/destrezas y elementos actitudinales, que apuntan a la discusión y el análisis de valores; otra forma de abordaje es el escenario integrador en el caso de que los docentes pretendan desarrollar diversos aprendizajes con el fin de integrarlos dentro de un mismo ámbito disciplinar; y finalmente el escenario interdisciplinar que apunta al desarrollo simultáneo de aprendizajes en diversos ámbitos disciplinares en el caso de que docentes de dos o más asignaturas decidan el diseño de problemas con este fin. Se resaltó la importancia de que la búsqueda de la solución al problema debe conducir a las alumnas y alumnos a un proceso de investigación brindando al estudiante la oportunidad de explorar y confrontar sus conocimientos previos relacionándolos con los aprendizajes nuevos que se quieren fortalecer.

Tercera fase: Observación y monitoreo, se llevará a lo largo de ocho sesiones ordinarias del Consejo Técnico Escolar (CTE), a realizarse durante el ciclo escolar 2021-2022, cuya finalidad es analizar los avances del aprendizaje de los educandos, además de la evaluación de las acciones implementadas para favorecer el desempeño académico de los alumnos, las estrategias implementadas en el ámbito de la salud y el bienestar socioemocional de docentes y estudiantes, (Acuerdo 23/08/21:5). Este

monitoreo permitirá fortalecer la toma de decisiones y la planeación con el fin de aprender de los logros y las decisiones y al diseño de iniciativas acordadas y en su caso reformular o ajustarlas.

Cuarta fase: Comprende procesos de reflexión permanente, durante el desarrollo de la investigación, además de la sistematización, codificación, categorización de la información, y la respectiva consolidación del informe de investigación que dará cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación vinculando la sostenibilidad del cambio, para la construcción de la gobernanza de la escuela fortalecer el aprendizaje de los agentes educativos y atender las necesidades educativas de las alumnas y alumnos.

**Resultados o discusión**

A través de esta investigación acción se analiza cómo se fortalece la gobernanza del centro educativo a través del proceso de toma de decisiones, para cumplir con la política educativa que establece el retorno presencial a clases, considerando las relaciones que establecen docentes y directivos basadas en la colaboración, la responsabilidad colectiva, el apoyo entre colegas y la ayuda mutua.

Los procesos de gestión educativa centraron su atención en la promoción del bienestar de los docentes como primer paso, generando espacios de diálogo entre docentes que les permitiera expresar sus emociones, experiencias vividas durante el periodo de confinamiento, así como temores y conflictos que representa el retorno a clases presenciales con el fin de identificar y manejar sus emociones, aspecto fundamental para que exista bienestar docente y permita el diseño de estrategias para la implementación y aplicación de protocolos de salud para cuidarse y promover el cuidado de otros brindando un soporte emocional a docentes y alumnos, así como afrontar profesionalmente el cumplimiento de la política educativa vigente ya que el bienestar responde a la relación del docente y de las alumnas y alumnos con el entorno, la forma como afronta las situaciones que se le presentan, así como el manejo que estos actores le dan a sus emociones.

A través de la incentivar la participación e intercambio de conocimientos, experiencias y recursos disponibles, en un ambiente de colaboración que buscan impulsar la mejora de los aprendizajes y el bienestar, tanto de alumnas y alumnos, como de docentes, se diseñaron instrumentos para realizar diagnóstico de contexto de las alumnas y alumnos y diagnóstico pedagógico, así como el diseño de estrategias

socioemocionales con el fin de ser aplicadas en cada salón de clases durante las primeras semanas de trabajo para apoyar a las alumnas y alumnos en su estado emocional; el diseño de instrumentos pedagógicos de manera participativa y colegiada para identificar el nivel de aprendizaje adquirido por las alumnas y alumnos de cada grado escolar en el ciclo escolar 2019-2020 permitió identificar las insuficiencias que las alumnas y alumnos presentan en su aprendizaje, por ello se acordó implementar el Aprendizaje basado en Problemas como metodología didáctica de trabajo con el fin de promover el aprendizaje reflexivo en las alumnas y alumnos.

En la construcción de problemas, se identifica el liderazgo compartido, ya que se promueve el aprendizaje de docentes, directivos como forma de trabajo para atender las necesidades de alumnas y alumnos. Este liderazgo compartido permite que los docentes tengan sentido de orientación y responsabilidad para el diseño de los problemas y la aplicación de la estrategia didáctica seleccionada fortaleciendo el emprendimiento y empoderamiento para innovar prácticas pedagógicas que redunden en la mejora de los aprendizajes de las alumnas y alumnos, así, el emprendimiento y empoderamiento se asume como una estrategia para la realización de una nueva docencia en el marco de la nueva normalidad para la reapertura de las escuelas ante COVID-19.

## Referencias

Bretel, L. (2019). Manual de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro) Orientaciones para su diseño e implementación en aula. Chile: Centro de Formación Técnica, Instituto Profesional y Universidad Tecnológica de Chile INACAP.

Castoriadis, C. (1984). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editories, Barcelona, 1984. Citada por Alvarado, Gloria (1995). En: Nómadas (Col), núm. 2, marzo.

Cerrillo, A. (2001). “La cooperación al desarrollo y el fomento de la gobernabilidad”. En: Instituciones y desarrollo. Nos. 8-9, 2001.

Diario Oficial de la Federación, (2020). DOF: 06/07/2020. PROGRAMA Sectorial de Educación 2020-2024.

Diario Oficial de la Federación, (2021). DOF 24/06/2021. ACUERDO número 15/06/21

Diario Oficial de la Federación, (2021). DOF: 20/08/2021. ACUERDO número 23/08/21

Feito, R. (2011). Los retos de la participación escolar: Elección, control y gestión de los centros educativos. Madrid, España: Ediciones Morata.

Mentimeter https://www.mentimeter.com/

Peters, B.G. (2010). "Governance, Meta-governance". En: Cristina Zurbriggen y Freddy Maríñez Navarro (coords.), Cambio de política en gestión de redes institucionales, ¿un nuevo modelo de gestión? México: EGAP/Porrúa

OREALC/UNESCO, (2007), “El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe”. En: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5, No. 3

**COMUNICACIÓN 1.2.16**

# LIDERAZGO Y GESTIÓN EDUCATIVA EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA

***Viviana Poblete Díaz***
***Mario Martin Bris***
Universidad de Alcalá/España

## Introducción

Esta investigación formó parte de un proceso de acompañamiento y asesoría pedagógica, de las unidades educativas denominadas Jardines Infantiles y Salas Cuna Vía Transferencia de Fondos, del Departamento de Educación Municipal de la comuna de Padre Las Casas, región de La Araucanía de Chile.

En estos establecimientos del nivel de Educación Parvularia, se desarrolló un trabajo permanente y constante de gestión educacional, basado en una metodología activa participativa, con la finalidad de generar en cada establecimiento, un proceso orientado a la transformación y al cambio, cuyo objetivo principal estuvo centrado en responder de manera efectiva a la necesidad de mejora continua de estas unidades educativas, considerando para ello los desafíos que plantea el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP).

Cabe destacar que este estudio se desarrolló desde una perspectiva organizacional y sistémica, dado que, como sugiere Lorenzo Delgado (2010, p.53), “gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer”, y desde la perspectiva sistémica, generando la sinergia y sostenibilidad de los procesos organizacionales.

De lo anterior, se desprende la motivación de estudiar y aportar en esta temática, toda vez que, junto con hablar de gestión educacional, esta debe ser concordante con el Modelo de Gestión de Calidad que proponen el Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) para la Educación Parvularia de Chile.

Frente a este escenario, el Departamento de Educación Municipal de la comuna de Padre Las Casas y sus Jardines Infantiles y Salas Cuna, necesitaron del apoyo y asesoría de los investigadores, los que en conjunto con los equipos de gestión, buscaron las mejores estrategias que permitieran mejorar y transformar las prácticas de liderazgo y gestión educativa, pues el modelo así lo sugiere, al proponer aspectos

nuevos a considerar. De igual forma, los equipos de gestión tenían que ir aprendiendo en la marcha, ya que el modelo debía ser conocido, comprendido y aplicado eficaz y eficientemente.

El cambio entonces, no solamente se observaba, sino que era una condición para una adecuada gestión educativa. El desafío fue, administrarlo con excelencia, de manera de tomar las acciones que le son propias y constituirlas en herramientas que permitieran un adecuado proceso de evolución y desarrollo organizacional. En este sentido, una acción de esta naturaleza es más efectiva si es debidamente planificada. Aquí es donde surgió la importancia de la planeación de la intervención, ya que permitió delimitar su filosofía y establecer prioridades a corto, mediano y largo plazo. La base fundamental de su desarrollo fue un diagnóstico de la situación presente, considerando un análisis del pasado y proyectándose hacia el futuro, buscando dar respuesta a las interrogantes de dónde venimos, hacia dónde vamos y adónde queremos llegar, el cual también se caracterizó por el rol protagónico de los equipos de gestión de los Jardines Infantiles y Salas Cuna, pues:

… los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema (…), en la información que debe obtenerse al respecto, (…) en los métodos y técnicas que van a ser utilizados, en el análisis y en la interpretación de los datos y en la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro. (Martínez, 2009, p.240)

A partir de lo anterior, los propósitos de la investigación son los siguientes:

- Contribuir al mejoramiento continuo para la gestión de calidad en los Jardines Infantiles y Salas Cuna, potenciando el desarrollo profesional de la investigación en este campo, lo que permitirá ampliar el conocimiento en relación con la temática para, posteriormente y con un diagnóstico preciso de la realidad, ser un referente efectivo desde el rol profesional actual como líder transformacional.
- Aportar en la generación de conocimiento que contribuya al diálogo y debate académico en las Instituciones de Educación Superior responsables de la formación de los y las Educadoras de Párvulos, especialmente pensando en aquellos profesionales que tendrán que asumir el rol directivo en las unidades educativas, una vez que egresen del pregrado.
- Ser un aporte ante la escasa literatura existente en la materia, considerando que la mayoría de los autores que investigan y escriben sobre gestión educacional de calidad en Chile, se refieren a la gestión que apunta a establecimientos de nivel básico y medio. Sin embargo, en lo referido a la gestión específica para

establecimientos de Educación Parvularia, la literatura existente es extremadamente escasa.

**Metodología o procedimiento de investigación**

Los investigadores se vincularon e integraron al grupo en estudio de forma tal, que a la vez que se fue transformando la actitud del grupo, ellos también fueron desarrollando un proceso de cambio que les permitió aplicar, durante la investigación, aspectos claves de la mejora continua.

El diseño de la investigación fue dialéctico, formando un espiral ascendente, donde el análisis y la reflexión del grupo, fueron creando nuevas informaciones que permitieron elaborar propuestas de intervención que conducen a nuevas informaciones y así, generar nuevos aprendizajes.

Al respecto, Guba y Lincoln (1984), sostienen que la transformación que se busca a través del diálogo debe ser dialéctica a fin de que permita transformar la ignorancia y las falsas aprehensiones de la realidad en una conciencia informada que promueva los cambios en las estructuras, a partir de las acciones que van evolucionando de manera ascendente.

De acuerdo con Colmenares (2012), cada paradigma merece una metodología acorde que haga más fácil el desarrollo de los procesos investigativos. En el caso del crítico-social, está la investigación-acción o investigación-acción participativa que orienta los procedimientos, técnicas e instrumentos asumidos por los investigadores.

A la luz de los aportes de Colmenares (2012, p. 103), se puede señalar que:

El paradigma crítico-social o socio crítico, según Guba (citado por Krause, 1995), da una respuesta diferente del positivismo y pospositivismo a la pregunta epistemológica, solucionando el problema de imposibilidad de la neutralidad; incluyendo los valores explícita y activamente en el proceso de investigación y en atención a los tres planos o dimensiones tenemos lo siguiente: a) una ontología realista o realista crítica, b) una epistemología subjetivista, en el sentido de incluir los valores, y c) una metodología dialógica transformadora.

En el caso particular de esta investigación, los integrantes del equipo de gestión de cada unidad educativa han desarrollo estilos de liderazgo y gestión educativa tendientes a fortalecer sus prácticas pedagógicas y dar cumplimiento a las exigencias planteadas por la Junta Nacional de Jardines Infantiles y el Departamento de Educación Municipal de Padre Las Casas.

Muchas veces, estas prácticas y el éxito de sus resultados han estado enfocados en el cumplimiento de metas institucionales establecidas para la modalidad Vía Transferencia de Fondos y de las observaciones y desafíos planteados por las asesoras técnicas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, no así, para un mejoramiento crítico reflexivo que propicie una mejora continua en la búsqueda de la calidad total.

Para cumplir con el propósito de la investigación, el método que se utilizó fue el cualitativo, ya que la perspectiva humanista que lo caracteriza implica una apertura al otro y a lo social (Taylor y Bogdan, 1987; Blasco y Pérez, 2007; Villegas y González, 2011), así como hacia la generación de conocimiento de la realidad social (González, 2013; Portilla et al. 2014).

Por todo lo anteriormente expuesto, es que resulta importante señalar que esta investigación tuvo una duración de dos años, período en el cual los investigadores mantuvieron una interacción permanente y continua en cada unidad educativa, y con permanencia directa en la sala de actividades y reuniones de planificación técnica. También se formó parte activa de la gestión del proceso educativo, siendo un miembro más del equipo de gestión, teniendo el cuidado de interactuar con los informantes de un modo natural y no intrusivo en reuniones técnicas, de capacitación y de reflexión educativa, en donde el foco principal estuvo centrado en el liderazgo directivo y la gestión educativa.

En el caso específico de este estudio, la investigación-acción, como un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico (Ander-Egg, 1990, citado en Oliveira y Waldenez, 2010), se centró en analizar la relación directa entre el Modelo de Gestión de Calidad y las prácticas de los equipos de gestión de los Jardines Infantiles y Salas Cuna VTF de la comuna de Padre Las Casas, en aspectos como el liderazgo directivo y la gestión de procesos educativos.

## Resultados o discusión

En el contexto de la interacción con el medio que les cobija, las instituciones y las organizaciones educativas deben buscar la mejor manera de adaptarse a los cambios que se generan en él, con lo que la investigación cobra real importancia, ya que producto de los avances hacia procesos de mejora educativa de la JUNJI y del Ministerio de Educación, se llevó a cabo la creación y puesta en marcha del MGCEP.

Considerando los aportes de Latorre (2000), los investigadores adoptaron un rol de mediadores, facilitando el diálogo entre los integrantes del equipo de gestión de cada

unidad educativa, actuando como una figura neutral e imparcial. Esta situación llevó a asumir un rol de acompañamiento en cada establecimiento y ser un integrante más del equipo de gestión. Cada uno de los encuentros con los equipos de las unidades educativas, estuvo centrado en favorecer el desarrollo profesional y personal de los integrantes del establecimiento, buscando que cada uno(a) asumiera la responsabilidad de su propia evolución. De esta manera, los diversos equipos fueron desarrollando autonomía y control progresivo de sus acciones, además de rescatar la necesidad de establecer espacios para la reflexión y el análisis de la práctica pedagógica.

En este escenario, entonces, el MGCEP presenta como primer principio, un liderazgo con visión de futuro. Mediante éste primer principio considerado, la directora del jardín infantil debe impulsar el desarrollo de la calidad y su asegurar su aplicación en el establecimiento, contando con la activa participación de la comunidad educativa (directivos, equipo pedagógico y familias), más allá de los esfuerzos que pueda hacer en desarrollar una administración y gestión de su unidad educativa pues, como señala (Lorenzo Delgado, 2010) “Gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización y con el grupo”. Lo anterior se plantea como un desafío para los equipos educativos de los establecimientos, toda vez que su trabajo de gestión se enfoca principalmente en tareas propias de un proceso administrativo básico, sin evidenciar, efectivamente, condiciones en que se desarrolle y manifieste un verdadero liderazgo en el equipo de gestión.

Las Salas Cuna y Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos, son organizaciones complejas que se encuentran en constante movimiento, por lo que la innovación “pasa necesariamente por los cambios organizativos, el desarrollo docente y la mejora de los aprendizajes del alumnado” (Monge y Torrego, 2017, p.168), y con ello, surgen nuevos desafíos para constituir y fortalecer reales equipos de gestión, ya que hoy en día la función directiva recae solamente en la Educadora Directora de la unidad. Así entonces, sería este equipo el que debiera incorporar nuevas formas para gestionarlas, no sólo en el ámbito administrativo, sino, sobre todo, en la gestión pedagógica de la enseñanza y, más específicamente, en relación con el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, es decir, los resultados de aprendizaje de los niños, así como también las metas institucionales y la satisfacción de las familias. Todo lo anterior debiera encontrarse situado dentro de un paradigma de misión compartida, con objetivos claros, un trabajo colaborativo y sobre la base de la constitución de comunidades de aprendizaje que faciliten la autorregulación y procesos

que se focalicen en la innovación y la mejora, aunque en muchos casos esta pretensión se convierte en un cambio paradigmático que no resulta fácil de abordar, ni resultan suficientes los esfuerzos que puedan nacer desde la propia organización educativa, lo cual da cuenta, como señala Monge y Torrego (2017, p.168) que "esto no es una tarea sencilla para los centros educativos, ya que en muchas ocasiones necesitan de apoyo externo que ayude al cambio orientado a la mejora".

Sin perjuicio de lo anterior, en base al trabajo desarrollado en la investigación, la observación, el análisis de documentos, las entrevistas y el conocimiento empírico, en las Salas Cuna y Jardines Infantiles, no se ha instalado el valor social de la cooperación en el sentido planteado por Rappaport y Echeita (2018), quien señala la necesidad de que "debería ser transversal en un centro educativo", pues los hallazgos indican que hay conducción bajo el paradigma de la improvisación y del activismo, es decir, está la voluntad, el deseo de hacer la tarea (conducir), pero cuando no están los instrumentos claves orientados de esta función, difícilmente quien conduce y quien es conducido, podrán detenerse a analizar sus prácticas de liderazgo y así avanzar de manera organizada, clara y sistemática, hacia el cumplimiento de las metas y objetivos institucionales, ya que todo proceso de innovación docente, como el propuesto a partir del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, "supone una complejidad llena de aspectos facilitadores y restrictores" (Monge y Torrego 2018, p.633), como el conducir y dejarse conducir, o hacer pausas para analizar las prácticas de conducción o liderazgo.

Así entonces se puede señalar que esta conducción está centrada en tareas administrativas, en la solución de problemáticas emergentes y en la mantención de un clima organizacional que pueda definirse como estable, relevando para ello, el bienestar de los adultos por sobre la satisfacción de necesidades y de los requerimientos de los niños que asisten a estos establecimientos, generando poca estabilidad y desconcierto al equipo sobre los elementos fundamentales de gestión de la unidad educativa, alejándose de la construcción de una comunidad de aprendizaje impulsora de valores como la solidaridad y el apoyo entre iguales, tal como ha planteado Escudero (2012).

Las actividades referidas a alianza estratégica indican que la directora/educadora gestiona y centra su tarea en realizar un diagnóstico para conocer con qué redes de apoyo cercanas cuenta en su unidad educativa y sobre esos resultados elaborar sus planes de acción, sin una clara y coherente relación con las metas, objetivos y lineamientos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional. Esta situación genera, nuevamente, un accionar y toma de decisiones sobre la base de un paradigma del hacer

por hacer y del cumplir con planes que son obligatorios por parte de las tareas de gestión de la dirección.

Profundizando en lo expuesto anteriormente, las directoras enfocan su tarea en conducir al equipo y comunidad educativa, principalmente, a través de reuniones técnicas. Estas reuniones carecen de una intencionalidad clara que diga relación con un sistema armónico y virtuoso referido a mirar si los resultados obtenidos por la planificación estratégica, táctica y operativa, dan respuesta al fin y a los objetivos para los cuales esta organización existe, sino más bien se centran en la organización y planificación de las experiencias educativas, alejándose del aprendizaje cooperativo como alternativa metodológica y didáctica para aprender a vivir sin conflictos y de una educación para la ciudadanía (Rayón, 2013).

Los hallazgos también indican que la labor de la dirección, está centrada principalmente en el proceso, y este proceso prioriza el cumplimiento de acciones y documentos del ámbito administrativo, por ejemplo, evidencias de las acciones planificadas, (fotografías, registros de asistencia); esto quiere decir que hay una sobrevaloración de tener una serie de verificadores que garanticen que se ha realizado la tarea, pero no hay un proceso de análisis de resultados y/o sistematización de la evaluación que indique si todas y cada una de la acciones planificadas, efectivamente permiten el logro de los objetivos y metas formuladas. Situación contraria a lo sostenido por Gajardo y Ulloa (2016, p.7) cuando plantean que “compartir el liderazgo, (…) implica: la creación de estructuras que invitan a la participación en el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje”.

Resulta interesante para este estudio considerar la poca o, en algunas ocasiones, nula articulación entre estas subdimensiones, las cuales al abordase sin claridad, afectan la toma de decisiones y, por tanto, promueven un liderazgo de los equipos de gestión y comunidad educativa en un sentido poco conocido y compartido por todos los integrantes, situación que lleva a situarse en un liderazgo con una capacidad de gestión directiva débilmente empoderada, que se desvía del foco central de su accionar y que no es otro que favorecer el desarrollo integral de los niños pertenecientes a las unidades educativas estudiadas.

## Consideraciones finales

Conforme a la definición del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia con que se ha desarrollado esta investigación, se puede evidenciar la

importancia e influencia positiva de este marco referencial de calidad, que sugiere buenas prácticas de liderazgo y gestión de procesos educativos, para de cada uno de los Jardines Infantiles y Salas Cuna Via Transferencia de Fondos de la comuna de Padre Las Casas en particular, pero que también es aplicable a la Educación Parvularia de Chile, en su dimensión general.

No obstante, lo anterior y lo significativo de los logros alcanzados, se puede concluir que existe un desafío de base fundamental para los equipos educativos de los Jardines Infantiles y Salas Cuna de la comuna de Padre Las Casas, toda vez que los investigadores pudieron comprobar que falta un mayor y mejor nivel de comprensión y aplicación del real significado y alcance de un Modelo de Gestión de Calidad en las prácticas de liderazgo y gestión de procesos educativos.

El Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, sin lugar a dudas, influye de manera significativa en la gestión de calidad de los Jardines Infantiles y Salas Cuna, los cuales visualizan este instrumento como el referente orientador, sin que por ello se constituya en una receta ni una pauta que se debe seguir sin la debida consideración del contexto interno y externo, propio de cada establecimiento, sino más bien, este modelo representa una referencia para el funcionamiento de una organización educativa, que debe plantear la excelencia en su quehacer como una máxima propia de su condición formadora, así también requiere instalar en sus prácticas de gestión y liderazgo, procesos de mejora continua, reflexionando permanentemente sobre sus prácticas, como una acción necesaria para constituirse en una organización que aprende:

> las organizaciones aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional. (Martín, 2001, p. )

De igual forma, se puede evidenciar la importancia e influencia positiva de este marco referencial de calidad, porque invita de una manera permanente y continua a la autorregulación de los equipos educativos y a un ciclo reflexivo permanente en búsqueda de la calidad como un horizonte propio de la Misión y la Visión estratégica de una organización educativa.

Frente a lo anteriormente señalado, se requiere y se hace exigible la profesionalización del rol de los profesionales de la Educación Parvularia, pues requiere con ello valorar la importancia y el significado de su labor educativa, esto trae consigo

exigencias de un conocimiento disciplinar y pedagógico, que incorpore, en el sentido planteado por Domingo (2013), además prácticas de reflexión crítica individual y colectiva sobre la base de aspectos éticos y sociales.

**Referencias**


Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf

Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.

Domingo, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Saarbrüken: Publicia.*

Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.

Gallardo, J. y Ulloa, J. (2016). *Liderazgo pedagógico, concepto y tensiones.* Nota Técnica N°6, Lideres Educativos. Universidad de Concepción: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Gonzales, E. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Unipluriversidad*, 13(1), 60-63.

Guba. E. y Lincoln, Y. (1984). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. California: Sage Publications.

JUNJI. (2013). *Manual del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia*. Sección Gestión de Calidad, Departamento de Contraloría Interna, Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Latorre, H. (2000). *La evaluación escolar como mediación: enfoque sociocrítico*. Bogotá: UPTC.

Lorenzo Delgado, M. (2010). La dirección escolar como liderazgo. En M. Martín Bris y J. Gairín Sallán (coords.). *Directivos en educación para el siglo XXI* (pp. 49-67). Santiago de Chile, Chile: Fundación Creando Futuro.

Martín Bris, M. (Coord.) (2001). *La calidad educativa en un mundo* globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas. España: Universidad de Alcalá.

Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Monge, C. y Torrego, J. (2017). Asesoramiento colaborativo y aprendizaje cooperativo: Implicaciones en el desarrollo profesional y personal. (pp.168-170). En F.J. Murillo (Coord.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Madrid: RILME.

Oliveira, V. y Waldenez, M. (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista iberoamericana de Educação*, 53(5), 2-13. DOI: https://doi.org/10.35362/rie5351716

Portilla, M., Rojas, A. y Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: Una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria,* 3(2), 86-100. Recuperado de: https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192/pdf_34

Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. DOI: https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740

Rayón, L. (2013). El aprendizaje cooperativo como una oportunidad de cambio para os centros escolares. *Revista Anthropos. Huellas del Conocimiento*, (238), 137-155.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós Básica.

Villegas, M.M. y González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 35- 59.

## EJE 2

# PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

## PONENCIAS DEL EJE 2

### PONENCIA 2.1.1

# A APRENDIZAGEM ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS: CONTRIBUTOS DA TEORIA CULTURAL-HISTÓRICA

***Alexandra Ayach Anache***
UFMS/Brasil

Este trabalho abordará reflexões a partir das pesquisas que realizamos no campo da Educação especial, referente às dimensões subjetivas implicadas no processo de avaliação de estudantes com deficiência intelectual e sobre o desenvolvimento de conceitos na educação básica.

A questão que sobressaiu foi sobre as perspectivas que fundamentam as práticas de ensino. Com base nos fundamentos da teoria histórico-cultural, pretende-se abordar as produções teóricas das referidas pesquisas, com foco na aprendizagem escolar no contexto da Educação Inclusiva.

Para o desenvolvimento deste tema, serão apresentados os estudos brasileiros que se basearam na perspectiva mencionada identificando seus limites e as suas possibilidades para favorecer o desenvolvimento acadêmico do público em referência e a seguir os pressupostos teóricos das teorias da aprendizagem e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico. Considerando que aprender é um processo que implica a organização e sistematização do conhecimento historicamente acumulado torna-se que fundamental que o trabalho docente, promova condições para que os estudantes elaborem sínteses sobre o conteúdo aprendido.

**PONENCIA 2.1.2**

# PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS SIN ENTRENAMIENTO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO

***Dra. Luz Marina Acevedo Tovar***
Universidad Nacional Mayor San Marcos. Lima/Perú

La investigación fue motivada por los frecuentes reclamos de los estudiantes de la EAP de Educación, acerca de las dificultades que experimentaban en relación a la comunicación con sus docentes, especialmente en los cursos de especialidad. (a cargo de docentes de otras Facultades). Así mismo, los Docentes de esos cursos manifestaban dificultades en relación al poco interés y dedicación de los estudiantes lo cual se evidenciaba en el número de desaprobados cada semestre.

El problema de investigación se definió en los siguientes términos: ¿qué relación existe entre la actitud del docente, la motivación del estudiante y el éxito del proceso enseñanza aprendizaje en la EAPE?

Para indagar el comportamiento de cada variable de la investigación se construyeron y/o utilizaron varios instrumentos:

1°- una “encuesta-cuestionario” para evidenciar las actitudes predominantes de los estudiantes hacia sus docentes al interior del proceso enseñanza-aprendizaje.

2°- El Diseño curricular de la carrera se presentó y discutió en reuniones de docentes y de estudiantes.

3°- Finalmente, se elaboró, discutió, aplicó y difundió el PEDPU, “Programa de entrenamiento docente para profesores universitarios”.

Las principales conclusiones y recomendaciones de la investigación se refieren a:

1. El Programa PEDPU influye en la disminución significativa de conductas agresivas y de conductas pasivas, en alumnos de las EAPs de las Facultades de la UNMSM”
2. Los estudiantes de la EAPE , identificaron las actitudes agresivas, pasivas y asertivas. Que ellos manifestan en clase.
3. “La actitud del docente es fundamental, para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

4. Es necesario garantizar un clima de diálogo, de apertura, de optimismo; no obstante; el docente debe ejercer autoridad sin ser autoritario, pero sí ser capaz de marcar las pautas de convivencia y comportamientos adecuados, que representen para el estudiante un "referente claro a seguir"
5. El aprendizaje de habilidades sociales debe ser sostenido y recibir retroalimentación constante
6. Las universidades, especialmente la universidad pública, deben ofrecer cursos de actualización, diplomados o segundas especialidades para profesores tutores.
7. El presente documento presenta de manera muy resumida y puntual, los principales temas, eventos y resultados de la investigaciones en referencia.

Los Profesores universitarios normalmente no estudian para ser docentes, no tienen conocimientos sobre teorías pedagógicas ni métodos didácticos, sin embargo al ejercer la docencia en el nivel superior, se enfrentan a una situación que para muchos de ellos, es desconocida: la docencia; y descubren que para tener éxito en esta tarea, no es suficiente el conocimiento de su materia, de su asignatura o de su tema; descubren que deben aprender a enseñar; ante esta situación, el presente estudio tuvo como finalidad presentar una alternativa de solución a través del "Programa de capacitación docente para profesores universitarios sin entrenamiento didáctico-pedagógico". Al interior del mismo, se elaboraron seis módulos autoinstructivos. (Al ser autoinstructivos, los docentes podían avanzar en su capacitación, de acuerdo a su disponibilidad laboral y de tiempo. Además tenían la posibilidad de solicitar entrevistas, si lo consideraban necesario).

Finalmente, se logró motivar a los docentes universitarios que siguieron el programa, en el reconocimiento de la necesidad de capacitarse en didáctica universitaria y encontraron en él, una alternativa para iniciar y/o avanzar en ese entrenamiento.

## Introducción

La investigación fue motivada por los frecuentes reclamos de los estudiantes de la EAP de Educación, acerca de las dificultades que experimentaban en relación a la comunicación con sus docentes, especialmente en los cursos de especialidad (a cargo de docentes de otras Facultades). Así mismo, los docentes de esos cursos manifestaban dificultades en relación al poco interés y dedicación de los estudiantes lo cual se

evidenciaba en el número de desaprobados cada semestre. El problema de investigación se definió en los siguientes términos: ¿qué relación existe entre la actitud del docente, la motivación del estudiante y el éxito del proceso enseñanza aprendizaje en la EAPE? Para indagar el comportamiento de cada variable de la investigación se construyeron y/o utilizaron varios instrumentos: 1°- una "encuesta-cuestionario" para evidenciar las actitudes predominantes de los estudiantes hacia sus docentes al interior del proceso enseñanza-aprendizaje. 2°- El Diseño curricular de la carrera, el cual se presentó y discutió en reuniones de docentes y de estudiantes. 3°- Finalmente, se elaboró, discutió, aplicó y difundió el PEDPU, "Programa de entrenamiento docente para profesores universitarios". 5 módulos con los siguientes temas: Módulo 1: "Responsabilidad social universitaria", Módulo 2: " Diseño Curricular Universitario" Módulo 3: "Interacción Didáctica en la Universidad" Módulo 4: "Métodos didácticos aplicados a la enseñanza universitaria" Módulo 5: "Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad" Módulo 6: "Investigación Formativa"

Las principales conclusiones y recomendaciones de la investigación se refieren a:

1. Es necesario garantizar un clima de diálogo, de apertura, de optimismo; no obstante; el docente debe ejercer autoridad sin ser autoritario, pero sí ser capaz de marcar las pautas de convivencia y comportamientos adecuados, que representen para el estudiante un "referente claro a seguir"
2. El aprendizaje de habilidades sociales debe ser sostenido y recibir retroalimentación constante
3. Las universidades, especialmente la universidad pública, deben ofrecer cursos de actualización, diplomados o segundas especialidades para profesores tutores.
4. El Programa PEDPU influye en la disminución significativa de conductas agresivas y de conductas pasivas, en alumnos de las EAP de las Facultades de la UNMSM"
5. Los estudiantes de la EAPE , identificaron las actitudes agresivas, pasivas y asertivas; que ellos manifestan en clase.
6. "La actitud del docente es fundamental, para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

El presente documento presenta de manera muy resumida y puntual, los principales temas, eventos y resultados de la investigaciones en referencia.

## El contexto

### Facultades de la UNMSM

La UNMSM tiene 20 Facultades, distribuidas en cinco áreas de formación profesional:

1. -Área de Ciencias Básicas: (Facultad de Biología; F. de Matemática; F. de Física y Química, etc.)
2. -Área de Ciencias de la Salud: (F. de Medicina Humana; F. de Odontología; F. de Tecnología médica, etc.)
3. -Área de las Ingenierías: (F. de Ingeniería Civil, F. de Ingeniería Industrial, F. de Ingeniería de Sistemas, etc.)
4. - Área Veterinaria: (F. de Medicina Veterinaria),
5. -Área de Humanidades: (F. de Ciencias Sociales, F. de Educación, F. de Letras, etc.)

### Antecedentes de la investigación

Los antecedentes de la investigación se refieren a las características del Currículo de Formación Docente de la EAPE, el cual tiene dos partes: Cursos Básicos, referidos a los estudios de teoría pedagógica, Diseño curricular, Didáctica General, etc. a cargo de Docentes de la Facultad de Educación y Cursos de especialidad**;** éstos últimos podían estar a cargo de Docentes de la Facultad de Educación con estudios en la especialidad o a cargo de Docentes de otras Facultades de la Universidad, docentes muy competentes en el área en la que se desempeñan, con conocimiento amplio y profundo en los temas de su especialidad; pero, salvo excepciones, sin estudios de Didáctica, Pedagogía y/o Relaciones Humanas (Docentes de las Facultades de Matemática, Biología, Medicina, Letras y Ciencias Humanas, etc.). Dichos docentes cumplían con su carga horaria, (n° de horas de clase), exigida por la Universidad, asumiendo cursos en la Facultad de Educación; situación que generó, en algunos casos, bajo rendimiento de los estudiantes de la Facultad, además de algunos problemas de relación entre Docentes y estudiantes. Lo cual, en algunas oportunidades, condujo a la “tacha del profesor”, por los estudiantes.

La situación descrita, incentivó el interés por investigar los detalles de la percepción que los estudiantes tenían respecto a los problemas con los cursos de especialidad,

(problemas de rendimiento y problemas de relación con los docentes) e igualmente estudiar la percepción y la actitud de los docentes, respecto de los estudiantes.

Es pertinente señalar que la EAPE forma docentes en tres especialidades y 6 menciones:

Las Especialidades son:

Educación Inicial (Profesores especializados en la educación de niños de 3 a 5 años de edad.

Educación Primaria (Profesores especializados en la educación de niños de 6 a 11 ó 12 años de edad)

Educación Secundaria: (Profesores especializados en la educación de púberes y adolescentes de 12 ó 13 años hasta los 16, 17 ó 18 años de edad). Además, los estudiantes que eligen la especialidad de Ed. Secundaria, deben elegir entre las siguientes menciones:

- Matemática y Física
- Historia y Geografía
- Biología y Química
- Filosofía, Tutoría -psicología- y CCSS
- Lenguaje, Literatura y Comunicación
- Inglés y Castellano

Precisamente, para los cursos de estas especialidades se requería la presencia de docentes de otras Facultades de la Universidad, docentes especialistas en las disciplinas mencionadas en las “menciones” al interior de la/s especialidades señaladas.

Al interior de la estructura organizativa de las Facultades; las EAP son “los órganos de línea”, responsables de la formación académico-profesional de los estudiantes que ingresan a una determinada Facultad de la Universidad.

Cada Facultad tiene dos o más EAP cuya tarea es formar a los estudiantes para el ejercicio de la profesión y para la investigación. Por tanto, la función principal de la Dirección de la EAP, es **elaborar, ejecutar y evaluar** el Diseño Curricular de la carrera; el cual debe ser supervisado permanentemente y evaluado por lo menos, cada cinco años en “jornadas curriculares” con participación de directivos, docentes y representantes de los estudiantes. Dichas jornadas curriculares deben ser convocadas por la Dirección de la EAP y en su realización participan docentes y estudiantes de la EAP y Docentes de otras Escuelas y Facultades que tienen cursos en la Facultad de Educación, además de otros Docentes interesados en el tema.

Quien escribe este documento tuvo a su cargo la Dirección de la EAPE durante tres periodos consecutivos y durante ese tiempo pudo observar que los estudiantes de la Escuela tenían serias dificultades en algunas asignaturas de su Plan de Estudios, lo cual se reflejaba en los calificativos de los docentes, pero tenían buen desempeño y hasta muy buen desempeño en otras asignaturas de la misma naturaleza o muy similares; sin embargo, los estudiantes no sabían identificar cuál era la dificultad en aquellas asignaturas en las que tenían bajo rendimiento, llegando en ocasiones a desaprobar la/s asignatura/s.

El problema de investigación se definió en los siguientes términos; ¿Qué relación existe entre el aprendizaje de los estudiantes y La percepción que éstos tienen de sí mismos y del desempeño y actitudes del docente?

**Instrumentos elaborados**

Se elaboraron dos instrumentos:

1. encuesta cuestionario

Instrumento elaborado para recabar información de los Estudiantes de la EAPE sobre la percepción que éstos tienen de sus docentes.

(Se anexa el instrumento; Doc. 01)

El resultado de la aplicación del instrumento, permitió aislar las tres variables que tenían mayor efecto negativo en los estudiantes, y éstas fueron:

En primer lugar, la actitud del docente en su relación con el estudiante,

En segundo lugar, la evaluación

En tercer lugar: el uso de estrategias didácticas

Ante la situación encontrada, La EAPE, elaboró 6 “módulos auto instructivos” para el entrenamiento docente. Los módulos se elaboraron al interior del:

2. Programa de entrenamiento docente para profesores universitarios

El Programa fue, inicialmente, trabajado con Docentes de las diferentes Facultades de la Universidad, que tenían clases en la EAPE.

Luego otros Docentes de la Universidad solicitaron participar en el entrenamiento con los módulos y el programa se extendió a Docentes de la Universidad que lo solicitaban.

Finalmente, EL Programa, con una variante en el título, se llamó: Programa de Entrenamiento Docente para Profesores Universitarios.

El Programa contiene 6 módulos auto-instructivos PEDPU, Los Módulos auto-instructivos abordan los siguientes temas:

Módulo 1: “Responsabilidad social universitaria”
Módulo 2: “Diseño Curricular Universitario”
Módulo 3: “Interacción Didáctica en la Universidad”
Módulo 4: “Métodos didácticos aplicados a la enseñanza universitaria”
Módulo 5: “Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad”
Módulo 6: “Investigación Formativa”

Actualmente los módulos se encuentran en revisión y actualización**.**

**Conclusiones**

1. El PEDPU, influye en la reducción significativa de conductas agresivas en estudiantes de la EAPE.
2. El PEDPU, influye en la reducción significativa de conductas pasivas en estudiantes de la EAPE.
3. El PEDPU, influye en el incremento de conductas asertivas en estudiantes de la EAPE., sin embargo este incremento no es significativo en el corto plazo.
4. El PEDPU, influye en el incremento de conductas asertivas, incremento no significativo, en los Docentes de la EAPE, que aceptaron trabajar con los módulos del programa y participar en los grupos de discusión.
5. El incremento de conductas asertivas en los Docentes de la EAPE, que trabajaron los módulos del programa tiene una influencia favorable en el rendimiento de sus estudiantes.

**Anexo**

## Cuestionario-encuesta

| DOCENTE | CONOCIMIENTO DEL TEMA | USO DE ESTRATEGIAS. DIDACTICAS | INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES | EVALUACIÓN |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| X1 (docente 1) | | | | |
| X2 (docente 2) | | | | |
| X3 (docente… ) | | | | |
| X4 | | | | |
| X5 | | | | |
| 1: M/ 2: R/ 3:B/ 4:MB/ 5:EX. | | | | |



SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

**PONENCIA 2.1.3**

# AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

***Maria Lúcia Dragone***
Universidade de Araraquara – SP- Brasil

Nesta comunicação o foco será a interação por comunicação oral dos professores com os alunos na rotina de seu trabalho. Os processos de interação que o professor estabelece com os alunos em sala de aula podem favorecer o envolvimento do aluno, a harmonia da classe, o respeito mútuo entre professor e aluno, influenciando diretamente no aprendizado do aluno. Habitualmente utiliza-se em larga escala a comunicação oral nos processos de interação na escola, esta, além do conteúdo falado, contém formas de falar que causam impactos diferenciados, desejáveis ou não, na condução da aula em qualquer um dos níveis de ensino.

Há necessidade de destacar que o trabalho do professor precisa ser compreendido como um trabalho humano com seres humanos, exigindo dos profissionais que sejam capazes de compreender e lidar com desafios múltiplos presentes nas situações cotidianas de seu trabalho. Entre eles encontram-se as interações educativas com os alunos. Tardif (2002) refere que a pedagogia, utilizada pelo professor, é "a tecnologia" voltada para suas relações com seu objeto humano de trabalho; consiste em uma prática para educar, socializar e instruir os alunos por meio das interações com eles. Tais interações encontram-se presentes na sala de aula, em todos os níveis de ensino, portanto, não podem ser consideradas como aspectos periféricos, visto permearem a maior parte dos procedimentos educativos, e podem ser consideradas no rol dos fatores mais relevantes do processo educativo. A interação entre professor e aluno destaca-se como objeto da pedagogia, visto que o trabalho do professor consiste em relações sociais com seus alunos viabilizando que a maioria assimile conceitos, estejam motivados sem protecionismo e sem excluí-los, e que frente a qualquer interferente distanciam-se do foco apresentado pelo professor.

Presente constantemente nesse processo interativo encontra-se a comunicação oral do professor, composta pelo conteúdo a ser transmitido indissociável das formas de falar e da voz, que podem por sua vez causar impactos diferenciados nos alunos. As formas de falar são construídas apoiadas nas experiências vividas pelas pessoas, por observação dos hábitos familiares e sociais, e são reconstruídas no decorrer do tempo

segundo novas experiências em contextos múltiplos, tais como ambientes sociais distintos e exigências profissionais (Barros Filho; Lopes; Belizário, 2004). As variações nas formas de falar envolvem a intenção do falante, perceptível pela entonação, ritmo de fala e intensidade da voz, associadas a expressão facial, olhares, e público para o qual a comunicação é dirigida.

Invariavelmente a comunicação oral causa impactos nos interlocutores, aproximando-os do falante e do conteúdo falado, ou distanciando-os, sendo que especificamente no processo educativo, a perda de vínculo com o professor traz danos relevantes na formação dos alunos. Conforme exposto por Bzuneck e Sales (2011), a comunicação dos professores sobre os resultados das avaliações aos alunos, mesmo que individualizadas, pode gerar consequências emocionais, expectativas distorcidas, como pode ser motivadora ou desadaptadora para o aluno, porém essas inferências podem ser modificadas, a partir da conscientização do professor sobre os seu papel na manutenção do vínculo com o aluno e no incentivo para o estudo.

Ao refletirmos sobre essa relevância da interação comunicativa entre professores e alunos, despertamos para a necessidade de garantir que esses conceitos sejam abordados no processo de formação e desenvolvimento profissional do professor. Despertar o professor para refletir sobre suas próprias formas de falar e sobre suas intenções ao comunicar-se com o aluno, pode gerar um ambiente comunicativo mais favorável para o desenrolar do processo educativo.

**Referências**


Barros Filho, C; Lopes, F; Belizário, F. (2004) A construção social da voz. *Revista FAMECOS:* Porto Alegre, p.97-108.

Bzuneck, J. A., Sales, K. F. S. (2011) Atribuições interpessoais de professores. *Psico-USF,* v.16, n.3, p.307-315, set./dez. 2011

Tardif, M. (2014) *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

## COMUNICACIONES ORALES DEL EJE 2

### COMUNICACIÓN 2.2.1

# LA LECTURA DEL TEXTO LITERARIO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

***María Isabel Núñez Flores***
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
ORCID 0000-0001 7989-7110
***Juan Loayza Loayza***
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
ORCID 0000-0002-2829-8094

**Resumen**

El propósito del artículo es mostrar los resultados del Taller de lectura del texto literario, como estrategia didáctica interactiva, en el aprendizaje significativo basado en la comprensión del texto, asumiendo el enfoque social interdisciplinar de la Didáctica de la Literatura. La muestra fue de 109 escolares de secundaria, del curso de Literatura, de un colegio mixto de Lima Metropolitana. El taller se realizó por 9 estudiantes del X ciclo de la Facultad de Educación de una Universidad pública, como función de Responsabilidad social universitaria, 2019-2. La metodología fue cuantitativa, descriptiva y el recojo de datos mediante una encuesta con escala Likert, sobre el taller en relación a su aprendizaje. Se establecen tres niveles alto de 35 a 40%; moderado de 14 a 34%; bajo de 0 a 13%, para observar la percepción de estas variables. Los resultados posicionaron al 3er grado en un nivel más alto de aprendizaje significativo frente al 2° y 4° grado. Frecuentemente el 2° grado presentó resultados insatisfactorios en aprendizaje significativo. Predominó el nivel moderado en la mayoría de los estudiantes. El 3er grado alcanzó en metodología de la lectura y medios de lectura por TIC, un nivel moderado y alto, y el 4° grado un nivel moderado y bajo. En competencias comunicativas, el 3er grado manifestó un predominante nivel moderado, sin embargo, los tres grupos presentan un porcentaje poco significativo en el nivel bajo. Se concluye que el taller posibilita el aprendizaje significativo y la comprensión de la lectura por diversos medios como las TIC.

**Palabras clave:** estrategia didáctica; comprensión de textos; didáctica de la literatura; investigación educativa; interdisciplinar.

**Abstract**

The purpose of the article is to show the results of the Literary Text Reading Workshop, as an interactive didactic strategy, in meaningful learning based on text comprehension, assuming the interdisciplinary social approach of Literature Didactics. The sample consisted of 109 secondary school students, from the Literature course, from a mixed school in Metropolitan Lima. The workshop was carried out by 9 students of the X cycle of the Faculty of Education of a public university, as a function of university social responsibility, 2019-2. The methodology was quantitative, descriptive and the collection of data through a Likert scale survey about the workshop in relation to its learning. Three high levels of 35 to 40% are established; moderate from 14 to 34%; low from 0 to 13%, to observe the perception of these variables. The results positioned 3rd grade at a higher level of meaningful learning compared to 2nd and 4th grade. Often the 2nd grade presented unsatisfactory results in meaningful learning. The moderate level predominated in most of the students. The 3rd grade reached a moderate and high level in reading methodology and ICT reading media, and the 4th grade a moderate and low level. In communication skills, the 3rd grade showed a predominantly moderate level, however, the three groups present a not very significant percentage at the low level. It is concluded that the workshop enables meaningful learning and reading comprehension through various means such as ICT.

**Keywords:** didactic strategy; reading comprehension; literature didactics: educational research; interdisciplinary.

## Introducción

Los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica la evolución de una visión historicista a una de enfoque cognitivo, actitudinal y valorativo de la comprensión del texto literario y de la formación del lector, es uno de los temas de actualidad relevante en la formación profesional del docente, no obstante, existe poca información en lo referente a la investigación de la didáctica de la literatura, que atañe a un área del conocimiento por su naturaleza formativa y holística. Sin menoscabo de su importancia estratégica y metodológica, ha evolucionado en líneas de abordaje relacionadas a su función sociológica en la interacción comunicativa, en procesos de innovación, además de la aplicación de la tecnología actual y sus recursos. También,

por cuanto el enfoque conceptual del campo, se aborda desde la perspectiva interdisciplinaria.

Asumimos las reflexiones y propuestas sobre el estatus científico y el ámbito de la Didáctica de la Literatura que sostienen Munita y Margallo (2019) como una disciplina en construcción, un campo disgregado, disociado por la inexistencia de un espacio institucional hegemónico en el territorio hispanohablante, ya que sus ejes se ubican en España y Argentina donde se propician estos eventos académicos no están suficientemente difundidas, en cuanto a que la información generada por estos, que irradian posturas más innovadoras y reflexivas no tienen todavía alcance de generalización. Esto permite colocar el tema en un nivel de interés para la investigación y la experimentación con fundamentos multidisciplinarios. Lo que implica la evolución de una visión historicista a una de enfoque cognitivo, actitudinal, valorativo de comprensión del texto literario y de la formación del lector.

Gonzales y Caro (2009) definen a la didáctica de la Literatura como una ciencia social, campo interdisciplinar centrado en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo, para con la literatura aprender competencias comunicativas. El proceso es alcanzado con el logro del conocimiento y el desarrollo de competencias integralmente, las que son propias del área, como: las comunicativas y literarias, la valoración estética, ética y la comprensión más profunda de la realidad. Torres y Córdoba (2010) analizan la situación de la Didáctica de la Literatura como menos atendida por el número reducido de eventos académicos en referencia a Vásquez (2005) comparado con los seminarios y coloquios sobre las asignaturas, la historia de la literatura, la Lingüística, y ciencias del lenguaje, en Colombia.

La reflexión generadora de coincidencias en Torres y Córdoba (2010) es respecto a la didáctica de la lectura literaria y aquella que está relacionada con la formación del profesor investigador, quien propicia el desarrollo de la didáctica desde la problematización de las relaciones docencia e investigación. En la práctica misma es suscitadora de la indagación, experimentación y cambios en las estrategias de la lectura.

La compresión de la lectura en los escolares de educación secundaria, evidencia un nivel bajo, el Perú ocupa el puesto 64 de 77 países según los estándares internacionales OCDE (2018), propuestos para evaluar el desarrollo de esta competencia básica, siendo un indicador de la calidad educativa, su dominio es una condición necesaria para el aprendizaje y el desempeño en general en la adquisición de conocimientos y comprensión de la realidad. Esta situación es problemática y de

cambios impostergables. Se propone el taller de lectura del texto literario como estrategia interactiva en el aprendizaje significativo de los estudiantes de secundaria.

## Didáctica de la literatura

La didáctica de la literatura demanda un enfoque social interdisciplinario diferente a la enseñanza tradicional. El interés actual es abordarla desde un enfoque holístico, integral, formativo de las competencias literaria y comunicativa, así el valor del texto literario es comprendido desde los alcances del lector y desde su experiencia lingüística y sociocultural. Triana (2018) La formación profesional docente dentro del taller literario como una estrategia de mejora logra potenciar las capacidades orales y comunicativas gracias a la interacción de los estudiantes, el contexto, las obras y el pensamiento crítico, es un proceso que parte de la reflexión de la práctica docente y desarrolla un resultado de mejora didáctica no tradicional.

González (2019) Reconoce lo adecuado e innovador de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la literatura no solo en el acceso a lo ya producido sino también en lo que el docente de literatura pueda crear o elaborar para el desarrollo de las competencias, nuevas formas de comunicación, información, aprendizaje y recreación. Propone una metodología basada en proyectos, pertinente a la organización y gestión del trabajo en equipo. Concordante con Leibrandt (2007) lo fundamental en la educación literaria sería la formación de lectores y la adquisición de la competencias literarias y comunicativas al aprendizaje significativo y crítico.

## La lectura

El taller de lectura de texto literario propone una práctica individual y socializada, interactiva entre pares, en el conocimiento de la obra, del autor y la comprensión del lector, de la lectura y de su aprendizaje, definido por el método o la técnica que se aplicó: comentario, análisis, interpretación, representación. la creatividad en la representación de los personajes e innovación en los ambientes diversos en que se aplicó. Desde este enfoque didáctico interdisciplinar, la lectura como hecho social, para Cassany (2006) incorpora aspectos que confieren significados que deben ser comprendidos, no únicamente de la influencia lingüística, dominio terminológico e inferencias psicolingüísticas; sino de lo que proporciona la cultura y la sociedad a la comprensión textual. Este enfoque sociocultural extiende el ámbito del aprendizaje en la experiencia

como hecho en su complejidad de acto individual y social, por cuanto expresa los componentes culturales y sociales, en este caso de una comunidad escolar, de semejanzas en su nivel educativo secundaria, de procedencia de zonas urbanas, grupo etario entre 12 y 17 años, de ambos sexos. La literacidad implica estas prácticas socioculturales en la comprensión de la lectura, para Cassany, (2017) lectura es un proceso activo diverso en el cual la interpretación construye con elementos de la cultura y los significados y las significaciones de la sociedad. Si se adopta una lectura crítica se logra comprender los usos particulares situados en cada contexto aproximándose a la comprensión de lo que se propone conseguir el autor. De ello, se desprende la importancia de la comprensión en la práctica de la lectura.

Jiménez y O'Shanahan (2008), integran tres ejes: teoría, investigación y práctica de la enseñanza de la lectura, desde un enfoque sociocultural, que constituye las bases del conocimiento implementado en las primeras etapas de aprendizaje, desde la cual se configura una perspectiva de las competencias del lector futuro.

## Objetivos

Se propone describir desde el enfoque social interdisciplinar de la didáctica de la literatura, el taller de lectura del texto literario como estrategia didáctica interactiva en el aprendizaje significativo basado en la comprensión del texto literario.

## Metodología

La metodología del estudio es cuantitativa, descriptiva, aplicativa. Se aplicó una encuesta mediante una lista de cotejo con escala Likert, con el propósito de observar la percepción de l09 escolares sobre la experiencia del Taller de lectura del texto literario, para lograr el aprendizaje significativo en los cursos de Literatura. La estadística estableció niveles bajo, medio y alto. Se tomó la evaluación al final de la experiencia. Los estudiantes universitarios evaluaron su gestión en el Taller mediante un Focus group.

## Estrategia del taller

Compete al desempeño del docente orientar las estrategias didácticas hacia una experiencia que comprometa el interés por la lectura, la participación directa, la

actividad del estudiante, el desarrollo de los procesos cognitivos, como las actitudes y la valoración que suscita la obra literaria en la formación integral desde el enfoque educativo por competencias. La búsqueda de soluciones ante el problema de la comprensión de lectura ante la baja posición de los estudiantes en el ranking mundial. Este contexto reviste interés para la aplicación del Taller de lectura del texto Literario que integra el dominio didáctico de la especialidad, la investigación y la Responsabilidad Social Universitaria, por cuanto, se extiende al beneficio de los escolares del Colegio de Aplicación San Marcos (CASM) y aporta a la experiencia del desempeño académico de los universitarios.

Planificación del Taller, se tomó en cuenta los autores, el género literario, el texto de la lectura, el contexto, el material didáctico, el grado escolar, el tiempo en horas pedagógicas y el uso del ambiente físico dentro o fuera del aula, las competencias a alcanzar, la evaluación. La gestión de la clase asume la realización del Taller, el texto literario propiciador de la lectura y de la actividad de los escolares diversificado con otros medios y técnicas en el uso de las TIC. Integrando el conocimiento con nuevos conocimientos y el desarrollo de competencias comunicativas y literarias. Álvarez, y Vejo (2017) la competencia literaria es una actividad compleja en cuanto requiere comprender, integrar e interpretar el discurso literario, para lo cual es imprescindible desarrollar estrategias necesarias de ejercicio de habilidades prácticas y de pensamiento crítico. Es una finalidad de la didáctica de la Literatura, Pérez (2016) implica la comprensión y valoración del fenómeno estético del lenguaje como representación de cultura y convergencia de las manifestaciones humanas.

Guía docente de la Universidad de Alcalá (2020-2021), gestiona el Taller de lectura y escritura para profesores de secundaria, en formación del profesorado a través de la mediación de las tecnologías. Existen coincidencias de las posibilidades del Taller de lectura del texto literario, con la guía docente de la Universidad de Alcalá.

**Función estratégica del Taller**

La lectura del texto literario tiene para el lector la experiencia de conexión con otros lenguajes, el significado que alcanza a interpretar a partir del lenguaje poético o desde una función metalingüística, en la que el texto cobra sentido como objeto. La función metodológica, estratégica del taller de lectura del texto literario propone la actividad teórico-práctica del estudiante universitario, el trabajo en equipo en procesos cognitivos a través del análisis, síntesis, e interpretación, y del procesamiento de la

información. El mejoramiento de la lectura, en alumnos de educación secundaria con la finalidad de despertar su interés como lector, busca la satisfacción por esta actividad, pretende la comprensión del texto, y está orientada al logro del aprendizaje significativo. Que la competencia comunicativa alcance un nivel gradual que se aproxime a los estándares internacionales. Según la Unesco (Setiembre, 2017) 617 000000 de niños y adolescentes no están recibiendo conocimientos mínimos en lectura y matemática lo que se denomina “crisis de aprendizaje”.

**Competencia literaria y competencias comunicativas**

La conexión entre la competencia literaria y el análisis de los hechos de la realidad cotidiana del estudiante pueden crear vínculos cognitivos y afectivos esenciales contemplados en los procesos metodológicos, ambas competencias literaria y comunicativa para el aprendizaje significativo.

La evaluación se evidencia en los niveles de logro alcanzado: bajo, medio y alto como resultado o producto, sin excluir el acompañamiento o monitoreo, en el proceso.

**Planificación**

Se propuso una programación hegemonizada en la competencia comunicativa, el desarrollo de las competencias literaria y el aprendizaje, esto implica habilidades de comprensión a través de la experiencia de la lectura y de la expresión oral en la estructuración de un discurso mediante el comentario del texto; el análisis e interpretación manifestadas en las intervenciones y respuestas y las preguntas formuladas. El tipo de texto seleccionado para la sesión de clase abordó los géneros lírico, épico, dramático, en las especies narrativas conjugan el propósito de lograr o desarrollar la competencia comunicativa genérica oral y escrita integrada en los diversos tipos de textos con los que se propicia el aprendizaje.

¿Cómo se integra la innovación en el desarrollo de esta competencia? Dado el carácter interdisciplinario que genera el análisis de los textos literarios da lugar a un estudio transversal y pleno en la forma de lograr aprendizaje por cuanto se establecen relaciones entre los conocimientos que dan acceso a una integración de los mismos en mejores productos.

Sostenido en el constructivismo de Vygotsky entre lo individual y social en la explicación del desarrollo desde lo externo a lo interno y cómo la cultura y la historia es

interiorizada y potencializada el desarrollo del aprendizaje. Así como también su carácter social se define por los procesos de comunicación. Nieva y Martínez (2019) abordan el fundamento científico, epistemológico de la ciencia de la educación en el sustento de la teoría histórico cultural de Vygotsky, la dilucidación teórico conceptual de los aportes de Ausubel sobre la construcción simbólica individual de lo interno a lo externo y la representación de los intereses más individuales y motivacionales, ambos aportes en la reflexión actual del aprendizaje en los contextos contemporáneos. En Vygotsky, la unidad cognitiva y social es inseparable, lo social predomina sobre lo individual. La cultura y la historia es interiorizada, potencia el desarrollo del aprendizaje y su carácter social en los procesos de comunicación.

**Gestión**

Se aplicó diversas técnicas activas individuales y grupales, en la lectura, el comentario, el análisis y la interpretación, en acciones interactivas en el inicio mediante preguntas y respuestas oral, y la actividad para la respuesta escrita de un cuestionario. La dramatización propicia un aprendizaje activo y la apreciación de valores reconocidos en la interpretación de los personajes. La observación del logro de la competencia comunicativa oral, la competencia literaria está prevista en los alcances del Taller y ambas resultan gravitantes en el aprendizaje significativo.

Se integra la innovación en el desarrollo de las competencias y la lectura, así en la interpretación interdisciplinaria recoge una forma más plena de lograr aprendizajes por la relación de los conocimientos que se pueden integrar.

Procedimiento: Determinar el tema, seleccionar el género literario, determinar el autor y el texto, material didáctico y los procedimientos, elaboración del plan de clase, el tema, las competencias y la evaluación.

El análisis e interpretación de textos es uno de los más adecuados, flexibles por la horizontalidad con que se aborda el estudio del texto de modo interdisciplinario en el que convergen aspectos como: la lingüística, sociología, psicología, ideología. El análisis ideológico del texto literario da una visión de su complejidad e importancia.

La innovación propuesta en la aplicación del taller abre el espacio tradicional de la clase hacia el exterior de los patios e incorpora las TIC en la elaboración y gestión de los materiales y recursos aplicados como los vídeos, fragmentos de películas, y textos literarios grabados. Pajaro y Salazar (2015) proponen un espacio de aprendizaje desde estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora mediante actividades de

lectura al aire libre, lecturas guiadas, reportes de lectura, dramatizaciones, para un aprendizaje significativo, evaluado por dos pruebas de opción múltiple.

**Resultados, discusión y conclusiones**

El enfoque del taller de lectura del texto literario asume que la didáctica de la literatura es una disciplina científica interdisciplinaria, formativa e integral, asociada a la investigación educativa y propiciadora del desarrollo de competencias. Que entre sus elementos estructurales se encuentra el lector, la formación del profesor investigador en cuanto a la problematización de las relaciones docencia e investigación. El taller de lectura del texto literario situado en la práctica interactiva y la observación de los resultados en los cursos de literatura, logró un nivel moderado del aprendizaje significativo.

La reflexión y aportes de Cassany (2017) la lectura crítica incorpora una visión concordante con la que asumimos respecto a la interdisciplinariedad de la lectura por su carácter sociocultural en una comunidad local y global en la que vive el hombre.

Concordamos con González (2019) en la innovación y la creatividad en la enseñanza aprendizaje de la literatura con el uso adecuado de las TIC, para el desarrollo de competencias. El taller usó las TIC disponibles y limitadas, en el entendimiento de las posibilidades de lectura, desarrollo de competencias e innovación.

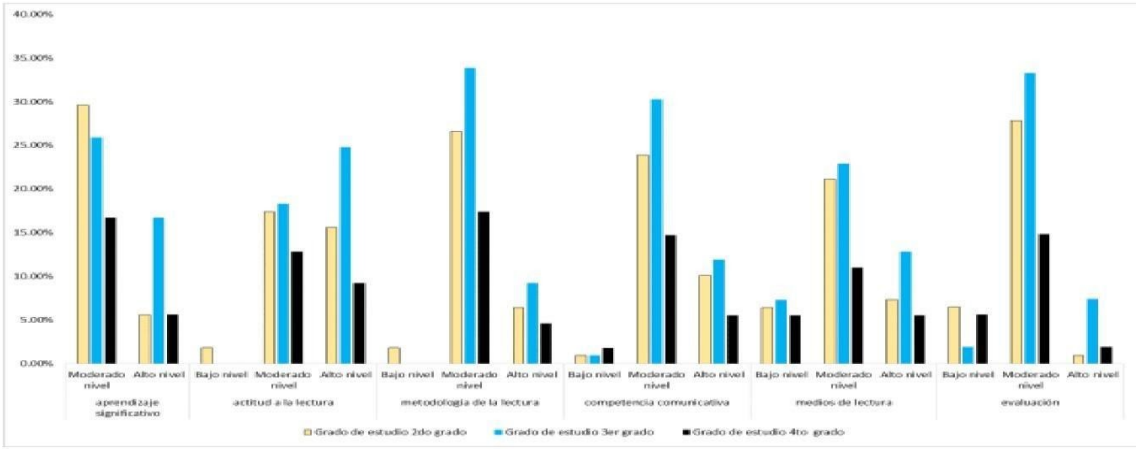
Los resultados cuantitativos de la aplicación del Taller a escolares de segundo, tercero y cuarto grado de secundaria muestran la percepción de los estudiantes sobre el taller y su aprendizaje. Se observa que el aprendizaje significativo es preponderante en el nivel moderado y que no existe diferencia significativa entre los niveles alcanzados entre los grupos, aunque solo el tercer grado logra el nivel alto. Las dimensiones actitud a la lectura y Metodología de la lectura, los de segundo y cuarto grado presentan niveles más bajos que los de tercer grado, similar al comportamiento de la competencia comunicativa. En cuanto a otros medios usados en la lectura, se consideran Internet y redes virtuales. Tampoco existe diferencia significativa y el nivel es moderado.

VARIABLE: Aprendizaje significativo

Niveles de aprendizaje significativo basado en la comprensión del texto.

Bajo: desde 0 hasta 13 (X). Moderado: desde 14 (X) hasta 34 (Y). Alto: desde 35 (Y) hasta 40

Gráfica 1




Del gráfico se puede colegir en cuanto a los niveles de aprendizaje significativo observado que estos son: moderado y alto en el tercer grado, y que son mejores que el segundo y cuarto grado.

El segundo grado presenta con mayor frecuencia resultados no satisfactorios en aprendizaje significativo. Se observa que la mayoría de estudiantes se ubican en nivel moderado en el aprendizaje significativo y crítico de la Literatura basado en la comprensión del texto.

## Referencias


Álvarez, C. y Vejo, R. (2017) Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. Universidad de Cantabria – UNICAN, España. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5195/biblios.2017.351

Cassany, D. (2006) Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea, Barcelona: Anagrama.
Recuperado de: file:///C:/Users/ISABEL/Downloads/610-2638-2-PB.pdf

Cassany, D. (2017) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa. (32) Recuperado a partir de: https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275

Gonzales, M. y Caro, M. (2009) Didáctica De La Literatura. La Educación Literaria: Universidad de Murcia, España. Recuperado

https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20lit eratura%20-%20educacion%20literaria.pdf

González, C. (2019) Integración Didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. Revista Espacios, Vol. 40 (Nº17) Pp 3. Recuperado de: https://www.revistaespacios.com/a19v40n17/a19v40n17p03.pdf

Jiménez, J. O'Shanahan, I. (2008) Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. España. Universidad de la Laguna. DOI: https://doi.org/10.35362/rie4552032

Leibrant, I. (2007) La didáctica de la Literatura en la era de la medialización. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html

Munita, F. (2017) La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. Recuperado: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751

Munita, F. y Margallo, A. (2019) La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de la investigación en el ámbito hispanohablante. Recuperado: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825

Nieva, J. y Martínez, O. (2019) Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo y Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de Vigotsky. La Habana. Revista Cubana de Educación Superior, Vol. 38, Nº1, URL: 0257-4314-rces-38-01-e9.pdf (sld.cu)

Pajaro, E. y Salazar, D. (2015). Jardín Literario: Un espacio de aprendizaje desde estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Mandela. Universidad de Cartagena.

Pérez, H. (2016) H. Hacia la formación de la competencia literaria Revista Internacional Magisterio Recuperado: https://www.magisterio.com.co/articulo/hacia-la-formacion-de-la-competencia-literaria

Taller de lectura y escritura para profesores de secundaria. Máster de formación del profesorado. España, Universidad Alcalá. Curso académico 2020-2021.

Torres, M. y Córdoba, E. (2010) La didáctica de la Literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. Rev. Pedagogía y saberes Nº 33. revistas.pedagógica.edu.co. Recuperado de: https://doi.org/10.17227/01212494.33pys99.109

Triana, Y. (2018) De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica. Una reflexión desde la práctica docente. Bogotá. Revista Enunciación, 23 (2), Pp. 225-236 https://doi.org/10.14483/22486798.12732

ONU (2017) UNESCO cifra en 617 millones a los niños y adolescentes sin conocimientos mínimos en lectura y matemáticas. Recuperado de https://news.un.org/es/story/2017/09/1386331

**COMUNICACIÓN 2.2.2**

# LOS PROYECTOS SITUADOS PARA LA ENSEÑANZA DEL CALOR Y TEMPERATURA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

***Fernando Reyes Juárez***
Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 133
https://orcid.org/0000-0002-9550-6578

**Resumen**

En la actualidad, la enseñanza de la Física obedece a modelos tradicionales; aunado a esto, se tienen altos índices de reprobación de los estudiantes en estas materias. El presente estudio expone una secuencia de estrategias didácticas, basadas en el planteamiento de proyectos situados, para mejorar el aprendizaje de temas complejos de la Física como el calor y la temperatura. A lo largo de un semestre se planteó que los estudiantes realizaran seis proyectos encaminados a favorecer los aprendizajes esperados del tema en cuestión. El estudio se aplicó en cuatro diferentes grupos de la materia de Física 2 del turno matutino de una escuela pública en el Estado de México, México. Para determinar el efecto de la estrategia didáctica se realizó un estudio experimental de tipo cuantitativo, el cual consistió en verificar los conocimientos previos de los estudiantes mediante un pre-test y compararlo con la intervención con un post-test. Así mismo, estas pruebas se aplicaron a un grupo control de estudiantes en contra turno, de tal forma que se comparara el efecto de la intervención entre ambos grupos. Los resultados demostraron que existen diferencias significativas en las medias de calificación del pre-test y post-test en el grupo experimental después de la intervención educativa basada en proyectos situados; también se corroboraron las diferencias significativas en las medias de calificación entre el grupo experimental y control. Se concluye que la estrategia de aprendizaje basada en proyectos situados resultó pertinente para la enseñanza de los temas de calor y temperatura en estudiantes de bachillerato.

**Palabras clave:** enseñanza de la física, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje situado.

**Abstract**

As physics instruction has been strongly oriented to traditional approaches and the rates of failure are common in secondary students, it becomes urgent to rethink present
teaching methods and propose alternative ones. This paper presents a sequence of didactic strategies based on the project-based learning approach to improve the understanding of complex topics of physics. A quantitative study was carried out over a semester in a public high school in the State of Mexico, Mexico, where students were asked to develop a series of six projects to improve their learning outcomes on heat and temperature. To determine the effect of the teaching strategy, students' previous knowledge was measured through a pretest and posttest in both a control group and an experimental group. The results showed up that there were significant differences in the pretest and posttest scores after the project- based teaching strategy was applied to the experimental group. In conclusion, since the project-based learning approach was highly efficient for improving teaching heat and temperature to high school students, this kind of proposal should be encouraged to update science instructional methods.

**Keywords**: Physics instruction, project-based learning, situated learning.

## Introducción

Uno de los problemas de la enseñanza de las ciencias en las escuelas, es que se recurre a formar a los estudiantes a través de clases expositivas o tradicionales, es decir, utilizando estrategias de enseñanza que se enfocan en promover la memorización de conceptos, la solución de problemas descontextualizados, entre otros. Como lo advierte Vázquez, Acevedo, y Manassero:

> Los currículos habituales para la enseñanza de las ciencias en la escuela se han centrado sobre todo en los contenidos conceptuales y se han regido por la lógica interna de la ciencia, pero han olvidado formar sobre la ciencia misma, es decir, sobre qué es la ciencia, cómo funciona internamente, cómo se desarrolla, cómo construye su conocimiento, cómo se relaciona con la sociedad, qué valores utilizan los científicos en su trabajo profesional (2004,p. 1)

Así mismo, Flores, Gallegos y Calderón (2019, p.8), establecen que "las formas de enseñanza y los supuestos que la sustentan prácticamente no han cambiado, como puede observarse en muchas aulas donde la exposición, la memorización y la solución de ejercicios sigue siendo lo de cada clase". En la escuela en donde se llevó a cabo la investigación, es muy recurrente este tipo de prácticas educativas. En este sentido, Freire (2005) establece que el profesor se visualiza como aquella persona que provee de conocimiento, lo sabe todo (a al menos eso se pretende) respecto a su materia, es el ser que imparte clases que generalmente son expositivas, dirigidas a estudiantes (que no saben nada) que escuchan y en el mejor de los casos ponen atención a las enseñanzas de los profesores, estableciéndose un tipo de educación bancaria. Debido a lo anterior, resulta necesaria la utilización de nuevos cursos, materiales didácticos y estrategias alternativas para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Torres plantea que:

> En los últimos años, las estrategias de aprendizaje han ido cobrando una importancia cada vez mayor, tanto en la investigación psicológica como en la práctica educativa, que ha venido a convertir el aprender a aprender en una de las metas fundamentales de cualquier proyecto educativo (Pozo y Monereo, 1999). Por ello, los docentes debemos tener claridad que la enseñanza de las ciencias no escapa a esta realidad y, sobre todo, tener conciencia de que las directrices que orientan nuestra práctica profesional, deben acoplarse a las necesidades de la diversidad y de la complejidad (2010, p.17)

Desde la perspectiva particular de la enseñanza de la Física, Hierrezuelo y Montero (2006), mencionan diversas problemáticas de los estudiantes como presentar dificultades para distinguir los conceptos de calor y temperatura, en algunos casos los definen igual. En otros casos confunden las magnitudes intensivas como la temperatura, con las extensivas como el contenido energético. Se presentan ideas erróneas al asociar el calor con las fuentes que lo generan, así mismo, la asociación del calor con la temperatura de los sistemas materiales. También es muy común que asocien el calor a efectos fisiológicos en el ser humano. Los estudiantes atribuyen propiedades materiales al calor y lo consideran como un tipo de sustancia que puede pasar de un cuerpo a otro. Esto provoca que también no sepan interpretar las formas de trasmisión de calor. Para los estudiantes es muy difícil comprender la noción del equilibrio térmico, para ellos, la temperatura de un cuerpo depende en muchas ocasiones de la naturaleza de la sustancia en cuestión.

En nuestros días, resulta fundamental promover estrategias didácticas diferentes para la enseñanza de las ciencias, en donde se debe fomentar en los alumnos a realizar actividades o proyectos de interés para ellos, considerando la investigación, el trabajo colaborativo, la escritura de textos, entre otras habilidades, como primordiales para su formación y necesarios para obtener buenas evidencias de aprendizaje, pero siempre haciendo consciente al alumno de la tarea. No se puede concebir a una escuela actual, en donde el docente y los propios objetos escolares soslayen la reflexión como herramienta de aprendizaje. Respecto al marco teórico que sustenta la propuesta educativa, partimos de la cognición situada, en donde Botero, (2015, p. 34) establece que "las actividades situadas son esenciales para la cognición y el aprendizaje, desde aquí se propone un modelo de enseñanza situada que se centra en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas".

Se tiene registro que el pedagogo Wiliam Kilpatrick (discípulo de Dewey) fue el que planteo los orígenes de la metodología de aprendizaje basado en proyectos en el año de 1921. A su vez, Kilpatrick toma como referentes los trabajos de Pestalozzi, Dewey y Parker de quienes de manera global toma la afirmación de que el aprendizaje existe cuando se realizan experiencias significativas para un alumno. Para Díaz Barriga (2006, p. 35), "un proyecto implica una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el asunto de nuestro interés, así como la previsión prospectiva de las acciones necesarias para intervenir en la dirección pensada".

## Metodología

La escuela en donde se realizó la intervención educativa fue el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 133 (CBTis 133) Dr. Manuel Velasco Suárez. Está ubicado en el municipio de Coacalco en el Estado de México.

El presente estudio, plantea la hipótesis de que si se utiliza la metodología de aprendizaje basada en proyectos situados como estrategia de enseñanza, entonces se mejorará el aprendizaje de los temas de calor y temperatura en estudiantes de educación media superior.

La investigación fue de tipo experimental, de corte cuantitativa, donde se aplicó la metodología a los grupos en los que se impartió clase, (grupo experimental), para ver

su efecto en el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, se consideró un grupo control, en donde no se aplicó la metodología, para finalmente verificar sus efectos.

Para el caso de la intervención educativa, se estableció la variable dependiente e independiente del estudio:

- Variable dependiente: Mejoras en el aprendizaje de los estudiantes después de aplicada la metodología de proyectos situados.
- Variable independiente: Aplicación de la metodología de proyectos situados para los temas de calor y temperatura.

La intervención educativa se realizó en 4 grupos en los que se impartió clase, correspondientes al turno matutino. En total fueron 151 estudiantes, con una edad promedio de 17.4 años. Se tomo un grupo control, a contra turno, con un total de 13 estudiantes. La totalidad de estudiantes que realizaron el pre test y post test fueron 164, entre ambos grupos.

Se construyó una tabla de especificaciones como parte de un proceso de planeación integral de la intervención educativa, con esto, se establecieron los elementos suficientes para desarrollar los contenidos (proyectos) y las evaluaciones (pre test, post test) e instrumentos pertinentes para evaluar los proyectos.

El pre test y post test están constituidos por ocho reactivos, cinco de pregunta abierta y tres combinados, es decir, se plantea la pregunta de opción múltiple, solicitando a los estudiantes que expliquen su respuesta. Hay reactivos, en donde se solicita a los estudiantes pequeños casos, que deben pensar y reflexionar para dar una respuesta escrita. Dada la naturaleza del instrumento de evaluación, en donde se tiene una combinación de preguntas abiertas y de opción múltiple o respuesta directa, fue necesario crear una guía para calificar los instrumentos. Para calificar las preguntas abiertas, se considera una escala para la asignación del puntaje para cada reactivo, es decir, se analiza las respuestas de los estudiantes, estableciendo si contestaron correctamente, parcialmente correcto o incorrecto, estableciendo un puntaje de acuerdo a la respuesta. Cada reactivo de la prueba tiene un valor de dos puntos, el total de puntos de la prueba son 16.

**Análisis de resultados**

A continuación se presenta la tabla 1, en donde se puede observar cómo a partir de los contenidos específicos y los aprendizajes esperados se proponen los seis

proyectos que los alumnos elaboraron, así mismo se especifica la evaluación de la evidencia de aprendizaje de cada uno. Al respecto, Díaz Barriga (2006, p. 37) menciona que “los proyectos pueden culminar en la creación de artefactos, reportes, carteles, modelos físicos, videos u otro tipo de producciones elaboradas por los alumnos”. Para el caso de la presente intervención, se decidió dividirlos en proyectos experimentales (que se realizaron y presentaron en el laboratorio) o proyectos escritos, en donde los estudiantes hicieron un proceso de investigación y realizaron una evidencia de aprendizaje escrita presentada en algún medio, como el tríptico, infografía o cartel. Es importante mencionar que todos los proyectos fueron trabajados en equipo por los estudiantes.

Tabla 1. Proyectos Elaborados por los Estudiantes

| Proyecto | Tipo de proyecto | Evidencia de aprendizaje evaluada. |
|---|---|---|
| 1. Elaborar un termoscopio. | | |
| 2. Tríptico académico | | |
| 3. Elaborar una máquina térmica. | | |
| | Experimental | Protocolo, la construcción y presentación del dispositivo por parte de los estudiantes. |
| | Escrito | Documento de tríptico académico y la presentación del mismo. |
| | Experimental | Construcción y funcionamiento de la máquina térmica y la presentación de la misma. |
| 4. | Infografía Escrito | Documento escrito de infografía y la presentación del proyecto. |
| 5. Elaboración de nieve de fruta. | | |
| Experimental | | Reporte escrito de laboratorio. |
| Así mismo se evaluaron los productos elaborados, fungiendo como jueces profesores y administrativos de la escuela. | | |
| 6. Cartel de su producto elaborado. | | |

| | |
|---|---|
| Escrito | Cartel de su producto elaborado y la presentación del mismo. |

Fuente: Elaboración propia.

Dado que el modelo educativo del CBTis 133 es por competencias educativas, la evaluación del aprendizaje también debe ser congruente a dicho modelo, por esto se tomó la decisión de desarrollar instrumentos de evaluación específicos para evaluar los proyectos situados, se realizaron listas de cotejo para cinco de los seis proyectos y una rúbrica para evaluar el proyecto de elaboración de nieve de fruta.

A continuación se presentan los resultados de las calificaciones que obtuvieron los estudiantes en la realización de sus proyectos durante la intervención. En la tabla 2, se encuentran los descriptivos de las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Tabla 2. Estadísticos Descriptivos Calificaciones de Proyectos

| Estadístico | Tríptico Académico | Termoscopio | Infografía | Máquina Térmica | Cartel Científico | lieve de Fruta |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Media | 7.24 | 8.31 | 7.82 | 8.62 | 9.16 | 8.62 |
| Desv. típ. | 2.34 | 1.94 | 1.40 | 1.34 | 1.63 | 1.37 |

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla 2, se aprecian las calificaciones obtenidas por el grupo experimental para los seis proyectos, es importante recordar que todos los proyectos fueron evaluados y calificados a través de instrumentos de evaluación específicos en una escala de 0 a 10.

Se puede establecer que las mejores calificaciones y empeño de los estudiantes se encontraron en los proyectos experimentales (termoscopio, máquina térmica y elaboración de nieve de fruta), respecto a los escritos.

De manera general, se puede considerar que los estudiantes cumplieron con los proyectos propuestos, estuvieron muy comprometidos con el hecho de presentar y exponer sus evidencias de aprendizaje. En la actualidad se está realizando un análisis

más profundo para valorar el efecto que tuvo cada proyecto dentro de la intervención, que posteriormente podría ser reportado.

Se presentan las pruebas de hipótesis para comparar las medias de calificaciones del pre test y post test para el grupo experimental y control.

a. Comparación de medias del grupo experimental.

Dadas las pruebas realizadas, se sabe que la muestra del grupo experimental para el pre test y post test no se comportaba normalmente, por tanto, dado que las muestras están relacionadas, se aplicaría una prueba no paramétrica, llamada rangos de Wilcoxon, con un nivel de significancia de 5% o α=.05

Las hipótesis para el grupo experimental fueron:

Ho: No existen diferencias en las medias de calificación del pre test y post test después de la intervención educativa realizada por proyectos situados.

Ha: Existen diferencias en las medias de calificación del pre test y post test después de la intervención educativa realizada por proyectos situados.

De acuerdo al estadístico de Wilcoxon, se obtuvo un valor de p = 0.000, por tanto, es menor a 0.05, con lo que podemos establecer que rechazamos Ho, y aceptamos Ha. Esto quiere decir que existen diferencias significativas en las medias de calificación del pre test y post test después de la intervención educativa realizada por proyectos situados en el grupo experimental.

b. Comparación de medias del grupo control.

Las hipótesis para el grupo control fueron:

Ho: No existen diferencias en las medias de calificación del pre test y post test después de que el grupo recibió alguna intervención educativa.

Ha: Existen diferencias en las medias de calificación del pre test y post test después de que el grupo control recibió alguna intervención educativa.

Para el grupo control, se observó que se comporta la muestra normalmente, es una muestra relacionada, por tanto se tiene que hacer una prueba por estadística paramétrica. En este caso, se realiza una prueba t-student para muestras relacionadas.

De acuerdo al estadístico de la t-student, se obtuvo un valor de p = 0.098, es mayor a 0.05, con lo que podemos establecer que aceptamos Ho. y rechazamos Ha. Esto quiere decir que no existen diferencias significativas en las medias de calificación del pre test y post test para el grupo control después de haber recibido alguna

intervención educativa. El grupo control fue un grupo a contra turno, en donde se desconoce el tipo de intervención realizada.

c. Comparación de medias de calificación del post test, entre el grupo experimental y el post test del grupo control.

Las hipótesis para la comparación entre el grupo experimental y control:
Ho: No existen diferencias en las medias de calificación del post test después de la intervención educativa para los grupos control y experimental.
Ha: Existen diferencias en las medias de calificación del post test después de la intervención educativa para los grupos control y experimental.

Para comparar las medias de calificaciones entre el grupo experimental y el control, se decidió hacer la prueba U de Mann Whitney, dado que se tienen dos muestras no relacionadas, una de ellas se comporta normalmente (control) y la otra no se comporta normalmente (experimental), por tanto, se decide hacer una prueba no paramétrica de comparación de medias (Ver Tablas 3 y 4). Según Berlanga y Rubio la prueba de U de Mann Whitney, "es equivalente a la prueba de suma de rangos Wilcoxon y a la prueba de dos grupos Kruskall-Wallis. Es la alternativa no paramétrica a la comparación de dos promedios independientes" (2012, p. 104)

Tabla 3. Comparación de Medias del Post test-Grupo Control vs Experimental

| Comparación de medias entre control y experimental post test | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---|---|---|---|---|
| Puntos obtenidos en la prueba de Post test | Grupo control | 13 | 23.96 | 311.50 |
| | Grupo experimental | 151 | 87.54 | 13218.50 |
| Total | | 164 | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Estadísticos de Contraste U de Mann Whitney

| Puntos obtenidos en la prueba de Post test | |
|---|---|
| U de Mann-Whitney | 220.500 |
| W de Wilcoxon | 311.500 |
| Z | -4.649 |
| Sig. asintót. (bilateral) | .000 |

Fuente: elaboración por los autores. (2021)

De la Tabla 3 observamos la comparación de rangos medios entre el grupo control (n = 13) y experimental (n = 151). En la tabla 4 se muestra el estadístico U de Mann- Whitney y el valor p de la prueba = 0.000, por tanto, se acepta Ha. Esto nos indica que si existen diferencias significativas entre las medias de calificación del grupo experimental y control para el post test. Por tanto, se puede establecer que hubo mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes que tomaron el curso bajo la metodología de proyectos situados, en comparación con los estudiantes que no se sometieron a esta metodología.

## Conclusiones

Se considera que fue exitosa la aplicación de la estrategia de proyectos situados para generar aprendizaje significativo en los estudiantes acerca de los temas de calor y temperatura. Los estudiantes lograron desarrollar los seis proyectos que se propusieron y, según demuestran los resultados, los cuatro grupos se involucraron muy bien en las tareas y entrega de sus evidencias de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes presentaron sus proyectos en tiempo y forma, conforme a los criterios de evaluación solicitados; además, cabe destacar que mostraron mayor motivación e interés por la realización de proyectos experimentales respecto a los escritos.

Los resultados generales de calificaciones del grupo experimental para el pre test y post test, demuestran que existen diferencias significativas en las medias de calificación de ambas pruebas después de la intervención educativa. Asimismo, se comprueba que no existen diferencias significativas en las medias de calificación del pre

test y post test para el grupo control después de haber recibido alguna intervención educativa. Por lo tanto, la metodología a través de proyectos situados incidió en el aprendizaje de los estudiantes sobre los temas de calor y temperatura, en comparación con los estudiantes que llevaron otro tipo de curso. Lo anterior también se corroboró al comparar el post test del grupo experimental contra el post test del grupo control, en donde sí existen diferencias significativas entre las medias de calificación del grupo experimental y control para el post test.

Se piensa que la estrategia de aprendizaje basada en proyectos situados resultó pertinente para la enseñanza de los temas de calor y temperatura. Esta estrategia podría ser retomada por los maestros para abordar cualquier tema científico y para desarrollar diversas competencias en estudiantes de educación media superior. En el transcurso de la experiencia, los estudiantes desarrollaron habilidades de investigación, de cooperación y expositivas, por tanto, en los últimos proyectos presentados, ellos lograron cumplir mejor con las tareas solicitadas. Se considera que la libertad que se les dio para elegir y preparar sus proyectos, así como la oportunidad de ensayar y experimentar, consolidó su aprendizaje que tenían a partir de su propia experiencia, es decir, aprendieron haciendo. Para aplicar la estrategia, es necesaria una rigurosa planeación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Reflexionando desde la integración y puesta en marcha de la propuesta, se considera que hace falta buscar alternativas de estrategias consolidadas para adecuarlas y retomarlas como complemento o sustitución de algunas actividades realizadas en la intervención. Por otro lado, hace falta aplicar una metodología rigurosa para mejorar la validez y confiabilidad del pre test y post test, para que el instrumento pueda usarse en otras experiencias y contextos. También resulta necesario, complementar las estrategias y recursos didácticos, de tal forma que todos los proyectos y actividades realizadas, tengan una mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.

## Referencias

Berlanga, S. V. y Rubio, H. M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. [En línea] REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 5, núm. 2, 101-113. http://hdl.handle.net/11162/15045

Botero, Q.H.J. (2015). De la cognición situada a los procesos de mediación, como parte fundamental de la construcción del conocimiento en las ciencias naturales. *Revista de educación y pensamiento*. Vol. 22, núm. 22. http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/vi ewFile/8/11

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. Mc. Graw Hill.

Flores, F., Gallegos, L., Calderón, E. (2019). *Enseñar y aprender ciencias en el bachillerato: un enfoque multirrepresentacional*. Santillana Bachillerato.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.

Hierrezuelo, J. y Montero, A. (2006). *La ciencia de los alumnos. Su utilización en la didáctica de la física y de la química*. Fontamara. Pedagogía.

Torres, M.I (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*, XIV(1),131-142. https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419012.pdf

Vázquez, A.A., Acevedo, J.D., y Manassero, M.M. (2004). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: evidencias e implicaciones para su enseñanza. *En Revista iberoamericana de educación*, 34(1), 1-36. doi: https://doi.org/10.35362/rie3412895

**COMUNICACIÓN 2.2.3**

# INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: APRENDIZAJE POR GAMIFICACIÓN PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CULTURA FÍSICA Y CIENCIAS APLICADAS AL DEPORTE

***Irving Alberto Cruz Inda***
Universidad Autónoma de Baja California, Campus Tijuana. Baja California, México
ORCID: 0000-0002-4054-3486

**Resumen**

Se describe la experiencia del diseño de una intervención didáctica basada en la integración de estrategias de gamificación para propiciar el aprendizaje significativo de la asignatura Actividad Física para Necesidades Educativas Especiales con estudiantes de la Licenciatura en actividad física y deporte. La investigación surge en primera instancia como propuesta para contribuir a abatir los índices de reprobación en asignaturas específicas del plan de estudios.

Se parte del análisis de la literatura en torno al valor que agregan las actividades de aprendizaje y evaluación que implican la recuperación de aspectos lúdicos, a través del juego y la gamificación. Posteriormente se describen las características del método de investigación, donde se precisa un estudio de corte cualitativo con un enfoque de estudio de caso y una técnica de investigación de entrevista basada en observación participante en conjunto con una técnica documental. Después, se establecen las especificaciones de la estrategia gamificada, su diseño y características para este estudio.

Finalmente, se describen brevemente los resultados alcanzados a partir de la implementación de la intervención educativa sobre el aprendizaje de los estudiantes donde se concluye sobre los alcances del estudio y futuras líneas de investigación.

**Palabras clave:** Gamificación, resultados de aprendizaje, aprendizaje.

**Abstract**

The experience of designing a didactic intervention based on the integration of gamification strategies to promote meaningful learning of the subject Physical Activity for Special Educational Needs with university students of physical activity and sports.

The research arises in the first instance as a proposal to help reduce the failure rates in specific subjects of the study plan.

It starts from the analysis of the literature on the value added by learning and evaluation activities that involve the recovery of playful aspects, through games and gamification. Subsequently, the characteristics of the research method are described, where a qualitative study is required with a case study approach and an interview research technique based on participant observation in conjunction with a documentary technique. Then, the specifications of the gamified strategy are established.

Finally, the results achieved from the implementation of the educational intervention on student learning are briefly described, where it is concluded on the scope of the study and future lines of research.

**Keywords:** Gamification, learning outcomes, learning.

## Introducción

En los últimos años, en la Licenciatura en actividad física y el deporte los estudiantes han enfrentado dificultades en asignaturas cuyos contenidos son predominantemente teóricos, cifras de la Universidad Autónoma de Baja California (2017) estiman que el 51% de los estudiantes no logra acreditar al menos una de las asignaturas de su carga académica, situación agravada en el campus Tijuana donde el índice de reprobación académica asciende a 53%.

Las principales dificultades del alumnado se manifiestan en la búsqueda, sistematización y análisis de información académica para la construcción de elementos disciplinares, así como inconvenientes en la simplificación y estructura de elementos cognitivos en búsqueda de dar respuesta a situaciones problemáticas, también se presentan deficiencias en la interpretación, validación y exposición ideas argumentadas en función del desarrollo práctico de la actividad física y deportiva (Cruz y Veleros, 2018).

A partir de esta situación se propone la implementación de estrategias gamificadas en el contenido curricular de estudiantes de séptimo semestre en la asignatura Actividad Física para Necesidades Educativas Especiales en la Facultad de Deportes (FD) campus Tijuana. Con el propósito de contribuir a reducir índices de reprobación y optimizar el aprendizaje en asignaturas con un contenido teórico amplio en el plan de estudios, se realizó una intervención pedagógica donde el proceso central de enseñanza se basó en gamificación.

En este contexto es importante hacer notar que la mayoría de los estudios sobre gamificación, describen el uso de las mecánicas, técnicas, dinámicas y juegos incorporados al contexto académico, pero aún son escasos los estudios científicos que valoren la efectividad de la gamificación sobre los resultados de aprendizaje, el impacto en la asimilación de contenidos académicos y la formación profesional de los estudiantes universitarios (Dicheva, Dichev, Agre , y Angelova, 2015), de ahí la relevancia de esta investigación.

**Referentes teóricos**

La gamificación presenta elementos interesantes para la formación universitaria, En primera instancia, su principio lúdico busca generar aprendizajes empáticos sobre el destinatario, además presenta una experiencia de gestión de cogniciones en multijugador, incidiendo sobre relaciones sociales y de equipos de trabajo, su personalización adecua el nivel de logros con la interacción de los estudiantes sobre contenidos académicos, obteniendo una realimentación inmediata y permitiendo al investigador realizar modificaciones en función de las necesidades de los estudiantes (Bores y González , 2016; Prieto, Diaz, Sanz y Reyes, 2014).

En su estructura la gamificación se compone de elementos como: historia o narrativa, objetivos a alcanzar a corto y mediano plazo, retos y misiones por niveles de dificultad, personalización, progreso de las actividades, retroalimentación, competencia individual y colectica, cooperación, libertad de elegir y libertad de equivocarse, acumulación de puntos para su valoración, evaluación mediante villanos a vencer, roles específicos de los estudiantes y finalmente restricción de tiempo entre actividades (Dicheva; Dichev; Agre y Angelova, 2015).

La gamificación propicia un enfoque de aprendizaje holístico, que requiere 1) que los estudiantes interactúen y colaboren para alcanzar sus resultados de aprendizaje, 2) generen compromisos con las actividades dentro del aula (Schaap, 2005 en: Gaete-Quezada, 2011; Educación futura, 2016) y 3) incidan en la consecución de ciertos objetivos previamente determinados; de esta manear, Rodríguez y Santiago, (2015) llevar las distintas mecánicas y técnicas que se encuentran en los juegos a contextos con fines educativos, y así resolver problemáticas sociales reales.

Existen diversas experiencias que buscan favorecer los resultados de aprendizaje y el rendimiento académico por medio de la incorporación de estrategias didácticas con elementos de gamificación dentro de sus ambientes de aprendizaje, mismas que se han

comparado con los resultados obtenidos después de la intervención con metodologías educativas tradicionales. En estas experiencias se ha encontrado que la gamificación propicia un ámbito de aplicación más atractivo, incidiendo en comportamientos académicos deseados para aprovechar la predisposición psicológica natural con respecto al juego en sus múltiples presentaciones (Morillas, 2016).

Ejemplo de lo anterior son los estudios de Beltrán y Jefferson (2017) quienes pusieron en marcha intervenciones basadas en gamificación para aumentar el compromiso y motivación de los estudiantes para realizar tareas autónomas en el aprendizaje de programación, al combinar sesiones presenciales con una plataforma de apoyo e-learning, con un diseño gamificado. Obtuvieron resultados favorables y establecieron que esta intervención influyó de manera positiva en la motivación de los alumnos para desarrollar tareas autónomas, al promover metas de logro y así alcanzar una mejora en el rendimiento académico del curso.

Cabe mencionar que la gamificación mantiene una versatilidad que puede adecuarse desde una arquitectura cambiante a diferentes problemáticas inmersas en la educación universitaria, al otorgar una variabilidad de recursos al investigador para el alcance de sus objetivos previamente determinados (Rohel, Shweta, y Gayla, 2013).

## Contexto y metodología de la investigación

En la Universidad Autónoma de Baja California, específicamente en la Facultad de Deportes, campus Tijuana se trabajó con alumnos de séptimo semestre que cursaron la asignatura de Actividad Física para Necesidades Educativas Especiales. Se contó con 43 sujetos de estudio en un grupo de intervención cuya formación académica se centra en herramientas pedagógicas basadas en gamificación.

El estudio precisa de una estrategia metodológica de corte cualitativo, con un enfoque de estudio de caso, a partir de una situación problemática los estudiantes requieren explorar conocimientos y principios adquiridos dentro de su formación académica para ser desarrollados en el mundo real. Como técnica de investigación se empleará la entrevista con el grupo de estudiantes participantes, así como la técnica documental mediante la cual se recabarán los datos del rendimiento de los estudiantes respecto a los objetivos y temas de la asignatura. Del mismo modo se recogerán las evidencias de aprendizaje que los alumnos generarán a lo largo de la experiencia formativa gamificada.

Diseño de la intervención.

Para la intervención educativa basada en gamificación se han establecido ocho etapas, las cuales se describen en la figura 1.

Figura 1. Fases de la intervención basada en gamificación

Fuente: Adaptado de Melo (2017) en Cruz y Veleros (2018).

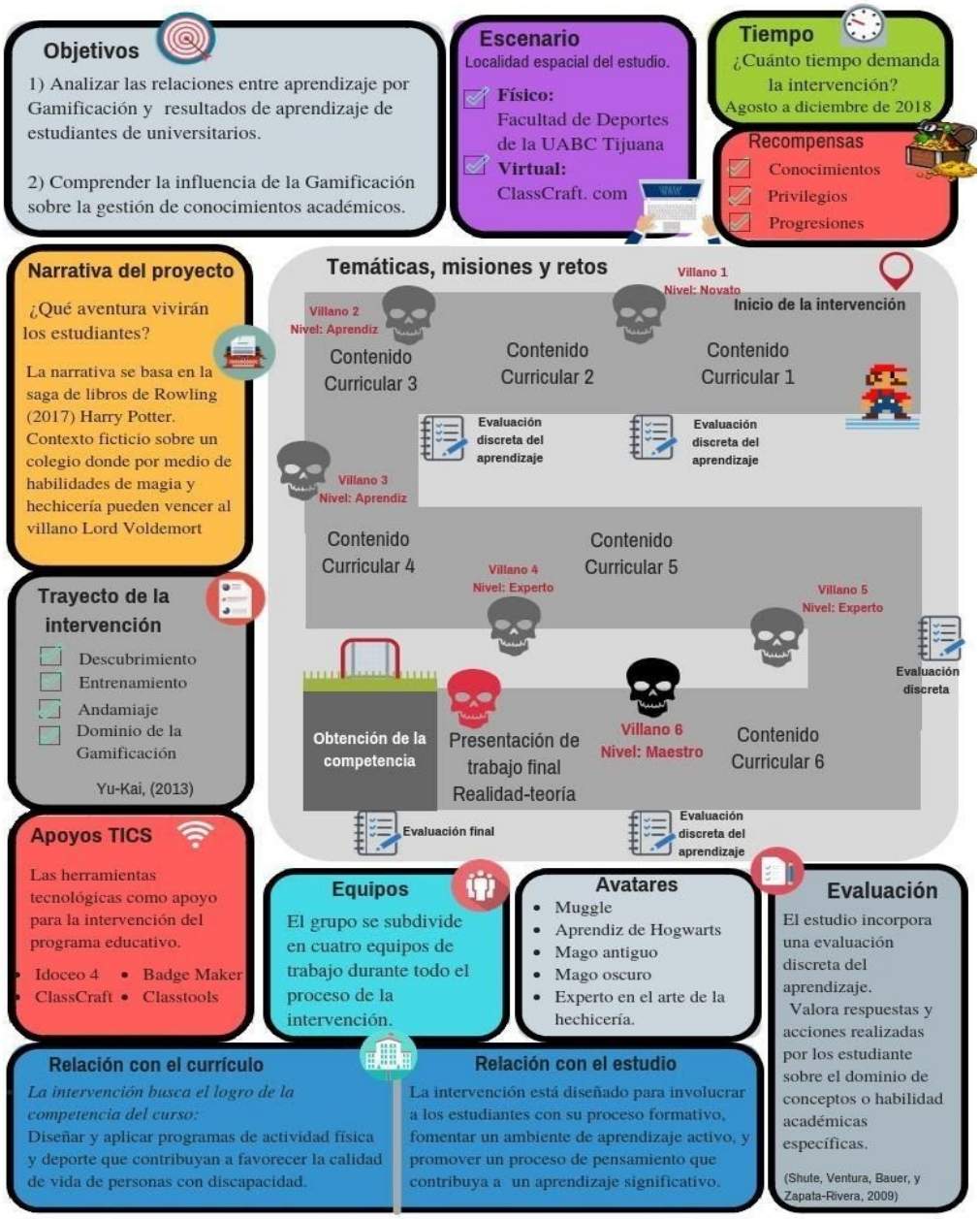
La intervención tiene como objetivo determinar la influencia de la gamificación sobre los resultados de aprendizaje al incorporar herramientas pedagógicas gamificadas en el proceso formativo de estudiantes universitarios para desarrollar elementos cognitivos que incidan en sus resultados de aprendizaje.

Articulación de contenidos curriculares con la gamificación.

Este punto busca la fusión de los contenidos académicos, temas disciplinares, evaluaciones, y la competencia a desarrollar establecida por el Plan de Unidades de

Aprendizaje (PUA) de la universidad con la gamificación como herramienta pedagógica (ver figura 2)

Figura 2. Diseño de metodología curricular-gamificada




Fuente: Autoría propia (2021).

El objetivo de esta estructura es la articulación de un diseño gamificado con contenidos curriculares establecidos en el plan de unidades de aprendizaje del programa académico.

Aula gamificada.

La idea central es lograr que el aprendizaje por gamificación aporte elementos para un aprendizaje significativo de los contenidos curriculares de la asignatura (Ver tabla 1).

Tabla 1. Intervención Educativa a través de aprendizaje por Gamificación.

| **Elementos de la gamificación** | **Descripción del diseño de la intervención basada en gamificación** |
|---|---|
| *Narrativa:* Describe roles de los estudiantes y personajes durante la intervención | La narrativa se basa como la mayoría de las estrategias gamificadas en la consecución de una meta para lo cual los estudiantes deben superar diversos retos durante el recorrido. Dichos retos se vinculan a cada una de las unidades temáticas de la asignatura y la superación de los mismos implica la adquisición de experiencia y habilidades respecto a los temas del programa. |
| *Objetivos:* Conocimientos habilidades y actitudes a desarrollar durante el trayecto formativo | El objetivo de la intervención se asocia con la competencia fundamental de la asignatura. Diseñar programas de actividad física y deporte, mediante la identificación de diferentes necesidades educativas especiales, discapacidades o trastornos, para incluirlos a personas con estas condiciones en actividades que contribuyan en mejorar su calidad de vida (UABC, 2015). |
| *Retos y misiones:* Elaboraciones que los alumnos deberán concretar durante la intervención basada en gamificación | 1) Discapacidades sensoriales: *Classcraft* (2018) discapacidad visual, recoge pistas y vence a tus enemigos.<br>2) Discapacidad intelectual: Reto del minero en la aplicación classtools.net<br>3) Discapacidad Motriz: Jenga, la torre del conocimiento.<br>4) Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Guerra de las casas: Tira bolitas, guerra de casas,<br>5) Trastornos del Espectro Autista (TEA): Juega con la memoria en plataforma,<br>6) Unificación de contenidos: Elementos de un adecuado Plan de intervención motriz en *idoceo4* |
| *Progreso:* Indicativo del grado de avance de una competencia determinada | El progreso de los estudiantes se evidencia por medio de insignias, estas son otorgadas de acuerdo a un tabulador y muestran el rango de avance en el logro de la competencia curricular y el nivel del juego. Estas se incorporan en la aplicación *Idoceo4* (Idoceo Labs, 2018) Existen beneficios otorgados al azar o por desempeño sobresaliente, son ventajas académicas durante el curso. Los estudiantes podrán |

| | |
|---|---|
| | avanzar de nivel de acuerdo a su desempeño y el desempeño de su equipo mediados por:<br>puntos<br>barras de progreso<br>niveles, bienes virtuales, etc. |
| *Competencia y cooperación:* Incorporar grupos y equipos de trabajo | Para favorecer las competencias de interacción, trabajo y compromiso social, se conformarán cuatro equipos cuyas denominaciones serán establecidas oportunamente por los propios estudiantes.<br>La estrategia didáctica implica retos tanto individuales como de grupo que deben ser superados para obtener puntos, premios e insignias, de este modo mediante el trabajo sobre los contenidos de asignatura los estudiantes obtienen un beneficio que eventualmente se refleja en su calificación. |

Fuente: Adaptado de: Dicheva, D., Dichev C., Agre G., & Angelova G. (2015).

Esta tabla establece los elementos abordados en la intervención gamificada, especificando técnicas, dinámicas y mecánicas del diseño.

Herramientas tecnológicas.

Se utilizarán diferentes herramientas tecnológicas para optimizar la intervención basada en gamificación:

> Classcraft (2018) aplicación web que permite a los académicos incorporar estrategias de gamificación a sus clases a través de un juego de roles, asumiendo diferentes personajes. Añade elementos de videojuegos como rivales a vencer, búsquedas de tesoro y progresión en las actividades académicas.
>
> Idoceo4 facilita integrar la información del curso para dar un seguimiento de la clase, incorpora información en un cuaderno virtual a modo de hojas de cálculo y notas, y así visualizar el progreso individual y grupal de los estudiantes, incluye recursos como diario, planificador de acciones, esquema de resultados por alumnos e informes personalizados de su desempeño (Idoceo Labs, 2018, p )

Instrumento de recolección de información.

Durante la observación participante, se utilizó una rúbrica para valorar niveles de aprendizaje ponderando en cuatro diferentes niveles. 1) recuperación de la información, 2) comprensión de la información, 3) análisis y 4) utilización del conocimiento. Este

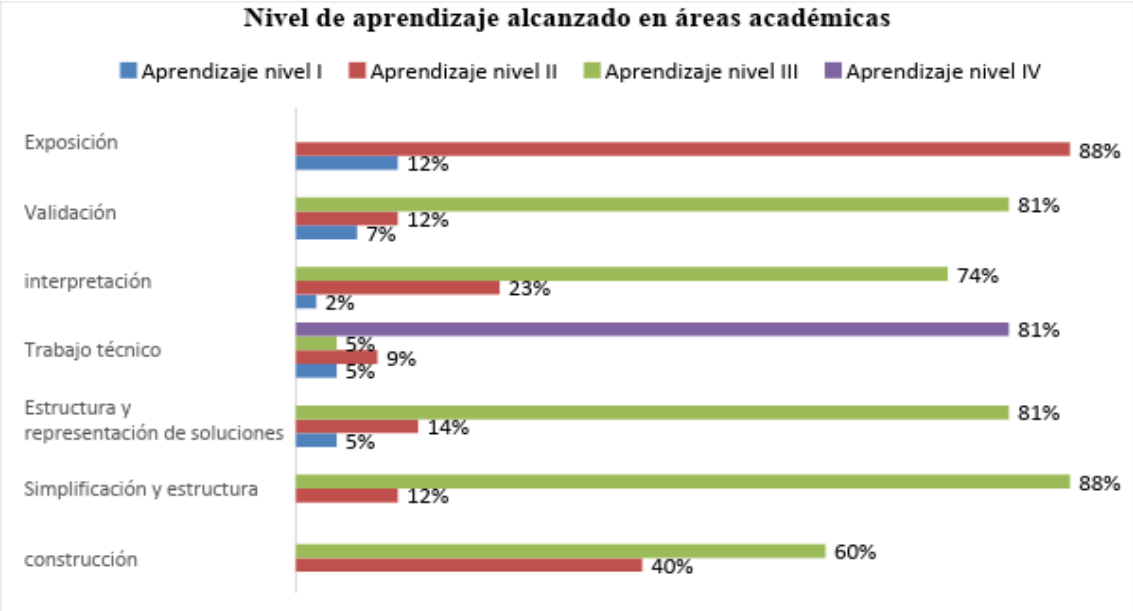
instrumento de evaluación fue validado a través de la técnica de validación de expertos y se utilizó durante la intervención mediante una evaluación discreta del aprendizaje o *stealth assessment*, misma que se caracteriza por valorar sus respuestas automáticas inmediatas en determinadas situaciones sin que este se percate de ello, este tipo de evaluación se adapta a juegos educativos y simulaciones (Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz, 2020).

## Resultados

Una vez implementada la intervención didáctica cuya propuesta central se basó en la articulación de contenidos curriculares con elementos de gamificación, se valoraron áreas que, de acuerdo a la literatura, conforman habilidades necesarias dentro de la formación universitaria para la gestión de aprendizajes.

La rúbrica mencionada en apartados anteriores, valoró el aprendizaje de los estudiantes en su proyecto final donde se articula el contenido teórico de la asignatura con una situación problemática de la vida real, con el propósito de brindar herramientas útiles para la futura vida profesional de los estudiantes, obteniendo los siguientes resultados (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Nivel de aprendizaje alcanzado en áreas académicas




Fuente: elaboración por los autores (2021).

El grafico muestra los valores alcanzados en la evaluación discreta del aprendizaje en las áreas que comprende a los resultados de aprendizaje obtenidos durante su curso.

Al finalizar el curso los resultados obtenidos por los estudiantes universitarios por medio del instrumento de valoración expresan los siguientes niveles de aprendizaje, los cuales se describen por área:

1.- Exposición, 60% de los sujetos logran explicar tanto los pasos como el orden de los procedimientos que se hicieron, mientras que 40% solo identifica los procedimientos realizados, aunque no explica el orden en el que se hicieron.

2.- Validación, los resultados obtenidos en esta área muestran que 7% de los sujetos se sitúa en el nivel de recuperación donde el estudiante no identifica errores, aunque está utilizando recursos tecnológicos para apoyar la detección del error. Después 12% alcanzaron el nivel de comprensión, al identifica que existen errores con el apoyo de la tecnología, pero no sabe aún explicar las causas y finalmente 81% logró el nivel más alto en esta área, analizar con apoyo de la tecnología si el resultado de la intervención es correcto y congruente con los aspectos tanto teóricos como propios de la naturaleza del problema.

3.- Interpretación, 2% de los sujetos se encuentra en el nivel de recuperación, al no identifica errores, mientras que 23% de los estudiantes se sitúan en el nivel comprensión al identifica y encontrar errores pero no sabe el por qué ni cómo explicar sus causas, finalmente 74% de los sujetos de estudio lograron el nivel máximo en este elemento; nivel de análisis, donde logra detectar el error que está sucediendo dentro del problema, y contrarresta la solución con la técnica e información teórica adecuada.

4.- Trabajo técnico, 5% del alumnado describe las diferentes técnicas de inclusión educativa que podrían ser de utilidad para resolver un problema, mientras 9% del grupo aplica técnicas de inclusión educativa para resolver un problema, sin que necesariamente exista un proceso reflexivo sobre cuál es la utilidad correcta de la técnica. Después 5% de los estudiantes logra deducir el tipo de técnica que podría utilizar a partir de la naturaleza del problema, sin embargo, no opta por una sino por varias que comparten características similares. Puede optar por la técnica correcta pero la decisión no subyace sobre argumentos sólidos y por último 81% logró selección la técnica adecuada de inclusión educativa a partir de un proceso reflexivo, mismo que se fundamenta en argumentos teóricos adecuados.

5.- Estructura y representación de soluciones, 5% del grupo se sitúa en el nivel de menor valor al describir a través de un organizador gráfico dónde se encuentran los elementos propios del problema, aunque no realiza ningún proceso comparativo con aspectos teóricos anteriormente estudiados, mientras que 14% puede explica que diferencias se encuentran insertas en el problema, sin embargo, no realiza una propuesta de una representación cognitiva para resolverlo, por último, 81% restante asocia el uso de representaciones cognitivas con elementos de un problema para plantear soluciones al incorporar aspectos teóricos.

6.- Simplificación y estructura, 12% de los sujetos logran explicar que diferencias se encuentran insertas en el problema, sin embargo, no logra realizar una propuesta de una representación cognitiva para resolverlo, 88% restante explica diferentes elementos que se encuentran insertos en el problema al realizar una propuesta con fundamentación teórica para resolverlo.

7.- Por último, se analizó el componente de construcción aquí 40% se ubican en el nivel II de comprensión al explica las relaciones existentes entre los diferentes elementos que integran una problemática, y explica elementos faltantes para dar resolución al problema a través de un organizador gráfico, por último, 60% puede encontrar una explicación sobre las relaciones y diferencias en un determinado problema, asociar elementos de anteriores situaciones o conocimientos previos que podrían tener similitud con la nueva situación problemática y encontrar utilidad para conducirse en el nuevo problema resolver.

Experiencia formativa de los sujetos.

Se muestran ejemplos fotográficos de las actividades gamificadas que en conjunto con la metodología empleada están orientadas a logros académicos desde un enfoque lúdico-pedagógico (ver figura 3).

Figura 3. Actividades gamificadas.

Fuente: Autoría propia.

Imágenes tomadas durante las diferentes intervenciones educativas cuya base teórica se fundamenta en gamificación para la gestión de aprendizajes académicos.

Algunas de las experiencias de los estudiantes al ser expuestos a la intervención didáctica basada en gamificación en su proceso formativo se muestran a continuación:

> Mi proceso formativo fue muy bueno, ya que se podía retroalimentar cada tema con los juegos gamificados, por ejemplo, al contestar las preguntas en la actividad tipo HALO para sobrevivir-Sujeto JDSI
>
> "He disfrutado mucho las actividades, estuvieron muy entretenidas y nos hacían estudiar o querer aprender más para poder ganar ya que en nuestra licenciatura lo competitivo es algo que nos caracteriza. Sujeto MFLR
>
> La gamificación fue una buena opción, porque logramos salir de lo habitual. Eso siempre es bueno, aprendes de una manera distinta, son actividades que hasta te desestresan porque te diviertes haciéndolas y al mismo tiempo aprendes-Sujeto MACL

En su mayoría se puede observar que los estudiantes consideran su experiencia educativa favorable a su proceso formativo dentro de la universidad, atribuyendo a la

intervención como un medio empático para el alcance de aprendizajes académicos y el optimizar su rendimiento escolar.

## Conclusiones

Los altos índices de reprobación en la UABC y particularmente en la carrera de Actividad Física y Deporte representan hoy en día un problema complejo en el alcance de los propósitos de los estudiantes y de la institución, por lo que resulta apremiante la generación de iniciativas que de forma creativa contribuyan a generar un aprendizaje significativo, un compromiso por parte de los estudiantes y una dinámica de clase distinta que permita abatir dichos índices y con ello elevar la calidad académica de la formación universitaria.

En el entorno actual de la educación superior, se requiere de la integración de diversos desarrollos tecnológicos al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de estrategias que propician una actitud proactiva y comprometida de los estudiantes, en este marco las propuestas innovadoras como la gamificación y juegos serios incursionan en la educación superior con miras a obtener mejores resultados.

La investigación muestra resultados favorables en el logro de los objetivos de investigación al optimizar aprendizajes académicos a través de una intervención educativa basada en gamificación, teniendo un impacto positivo en la experiencia de los estudiantes sobre su propio proceso formativo. De ser replicable esta metodología en otras áreas de formación universitaria los alcances podrían potencializar el proceso formativo de diferentes instituciones de educación superior.

## Reflexiones finales

Limitaciones y líneas futuras de investigación. Finalmente, no todos los estudiantes tienen recursos tecnológicos como teléfonos inteligentes e internet de calidad en casa, lo cual puede dificultar la asignación de tareas extra clase y la productividad académica, por lo cual se sugiere conocer los recursos personales de los estudiantes y tomarlos en cuenta en el diseño de intervenciones futuras.

Por último, se considera una línea de investigación viable el utilizar a la gamificación para valorar actividad física, composición corporal y ejercicio físico cuando se desarrollan contenidos curriculares en el ámbito de la cultura física, el deporte, la educación física y rehabilitación física. Ya que existe un vacío en la literatura científica

que aborde estos temas desde la gamificación o *exergames* (videojuegos que funcionan con actividad física).

**Referencias**


Aparicio-Gómez, O. Y., & Ostos-Ortiz, O. L. (2020). *Evaluación discreta.* https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/28634/WP197522_EVALUACI%C3%93N%20DISCRETA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Beltrán, M., & Jefferson , T. (2017). *E-learning y gamificación como apoyo al aprendizaje de programación.* (tesis doctoral). España. Universidad de Extremadura.

Bores, E. & González, L. (2016*).* Gamificación, *observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey*, 6-31.Monterrey México, Observatorio Educativo. http://congreso.dgire.unam.mx/2019/pdfs/8.F-EduTrends-Gamificacion.pdf

Classcraft. (2018). *Classcraft.* 17 febrero de 2018, de Google for Education Sitio web: www.classcraft.com

Cruz, I., & Veleros M. (2018). La gamificación en el aprendizaje de los universitarios. Una propuesta para formadores de la actividad física y el deporte. *SOMECE 2018: Hacia una cultura digital para la transformación individual y social.*, *1*(1), 1076–1084. https://play.google.com/books/reader?id=7X-IDwAAQBAJ&hl=es

Dicheva, D., Dichev , C., Agre , G., & Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society.* http://www.ifets.info/journals/18_3/6.pdf

Educación futura. (2016). *¿Sabes qué es la gamificación?.* http://www.educacionfutura.org/sabes-lo-que-es-la-gamificacion/

Gaete-Quezada, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación Y Educadores,* 14(2), 289-307. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=67413164&lang=es&site=ehost-live

IDoceo Labs. (2018). *Idoceo.* 11 de abril de 2018, https://www.idoceo.es/index.php/es/

Morillas, C. (2016). *Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional.* (tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández de Elche.

Prieto, M., Díaz, D., Sanz, M., & Reyes, E. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *Revisión*, *7*(2), 1.

Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima del aula.* (3) Editorial Grupo Océano.

Rohel, A., Shweta, L., & Gayla, S. (2013). The Flipped Classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 44.

Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *Programas educativos. Recuperado el 12 de abril de 2017*, de http://www.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic_Actividad_Fisica_y_Deporte.pdf

Universidad Autónoma de Baja California. (15 de enero de 2017). Portal académico. *coordinación de planeación y desarrollo institucional, tasa de reprobación.* http://www.uabc.mx/planeacion/sii/Alumnos/Reprobacion/

**COMUNICACIÓN 2.2.4**

# LA RELEVANCIA DE LOS TALLERES ESCOLARES DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DE LOS ESTUDIANTES A PADRES DE FAMILIA

***Remedios Rivera Velázquez***
Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva —UDEEI/
http://orcid.org/0000-0002-7366-5586

**Resumen**

En esta investigación cualitativa se hizo un análisis en torno a la relevancia que tienen los talleres escolares a padres de familia sobre el desarrollo lingüístico de los estudiantes, debido a que el rezago en la adquisición y estructura lingüística y comunicativa es significativo en cierto sector de la población estudiantil, lo cual ocasiona problemas de exclusión en los contextos donde el estudiante se desenvuelve.

Consecuentemente, el propósito de este estudio es explorar mediante una entrevista semiestructurada la experiencia que tienen cuatro maestras especialistas —de las Unidades de Educación Especial y Educación inclusiva UDDEI en la Ciudad de México— en la exposición de talleres vinculados con temas que desarrolla la maestra de comunicación. Los resultados muestran que los talleres contribuyen en buena medida a la inclusión, la participación y la empatía de la comunidad escolar a los estudiantes con alguna condición de lenguaje y comunicación. Conclusiones. Los talleres consiguen minimizar las barreras al aprendizaje ya que los maestros de grupo y, particularmente, los padres de familia apoyan de mejor manera a los estudiantes.

**Palabras clave**: Taller a padres de familia, desarrollo lingüístico, UDEEI, maestra de comunicación.

**Summary**

This qualitative research offers an analysis about the relevance of school workshops to parents with the subject of language development of students. It is significant in a certain sector of the student population due to the problems in the acquisition and linguistic and communicative structure. This causes exclusion in the students and the contexts where they operate. Consequently, the purpose of this study is to explore through a semi-structured interview the experience that four specialist teachers, who are from Educación Especial y Educación Inclusiva UDDEI in Mexico City,

have in exposing workshops related to topics developed by the communication teacher. The results show that the workshops contribute greatly to the inclusion, participation and empathy of the school community for students with some language and communication condition. Conclusions. The workshops manage to minimize barriers to learning, since group teachers and, particularly, parents support the students in a better way.

**Keywords**: Workshop for parents, linguistic development, UDEEI, communication teacher.

**Introducción.**

La importancia que tienen los talleres escolares a padres de familia sobre el desarrollo lingüístico de los estudiantes, en el que se expone la adquisición y el progreso "convencional" de las estructuras lingüísticas y comunicativas en edad escolar; tomando como referencia el plan y programas de estudio, es fundamental, particularmente porque en los talleres se orienta, asesora y apoya a los tutores para minimizar las barreras contextuales de niños que corren el riesgo de ser excluidos por presentar alguna dificultad en su desarrollo lingüístico. Esto se logra a través del apoyo que brindan las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva —UDEEI— en la ciudad de México; especialmente cuando en nuestro país aproximadamente siete por ciento de los niños monolingües sufren alteraciones del lenguaje (Dirección General de Comunicación Social, 2018). Esto indica no sólo la necesidad de ofrecer este tipo de talleres a padres dentro del nivel básico de estudios, sino además el perfil de algunos maestros que son parte de educación especial y que se requieren para que se brinde este tipo de atención. Para ello existe la UDEEI, que cuenta con un maestro especialista y un equipo interdisciplinario, que se encargará de impartir talleres a los padres de familia de las escuelas, sobre temas relacionados con la adquisición y desarrollo lingüístico de los estudiantes, con el fin de minimizar las barreras contextuales que presentan, especialmente si la comunidad los excluye por percibir en ellos alguna condición desfavorable relacionada con el desarrollo de alguno de los niveles lingüísticos y comunicativo o bien, por pertenecer a un grupo lingüístico minoritario.

De este modo la UDEEI es un servicio que está integrado en el nivel básico —preescolar, primaria y secundaria— y trabaja de forma colaborativa con Educación regular. El principal objetivo de la UDEEI y por el cual se modifica sus siglas es debido a que este nuevo modelo pretende garantizar que todos los estudiantes,

independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales, económicas o lingüísticas, tengan derecho a una educación de calidad e inclusión. Consecuentemente, la atención no únicamente se brinda a las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad cómo se hacía con el anterior modelo de la USAER, sino que el interés ahora está focalizado a una gran diversidad de estudiantes que están en una condición de vulnerabilidad y que corren el riesgo de no finalizar sus estudios en el nivel básico.

De este modo la UDEEI, que sustituyó a la USAER en 2015, cuenta con un profesor especialista y el equipo itinerante integrado por psicólogo, maestro de lenguaje y trabajador social que, de manera colaborativa, tendrán la responsabilidad de analizar los aspectos psicológicos, sociales, comunicativos, culturales y lingüísticos de la comunidad estudiantil para garantizar su oportuno egreso de la educación básica (Dirección de Educación Especial, 2015). Para lograrlo la UDEEI siempre trabajará focalizando sus esfuerzos en disminuir las barreras que se generan desde el interior de los contextos sociofamiliar, escolar y áulico con el fin de garantizar un desarrollo integral de los estudiantes en los contextos ya señalados, propiamente en la orientación, formación y sensibilización de los padres de familia, es decir, el contexto sociofamiliar, pues es el principal agente de cambio ya que la familia representa la primera unidad natural y universal que influye en la formación del individuo.

No se debe de olvidar que hasta mediados del siglo pasado la familia se encargaba de la transmisión social del conocimiento, experiencias, valores y formación de su comunidad, particularmente con sus descendientes; sin embargo, con la formalización de la educación en estos últimos años en México, las familias han tomado un rol más pasivo. No obstante, la participación de los padres y madres de familia siempre ha tenido un papel destacado, especialmente en aquellos grupos cuyos vástagos tienen una situación educativa de mayor riesgo por pertenecer a alguno de los grupos vulnerables por alguna condición que interrumpa o disminuya la adquisición y desarrollo lingüístico o por verse segregados por pertenecer a una minoría lingüística. De este modo, la participación de las familias en el contexto educativo de sus hijos se relaciona con una corresponsabilidad de Estado-sociedad, rendición de cuentas y aprovechamiento académico, ser resiliente, elevar la calidad de vida, combatir la pobreza, elevar la igualdad de oportunidades y crear una consciencia colectiva capaz de eliminar las barreras contextuales que presenten los estudiantes con dificultades en su comunicación. En definitiva, hacer una educación más pertinente, inclusiva y equitativa para toda la sociedad. Pero esto está dado por un binomio inseparable

Escuela-padres de familia, donde la escuela está encargada de los procesos más colectivos, mientras que la familia presentaría una atención más individual (Arancibia, 1997).

Es así que la importancia de los talleres para padres de familia se centra en la capacitación, sensibilización y adquisición de conocimientos que, como la señala Cataldo (Cataldo, 1991) *la formación de los padres forma parte de la educación de los niños y es un método para promover su desarrollo*, y que en el caso de algunas condiciones que afecten la adquisición del desarrollo lingüístico y comunicativo del estudiante los talleres pueden reconocer las áreas de oportunidad, contribuyendo con ello, no sólo a la minimización de las barreras al aprendizajes dadas por contextos desfavorables, sino a una atención y participación más directa e inmediata por parte del padre de familia hacía sus vástagos que así lo requieran.

**Marco teórico**

Esta investigación se centra en la gestión educativa desde el marco de la acción, centrado en la inclusión educativa; por ello los marcos de referencia son, por un lado, la participación activa de los padres de familia con el fin de que reconozcan y fomenten la participación activa de sectores minoritarios vinculados a las personas con una condición lingüística y comunicativa, que se dan a conocer a través del conocimiento de los talleres, por otro, las políticas de educación inclusiva donde se visibiliza a los padres de familia sobre los grupos minoritarios que corren el riesgo de ser excluidos, cuyo acceso, permanencia, aprendizaje, participación y egreso se ven obstaculizados por diferentes barreras contextuales relacionadas con el entorno áulico, escolar o sociofamiliar.

Ahora bien, para conseguir que se visibilice a los padres y madres de familia cuyos hijos tienen una alguna condición lingüística y comunicativa que requieren ser atendidos, aceptados e incluidos, es necesario que la UDEEI movilice sus recursos a través de la sensibilización de la comunidad escolar en los diferentes contextos —escolar, áulico y sociofamiliar— particularmente el sociofamiliar, mediante talleres a padres de familia donde se abordan diversas temáticas orientadas a minimizar las barreras y fortalecer un marco inclusivo acorde con lo expuesto en el Plan Nacional de desarrollo 2013-2018 en el que se señaló: “Es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica,

de género, de creencias u orientación sexual" (Gobierno de la República, 2013). Para conseguir dicho objetivo es necesario que la UDEEI realice una serie de acciones claras entre las que destacan la elaboración y presentación de talleres a padres de familia relacionados con la adquisición y desarrollo lingüístico de estudiantes para evitar el riesgo de ser excluidos.

**Planteamiento del problema**

En los contexto escolar, áulico y sociofamiliar podemos encontrar condiciones adversas en el desarrollo del lenguaje humano vinculado a seis niveles de estudio; el primero, sistema del habla, relacionado con trastornos en la articulación, voz y fluidez verbal; el segundo, sistema lingüístico —trastornos del lenguaje o retraso de la adquisición lingüística—, que se vincula con problemas en las operaciones de unión de elementos "merge" en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, además de trastornos semánticos relacionados, por un lado, con problemas con las restricciones y reglas de la selección de palabras y, por otro, con la recuperación léxica; el tercero, procesamiento conceptual y estructuración lingüística, que se relaciona con los procesos de memoria y la selección de elementos que están afectados por un déficit global cognoscitivo; el cuarto, nivel comunicativo, en él se afecta el desempeño comunicativo—social y pragmático; el quinto, la adquisición de la lectoescritura y el sexto son las comunidades lingüísticas minoritarias —hablantes nativos de lenguas indígenas o de lengua de señas— que por sí misma no representan ninguna condición adversa, pero a nivel sociocultural pueden estar en riesgo de ser excluidos por falsos prejuicios ideológicos.

Estas condiciones mencionadas en el párrafo anterior, pueden afectar al estudiantes de tres formas; la primera, permanente, en este caso se debe a alguna condición orgánica inherente a él, que puede minimizarse con atención especializada; segunda, temporal, cuando existe una situación funcional en la que con una atención especializada en el área médica, terapéutica y/o psicológica consigue superarla y; tercera, social, cuando por pertenecer a una comunidad lingüística minoritaria es estigmatizado. Estas tres formas pueden incidir en la presencia de barreras al aprendizaje y la participación en los contextos donde se desenvuelve el estudiante; sin embargo, la orientación a padres de familia mediante los talleres pueden resultar beneficiosos en dos sentidos, por un lado, se sensibiliza de la comunidad escolar, de tal forma que se minimice o se desaparezca la barrera en el aprendizaje y por otro, el padre

de familia puede atender de manera oportuna al estudiante cumpliendo con ello su función de tutores y asumiendo su papel como encargado directo de su vástago.

**Justificación**

Los talleres que desarrolla la escuela son una de las estrategias más importantes que se emplean para movilizar los saberes de la comunidad escolar, pues se convierten en una forma organizada de trabajar intelectualmente, permitiendo que los participantes desarrollen sus competencias, habilidades sociales, capacidad lingüística, destrezas socioemocionales, participación, intercambio y enriquecimiento de conocimientos entre los participantes, particularmente los talleres dirigidos a los padres de familia se generan gracias a las propias inquietudes de los tutores escolares, que buscan resolver sus dudas a través de encontrar y crear alternativas que favorezcan a sus vástagos en sus procesos de aprendizaje. Tal como lo señala Malagón (Malagón, 2013, p. ) “los talleres permiten un intercambio de actividades teórico prácticas trabajando de manera coordinada alrededor de un tema central para favorecer el conocimiento y abordaje de problemas entre los miembros”.

Por otro lado, una de las principales preocupaciones que con frecuencia las maestras detectan dentro de las aulas y que los padres manifiestan; es la dificultad en la adquisición y desarrollo lingüístico de los estudiantes, pues se observan una gran variedad de condiciones que van desde un lenguaje inconexo y mal articulado, problemas de comunicación, miedo a decir que son usuarios de una lengua indígena hasta ausencia total de emisiones lingüísticas, problemas para comprender más de una indicación, lenguaje ecolálico o emisión de monosílabas. Lo que puede llegar a representar una verdadera barrera al aprendizaje en los contextos donde el estudiante, que tiene una condición lingüística y comunicativa desfavorable, se desenvuelve, además de una atención tardía que podría representan afectación en un egreso oportuno e incluso, la permanencia en la escuela. Por ello la relevancia de los talleres escolares a padres de familia sobre el desarrollo lingüístico de los estudiantes resulta ser una estrategia fundamental para avanzar en los procesos de inclusión.

**Objetivos**

Determinar la funcionalidad de los talleres escolares a padres de familia sobre el desarrollo lingüístico de los estudiantes para favorecer su atención oportuna y su inclusión en los contextos.

## Materiales y métodos

Sujetos. Se seleccionaron a tres maestras especialistas de una UDEEI que contaban con maestra de comunicación para dar los talleres a padres de familia sobre el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Cada maestra pertenecía a nivel básico; una en preescolar, una en primaria y otra en secundaria, mientras que la maestra de comunicación que atendía a todas esas escuelas dio el taller de manera colaborativa con cada una de las tres maestras especialistas en preescolar, primaria y secundaria.

Procedimiento. Se realizó una entrevista semiestructura sobre la utilidad de los talleres a las maestras especialistas quienes a su vez evaluaron la utilidad de esta estrategia mediante un cuestionario a padres de familia y a maestros frente grupo sobre lo que le había parecido el taller.

## Resultados del estudio

Las maestras especialistas de UDEEI señalaron lo siguiente:

Los talleres contribuyen en buena medida a la inclusión de los estudiantes con alguna condición lingüística o comunicativa, así como la concientización sobre la inclusión de las minorías lingüísticas que hablan alguna lengua indígena, esto lo pudieron concluir de acuerdo a la experiencia que tuvieron con la retroalimentación por parte de los padres de familia cuando evaluaron el contenido del taller.

Una de las especialistas señaló que una de las madres de familia agradeció el reconocimiento de su lengua indígena al decir: “Yo me sentí bien cuando dijeron en el taller que una persona que habla dos lenguas tiene una miración más grande del mundo que una persona que habla una sola lengua y cuando dijeron que era de admirarse a las personas que tenían una lengua indígena y aparte el español o que les enseñaban una lengua indígena a sus hijos, antes de eso yo le decía a mi muchacho que no dijera que hablábamos purépecha, pero ahora ya no me da vergüenza”.

En los cuestionarios que les enviaron las maestras especialistas a los padres de familia para evaluar los talleres señalaron que la mayoría tienen una mayor conciencia

de los procesos de adquisición y desarrollo lingüístico y comunicativo que debe tener sus hijos a edad temprana.

Después de los talleres, los padres de familia se acercaban a la maestra especialista o titular de grupo para hablar sobre algunas inquietudes que surgieron sobre la adquisición y desarrollo lingüístico de su hijo.

Hay una buena participación de los padres de familia tanto presencial —para tomar los talleres— como en la participación oral cuando se exponen los temas y realizan las actividades que se les encomiendan.

Una de las maestras especialistas señaló que un padre de familia le dijo: “Yo pensé que estos talleres únicamente se daban en escuela particular, nunca me imaginé que también en las escuelas públicas le tomarían tanta atención a mi hijo y me orientarían de esta manera”.

También señalaron que más padres de familia tomaron acciones contundentes para atender a sus hijos llevándolos a algún servicio complementario sugerido por la maestra especialista.

Por otro lado, las maestras de grupo, que también participaron en los talleres, señalaron que reconocían que:

La contribución de un especialista en el área de comunicación es indispensable en los talleres a padres para concientizar sobre los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje de los estudiantes.

El trabajo colaborativo con la maestra de comunicación enriquece de manera benéfica la información que se brinda a los padres de familia dentro de los talleres.

Las maestras de grupo les comentaron que no todas las UDEEI dan este taller y que debería de hacerse en contra turno que sería importante que todos los servicio pudiera ofertar estos talleres, pues es importante dar a conocer los contenidos en el área de lenguaje y comunicación.

Existe una vinculación con el tema y con los contenidos que se ven en plan y programas de estudio de la materia de lengua materna.

## Conclusiones

Los talleres no sólo resultan tener efectos positivos para la movilización de los saberes de los padres de familia, sino para una participación más activa. Además beneficia en dos sentidos al estudiante; el primer, se observa un proceso de inclusión, empatía y aceptación ante las condiciones lingüísticos y comunicativas; segundo, los

padres de familia asumen su papel de cuidadores principales por lo que asisten a los servicios complementarios para una atención clínica, terapéutica o psicológica más puntual. Reconocen que las escuelas no son centros terapéuticos sino pedagógicos, sin embargo, se sienten apoyados porque la escuela es capaz de brindarles asesoría en estas áreas.

Por otro lado, es imprescindible que en todas las Unidades de Educación Especial cuenten con el equipo interdisciplinario completo, maestra de comunicación, psicóloga y trabajadora social, además de una o dos maestras especialistas.

**Referencias**


Arancibia, V. (1997). Efectividad Escolar: Un análisis comparativo. Santiago, Estudios Públicos.

Cataldo, C.Z. (1991). Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres. Madrid, Visor.

Dirección de Educación Especial. (2015). Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva; Planteamiento Técnico Operativo. Ciudad de México, SEP.

Dirección General de Comunicación Social. (2018). En México, siete por ciento de los niños
presenta alteraciones del lenguaje. Boletín UNAM-DGCS-134; Ciudad de México, Uiversidad Nacional Autónoma Metropolitana.

Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Ciudad de México. Gobierno de la República.

Malagón, G. (2013). Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños. México, Trillas.

**COMUNICACIÓN 2.2.5**

# AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE UM CATÁLOGO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA A PRÁTICA DOCENTE

# POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF A LEARNING OBJECTS CATALOG FOR TEACHING PRACTICE

***Andressa Cristina Dadério de Melo***
UNESP- FCLAR, São Paulo, Brasil/ Doutorando do Programa de Educação Escolar
https://orcid.org/0000-0002-0794-6873

***Silvio Henrique Fiscarelli***
UNESP- FCLAR, São Paulo, Brasil/ Professor Doutor
https://orcid.org/0000-0001-9451-7198

**Resumo**

Embora, o Brasil venha realizando investimento em hardware desde a década de 90, a chegada de computadores nas escolas não foi acompanhada, no mesmo ritmo, por formação docente e disponibilidade de softwares voltados para a ação pedagógica. Esta pesquisa teve como objetivo realizar um estudo qualitativo e exploratório envolvendo ações de acompanhamento e análise das atividades realizadas por professores e alunos durante o uso dos Objetos de Aprendizagem nas aulas ministradas no laboratório de informática em uma escola pública municipal. No decorrer das observações, buscamos compreender alguns aspectos da prática docente envolvidos nesse processo. Tratou-se de uma pesquisa que buscou criar oportunidades tanto para os pesquisadores, quanto para a equipe escolar envolvida em diagnosticar, refletir e melhorar o processo de inserção da tecnologia no ambiente escolar. Com a finalidade de referenciar nossas ações durante o estudo adotamos os princípios da Pesquisa-Ação como base para organizar o trabalho, coletar os dados e analisar os resultados. Com intuito de superar essas dificuldades de busca e seleção de OA, elaboramos com a colaboração dos docentes um instrumento que buscava facilitar esse processo de seleção, agregando informações de caráter pedagógico e técnico sobre cada um dos Objetos de Aprendizagem. Também buscando reduzir a demanda sobre o professor durante as atividades com os alunos, o ROA foi estruturado segundo critérios sugeridos

pelos professores e buscavam aumentar a autonomia dos alunos durantes as atividades.

**Palavras-chave**: Tecnologias na Educação; Objetos de Aprendizagem; Prática Docente.

**Abstract**

Although Brazil has been investing in hardware since the 1990s, the arrival of computers in schools has not been accompanied, at the same pace, by teacher training and the availability of software aimed at pedagogical action. This research aimed to carry out a qualitative and exploratory study involving monitoring and analysis of activities carried out by teachers and students during the use of Learning Objects (LO) in classes taught in the computer lab in a municipal public school. During the observations, we sought to understand some aspects of teaching practice involved in this process. It was a research that sought to create opportunities both for researchers and for the school team involved in diagnosing, reflecting on and improving the process of introducing technology into the school environment. In order to reference our actions during the study, we adopted the principles of Action Research as the basis for organizing the work, collecting data and analyzing the results. In order to overcome these difficulties in the search and selection of LO, we developed, with the collaboration of the professors, an instrument that sought to facilitate this selection process, adding pedagogical and technical information about each of the Learning Objects. Also seeking to reduce the demand on the teacher during activities with students, the Learning Object Repository (LOR) was structured according to criteria suggested by the teachers and sought to increase students' autonomy during the activities.

**Keywords**: Technologies in Education; Learning Objects; Teaching Practice.

## Introdução

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 foram estabelecidas aprendizagens essenciais para a educação básica que devem colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades pelos alunos. Este marco normativo fixa três tipos de competências a serem trabalhadas ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica: competências gerais da educação básica; competências específicas para cada área do conhecimento; e competências específicas para cada componente curricular. Ao analisarmos as competências gerais e as

específicas de cada componente curricular, constatamos que o incentivo ao uso dos recursos tecnológicos estão presentes em todos os componentes curriculares com o objetivo de promover o "letramento digital" dos alunos (BRASIL, 2017).

Embora, o Brasil venha realizando investimento em hardware desde a década de 90, a chegada de computadores nas escolas não foi acompanhada, no mesmo ritmo, por formação docente e disponibilidade de softwares voltados para a ação pedagógica. Por esta razão ainda temos um descompasso entre o potencial destas ferramentas e a capacidade prática de promovermos o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como elemento de apoio a aprendizagem escolar. Embora muitas de nossas escolas disponham de um conjunto de recursos tecnológicos, ainda não conseguimos direcioná-los de forma a contribuir para que estes fomentem o desenvolvimento das habilidades desejadas na formação educacional das crianças.

Dentre os recursos voltados para aprendizagem, encontram-se os Objetos de Aprendizagem (OA), que são uma das modalidades de software online que agregam imagens, sons, animações e permitem diversificadas formas de interação com o usuário. Seu principal propósito é apresentar os conteúdos aos alunos de uma forma lúdica e interativa. Os OA, segundo Wiley (2000), citado por Aguiar e Flôres (2014), podem ser definidos como sendo "qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem" (p.13).

Com o objetivo de apoiar a aprendizagem, a criação dos Objetos de Aprendizagem (OA) requer, além do conhecimento de tecnologias, o planejamento com objetivos bem definidos e estratégias pedagógicas adequadas (Santos, 2014). Por este motivo a criação dos OA preferencialmente devem ser realizadas através de parcerias entre profissionais da tecnologia e profissionais que atuam diretamente na escola, buscando garantir que esses recursos estejam adequados em termos de conteúdos curriculares e faixa etária, e ao mesmo tempo, a partir de suas características lúdicas, proporcionem engajamento e motivação para os alunos realizarem as atividades educativas propostas nestes recursos.

Para que os Objetos de Aprendizagem (OA) tornem-se viáveis para a escola, precisam ser desenvolvidos com qualidade pedagógica, bem estruturados quanto aos seus objetivos e amigáveis aos usuários. Tais características são fundamentais para que o professor consiga incorporar esses recursos ao seu planejamento das aulas, pois o ato de planejamento pedagógico, por si só, já é uma tarefa complexa, e exige condições para realizá-la (Batista, 2005, p.11).

Alvarenga (2016) e Kamianecky (2017), ao investigar as concepções, como os docentes podem utilizar os Objetos de Aprendizagem virtuais em seus planejamentos e as possibilidades de realizar intervenções de forma a favorecer a aprendizagem dos seus alunos, verificaram que devido à falta de planejamento para o uso dos Objetos de Aprendizagem nos anos iniciais o favorecimento das aprendizagens utilizando este recurso não tem sido potencializada na prática docente, e além disso o educador também precisa conhecer as possibilidades de usos deste recurso, tendo proficiência adequada para utilizá-lo.

Considerando o cenário exposto, elaboramos um projeto com o objetivo de auxiliar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo, a incorporarem esses recursos no momento de planejarem as aulas que seriam ministradas no laboratório de informática. Em um primeiro momento, por meio de entrevistas, levantamos as dificuldades desses docentes na busca, seleção e planejamento de aulas com os Objetos de Aprendizagem e posteriormente buscamos, em conjunto com eles, possíveis encaminhamentos e soluções para minimizar essas dificuldades.

## Metodologia

A pesquisa teve como objetivo realizar um estudo qualitativo e exploratório envolvendo ações de acompanhamento e análise das atividades realizadas por professores e alunos durante o uso dos Objetos de Aprendizagem nas aulas ministradas no laboratório de informática em uma escola pública municipal.

No decorrer das observações, buscamos compreender alguns aspectos da prática docente envolvidos nesse processo. Tratou-se de uma pesquisa que buscou criar oportunidades tanto para os pesquisadores, quanto para a equipe escolar envolvida em diagnosticar, refletir e melhorar o processo de inserção da tecnologia no ambiente escolar.

Com a finalidade de referendar nossas ações durante o estudo adotamos os princípios da Pesquisa-Ação como base para organizar o trabalho, coletar os dados e analisar os resultados, uma vez que:

A Pesquisa-Ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent & Colette, 1996, p.14).

A escolha do método foi decorrente da necessidade de produção de conhecimento e intervenção na realidade: analisando, discutindo e conjuntamente contribuindo na prática dos professores e no processo de investigação. Além disso, no contexto educacional, as pesquisas baseadas na metodologia da pesquisa-ação, podem "contribuir para transformar processos, mentalidades, habilidades e promover situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social circundante" (Thiollent & Colette, 2014, p. 2012).

No decorrer das atividades de pesquisas procuramos auxiliar os professores para a:

1. Seleção dos Objetos de Aprendizagem: com o apoio do pesquisador, cada docente buscou selecionar os objetos a partir do repositório "Ludicamente.net" ou do catálogo do ROA, buscando contemplar os conteúdos semanais. O professor e o pesquisador buscavam discutir a adequação e a viabilidade dos Objetos de Aprendizagem para tratar os temas selecionados. Embora o pesquisador apoiasse e orientasse as questões de viabilidade técnica, a escolha dos OA deveria ser realizada pelo docente, pois ele é quem melhor conhece as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem da sua disciplina, assim como as necessidades educacionais de seus alunos.
2. Observação das sessões de atividades: a realização das atividades com os Objetos de Aprendizagem era realizada no laboratório de informática da escola conforme previamente combinado com o professor. Normalmente os alunos sentavam em duplas ou individualmente nas estações de trabalho, o tempo de realização era definido pelo docente, normalmente em torno de cinquenta minutos. As observações foram realizadas e sistematizadas considerando sempre aspectos de interesse da pesquisa.
3. Avaliação das sessões: as atividades desenvolvidas pelos alunos, bem como a avaliação geral das sessões em que os objetos de aprendizagem foram utilizados pelas crianças era de responsabilidade dos docentes, cabendo ao pesquisador apenas o registro e análise das dinâmicas envolvidas com a prática pedagógica.

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas no decorrer do ano de 2019, no período anterior a pandemia da COVID-19, o que viabilizou que as atividades fossem desenvolvidas presencialmente. A coleta de dados ocorreu por meio de Observações da prática no Laboratório de Informática da escola e por meio de entrevistas com os professores envolvidos que se dispuseram a assinar o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido".

**Resultados**

O levantamento de dados para a pesquisa iniciou em fevereiro de 2019, já o acompanhamento e as observações das atividades envolvendo o uso dos Objetos de Aprendizagem, desenvolvidos para a presente pesquisa, foram realizadas entre os meses de maio a novembro de 2019, contemplando três bimestres consecutivos do ano letivo. As atividades eram desenvolvidas em dois dias da semana, sendo que três turmas 1º A, 2º B e 2º D realizavam as quartas-feiras e 1º I, 1ºH e 2º C nas sextas-feiras, o número de alunos envolvidos na nossa pesquisa foi de aproximadamente cento e quarenta e oito.

Dado ao fato de haver dezesseis computadores disponíveis no laboratório de informática para uma média de 25 alunos por turma, em torno de 44% dos alunos realizaram as atividades em duplas e 56% individualmente. Não houve manipulação no agrupamento das duplas, ficando a cargo dos professores e alunos esse arranjo.

Denominamos como sessões o conjunto de atividades realizadas semanalmente com a duração de aproximadamente cinquenta minutos para cada turma. As sessões foram sempre acompanhadas por no mínimo dois observadores, sempre que na grande maioria delas havia três observadores. No desenvolvimento dessa pesquisa contamos com seis professores colaboradores.

Durante a realização das entrevistas com o grupo de professores, envolvidos na pesquisa, eles relataram que encontravam algumas barreiras para o desenvolvimento do planejamento das aulas que seriam ministradas no laboratório de informática utilizando os OA. Dentre as principais barreiras relatadas pelos docentes encontramos, a dificuldade para localizar os ROA seguros, dificuldades para encontrar os OA que desejam dentro do repositório, encontrar OA com atividades para os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, dificuldade relacioná-los com conteúdo que está sendo ministrado na sala de aula. Sendo que todos relataram a falta de tempo para pesquisar e selecionar os OA.

Com o objetivo de auxiliar o planejamento dos docentes, foi concebido um material denominado “Catálogo de Objetos de Aprendizagem” cujo o objetivo era descrever os principais objetivos e características de cada Objetos de Aprendizagem disponível no repositório www.ludicamente.net. Além disso, procuramos explicitar a disciplina, o eixo/unidade temática que poderá ser desenvolvida seguindo o sequenciamento das

habilidades propostas pela BNCC (instituída pela resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017).

O quadro 2 apresenta o modelo utilizado descrever cada um dos OA que foram hospedados no referido repositório. Cada um dos professores participantes da pesquisa recebeu um catálogo impresso para que pudesse efetuar consultas no momento de planejamento de suas aulas e também deixamos um exemplar a disposição da monitora do Laboratório de Informática, caso fosse necessário realizar consultas durante o decorrer das atividades.

Quadro 2: Roteiro elaborado com a descrição dos objetos de aprendizagem

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="4"> </td><td>NOME DO OBJETO:</td><td>JORNADA FRUTÍFERA</td></tr>
<tr><td>ÁREA DO CONHECIMENTO:</td><td>LÍNGUA PORTUGUESA</td></tr>
<tr><td>ANO:</td><td>1º e 2º ANO</td></tr>
<tr><td>NÚMERO DE ATIVIDADES:</td><td>20 palavras</td></tr>
<tr><td>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:</td><td colspan="3">Grafar corretamente as palavras que correspondem às figuras.</td></tr>
<tr><td>OBJETIVO LÚDICO:</td><td colspan="3">Coletar os alimentos que estão espalhados pelo cenário e digitar corretamente o nome destes.</td></tr>
<tr><td>CONTROLES:</td><td colspan="3">TECLADO: Setas direcionais para mover o personagem (esquerda, direita e para cima), tecla espaço para pular, tecla X para escorregar e derrubar o zumbi e letras para escrever.</td></tr>
<tr><td>FEEDBACK AO ALUNO:</td><td colspan="3">Figuras ilustrativas das palavras;<br>Grafar somente as letras na sequência correta;<br>Som de acerto emitido quando a sílaba escolhida estiver correta;<br>Mensagem de acerto.</td></tr>
<tr><td colspan="4">HABILIDADES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</td></tr>
<tr><td colspan="4">(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.</td></tr>
<tr><td colspan="4">RESPOSTAS</td></tr>
<tr><td>ATIVIDADE</td><td colspan="3">Grafe corretamente 20 palavras.<br>Palavras a serem grafadas: ALHO; AMORA; BANANA; BATATA; BETERRABA; CENOURA; LARANJA; MANGA; MORANGO; PERA</td></tr>
</table>

Fonte: pesquisador (2019).

Os docentes também manifestaram que consideravam mais adequado a criação de uma estrutura para o ROA que facilitasse a visualização dos objetos, e que propiciasse o desenvolvimento da autonomia dos alunos, ou seja, que os alunos conseguissem acessar os Objetos de Aprendizagem e desenvolver as atividades sem ficar, a todo momento, solicitando a ajuda técnica do professor. Durante as observações das atividades, verificamos que uma das dificuldades para o professor, consiste no fato de no início das atividades muitos alunos apresentarem dúvidas sobre qual atividade será realizada e como acessá-la. Foi possível também notar que na troca de OA, ou seja, na mudança das atividades é comum que uma parcela dos alunos solicite a orientação do professor.

Neste sentido, buscando dar maior autonomia dos alunos durante as sessões de atividades, o repositório foi estruturado de maneira que ao acessar o endereço do repositório o aluno era direcionado para a sua tela inicial, cujo layout permite visualizar os ícones de acesso aos OA, estes ícones estão representados por meio de imagens grandes que facilitam a identificação dos objetos, mesmo para as crianças que ainda não estavam completamente alfabetizadas, pois a professora poderia referenciar o OA por meio da imagem. Para iniciar a atividade do OA bastava um clique do mouse sobre a imagem. Também, na porção esquerda da página era possível selecionar a forma de visualização dos OA. Neste caso, haviam as opções de selecionar todos os objetos do repositório, por disciplinas, língua portuguesa ou matemática, e por ano de ciclo, primeiro ou segundo ano.

## Considerações finais

A pesquisa permitiu observamos alguns aspectos da dinâmica de trabalho do professor utilizando o laboratório de informática, como era elaborado o planejamento das atividades, as suas demandas e expectativas em relação aos recursos tecnológicos.

No que se refere a dinâmica de trabalho do professor identificamos que os docentes possuíam diferentes graus de conhecimento técnico, bem como, diferentes maneiras de organizar o trabalho com seus alunos no laboratório de informática. Alguns já explicavam o objetivo das atividades antes de chegar ao laboratório de informática, enquanto outros somente no momento de realizá-las.

Por meio das entrevistas e as observações das atividades, constatamos que os professores enfrentavam algumas barreiras para planejarem as aulas e as atividades em que os Objetos de Aprendizagem, como a falta de tempo para pesquisar e selecionar

os objetos, relacioná-los com o conteúdo e definir a sequência das atividades conforme o currículo escolar.

Com intuito de superar essas dificuldades de busca e seleção de OA, elaboramos com a colaboração dos docentes um instrumento que buscava facilitar esse processo de seleção, agregando informações de caráter pedagógico e técnico sobre cada um dos Objetos de Aprendizagem. Também buscando reduzir a demanda sobre o professor durante as atividades com os alunos, o ROA foi estruturado segundo critérios sugeridos pelos professores e buscavam aumentar a autonomia dos alunos durantes as atividades.

Segundo os professores a organização do ROA atendeu as demandas e proporcionou um trabalho mais adequado com os alunos. Por meio da observação em loco, verificou-se que os alunos ao longo do tempo foram compreendendo e se adequando à estrutura do ROA e eram capazes de navegar e encontrar as atividades solicitadas pelo professor.

No entanto, os professores utilizaram o catálogo com maior frequência no início da pesquisa, gradualmente foram deixando de utilizar e buscavam sanar as dúvidas em relação aos objetos e ROA diretamente com o pesquisador. Neste sentido, não foi possível verificar o grau de pertinência e utilidade do catálogo para o professor. Outras pesquisas precisam ser desenvolvidas, para tentar verificar se esse instrumento tem realmente potencial para auxiliar os docentes nos momentos de planejarem as suas aulas. Assim, o que podemos concluir com esse fato é que os professores preferem conversar com uma pessoa que conheça os recursos à consultar uma fonte de informação escrita. Logo, é possível considerar, em um cenário hipotético, que o coordenador pedagógico ou o monitor do laboratório de informática talvez possa assumir esse papel dentro da escola.

## Referências


Alvarenga, N. T. S. (2016) Objetos de Aprendizagem na educação estatística: recursos didáticos no primeiro ano do ensino fundamental. Vitória. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo.

Braga, J. (org.) (2015). Objetos de aprendizagem: Introdução e fundamentos. http://pesquisa.ufabc.edu.br/intera/wp-content/uploads/2015/11/ObjetosDeAprendizagemVol1_Braga.pdf

Batista, A. A. G. (org.) (2005). Planejamento da Alfabetização. http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-04_PlanejamentoAlfabetizacao.compressed.pdf

Kamianecky, M. (2017) Tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções docentes e possibilidades para a aprendizagem. Canoas. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição: Universidade La Salle.

Repositório de Objetos de Aprendizagem Ludicamete.net. (31 de outubro de 2021). http://ludicamente.net/

Resolução CNE/CP nº 2 (22 de dezembro de 2017). Institui a Base Nacional Comum Curricular e dá outras providências: Presidência da República. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Santos, N. S. R. S; Rapkiewicz, C. E. e Wives, L. K. (13 a 16 de outubro de 2008). O processo produtivo de objetos de aprendizagem numa unidade do RIVED Fábrica Virtual: problemas e soluções. Trabalho apresentado ao XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção – A integração de cadeias produtivas com abordagem de manufatura sustentável, Rio de Janeiro. http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_tn_sto_069_496_11538.pdf

Silveira, M. S. e Carneiro, M. L. F. (2014). Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na educação a distância. Educar em Revista, (4). Recuperado de link: https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00235.pdf

Thiollente, M. J. M. e Collete, M. M. (1996). Metodologia da Pesquisa Ação. (2ª ed.) São Paulo: Editora Cortez.

Thiollente, M. J. M. e Collete, M. M. ( julho a dezembro de 2014). Pesquisa – ação, formação de professores e diversidade. Acta Scientiarum human and social sciencs, *36* (2), 207-216. http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/pdf_34

**COMUNICACIÓN 2.2.6**

# RENDIMIENTO IN MATEMÁTICA *VERSUS* FACTORES SOCIOECONÓMICOS: UNA APLICACIÓN DEL TESTE CHI-CUADRADO CON DADOS DEL SARESP

# DESEMPENHO EM MATEMÁTICA *VERSUS* FATORES SOCIOECONÔMICOS: UMA APLICAÇÃO DO TESTE QUI-QUADRADO COM DADOS DO SARESP

# MATHEMATICS PERFORMANCE *VERSUS* ECONOMIC FACTORS: AN APPLICATION OF CHI-SQUARE TEST WITH DATA FROM SARESP

***Camila Fernanda Bassetto***
Faculdade de Ciências e Letras – FCL/UNESP
http://orcid.org/0000-0002-2513-7455

**Resumo**

O presente estudo tem por objetivo apresentar uma aplicação do teste Qui-Quadrado para comprovar a existência de associação entre a proficiência em matemática do aluno com fatores socioeconômicos, tais como escolaridade dos pais e renda familiar. Para tanto, foram consideradas as notas dos alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio da rede estadual de educação, obtidas em matemática no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2019. As respostas dos pais dos alunos, dadas ao questionário socioeconômico, também fizeram parte do banco de dados utilizado nesta pesquisa. Os resultados empiricamente obtidos a partir do teste Qui-Quadrado mostram que, ao nível de significância de 1%, a proficiência em matemática está associada às variáveis escolaridade dos pais e renda familiar.

**Palavras-chave**: Teste Qui-Quadrado, Proficiência em Matemática, Escolaridade dos pais, Renda Familiar, SARESP.

**Abstract**

This study aims to present a Chi-Square Test application in order to verify the existence of association between student's mathematics proficiency and socioeconomic factors, such as parents' education and familiar income. It was considered the mathematics grades of the students enrolled in the 3rd grade of high

school in the state public school system, achieved in the Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) in 2019. Parents' responses given to the socioeconomic questionnaire applied for this assessment were also included in the database used in this research. The empirically results obtained from the Chi-Square test show that, at a significance level of 1%, mathematics proficiency is associated with parents' education and family income variables.

**Keywords:** Chi-Square Test, Mathematics Proficiency, Parents' Education, Family Income, SARESP.

## Introdução

De acordo com o Relatório Pedagógico do SARESP de 2013, aproximadamente 55\% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual encontram-se no mais baixo nível de proficiência em matemática, isto é, apresentam habilidades limitadas para solucionar questões propostas para o ano escola \cite{Brasil2}. Na avaliação educacional, o desempenho do aluno é considerado a variável indicadora da eficácia deste sistema e é coletado juntamente com informações acerca do contexto escolar e social do indivíduo, características de interesse de muitos estudos, tais como, Ferrão et al. (2001), Alves e Soares (2008) e Franco e Menezes-Filho (2012).

Ao longo da última década, estudos têm revelado evidências empíricas de que o desempenho escolar dos alunos depende não só das habilidades próprias, mas também de fatores que envolvem características sociais, econômicas, culturais e familiares, como mostram os resultados de Soares e Mendonça (2003), Jesus e Laros (2004) Alves e Soares (2008). Tais autores argumentam que, uma vez que as desigualdades sociais têm implicações diretas sobre a educação, nas avaliações educacionais deve-se considerar que o desempenho do aluno deve ser contextualizado.

Neste sentido, o presente estudo tem por objetivo utilizar o teste Qui-Quadrado sobre a associação entre a proficiência em matemática do aluno com a renda familiar e a escolaridade dos pais. Para a utilização da metodologia proposta, além das notas obtidas pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino na edição de 2019 do SARESP, foram consideradas também as respostas dos pais dos alunos às questões sobre renda familiar e sobre o nível de instrução, coletadas mediante aplicação, por esta avaliação, de um questionário socioeconômico.

Este artigo apresenta-se em seções, incluindo esta introdução. A seção dois contém uma breve revisão de literatura sobre estudos dedicados à identificação e

compreensão de fatores que atuam sobre o desempenho educacional do aluno. Na seção três, são descritos os níveis de proficiência em matemática, registrados pelo SARESP, as questões sobre renda familiar e escolaridade dos pais e a distribuição dos alunos, por nível de proficiência, conforme as faixas de renda e os níveis de instrução materno. A seção quatro descreve a aplicação do teste Qui-Quadrado para mostrar a associação entre o desempenho em matemática com a escolaridade dos pais e a renda familiar. Ainda nesta seção, os resultados obtidos a partir da análise empírica são apresentados e discutidos. Por fim, na seção cinco, faz-se uma conclusão da presente pesquisa.

## Efeito da renda familiar e da escolaridade dos pais sobre o desempenho escolar do aluno

A determinante para o aspecto socioeconômico está ligada diretamente com a renda dos pais e, consequentemente, com o nível educacional e cultural dos mesmos. Dessa forma, os recursos financeiros que estão à disposição dos pais se convertem em investimento educacional para os filhos, considerando que um menor nível educacional proporciona um menor nível socioeconômico em um longo prazo, como aponta Barros e Mendonça (2001).

Considerando a proporção de mães com ensino superior para indicar um elevado status socioeconômico dos alunos que participaram da avaliação, Franco e Menezes-Filho (2012) constataram a existência de uma relação positiva forte com o desempenho, isto é, alunos pertencentes a famílias com maior poder aquisitivo exibiram níveis de proficiência mais altos, evidenciando elevada estratificação social no sistema educacional brasileiro. Para a proporção de mães com Ensino Médio, embora não tão acentuada, os resultados mostraram uma relação positiva com o desempenho médio da escola. Autores como Barros e Mendonça (2001), caracterizam que a relação entre a escolaridade dos pais e o desempenho do aluno é mais estreita do que a relação entre renda e desempenho. Uma das principais justificativas para isso está no fato de a renda ser variável e o conhecimento que os pais adquiriram é permanente, além do que a escolaridade dos pais é o fator mais relevante para a constituição da renda.

Rios-Neto, Cesar e Riani (2002) e Riani e Rios-Neto (2008) investigaram os determinantes do resultado educacional nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, considerando aspectos familiares dos alunos. Os resultados evidenciaram a importância da educação materna nos indicadores educacionais, o que demonstra a

alta estratificação educacional existente no Brasil, pois a trajetória escolar do aluno está bastante relacionada com a sua origem social.

A partir dos estudos descritos anteriormente, é possível observar que tanto a renda familiar como o nível de escolaridade da mãe, além de outros fatores diretamente ligados ao *background* familiar, atuam sobre o desempenho do aluno.

**Níveis de proficiência e distribuição dos alunos por renda familiar e escolaridade dos pais**

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) passou a vigorar em 1996 e, atualmente, é aplicado no final de cada ciclo, isto é, no 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Utiliza-se de dois instrumentos de avaliação, sendo o primeiro caracterizado pela aplicação de provas, e o segundo instrumento é o questionário aplicado aos alunos, pais de alunos e escolas (professores, coordenadores e diretores), por meio do qual são extraídas informações sobre características pessoais, contexto socioeconômico e cultural, trajetória escolar, entre outras. O resultado do desempenho dos alunos descreve aquilo que os mesmos são capazes de fazer em relação às habilidades e competências avaliadas, conforme a Matriz de Referência para Avaliação de Matemática do SARESP[2]. A partir das expectativas de aprendizagem quanto ao conteúdo, competências e habilidades, estabelecidas para cada ano/série da disciplina no Currículo do Estado de São Paulo, os pontos da escala do SARESP são agrupados em quatro níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, como mostrado no Quadro 1.

**Quadro 1.** Descrição dos níveis de proficiência em matemática do SARESP

| Níveis de Proficiência | Intervalos de Pontuação | Classificação | Descrição |
|---|---|---|---|
| Abaixo do básico | Menor que 275 | Insuficiente | Os alunos demonstram **domínio insuficiente** dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram. |

[2] A Matriz de Referência para Avaliação de Matemática do Ensino Médio é apresentada em Brasil (2009).

| | | | |
|---|---|---|---|
| Básico | Igual ou acima de 275 e abaixo de 350 | Suficiente | Os alunos demonstram **domínio mínimo** dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente. |
| Adequado | Igual ou acima de 350 e abaixo de 400 | | Os alunos demonstram **domínio pleno** do conteúdo, competências e habilidades desejáveis para o ano/série em que se encontram. |
| Avançado | Igual ou acima de 400 | Avançado | Os alunos demonstram **conhecimentos e domínio** dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série em que se encontram. |

Fonte: Elaboração própria a partir do Relatório Pedagógico do SARESP (BRASIL, 2013).

Uma das variáveis para a qual se pretende mostrar a associação com o desempenho em matemática do aluno é a escolaridade da mãe, presente no questionário socioeconômico aplicado pelo SARESP. Para a questão "Até que série/nível de ensino a mãe (ou responsável) estudou?" são disponibilizadas as seguintes alternativas: (A) Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário); (B) Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano (antigo ginásio); (C) Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau); (D) Completou o Ensino Médio, mas não completou o Ensino Superior; (E) Completou o Ensino Superior; (F) Completou a Pós-Graduação (especialização, mestrado ou doutorado); (G) Não sei.

A condição socioeconômica, classificada conforme a renda familiar, também influencia o desempenho do aluno, como apontam os estudos de Alves e Soares (2008), Jesus e Laros (2004) e Soares e Mendonça (2003), entre outros. Presente também no questionário socioeconômico aplicado pelo SARESP, para a questão "Qual é a renda familiar de seu domicílio, ou seja, a soma dos salários e rendimentos?" são dadas as alternativas: (A) Até um salário mínimo (SM) (até R$ 998,00); (B) De um a dois salários mínimos (de R$ 998,01 a R$ 1.996,00); (C) De dois a três salários mínimos (de R$ 1.996,01 a R$ 2.994,00); (D) De três a cinco salários mínimos (de R$ 2.994,01 a R$

4.990,00); (E) De cinco a oito salários mínimos (de R$ 4.990,01 a R$ 7.984,00); (F) De oito a quinze salários mínimos (de R$ 7.984,01 a R$ 14.970,00); (G) Mais de quinze salários mínimos (mais de R$ 14.970,01); H) Não sei/não quero responder.

Na edição de 2019, participaram do SARESP 389.660 alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio na rede pública estadual de educação. Deste total, foram descartados os que obtiveram pontuação nula na prova de matemática e, cujos pais não responderam ou optaram pelas alternativas (G) e (H), nas questões sobre a escolaridade da mãe e renda familiar, respectivamente. A amostra contou, então, com 183.008 alunos, distribuídos em 83.048 no nível AB, 85.703 no nível BA, 13.018 no nível AD e 1.239 no nível AV.

Considerando o nível de instrução da mãe, a Tabela 1 apresenta o percentual de alunos conforme a proficiência em matemática, avaliada pelo SARESP no ano de 2019. Observa-se que os maiores percentuais de mães têm o nível de escolaridade correspondente ao Ensino Médio completo (alternativa (D)), em todos os níveis de proficiência. Enquanto para os alunos nos níveis AB e BA, os menores percentuais de mães correspondem à alternativa (F), isto é, não completaram Pós-Graduação (especialização, mestrado ou doutorado), para aqueles classificados nos níveis AD e AV, os menores percentuais estão na alternativa (A) (nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano).

**Tabela 1**. Percentuais de pais e de mãe de acordo com o grau de escolaridade.

| Questão | Nível de proficiência | A | B | C | D | E | F | G |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Escolaridade da mãe | AB | 10,6 | 22,7 | 18,5 | 34,6 | 10,8 | 2,7 | |
| | BA | 7,6 | 18,8 | 17,3 | 41,1 | 11,7 | 3,5 | |
| | AD | 5,3 | 15,0 | 15,2 | 45,2 | 13,7 | 5,5 | |
| | AV | 4,8 | 12,9 | 14,8 | 42,7 | 17,9 | 6,9 | |
| Escolaridade do pai | AB | 13,2 | 23,3 | 17,4 | 33,5 | 10,1 | 2,4 | |
| | BA | 9,7 | 19,7 | 16,4 | 40,5 | 10,8 | 2,7 | |
| | AD | 7,6 | 16,4 | 14,3 | 44,8 | 13,0 | 3,8 | |
| | AV | 7,1 | 15,4 | 12,7 | 43,7 | 15,4 | 5,7 | |
| Renda familiar | AB | 23,0 | 36,5 | 22,4 | 12,7 | 4,0 | 1,0 | 0,4 |
| | BA | 14,2 | 34,4 | 25,7 | 18,0 | 5,8 | 1,5 | 0,4 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| AD | 8,5 | 28,9 | 27,3 | 23,9 | 8,5 | 2,4 | 0,4 |
| AV | 7,6 | 26,2 | 25,3 | 26,0 | 11,1 | 3,6 | 0,2 |

Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se também que, à medida que o desempenho do aluno melhora, decrescem os percentuais de mães com os níveis de escolaridade representados pelas alternativas (B) e (C) (aos anos iniciais (antigo ginásio) e anos finais (antigo 2º) do Ensino Fundamental completos, respectivamente). Para o Ensino Superior completo, observa-se que os percentuais aumentam quando o nível de proficiência também aumenta.

Os valores mostrados na Tabela 1 evidenciam um padrão no comportamento do desempenho educacional do aluno conforme o nível de escolaridade da mãe, sugerindo que o nível de proficiência em matemática aumenta à medida que os anos de estudo da mãe também aumentam. Nesse sentido, os valores analisados indicam a existência de uma relação positiva entre proficiência em matemática e escolaridade materna. Assim como mostram os estudos de Riani e Rios-Neto (2008) e Franco e Menezes-Filho (2012), filhos de mães mais escolarizadas possuem melhores desempenhos em matemática, medidos pelos níveis de proficiência, corroborando estudos citados previamente.

Comportamento similar é observado para os percentuais obtidos referentes à escolaridade do pai, cabendo, portanto, a mesma interpretação dada aos percentuais observados para a escolaridade da mãe.

No que se refere à renda familiar, a Tabela 1 mostra que o percentual de alunos, com renda familiar de até 1 salário mínimo (SM) e entre 1 e 2 SM, é decrescente conforme os níveis de proficiência aumentam, isto é, as maiores quantidades de alunos nestas faixas de renda pertencem ao nível mais baixo de proficiência, representado por AB, e as menores quantidades concentram-se no nível AV. Nas faixas de renda de 3 a 5 SM, de 5 a 8 SM e de 8 a 15 SM, indicadas, respectivamente, pelas alternativas (D), (E) e (F), os percentuais de alunos exibem comportamento oposto àquele identificado nas faixas de renda de até R$ 998,00 e entre R$ 998,01 e R$ 1.996,00, Tais valores sugerem que, à medida que a renda familiar aumenta, melhora o desempenho escolar do aluno, uma vez que, faixas de renda mais altas concentram os maiores percentuais de alunos nos níveis AD e AV.

**Aplicação do Teste Qui-Quadrado sobre os dados do SARESP de 2019**

O teste Qui-Quadrado foi desenvolvido por Karl Pearson em 1899, sendo considerado uma técnica ampla, vantajosa e eficaz para a análise de variáveis qualitativas envolvendo duas ou mais categorias. Podem ser utilizados por meio de três testes distintos, isto é, de aderência ou ajustamento, de comparação e de associação Callegari-Jacques (2007). Pra a utilização do teste Qui-Quadrado devem ser estabelecidas duas hipóteses contraditórias acerca da questão a ser respondida ou testada, como apontam Callegari-Jacques (2007) e Vieira (2011). Tais hipóteses consistem em nulidade $(H_0)$, a qual afirma que não há distinção entre os grupos testados, e alternativa $(H_1)$, a qual contradiz a $H_0$ e que, geralmente, corresponde ao que, de fato, o pesquisador tem por objetivo mostrar (Vieira, 2011).

No presente estudo, faz-se uso do teste Qui-Quadrado de associação, também denominado teste Qui-Quadrado de independência, dado que o mesmo é empregado sempre que o objetivo é testar a correlação entre variáveis qualitativas, ou categóricas. Para a realização do teste Qui-Quadrado de associação é necessário separar valores observados (O), coletados via análise descritiva dos dados, e os valores esperados (E), calculados por meio da Equação 1.

$$E = \frac{TC \cdot TL}{TG} \qquad (1)$$

Na Equação (1), (TL) e (TC) representam os totais, respectivamente, da linha e da coluna correspondentes, e (TG) é o total geral, dado pela soma dos totais das linhas e das colunas (Callegari-Jacques (2007)). Obtido o valor de (E), calcula-se o valor do teste Qui-Quadrado $\chi^2$, dado por:

$$\chi^2_{calculado} = \sum \frac{(O-E)^2}{E} \qquad (2)$$

Os graus de liberdade (gl) são obtidos por $(L-1) \cdot (C-1)$. Para $\alpha = 0{,}01$, o desempenho em matemática associado à escolaridade da mãe e do pai, tem-se $H_0$: Não há associação entre desempenho em matemática e escolaridade da mãe (do pai) e $H_1$: Há associação entre desempenho em matemática e escolaridade da mãe (do pai). Os valores observados e esperados estão na Tabela 2.

**Tabela 2.** Valores observados e valores esperados para a escolaridade da mãe

| Valores | Nível de proficiência | Respostas | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | B | C | D | E | F |
| | | Escolaridade da mãe | | | | | |
| Observados | AB | 8.801 | 18.893 | 15.381 | 28.729 | 8.995 | 2.249 |
| | BA | 6.509 | 16.092 | 14.802 | 35.257 | 10.030 | 3.013 |
| | AD | 689 | 1.958 | 1.984 | 5.879 | 1.789 | 719 |
| | AV | 59 | 160 | 184 | 529 | 222 | 85 |
| Esperados | AB | 7.287,0 | 16.837,1 | 14.680,7 | 31.944,4 | 9.546,0 | 2.752,7 |
| | BA | 7.520,0 | 17.375,4 | 15.150,0 | 32.965,6 | 9.851,2 | 2.840,7 |
| | AD | 1.142,3 | 2.639,3 | 2.301,2 | 5.007,4 | 1.496,4 | 431,5 |
| | AV | 108,7 | 251,2 | 219,0 | 476,6 | 142,4 | 41,1 |
| | | Escolaridade do pai | | | | | |
| Observados | AB | 13.290 | 23.558 | 17.620 | 33.851 | 10.225 | 2.395 |
| | BA | 9679 | 19.327 | 16.066 | 39.754 | 10.596 | 2.666 |
| | AD | 1089 | 2.363 | 2.061 | 6.461 | 1.877 | 554 |
| | AV | 96 | 209 | 172 | 592 | 209 | 77 |
| Esperados | AB | 11.351,2 | 21.362,5 | 16.880,1 | 37.905,2 | 10.765,1 | 2.675,0 |
| | BA | 11.030,5 | 20.759,1 | 16.403,3 | 36.834,5 | 10.461,1 | 2.599,4 |
| | AD | 1.619,9 | 3.048,6 | 2.409,0 | 5.409,4 | 1.536,3 | 381,7 |
| | AV | 152,4 | 286,8 | 226,6 | 508,8 | 144,5 | 35,9 |

Fonte: Elaboração própria.

Para o desempenho associado à renda familiar, são estabelecidas as hipóteses $H_0$: Há associação entre o desempenho em matemática e a renda familiar *versus* $H_1$: Não há associação entre o desempenho em matemática e a renda familiar.

Os valores observados e esperados para a renda familiar são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3.** Valores observados e valores esperados para a renda familiar

| Valores | Nível de proficiência | Respostas | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | A | B | C | D | E | F | G |
| Observados | AB | 19.093 | 30.278 | 18.600 | 10.546 | 3347 | 875 | 309 |
| | BA | 12.175 | 29.525 | 21.991 | 15.455 | 4.950 | 1.301 | 306 |
| | AD | 1.112 | 3.766 | 3.556 | 3.114 | 1.102 | 316 | 52 |
| | AV | 94 | 532 | 313 | 323 | 138 | 44 | 3 |
| Esperados | AB | 14.736,5 | 28.994,7 | 20.175,7 | 13.358,3 | 4.327,8 | 1.150,8 | 304,0 |
| | BA | 15.207,6 | 29.921,7 | 20.820,7 | 13.785,4 | 4.466,2 | 1.187,6 | 313,8 |
| | AD | 2.310,0 | 4.545,0 | 3.162,6 | 2.094,0 | 678,4 | 180,4 | 47,7 |
| | AV | 219,9 | 432,6 | 301,0 | 199,3 | 64,3 | 17,2 | 4,5 |

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 4 mostra o resultado do teste Qui-Quadrado de associação para o desempenho em matemática e as variáveis escolaridade da mãe e do pai e renda familiar. É possível observar que o p-valor foi muito menor que 0,01 (praticamente igual a 0) considerando as três variáveis, indicando que a hipótese de nulidade $H_0$, ou seja, de que o desempenho em matemática é independente da escolaridade dos pais e da renda familiar, deve ser rejeitada.

**Tabela 4.** Valores observados e valores esperados para a renda familiar.

| Variável | $\chi^2_{calculado}$ | $\chi^2_{tabelado}$ | Grau de liberdade | p-valor $(\alpha = 0,01)$ |
|---|---|---|---|---|
| Escolaridade da mãe | 2.416,9 | 30,578 | 15 | <0,001 |
| Escolaridade do pai | 2.466,0 | 30,578 | 15 | <0,001 |
| Renda familiar | 5.258,0 | 34,805 | 18 | <0,001 |

Fonte: Elaboração própria.

A independência entre o desempenho em matemática com a escolaridade da mãe e a renda familiar pode ser comprovada também por meio da comparação entre os valores $\chi^2_{calculado}$ e

$\chi^2_{tabelado}$. Como mostrado na Tabela 4, $\chi^2_{calculado} > \chi^2_{tabelado}$, devendo-se, portanto, rejeitar $H_0$.

O resultado do teste Qui-Quadrado sugere, então, considerar que, tanto o nível de instrução mãe e do pai quanto a condição socioeconômica familiar influenciam o desempenho em matemática do aluno no SARESP de 2019. A associação existente entre tais variáveis evidencia que, à medida em que os anos de estudo dos pais e a renda familiar aumentam, melhores resultados são alcançados no desempenho em matemática pelo aluno da 3ª série do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino.

## Considerações finais

No presente estudo, o teste Qui-Quadrado foi utilizado para mostrar que o desempenho em matemática do aluno, no SARESP, tem associação com a escolaridade da mãe e com a renda familiar. Para tanto, foram considerados os níveis de proficiência em matemática, no qual o aluno da 3ª série do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino se classificou na edição de 2019 do SARESP. Concomitantemente, fez-se uso das respostas das mães dadas às questões sobre o nível de escolaridade e da renda familiar, ambas contidas no questionário socioeconômico aplicado por esta avaliação. A análise empírica realizada, a partir da organização dos percentuais de aluno, de acordo com o nível de proficiência em matemática obtido no SARESP de 2019, considerando as respostas sobre o nível de escolaridade da mãe e da renda familiar, e da empregabilidade do teste Qui-Quadrado, permitiu comprovar que existe associação entre o desempenho do alunos e fatores socioeconômicos, especificamente, com aqueles abordados no presente estudo.

Os resultados obtidos mostraram que, à medida que o nível de proficiência em matemática do aluno aumenta, crescem também os percentuais de mães com mais anos de estudo, isto é, mães com níveis mais altos de instrução tiveram filhos com melhores desempenhos na edição do SARESP de 2019. O mesmo foi observado para a renda familiar. Enquanto alunos classificados no nível mais baixo de proficiência em matemática pertencem a famílias com rendas mensais de até 2 SM, aqueles com proficiências correspondentes aos níveis AD e AV têm melhores condições socioeconômicas, as quais são evidenciadas por rendas mensais de até 15 SM.

Portanto, a aplicação do teste Qui-Quadrado foi útil para comprovar que existe associação entre o desempenho em matemática com a escolaridade dos pais e com a renda familiar. Tal conclusão segue na mesma direção dos resultados de autores como

Soares e Mendonça (2003) e Alves e Soares (2008), os quais afirmam que a condição socioeconômica do aluno influencia o seu desempenho, ou seja, que alunos em condições precárias têm dificuldade de aprendizagem. Este fato indica a necessidade de um refinamento analítico no sentido de se responder como determinantes associados à família favorecem ou interferem no desempenho e por quais caminhos isso se realiza. A continuidade desta pesquisa se torna fundamental para a investigação de outras variáveis relacionadas à condição socioeconômica e, assim, estender a compreensão sobre os elementos que interferem e/ou favorecem um melhor desempenho na escolarização básica.

## Referências


Alves, M. T. G. e Soares, J. F. (2008). O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, 34(3), 527-544. https://org.doi/10.1590/S1517-97022008000300008.

Barros, R. P. de; Mendonça, R. (1997). *O impacto de gestão escolar sobre o desempenho educacional*. Washington: BID.

Barros, R. P. de; Mendonça, R.; Santos, D. D. e Quintaes, G. (2001). Determinantes do desempenho educacional no Brasil [Arquivo PDF]. http://repositorio.ipea.gov.br.

Brasil. (2009). *Matrizes de Referência para o Avaliação: Documento Básico – Ensino Fundamental e Médio*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FRD. São Paulo.

Brasil. (2013). *Relatório pedagógico SARESP 2013 – Matemática*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FRD. São Paulo. Callegari-Jacques, S. M. (2007). *Bioestatística: princípios e aplicações*. Artmed.

Ferrão, M. E.; Beltrão, K. I.; Fernandes, C.; Santos, D.; Suárez, M. e Andrade, A. (2001). O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz, *Revista Brasileira de Estudos de População*, 18(1/2), 111-130, https://org.doi/10.1590/S1413-24782001000200010.

Franco, A. M. P. e Menezes-Filho, N. (2012). Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB. *Estudos Econômicos*, 42(2), 263-283, https://org.doi/10.1590/S0101-41612012000200002.

Jesus, G. R. e Laros, J. (2004). A. Eficácia escolar: Regressão Multinível com Dados de Avaliação em Larga Escala. *Avaliação Psicológica*, 3(2), 93-106.

Riani, J. de L. R. e Rios-Neto, E. L. G. (2008). Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? *Revista Brasileira de Estudos de População*, 25(2), 251-269, https://org.doi/10.1590/S0102-30982008000200004.

Rios-Neto, E. L. G.; César, C. C. e Riani, J. de L. R. (2002). Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 32(3), 395-415.

Soares, T. M. e Mendonça, M. C. M. (2003). Construção de um modelo de regressão hierárquico para os dados do Simave-2000. *Pesquisa Operacional, Sociedade Brasileira de Pesquisa Operacional*, 23(3), 421-441, https://org.doi/10.1590/S0101-74382003000300003 .

Vieira, S. (2011). *Introdução à Bioestatística*. Campus-1991.

# EJE 3

# EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

## PONENCIAS DEL EJE 3

### PONENCIA 3.1.1

# RESIGNIFICACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE INTERNACIONALIZACIÓN E INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN CONTEXTO DE POSPANDEMIA

***Gabriela Croda***
Profesora Facultad de Educación, UPAEP Universidad
ORCID: 0000-0001-6153-9016

**RESUMEN**

En el marco del eje temático sobre educación superior e internacionalización este estudio aborda los referentes para el análisis de las experiencias educativas de internacionalización e innovación en la educación superior desde la perspectiva de los actores educativos. El objetivo de esta contribución es aportar elementos analíticos sobre la resignificación de experiencias de internacionalización e innovación en los procesos de formación en educación superior, como base para realizar un análisis de los nuevos significados que en el contexto de pospandemia los actores educativos atribuyen a las experiencias educativas de internacionalización e innovación universitarias. El posicionamiento epistémico desde donde se aborda el objeto de estudio asume que las experiencias educativas de internacionalización e innovación de la educación superior se resignifican por los propios actores educativos, profesores y estudiantes, reconociendo las necesidades que prevalecen en la educación superior a partir de su papel como actores clave en los procesos de formación, con base en esto, se aportan referentes analíticos para resignificar las experiencias educativas de internacionalización e innovación en la formación universitaria desde fundamentos psicopedagógicas humanistas, socioformativos, contextualizados y con enfoque inclusivo como una contribución al marco conceptual de las experiencias educativas en educación superior que coadyuven al desarrollo con calidad y equidad de la internacionalización e innovación en la formación universitaria en el contexto de pospandemia.

**Palabras clave**: Educación superior, experiencias educativas, innovación educativa, internacionalización, pospandemia.

## Introducción

El impacto de la pandemia con perspectiva de futuro es incierto y desconocido en todos los ámbitos de la vida humana, entre ellos el educativo, por ello es necesario acercarse desde la investigación educativa al análisis y comprensión de la realidad que se vive para generar conocimiento educativo que ofrezca alternativas para resignificar las experiencias educativas de internacionalización e innovación en la formación universitaria en el contexto de pospandemia.

En la actual situación, la interrupción del ciclo escolar ha significado una oportunidad para innovar en materia de adaptación de los entornos de enseñanza y aprendizaje, lo que representa importantes avances tanto en internacionalización, como en innovación, pero que también puede implicar una acentuación de la desigualdad entre estudiantes en situación vulnerable y quienes tienen mejores condiciones para aprender, que se refleje en los resultados de aprendizaje y otros indicadores educativos, como la progresión y la permanencia en el sistema educativo, es decir, en el contexto complejo e incierto, es previsible que a causa de la pandemia, se incrementen las brechas educativas preexistentes, de acceso, equidad y calidad educativa en la educación superior.

La pandemia por COVID-19 llevó a reconocer y experimentar una nueva realidad social y educativa, en la que los procesos de formación se trasladaron de las aulas a los hogares siendo los medios tecnológicos, elementos clave para tener acceso a la educación, y en la mayoría de los casos, sin una preparación de las condiciones para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje remoto, así como, sin la necesaria formación de profesores y estudiantes para el desarrollo de sus competencias digitales, a pesar de la inminente llegada de la COVID-19. Los ajustes en los procesos de formación se realizaron de manera intempestiva, “se tuvo que reconocer que el sistema educativo en general, y las estructuras curriculares en particular, operan en nuestro contexto de manera inequitativa” (Díaz Barriga & Barrón, 2020, p. 2), evidenciando la erosión al bienestar público, en salud y educación que prevalece en el país.

Según la UNESCO (2020), la pandemia afectó a casi 1600 millones de estudiantes de todos los continentes y el cierre de los centros educativos afectó al 99% de los estudiantes de países con bajos y medianos ingresos. Estas desigualdades provocaron que, en México, de la población de 3 a 29 años, en el ciclo escolar 2020-2021, 5,2 millones no se inscribieran en el sistema educativo a causa de la COVID-19 y por falta

de recursos. Adicionalmente, 3,6 millones no se inscribieron porque tenían que trabajar. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021) Los datos referidos dan cuenta de la magnitud del impacto de la pandemia en la realidad educativa.

Las investigaciones educativas que se han desarrollado, empiezan a explorar las consecuencias de las medidas tomadas por los sistemas educativos ante la crisis de COVID-19, sin embargo, prevalece la necesidad de ahondar en su análisis acucioso para generar conocimiento educativo pertinente, que permita plantear recomendaciones con sentido pedagógico para afrontar el impacto y rezago educativo, con concepciones renovadas y situadas en el contexto educativo y social de la pospandemia, proyectando oportunidades para el logro de aprendizajes relevantes a través de las experiencias educativas de internacionalización e innovación en la educación superior.

Los antecedentes de la investigación que se plantea recuperan resultados de estudios diagnósticos a niveles: nacional, regional e internacional, lo que brinda un marco general en el que se reconoce la necesidad de resignificar las experiencias de internacionalización e innovación en la nueva realidad educativa, para avanzar en la generación de conocimiento que contribuya a minimizar los efectos de la exacerbación de las desigualdades en el acceso a la educación y la crisis de aprendizaje.

En este sentido, este estudio, busca generar conocimiento relevante y pertinente en educación superior para contribuir al objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4): “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

## Metodología

El método de la investigación es cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo, que recupera las experiencias educativas desde las voces de sus actores.

El objetivo del estudio es: Analizar la resignificación de las experiencias educativas de internacionalización e innovación en la formación universitaria en el contexto de pospandemia. En esta contribución se aportan referentes para realizar el análisis de las características que se perfilan en las experiencias educativas de internacionalización e innovación de la formación universitaria.

En esta primera etapa de la investigación, se ha iniciado la revisión sistemática de la literatura que está ligada a la exploración de estudios que destacan la situación actual y prospectiva sobre experiencias educativas de internacionalización e innovación en la educación superior durante la pandemia realizados en Iberoamérica.

Posteriormente, se ha planteado la recopilación del referente empírico, mediante la participación de estudiantes y profesores de educación superior, específicamente en el nivel de pregrado.

Lo anterior, se desarrollará mediante la técnica de entrevista a fin estudiar las experiencias educativas de internacionalización e innovación de los universitarios durante la pandemia. La entrevista, en tanto, estudio narrativo permite el análisis de las experiencias educativas. Las narrativas proporcionan una estructura para construir el sentido a través de narrar las experiencias desde la vivencia y recuperar el valor de la subjetividad que conlleva la vivencia desde el enfoque experiencial. El análisis narrativo permite el estudio sistemático de las experiencias vividas, y es muy útil para explorar el poder de los relatos en la construcción del sentido educativo (Sparkes y Devís, 2007).

Las categorías que se estudiarán son: experiencias educativas de internacionalización y experiencias educativas de innovación.

El instrumento que se utilizará será una guía de entrevista que atienda a los criterios metodológicos de la indagación narrativa.

Durante el desarrollo del estudio se atenderán los principios éticos de la investigación educativa, contando con el consentimiento informado de los participantes y garantizando la confidencialidad y el uso de la información integrada en informes de investigación.

## Resultados

Como resultados de la revisión sistemática inicial de literatura sobre experiencias educativas de internacionalización e innovación educativa, se reconoce que durante la pandemia por COVID-19 se visibilizaron las inequidades, así como, los rezagos en aprendizajes clave, lo que reveló desafíos en los procesos de formación entre los que destacan la necesidad de promover en los estudiantes un pensamiento crítico, autónomo y autogestivo para atender los procesos educativos que se trasladaron, inicialmente, de lo presencial a la enseñanza remota mediada por plataformas digitales, requiriendo al estudiante ser protagonista y principal responsable de su aprendizaje.

En el contexto actual, con relación al desarrollo de las competencias digitales se reconoce que los estudiantes acceden a la universidad con una relativa alfabetización digital, ya que conocen algunas herramientas basadas en tecnologías de información y saben utilizarlas, sin embargo, el desarrollo de las competencias digitales con fines de aprendizaje suele ser limitado, lo cual, desde antes de la pandemia, ya representaba un

desafío para la formación universitaria. Dicha situación, también es compartida por la mayoría de los profesores a nivel global, quienes no contaban con la formación necesaria para desarrollar cursos a distancia, o bien, no disponían de los recursos tecnológicos para la enseñanza, con las consecuentes limitaciones para favorecer un entorno interactivo y adecuado para el aprendizaje en mediado por tecnología.

Lo anterior, da evidencia de cómo la pandemia originó que las actividades presenciales migraran a entornos virtuales, para sostener y mantener la oferta educativa, con lo cual, como señalan Altbach y De Wit (2020) se pusieron a prueba a las instituciones de educación superior, al verse obligadas a transitar a la educación remota o a distancia de manera inmediata, adicional a la exigencia de garantizar una educación de calidad.

Asimismo, se dejó ver que prevalece la necesidad de atender e incluir a estudiantes con necesidades específicas, en este caso, las derivadas del escaso desarrollo de competencias digitales con fines de aprendizaje, así como, en las competencias socioemocionales.

Ante dicho escenario, es imperativo que las instituciones de educación superior avancen en la resignificación de los procesos de formación universitaria, considerando las etapas que propone la UNESCO (2021): Continuar la educación, reabrir las aulas tomando en cuenta las medidas de prevención y reestructurar los procedimientos, para lograr que las instituciones y toda la comunidad académica logren mantener la continuidad pedagógica en un entorno que transita hacia el modelo híbrido de educación.

Resignificar la formación universitaria implica recuperar los nuevos significados que atribuyen los actores a las experiencias educativas universitarias, en este caso, se trata de una nueva concepción (Marín, 2020) de la internacionalización y la innovación en las experiencias educativas en la educación superior.

Desde una mirada sociocultural, en educación es relevante el estudio de las experiencias, por su naturaleza social y cultural. (Ramírez, 2015; Valdés, Coll, Falsafi, 2016), ya que, al vivir experiencias educativas, entran en juego, distintos factores que están presentes en la vida de las personas: su marco social, historia, contexto, cultura, intereses, así como, las interrogantes de la propia vida. Vivir y protagonizar experiencias educativas, sus contenidos y sus prácticas, permite otorgarle significado y sentido a los aprendizajes que se construyen. (Ramírez, 2015)

La experiencia educativa refiere al encuentro entre personas que se ponen en contacto con las dimensiones de las prácticas educativas, del hacer pedagógico, a

través de la participación, comunicación y el intercambio, para relacionar e incorporar nuevos saberes con cualidades especiales. Toda práctica educativa busca ser experiencia (Contreras y Pérez, 2013) y desde esta posición, se afirma que todo aprendizaje es para cada persona una experiencia, única y personal. De ello se deriva la importancia de recuperar las experiencias educativas desde la perspectiva de los actores educativos.

En el marco de la internacionalización los desafíos relacionados con la movilidad de estudiantes y profesores se acentuaron en el contexto de la pandemia, por el propio confinamiento y las medidas sanitarias que desencadenó la pandemia, en contraste se han abierto oportunidades de acercamientos mediados por la tecnología que permiten avanzar en las intenciones de favorecer el aprendizaje global, entendido como el proceso de formación donde diversas personas analizan y enfrentan colaborativamente problemas complejos que trascienden fronteras. En este sentido, las universidades están intentando formar a sus estudiantes a nivel local y global, en distintos saberes, para hacerlos parte de un mundo interconectado, que les exige adquirir este tipo de aprendizaje.

De igual manera, es necesario recuperar las experiencias de los actores de la formación universitaria, reconocer sus concepciones, los cambios ocurridos en ellas, los obstáculos y facilitadores para continuar su proceso formativo, los retos que han enfrentado para "responder de manera efectiva a los desafíos que implica atender esta nueva dinámica, desde disponer de equipos tecnológicos, definir estrategias diferenciadoras, hasta conciliar mecanismos de participación que, en el marco de la flexibilidad permitan validar el rendimiento y desempeño académico" (Marín, 2020, 10)

Resulta fundamental, analizar a partir de las experiencias de los actores educativos, los cambios experimentados en el currículo, en tanto, propuesta formativa que en términos educativos establece para qué, qué y cómo enseñar y aprender, es decir, identificar cuáles han sido los ajustes realizados en el "conjunto de prácticas que organiza saberes, espacios y tiempos para la educación" (Dussel, 2014, 4), así como, los resultados logrados en el aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior, desde una perspectiva humanista, sobre la base de la comprensión de la educación como el medio propio de la humanidad para el pleno desarrollo de las personas, para que puedan participar como ciudadanos y miembros activos en la sociedad y desarrollar su propio proyecto de vida.

La internacionalización de la educación superior integra dimensiones clave en el desarrollo de las funciones sustantivas de la educación superior como son las

dimensiones: internacional, intercultural o global, las cuales se orientan a la calidad del aprendizaje y a encontrar oportunidades de desarrollo educativo, asimismo, se considera que la internacionalización no constituye un fin en sí mismo, sino que representa un medio para promover los objetivos educativos tanto institucionales, como sociales, para mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación, el fomento de una ciudadanía responsable y la resolución de problemas locales y globales (Madeleine, 2020).

Entendida como "el proceso global en expansión al interior de un sistema económico mundial, e inmerso en una diversificación de sus dimensiones y áreas bajo las cuales se expresa" (Rama, 2014, 1), la internacionalización de la educación superior, ha superado las acciones de movilidad estudiantil, otorgamiento de becas de estudio en el extranjero, así como, la participación de docentes e investigadores en redes internacionales de generación del conocimiento, los cambios ocurridos muestran su evolución como tendencia global hacia el desarrollo y transformación que permita a las instituciones de educación superior mejorar su competitividad, calidad y reputación académica.

La tendencia de internacionalización de la educación superior se define como: "El proceso intencional de integración de la dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, funciones (enseñanza, investigación y servicio) y entrega de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes; y hacer una contribución significativa a la sociedad" (De Wit et al., 2015, p. 29), la acepción referida sobre internacionalización de la educación superior, destaca la visión integrada que abarca el quehacer institucional en conjunto y alude al impacto de la función social universitaria.

Entre las estrategias para la internacionalización de la educación superior que han estado vigentes y que es necesario resignificar en tanto experiencias educativas, destacan las derivadas del desarrollo de planes de estudio flexibles que promuevan el desarrollo de aprendizajes globales y se acerquen cada vez más a favorecer al desarrollo de competencias internacionales y globales, más allá de las competencias lingüísticas e interculturales y las estrategias basadas en movilidad que han prevalecido, para ampliar el horizonte de la internacionalización a la participación a círculos internacionales de producción del conocimiento.

En el marco de la innovación educativa, para establecer los tipos de escenarios en los cuales se resignifiquen las experiencias de innovación educativa, es importante revisar bajo qué perspectiva se está mirando y concibiendo la innovación, ya que si sólo

se considera el proceso de enseñanza y aprendizaje y la incorporación de tecnologías, prevalecerá la visión reduccionista, por lo que se recomienda explorar las experiencias educativas desde un enfoque integrador, como lo plantea la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2003) al considerar entre los tipos de innovaciones educativas en ámbitos tales como: Planes y programas, proceso educativo, tecnologías de información y comunicación, modalidades alternativas para el aprendizaje y los procesos de gestión académica.

Desde esta perspectiva, se considera necesario resignificar las experiencias educativas de innovación en el actual contexto, de manera que se puedan recuperar las voces de los actores educativos y con base en ello plasmar en los programas mejoras en la formación de los estudiantes en innovaciones para la formación integral, la flexibilidad curricular, modificaciones en contenidos, lapsos de tiempo y secuencia y/o de espacios.

Asimismo, en lo que al proceso educativo corresponde, será fundamental resignificar las experiencias de innovación educativa de los actores con relación a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, la formación docente, así como, el uso e incorporación de los recursos y materiales de aprendizaje, de manera que permita innovar en la búsqueda de un aprendizaje: significativo, autogestión, integral y metacognitivo; con miras a lograr el aprendizaje permanente, aprender a aprender. De igual manera, em cuanto a la innovación en la enseñanza se espera aportar referentes para modificar con fines de mejora, los procesos de acompañamiento, mediación y coparticipación en la construcción de conocimiento con los estudiantes, en donde la enseñanza se caracterice por ser planificada, conjunta, creativa y sujeta al aprendizaje. En cuanto a la formación docente para la innovación, resignificar los procesos implica reconocer formas nuevas para la elaboración de materiales y medios didácticos y la generación de modelos de diseño didáctico flexibles para la formación de profesores.

En el ámbito de las tecnologías de información y comunicación, desde las experiencias educativas, se espera contar con planteamientos para nuevos modelos en el proceso de innovación educativa, ya que a través de la tecnológica educativa se concretan componentes esenciales: los modelos educativos innovadores, el sistema de educación a distancia y más recientemente, los modelos híbridos, de manera tal que se reconozcan las capacidades adquiridas y por adquirir, tanto en docentes como en políticas institucionalizadas, así como, avanzar en el desarrollo digital de estudiantes y profesores que permitan mejorar los nuevos modelo y modalidades mediadas por tecnologías.

Con relación a las modalidades alternativas para el aprendizaje, la atención a las necesidades y la flexibilidad, son los rasgos fundamentales a considerar en la innovación de experiencias educativas, por lo que es importante tener como base una propuesta curricular, incorporar la movilidad del estudiante, ambientes de aprendizaje diversos, adecuación a ritmos de los alumnos, a fin de contribuir a la diversificación de ambientes de aprendizaje en diversos escenarios.

En lo que respecta a las experiencias de innovación educativa en la gestión académica, se perfila necesario avanzar en redes de colaboración y construcción del conocimiento para fortalecer las comunidades profesionales de aprendizaje.

La resignificación de las experiencias educativas de internacionalización e innovación en la educación superior es necesaria para contar con una aproximación desde las expectativas y vivencias de los actores educativos, a los nuevos desafíos socioeducativos que la pandemia ha visibilizado y acentuado.

## Consideraciones finales

Ante el contexto que ha suscitado la pandemia por COVID-19 y el imperativo de resignificar las experiencias educativas de internacionalización e innovación educativa en la educación superior, es fundamental considerar la urgente transformación de la educación, la necesidad de revisar en un sentido teórico y práctico, los planteamientos educativos de las instituciones de educación superior, ante la realidad desigual, inequitativa y excluyente.

El panorama actual nos sitúa ante el imperativo de reflexionar sobre las experiencias generadas durante la pandemia, a partir de trasladar la escuela a espacios digitales, a los proyectos curriculares que igualmente transitaron de lo presencial a lo no presencial mediado por recursos tecnológicos y plataformas digitales y que incorporaron estrategias basadas en enfoques inclusivos.

En cuanto a la internacionalización, se coincide con Haug (2010) al señalar que ésta, pasó de ser marginal a ser esencial en las estrategias y actividades de las instituciones de educación superior, incidiendo en los programas en particular y en la institución en su conjunto, con lo cual adquirió relevancia la búsqueda de una mejor capacidad competitiva, la reputación académica internacional y la calidad de los aprendizajes logrados por los estudiantes universitarios

En el contexto actual es importante repensar la innovación educativa, desde el compromiso ético con la formación de los estudiantes, superando el concepto

descriptivo y restringido del cambio que alude a superficialidades para asumir la innovación asociada a cambios de mayor profundidad, en perspectiva de mejora.

Resignificar las experiencias educativas es apostar por la generación de vivencias que rompan con lo preestablecido, que se manifiesten contra saberes dominantes o contenidos que dejan en el margen conocimientos y prácticas valiosas, como las que se dan de manera inesperada en un contexto sociohistórico-político como el actual, y que producen otros saberes más allá de los preestablecidos.

Es necesario propiciar los espacios para el diálogo y análisis de las experiencias educativas tras lo ocurrido por la pandemia de COVID-19, considerando la relevancia del contexto histórico-social específico para resignificar la internacionalización y la innovación de la formación universitaria desde fundamentos psicopedagógicas humanistas, socioformativos, contextualizados y con enfoque inclusivo como un contribución teórica que siente las bases para las implicaciones prácticas de las experiencias educativas en educación superior que coadyuven al desarrollo con calidad y equidad de las experiencias educativas en el contexto de pospandemia.

**Referencias**


Altbach, P. y De Wit, H. (2020): "COVID-19: The Internationalization Revolution That Isn't", International Higher Education of Center for International Higher Education, nº 102, pp. 16-18.

Contreras, J. y Pérez, N. (2013) Investigar la experiencia educativa. Morata. Madrid.

Díaz Barriga, F. & Barrón, M. C. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disrupción. Revista Electrónica Educare, 24 Suplemento especial, p. 1-5.

De Wit, H.; Hunter, F.; Howard, L. y Egron, E.(2015) Internationalisation of Higher Education, Bruselas, Parlamento Europeo, Directorate-General for Internal Policies.

Dussel, I. (2014) ¿Es el currículo escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (24). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014Gómez, D. H. & Molano, F. (2016). Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa. Argentina: CLACSO.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2021, 23 de marzo) INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ecovid-ed) 2020 [Comunicado de Prensa]. https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovidml/2020/

Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. La cuestión universitaria, 7, 48-59. https://bit.ly/39NtM5G

Haug, G. (2010). La internacionalización de la educación superior: Más allá de la movilidad Europea. La cuestión universitaria, 6, 20-29. https://bit.ly/39NtM5G

Madeleine (2020): “Internationalization at Home: Seizing the Moment”, Internationnal Higher Education of Center for International Higher Educationion (104), pp. 24-25..

Marín, F. (2020). Editorial. Resignificar la praxis educativa en tiempos de incertidumbre: Un desafío para las organizaciones sociales. Revista De Ciencias Sociales, 26, 9-13. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34140

Rama, C. (2014). Las diversas internacionalizaciones de la educación superior en América Latina. UDUAL.

Ramírez, J. (2015). “Notas acerca de la noción de experiencia educativa”. En Educación y ciudad, Vol. 11, pp. 119-136

Sparkes, A. y Devís-Devís, J. (2007). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno y S.M. Pulido (eds.), Educación cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. pp. 43-68). Medellín.

Valdés, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias claves de aprendizaje. En Perfiles Educativos. Vol. 38, No. 153, pp. 168-184. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.

## COMUNICACIÓN 3.2.1

# DESARROLLO INSTITUCIONAL EN LAS ESCUELAS NORMALES DE TABASCO Y EL PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

***Carlos Ramírez Silván***
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
http://orcid.org/0000-0002-9267-9406

***Luis Horacio Pedroza Zúñiga***
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
http://orcid.org/0000-0002-5256-2967

**Resumen**

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) se incorporó en las Escuelas Normales en el 2009 sin adaptar sus requisitos acordes con la naturaleza y necesidades de estas instituciones formadoras de docentes, sus reglas se tornan inflexibles e inequitativas de acuerdo con las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior. La estructura institucional de las Escuelas Normales no se modificó, sólo se multiplicaron las funciones sin agregar cambios sustanciales que contribuyeran al desarrollo institucional acorde con sus funciones sustantivas. En el estudio participaron 22 profesores, distribuidos como sigue: tres directores, cuatro líderes de cuerpos académicos, 15 profesores de tiempo completo, que pertenecen a seis cuerpos académicos de tres escuelas normales de Tabasco. Se utilizó el paradigma interpretativo, cualitativo y fenomenográfico. Se empleó una entrevista semiestructurada, con la categoría de desarrollo de la escuela normal y las subcategorías de autonomía, comunicación, normatividad y estructura organizacional que sirvieron para organizar los resultados. El objetivo fue analizar los desafíos a los que se enfrentan las escuelas normales para la conformación de cuerpos académicos, a fin de valorar las condiciones del desarrollo institucional para la implementación de la política del PRODEP.

**Palabras clave:** Autonomía educativa, norma, investigación, política educativa.

**Abstract**

The Program for Teacher Professional Development (PRODEP) was incorporated into the Normal Schools in 2009 without adapting its requirements according to the nature and needs of these teacher training institutions, its rules become inflexible and inequitable in accordance with the substantive functions of Institutions of Higher Education. The institutional structure of the Normal Schools was not modified, only the functions were multiplied without adding substantial changes that would contribute to the institutional development in accordance with their substantive functions. Twenty-two professors participated in the study, distributed as follows: three directors, four leaders of academic bodies, 15 full-time professors, who belong to six academic bodies of three normal schools in Tabasco. The interpretive, qualitative and phenomenographic paradigm was used. A semi-structured interview was used, with the category of normal school development and the subcategories of autonomy, communication, regulations and organizational structure that served to organize the results. The objective was to analyze the challenges faced by normal schools for the formation of academic bodies, in order to assess the conditions of institutional development for the implementation of the PRODEP policy.

**Keywords:** Educational autonomy, norm, research, educational policy.

## Introducción

En México desde 1984 se estableció que en todos sus tipos y especialidades los egresados de las Escuelas Normales (EN) tendrán el nivel de licenciatura. Esta reforma agregó más responsabilidades a los académicos para las que no estaban preparados (Navarrete-Cazales, 2015). Por lo que se fueron estableciendo políticas que contribuyeran a su desarrollo profesional.

En 1996 se creó el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) universitario de tiempo completo que posteriormente se convertiría en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). El cual se propuso que los profesores de tiempo completo (PTC) obtengan el grado de doctor y se conformen en cuerpos académicos (CA). El programa se basa en que los PTC equilibren las funciones de docencia, la gestión académica, la generación y difusión de conocimiento.

Para algunos profesores el PRODEP, los CA y el Perfil Deseable [PD] como lo mencionan Ruíz et. al (2019), Flores Galicia y Surdez Pérez (2019) y Luna y Sánchez (2021), representan una oportunidad para incursionar en acciones innovadoras, para la transformación de los espacios rutinarios de la labor académica y crear nuevos escenarios que obligan a los cuerpos colegiados a entrar en procesos analíticos y reflexivos que propicien la discusión y la controversia al interior de los grupos de investigación. Para otros, estas políticas significan un desafío para las EN porque atentan contra el desequilibrio de la rutina de las funciones de docencia que por años ha sido una condición de confort para muchos profesores al interior de estas instituciones.

**Transición de las EN a IES**

Desde 1984 los profesores de la EN han enfrentado grandes desafíos como el concurso por el presupuesto con el resto de las IES a partir del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) y por medio de los CA, ya que estas instituciones fueron orilladas a incursionar en un ambiente académico y culturalmente ajeno a su tradición, en el que deben desarrollar todas las funciones sustantivas de una IES.

En el año 2005 las EN se transfirieron a la Subsecretaría de Educación Superior y se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la ahora Dirección General de Educación Superior Magisterial (DGESuM) y de la cual dependen actualmente las EN (DOF, 2020a).

Alinear las políticas de profesionalización docente en las EN con los mismos parámetros que en las universidades, representa grandes desafíos institucionales para los profesores de las Normales por lo antagónico de las nuevas reglas y la desventaja que significa para las primeras (Edel-Navarro et al 2018). Las dificultades que los PTC tienen para cumplir con los requerimientos del PRODEP es un reto al que se enfrentan todas las IES incluidas las EN. Al respecto, Pérez (2015) enfatiza que uno de esos retos es el de la habilitación docente para obtener el perfil deseable, en el que establece que los PTC preferentemente, deben tener el grado de doctor.

El PRODEP se incorporó al sistema universitario y tecnológico desde 1996, en cambio en las EN, apareció hasta el año 2009 sin adaptar sus requisitos acordes con la naturaleza y necesidades de las EN por ello sus reglas se tornan inflexibles e inequitativas de acuerdo con las funciones sustantivas de las IES. La estructura

institucional de las EN no se modificó, sólo se multiplicaron las funciones sin agregar cambios sustanciales que contribuyeran al desarrollo institucional para que éste fuera acorde con las nuevas funciones sustantivas de las EN. En ese mismo orden de ideas Leiva y Astorga (2014), afirman que para que se produzca el desarrollo institucional en los centros educativos deben darse ciertas condiciones relacionadas con prácticas acordes con los fines de la educación, así como características de naturaleza organizativa, gestión de acciones, innovación y formación del profesorado.

**La transición de EN a IES tomando como criterio los CA**

Con las políticas educativas como el PRODEP, se busca profesionalizar a los PTC a fin de capacitarlos con las habilidades de investigación-docencia, de desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social. De este modo, podrán integrar CA que desarrollen investigación práctica que transforme la comunidad escolar. Los CA son grupos de profesores que desarrollan las funciones de docencia, investigación, tutoría, dirección de tesis y gestión (DOF, 2020b).

A 12 años de haberse puesto en marcha el PRODEP en las EN, a nivel nacional existen 263 escuelas normales públicas que cuentan únicamente con 265 CA reconocidos por el PRODEP, de los cuales el 82% (217) se encuentran en formación, apenas el 17% (44) CA en consolidación y sólo 1% (4) CA consolidados. Casi un CA por EN, un número bajo para la importancia que deberían de tener estos agrupamientos en la vida académica de la institución que forma a los profesores de educación básica en México (SEP, 2020).

**La situación de la EN respecto de su transición a IES en Tabasco**

Existen cinco Escuelas Normales en las que se imparten las licenciatura en Educación Preescolar, en Educación Primaria, en Educación Especial y en Educación Física. De las cinco EN, sólo tres tienen CA: la EN de Balancán con tres, la EN Rosario María Gutiérrez Eskildsen Licenciatura en Educación Primaria con dos y la EN de Educación Física con uno, en total en Tabasco se tienen seis CA reconocidos por el PRODEP, de los cuales cuatro CA se encuentran en formación y tan sólo dos CA se encuentran en consolidación, la conformación de CA se apega a la distribución nacional, casi un CA por EN.

Las cinco EN que se abordan en este estudio, cuentan con 98 PTC, de los cuales 54 tienen el grado de maestría, 34 tienen grado de licenciatura, ocho con grado de doctor y dos tienen grado académico menor a licenciatura. Por otra parte, sólo 24 de los 98 PTC, tienen el perfil deseable. El objetivo de esta ponencia es analizar los desafíos a los que se enfrentan las Escuelas Normales, para la conformación de CA a fin de valorar las condiciones del desarrollo institucional para la implementación de la política del PRODEP.

**Tipo de investigación**

Esta investigación se hizo desde el paradigma interpretativo, cualitativo (Ricoy, 2006 y Ramos, 2015) y fenomenográfico. La fenomenografía es entendida como la descripción de las apariencias (Mahncke, 2010), (Duff y Mckinstry, 2007). En este sentido, Marton y Booth, (1997) y Soler-Contreras et. al (2017), señalan que la fenomenografía pretende, a partir de una base empírica, identificar las formas cualitativamente desiguales acerca de cómo diferentes personas distinguen, vivencian y piensan una variedad de fenómenos. Este método se enfocó en buscar las formas como son experimentados diferentes fenómenos, y en las formas de percibirlos, conocerlos y de tener habilidades relacionadas con ellos (Marton y Pong, 2005).

En el estudio participaron 22 profesores, distribuidos como sigue: tres directores, cuatro líderes de cuerpos académicos, 15 profesores de tiempo completo, que pertenecen a seis cuerpos académicos de tres escuelas normales de Tabasco. La antigüedad del personal que se entrevistó tiene un rango de 15 a 30 años de servicio, media de 20.4 años. Todos los participantes tienen grado de maestría o doctorado.

Para la recolección de los datos se utilizó una entrevista semiestructurada, el instrumento se construyó a partir de la revisión de la literatura consultando autores sobre dos dimensiones el desarrollo institucional y las creencias y el desarrollo profesional. Las que en un principio se decidieron a partir de la teoría de la autopoiesis (Luhmann, 1998) y de la teoría de creación del conocimiento organizacional (Nonaka y Takeuchi, 1999). La cual estuvo conformada por dos apartados, apartado A. Su finalidad fue recuperar la información para caracterizar el perfil de formación profesional docente. Apartado B. Tuvo el propósito de obtener información sobre 1) desarrollo institucional y se consideraron los ejes temáticos de autonomía, la comunicación, normatividad y estructura organizacional y 2) desarrollo profesional del PTC / líder o directivo. Para esta ponencia solo se empleó la información recolectada de la parte B. La confiabilidad se

hizo a través del proceso de triangulación de datos obtenidos de diferentes fuentes como los profesores de tiempo completo, los directivos y los líderes de los CA (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). La validez se llevó a cabo mediante el juicio de expertos quienes contribuyeron en la evaluación de las guías de entrevista, que en su apartado B tiene las dimensiones de autonomía, la comunicación, normatividad y estructura organizacional las cuales se adecuaron conforme a la revisión. Las adecuaciones de los expertos consistieron en sugerir que se sustituyera la dimensión de creencias y desarrollo profesional por únicamente desarrollo profesional ya que "creencias" señalaron que es demasiado ambiguo para cualquier informante. Dos expertos recomendaron revisar varias preguntas de la dimensión “gestión académica “porque eran ambiguas o incluían varias preguntas a la vez. Del mismo modo se hicieron adecuaciones al instrumento ya que en él se preguntaba por las condiciones para enfrentar los desafíos, pero no se preguntaba cuáles son esos desafíos. Otro experto sugirió la necesidad de iniciar la entrevista con las preguntas de la dimensión desarrollo profesional y continuar con la dimensión desarrollo institucional. La información recabada se organizó por nivel de injerencia: directivo, líderes de CA y PTC. Las entrevistas se ordenaron por categorías y se codificaron en una matriz de datos en Excel. Se usaron las categorías como códigos y las subcategorías como subcódigos y se trataron en el programa de análisis cualitativo Atlas TI 8.1.

## Resultados

Los resultados se organizaron con base en los siguientes ejes temáticos:

Autonomía.

Las EN desde sus orígenes son instituciones que siempre han estado bajo el control de diversas direcciones y subsecretarías que dependen de la SEP. Las políticas educativas establecen que las EN son IES, que deben llevar a cabo todas las funciones sustantivas de una institución de este tipo, no obstante, mientras las universidades gozan de autonomía, las EN que a nivel de las leyes se ubican en el mismo rango presentan muchas desventajas ya que otras instancias ajenas son las que toman las decisiones que orientan su vida académica. Al respecto uno de los LCAEC1EN1 refirió en las entrevistas que, “la EN necesita de los CA y los CA no tenemos personalidad jurídica, por ejemplo, para tramitar un ISBN o ISNN tenemos que recurrir a la SEP”.

El líder del CA entrevistado que expresó lo anterior, se mostró contrariado porque las escuelas normales dependen para todo de la Secretaría de Educación y porque, además manifestó, deben enfrentarse a procesos burocráticos que significan pérdida de tiempo para los trámites de gestión que requieren los cuerpos académicos. La institución de la que depende este líder de CA, ha vivido de un modo diferente los desafíos para conformar CA, ya que según dijo en la entrevista, durante dos años no tuvieron alumnado y la planta docente se encontró con que "no tenían nada que hacer", ya que durante muchos años solo se dedicaron a atender las actividades de docencia, y al disminuir drásticamente la matricula tuvieron que enfrentarse al desafío de autoformarse para hacer investigación y justificar sus plazas, como resultado conformaron tres CA de los cuales dos de ellos, actualmente se encuentran en consolidación.

Comunicación.

En términos de Godói-de-Sousa y Eiko Nakata (2013), el conocimiento tácito lo tienen los trabajadores con experiencia en la organización, para darse una conversión a explicito se debe de socializar, entre aprendiz y experto. Uno de los LCAEC1EN1 fue enfático en afirmar que, "de sobra sabes cuán dividido estamos los colectivos en la EN, el CA parece que divide aún más, porque nos dan recursos federales".

> Por lo que respecta al LCAEF1EN2 señaló durante la entrevista que, "hemos intentado que los compañeros de la escuela se involucren en el trabajo y conformen otros CA, sin embargo, no se ha logrado"

Los profesores de las escuelas normales tienen un enorme potencial que no se ha aprovechado y con el cual podrían hacer frente al desafío de la conformación de cuerpos académicos. El conocimiento tácito acumulado en estas instituciones no se utilizado para conformar otros cuerpos académicos. Claro, primero tendrán que hacer frente al desafío de ser capaces de iniciar un proceso no lineal sino en espiral, donde un bucle es un nivel de diálogo e interiorización, y cada bucle toma una base inferior y arriba a una base superior a fin de convertir el conocimiento tácito en conocimiento explicito.

Normatividad

La EN actual en Tabasco, sigue funcionando con manuales de organización y reglamentos que datan de 1984, cuando los estudios de estas instituciones se elevaron a nivel de licenciatura, desde entonces los manuales de organización, de procedimientos y reglamentos de contratación no se han actualizado, si acaso, se han

hecho adecuaciones a los mismos documentos, pero sin cambios que impacten la vida institucional de las EN.

Un LCAEF1 y 2EN3 mencionó, “la práctica, en las funciones ha cambiado, el organigrama quedó obsoleto, pero tenemos que apostar en formar a los maestros a través de los CA, ya que eso permite innovar, con esas vinculaciones que tienen con otros cuerpos”.

El desafío de la normatividad que ha quedado obsoleta es un reto enorme para la conformación de cuerpos académicos, esta palabra no aparece en ninguno de los manuales de organización o reglamentos de las escuelas normales. El último manual de organización con el que se cuenta es de 1986. Los profesores que integran cuerpos académicos en las escuelas normales sufren las consecuencias de la obsolescencia de los reglamentos, ya que cuando requieren descargas académicas para hacer trabajo de investigación, las autoridades les dicen que el reglamento no lo contempla, por lo que los profesores para llevar a cabo gran parte de la producción académica que el PRODEP les exige, tienen que dedicar tiempo fuera de sus funciones o tareas en la escuela normal.

Estructura organizacional

Uno de los grandes problemas de las EN es su estructura organizacional que no responde a las necesidades del entorno sino a una lógica burocrática, producto de seguir la norma y el orden racional impuesto por la centralización de la rectoría de la DGESuM de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP. Al respecto, uno de los PTC de la EN2 expresó su opinión al respecto en los siguientes términos, “nos hace falta tener un área central que reúna a los CA, falta esa estructura porque muchos utilizan a la investigación solo como un requisito para obtener un grado, o una forma de no trabajar mucho con los grupos”.

La normatividad y la estructura organizacional se encuentran directamente relacionadas. En las escuelas normales hay profesores que no les interesa conformar cuerpos académicos y ninguna normatividad los obliga. Por otra parte, los profesores que trabajan en cuerpos académicos se encuentran sobrecargados de tareas y compromisos, sobre ellos recae no sola la responsabilidad de la producción académica, si no también de la dirección de tesis, la gestión académica y la docencia, en estas instituciones hay un grupo de profesores que reconoce que gran parte de la responsabilidad y las tareas académicas pesan sobre sus hombros y que para cumplirlas deben dedicar más tiempo para el que fueron contratados, mientras otro

grupo muy numeroso solo se dedica a la docencia, percibiendo el mismo salario y en ocasiones un mayor salario.

## Consideraciones o conclusiones

De acuerdo con el objetivo que nos propusimos, de analizar los desafíos a los que se enfrentan las escuelas normales para la conformación de cuerpos académicos, a fin de valorar las condiciones del desarrollo institucional para la implementación de la política del PRODEP, consideramos que la falta de autonomía es uno de los desafíos a los que se enfrentan las EN, sin embargo, en parte, los CA les han permitido esa libertad. Por lo que se considera una línea de investigación en la que se deberá seguir trabajando, a fin de impulsar los cambios que se necesitan desde el interior de las instituciones apuntalados en la conformación de CA.

La falta de comunicación es un desafío más a los que se enfrentan los profesores de las EN, cuentan con un amplio conocimiento tácito, en términos de Nonaka y Takeuchi (1999), sin embargo, se requiere que se dé un proceso de comunicación para convertirlo en conocimiento explícito, en conocimiento socializado, compartido y que otros miembros de la comunidad se beneficien. Este desafío se presenta como uno de los retos más complejos debido a las condiciones de aislamiento y poco trabajo en equipo que se presenta al interior de estas instituciones. Por lo que la conformación de CA son un medio para que los formadores de docentes puedan hacer frente a este desafío para hacer investigación, pero bajo sus propias reglas y no desde la normatividad impuesta desde afuera o semejante a las que se aplica en las universidades.

En las EN de Tabasco tendrán que crearse las condiciones institucionales para hacer frente a los desafíos relacionados con la normatividad y la estructura organizacional que son dos de los grandes desafíos que las EN enfrentan y que son condiciones que tendrán que resolverse, sin embargo, estos cambios deben impulsarse desde el interior de las instituciones de tal manera que la implementación del PRODEP tenga las condiciones suficientes para avanzar en el tan anhelado propósito de ser verdaderas instituciones de educación superior.

## Referencias


Diario Oficial de la Federación. [DOF] (2020a) *Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2020b). *ACUERDO número 35/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021*. Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5609172

Duff, A., & McKinstry, S. (2007). Students' Approaches to learning. Issues in *Accounting Education*, *22*(2), 183-214. https://www.researchgate.net/publication/247874947_Students'_Approaches_to_Learning

Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G. y de Vries, W. (2018). El Prodep en las escuelas normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, *47*(187). resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/download/419/257/

Flores Galicia, M. y Surdez Pérez, E.G. (2019). Los cuerpos académicos en México: Revisión de la literatura. *Educación y ciencia*, *8*(52), 77-86. http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/511/pdf_97

Godói-de-Sousa, E. y Eiko Nakata, L. (2013). Comunidades de Práctica. Una Innovación en la Gestión del Conocimiento. *Journal of Technology Management & Innovation. 8.* https://scielo.conicyt.cl/pdf/jotmi/v8s1/art11.pdf

Leiva, M. V. y Astorga, D. E. (2014). Condiciones de desarrollo institucional en los centros escolares de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(2), 33-51. http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-leiva-astorga.html

Luna, M. A. B y Sánchez, O. C. (2021). Identidad profesional y trabajo colaborativo en cuerpos académicos. *Educere, 25*(80),59-68. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280006

Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales: Lineamientos para una teoría general*. [Silvia Pappe y Brunhilde Erker. Traductores]. España. Pontificia Universidad Javeriana. [Obra originalmente publicada en 1984]. http://padron.entretemas.com.ve/cursos/Epistem/Libros/Luhman-SistemasSociales.pdf

Mahncke, M. (2010). *Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios* (*Tesis doctoral*). Barcelona: Universidad Ramón Llull. http://hdl.handle.net/10803/9274

Marton, F. y Booth, S. (1997). *Learning & Awareness*. New Jersey. Laurence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9780203053690

Marton, W. Y., y Pong, F. M. (2005). On the Unit of Description in Phenomenography. Higher *Education Research & Development*, *24*, 335-348. doi.org/10.1080/07294360500284706

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Historia de la Educación Latinoamericana*, *17*(25), 17-34. doi.org/10.19053/01227238.3805

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford: México. https://masteradmon.files.wordpress.com/2013/04/la-organizacic3b3n-creadora-del-conocimiento-pdf.pdf

Okuda, B. M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *XXXIV* (1), https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=806/80628403009

Pérez, O. M. I. (2015) ¿Quién es el docente universitario de la educación normal? R*evista Latinoamericana de Estudios Educativos*. *45*(3) pp. 119-138. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2011-2020/r_texto/t_2015_3_05.pdf

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*. *23* (1), 9-17. https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167/159

Ricoy, L. C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação, Revista do Centro de Educação.* *31*(1),11-22. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002

Ruíz, G. E; Campos, S. R. A y Gamboa, C. A. L. (2019). Cuerpos académicos en las escuelas normales: perspectivas y obstáculos vigentes. *En, Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional*. Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C, Coeditores, Ciudad de México. 1-16. http://ru.iiec.unam.mx/4815/1/4-101-Ruiz-Campos-Gamboa.pdf

Secretaría de Educación Pública. [SEP] (2020). *Guía Metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) 2020-2021*. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2020/Guia_Metodologica_EDINEN_2020-2021.pdf

Soler, C. M. G. & Cárdenas, S. F. A. & Hernández-Pina, F. & Monroy, H. F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: Origen y evolución. *Educación y Educadores, 20*(1),65-88. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83449754004

**COMUNICACIÓN 3.2.2**

# LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES EGRESADOS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA (MADEB)

***Eduwiges Torres Campos***
Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM).
orcid.org/ 0000-0003-2285-3795

**Resumen**

Este trabajo presenta la construcción metodológica de la investigación que tiene como objetivo, conocer el medio social, las condiciones de vida, los capitales culturales, así como los valores familiares y su repercusión en la práctica docente en educación básica en la Ciudad de México, espacio en el que laboran los egresados de la Maestría en Docencia para la Educación Básica (MADEB), generación 2019-2021. Maestría impartida en el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM). La investigación con enfoque cualitativo se desarrolla a través de un estudio de caso en la que se encuestan 7 de un universo de 18 profesores egresados de la MADEB, además de entrevistar a 4 de los 7 profesores encuestados. Las categorías de análisis utilizadas en la investigación son; la trayectoria de formación, valores familiares, la organización de las actividades docentes realizadas por los egresados y el espacio posicional. El trabajo interpretativo de la investigación se fundamenta en los referentes teóricos del capital social, habitus y capital cultural. La pregunta de la investigación radica en conocer el medio social, los valores y los niveles educativos de los familiares y su impacto en la práctica docente de los egresados de la MADEB. Finalmente, el trabajo presenta algunos de los resultados obtenidos de la investigación de campo. En la lógica constructiva de la investigación de los estudios de caso, actualmente se trabaja la interpretación teórica de los datos recogidos en el trabajo de campo.

**Palabras clave:** Prácticas de enseñanza, docente, nivel básico, egresados, Ciudad de México.

**Abstract**

The practice of teachers graduated from the master's degree in Teaching for Basic Education (MADEB).

This work presents the methodological construction of the research that aims to know the social environment, living conditions, cultural capitals, as well as family valuesand their impact on teaching practice in basic education in Mexico City, a space in which graduates of the master's degree in Teaching for Basic Education (MADEB) work. generation 2019-2021. Master's Degree taught at the Centro de Actualizacion del Magisterio (CAMCM). The research with a qualitative approach is developed through a case study in which 7 of a universe of 18 professors graduated from MADEB are surveyed, in addition to interviewing 4 of the 7 professors surveyed. The categories of analysis used in the research are; the trajectory of formation, family values, the organization of the teaching activities carried out by the graduates and the positional space. The interpretative work of the research is based on the theoretical referents of social capital, habitus and cultural capital. The question of the research lies in knowing the social environment, values and educational levels of family members and their impact on the teaching practice of MADEB grduates. Finally, the work presents some of the results obtained from field research. Inthe constructive logic of the investigation of the case studies, the theoretical interpretation of the data collected in the field work is currently being worked on.

**Keywords:** Teaching practices, teacher, basic level, graduates, Mexico City.

## Introducción

El presente trabajo de investigación es un tema que ha sido abordado desde diferentes temáticas, así como de diferentes perspectivas teóricas y planteamientos metodológicas. Las prácticas de los docentes, son un tema analizado por una diversidad de investigadores en México y de otros países, sobresaliendo entre otros autores: (Arnaut, 1996; Bonal y Tarabini, 2010; Vergara, 2016; Bazdresh, 2000; Fierro, Fortul y Rosas, 1999; Tenti, 2007; Rockwell, 2009a; Rockwell, 2014b; Jiménez y Perales, 2000; Schultz, 1968; Fúrlan y Remedi, 1981).

La práctica de los docentes, como objeto de estudio, ha sido un tema analizado entre otras áreas de conocimiento por la pedagogía, la sociología educativa, la psicología educativa y la economía educativa. Esta última ciencia revisa, entre otros aspectos; las expresiones de la pobreza y su impacto en las prácticas, actitudes y disposiciones de los actores en el campo de la educación. La mayoría de los resultados de la ciencia económica establecen que la situación educativa de los países depende

de la inversión económica, aspecto, sin duda importante, aunque no determinante en las acciones educativas desarrolladas, particularmente por los docentes frente a grupo.

El avance educativo de los países depende, además de la inversión económica, de otros factores, sobresaliendo entre otros aspectos, las disposiciones y las actitudes mostradas por los profesores, directivos y alumnos. Más allá de las vertientes económicas predominantes en los últimos treinta años en el campo de la educación, la presente investigación tiene como prioridad conocer el medio social, las condiciones de vida, los valores familiares de los profesores y su repercusión en la construcción del ethos en la profesión de los docentes, egresados de la Maestría en Docencia para la Educación Básica (MADEB), generación 2019-2021. Maestría impartida en el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM).

**Tipo de investigación**

El objetivo de la investigación radica en conocer, el medio social, las condiciones de vida, los capitales culturales, así como los valores familiares y su impacto en la práctica docente de los egresados de la MADEB que laboran en el nivel básico en la Ciudad de México. El estudio se realiza a partir de una muestra representativa de los egresados de la MADEB.

La presente investigación de corte cualitativo se desarrolla a través de un estudio de caso. La construcción de las investigaciones en el campo de las ciencias sociales, diseñadas con el estudio de caso, tienen entre otras características, analizar las prácticas de los sujetos, a partir de muestras poblacionales, obteniendo información empírica, adquirida mediante la aplicación de diferentes formas de encuestas y entrevistas, así como de otros instrumentos de investigación.

La lógica establecida por los estudios de caso, inician con la construcción de la investigación, seguida con la elaboración y aplicación de los instrumentos de la indagación de campo, una vez definida la muestra. La segunda etapa del estudio de caso, radica en sistematizar la información empírica, a través de la interpretación teórica utilizada en la investigación, concluyendo el proceso indagatorio con la información final de la investigación (Gunderman, 2008, pp. 271-275).

El estudio de caso de la presente investigación se realiza a partir de una muestra representativa, en la que se consideran como actores a estudiar, los egresados de la MADEB, generación 2019-2021.

El número total de los egresados de la MADEB consta de 18 profesores que laboran en el nivel básico. Sobresaliendo el número de mujeres, 17 en total. El sexo masculino está representado por un profesor.

Tabla 1. Egresados, clasificados por nivel básico en el que laboran

| Nivel básico laboral | Número de egresados |
|---|---|
| Pre-escolar | 5 Profesores |
| Primaria | 8 Profesores |
| Secundaria | 5 Profesores |
| Universo | 18 Profesores |

Fuente: Elaborado por los autores (2021).

La muestra representativa del estudio está constituida por 2 profesores que laboran en el nivel de pre-escolar, 3 docentes que laboran en el nivel de primaria y 2 más que se desempeñan en el sector de secundaria. La muestra de estudio está compuesta por 7 profesores, egresados de la MADEB. Los instrumentos aplicados en el estudio de caso, constan de un cuestionario y la entrevista semiestructurada. El cuestionario construido con preguntas cerradas y en forma de abanico con opción múltiple se aplicó a los 7 actores de la muestra.

El cuestionario aplicado a los profesores, egresados de la MADEB está compuesto por tres secciones: Sociodemográfico, Trayectoria educativa y Práctica profesional. Las preguntas vertidas están construidas en concordancia a los tres niveles que comprende la educación básica en México. El número de las preguntas vertidas en los cuestionarios se realizaron, acorde al nivel de estudio analizado. En consideración a ello, el número de las preguntas del cuestionario aplicado a los profesores que laboran en el nivel pre-escolar consta de 41 interrogantes, el nivel de primaria tiene 49 preguntas, el del nivel secundaria está constituido por 59 interrogantes.

La entrevista semiestructurada está compuesta por 28 preguntas, utilizadas como guía en el ejercicio de la entrevista aplicada a cada uno de los entrevistados, en este caso, cuatro entrevistados, sustraídos de los siete profesores encuestados.

Los ejes de construcción de los cuestionarios y las guías de la entrevista (semiestructurada) aplicadas a los profesores, egresados de la MADEB están supeditadas a los siguientes cuestionamientos.

Conocer el escenario social y familiar en el que viven los egresados de la MADEB.

Comprender los niveles educativos logrados por los padres, hermanos, esposos (as), así como de los amigos cercanos de los egresados de la MADEB.

Conocer los hábitos de estudio de los egresados de la MADEB.

Comprender los valores familiares adquiridos por los egresados de la MADEB y su repercusión en su práctica docente.

Conocer el espacio social en el que se encuentran laborando los profesores, egresados de la MADEB.

La descripción de los datos recogidos de los cuestionarios y las entrevistas aplicadas, omiten los nombres, utilizando seudónimos de quienes contestaron los instrumentos utilizados en el trabajo de campo.

La referencia teórica vertida en el trabajo de investigación está supeditada en los postulados del capital social, habitus y capital cultural en sus tres vertientes; estado incorporado, estado objetivado y el estado institucionalizado.

> El capital cultural puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o incorporado, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y, finalmente, en estado institucionalizado, una forma de objetivación que (…) en el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural (…). (Bourdieu, 2000; 136)

Las prácticas ejercidas por los docentes son interpretadas mediante el sustento teórico del habitus. Las conductas y/o prácticas laborales, ejercidas por los docentes dependen de las acciones construidas por el medio social en el que se desarrollan los individuos. El sujeto adquiere de su medio social consciente o inconscientemente las conductas establecidas, existentes en la familia, en primer lugar, después incorpora en su ser, las reglas establecidas de otras instituciones, como la escuela. La investigación tiene como prioridad conocer los hábitos familiares y el impacto que tiene en la conducción y/o práctica desarrollada por los egresados de la MADEB, particularmente, en la forma de cómo organizan las planeaciones, las fuentes consultadas en su desempeño didáctico, así como los cursos de actualización con repercusión en la vida académica ejercida por los profesores que contribuyen al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos.

La adquisición del conocimiento se desprende a partir del deseo, la inquietud y el interés. Las formas de adquirir conocimiento penden de las disposiciones mostradas

por los individuos. La conducción del docente en el salón de clases, bien puede ser comprendida a partir de las adquisiciones sociales, sustraídas de su entorno social, iniciando con las formas de actuar y de pensar forjadas en la familia.

La concepción teórica utilizada como referente para comprender la acción y/o práctica ejercida por los profesores en su quehacer cotidiano como profesionistas de la educación, tiene su postulado en el habitus.

> Una de las funciones de la noción de habitus es el de dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes (…) El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas (…). (Bourdieu, 2000, p. 33)

Las referencias teóricas señaladas, en contraposición a la teoría del capital humano, analizan la acción del sujeto, a partir de la condición social, el medio social, así como la transmisión hereditaria de las tradiciones y las costumbres. La conducción del hombre, no se puede medir, como un bien material o como otra mercancía. El hombre es un ser social, que reacciona a partir de sus sentimientos y actúa a partir de las circunstancias. El fundamento de la teoría del capital humano, debe ser un elemento a considerar, en su intervención en el campo de la educación.

> [el] "capital humano" que, a pesar de sus connotaciones "humanistas", no escapa al economicismo e ignora, entre otras cosas, que el rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia, y que el rendimiento económico y social del título escolar depende del capital social, también heredado, que puede ser puesto a su servicio (Bourdieu, 2011, p. 214).

Las relaciones sociales y la pertenencia de grupo, todos en comunión, son aspectos esenciales por los que se describen las acciones de los docentes, egresados de la MADEB.

> El capital social es el conjunto de recursos actuales y potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimientos; o, en otros términos, a la pertenencia de grupo (…) el volumen de capital social que posee un agente particular depende, pues, de la extensión de la red de los vínculos que puede efectivamente movilizar y del volumen del capital (económico, cultural y

simbólico) que posee cada uno de aquellos con quienes está vinculado (Bourdieu, 2011, p. 221).

**Resultados de la investigación**

Las categorías de análisis utilizadas en la investigación son; la trayectoria de formación, valores familiares, la organización de las actividades desempeñadas de los egresados en su rol de docentes y el espacio posicional.

Los estudios cursados por los egresados de la MADEB, en la mayoría de los casos, obtuvieron su formación en el sector público. Los siete docentes encuestados, egresados de la MADEB, hasta el bachillerato estudiaron en escuelas públicas. En el nivel superior, solo uno de los siete docentes, cursó sus estudios de licenciatura en una universidad privada. La mayoría de los actores indagados cursaron licenciaturas relacionadas al campo de la educación, solo uno de ellos estudió una licenciatura ajena al campo de la enseñanza.

En cuanto a las instituciones de educación superior de las que son egresados, los docentes, actores de la indagación, predominan las Normales con 71.42%, el porcentaje restante está representado por los actores que estudiaron la licenciatura en dos diferentes Universidades, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UNP).

Los docentes egresados de la MADEB obtuvieron el título de licenciatura mayoritariamente mediante la presentación de trabajo recepcional con 71.42%; 28.58% restante, obtuvo el título, mediante la modalidad de tesis y tesina.

El espacio posicional en el que se encuentran los docentes egresados de la MADEB, es un espacio social en el que predomina familiares con un bajo nivel educativo, particularmente los progenitores. Una de las siete madres de los actores indagados cuenta con licenciatura, el resto de las progenitoras tienen estudios incompletos de bachillerato, secundaria y primaria.

En cuanto a los niveles de estudio de los padres de los egresados de la MADEB, dos de los siete actores indagados cuentan con estudios de licenciatura, el resto, tienen los mismos niveles de estudio presentado por las esposas.

El esquema de la formación institucionalizada presente en los padres y las madres de los egresados de la MADEB, tiende a modificarse, en relación a los esposos de las profesoras, egresadas de la MADEB. Tres de los siete actores indagados tienen esposo, dos de ellos, cuentan con licenciatura, el otro esposo cuenta con maestría. De igual

forma, el círculo más cercano de los compañeros y amigos de los egresados de la MADEB, cuentan con estudios de licenciatura, maestría y doctorado.

Los hermanos de los docentes, egresados de la MADEB, en la mayoría de los casos cuentan con licenciatura, otros se encuentran cursando estudios correspondientes a sus edades.

Los valores de familia adquiridos por los egresados de la MADEB que impactan en su labor docente son; la constancia, la perseverancia, la paciencia, la empatía, el respeto, la solidaridad, la disciplina, la tolerancia, la responsabilidad, el compromiso y la honestidad.

La organización de las prácticas docentes, desempeñada por los egresados de la MADEB están representadas por los valores transmitidos por los padres. Los niveles educativos logrados por los padres y madres de la mayoría de los egresados de la MADEB, no contribuyen en el ejercicio docente.

Los tiempos dedicados a la lectura y/o consultas de revista y periódicos realizados por los egresados de la MADEB, son escasos. Los docentes utilizan el mayor tiempo de su trabajo en la consulta de las fuentes indicadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), enmarcadas en el Plan y Programa de estudio. Educación preescolar de aprendizajes clave, Reforma 2017 (Aprendizaje clave) y Plan 2011, principalmente.

Las prácticas realizadas por los egresados de la MADEB para favorecer el aprendizaje de sus alumnos están representadas en las siguientes acciones: consultas bibliográficas utilizadas en la preparación de las clases y cursos de actualización, el diseño de estrategias en las que utilizan materiales concretos en la exposición de los temas abordados en clase, focalizan el contenido de los planes y programas de estudio en actividades de la vida cotidiana del alumno. Implementan la participación oral de los alumnos para enaltecer la reflexión. Generan un ambiente de confianza y respeto entre los alumnos. Plantean actividades de interés para los alumnos. Crean didácticas con la finalidad de atraer la atención de los alumnos y así comprender de mejor manera el tema. Relacionan los nuevos conocimientos con los contenidos que poseen los alumnos. Relacionan los aprendizajes esperados con la cotidianidad de los alumnos.

Las acciones señaladas, son una práctica común, realizadas por los encuestados, construidas a lo largo de los años laborales en el campo de la educación. Los docentes, egresados de la MADEB con mayor tiempo laborando en el sector educativo se encuentran en el nivel de secundaria con 15 años cada uno de ellos. Tres de los siete encuestados que laboran en el nivel de primaria, dos de ellos tienen cuatro años de

servicio, el otro profesor, cuenta con seis años de antigüedad. Uno de los dos restantes de los encuestados que laboran en el nivel preescolar cuenta con 11 años de servicio, el otro profesor, tiene cinco años de servicio.

## Consideraciones

En consideración al método utilizado en la investigación, indicado en el apartado, tipo de investigación, en el ejercicio de la construcción de la investigación, hasta el momento, se cuenta con los resultados de la investigación, tal y como se han mostrado en el apartado anterior. La siguiente tarea de la investigación, consta en analizar, interpretar y sistematizar los resultados obtenidos con la referencia teórica del capital social, el habitus y el capital cultural en sus tres vertientes; estado incorporado, estado objetivado y el estado institucionalizado.

En continuidad con la investigación, en este momento las consideraciones del estudio están enfocadas en señalar algunas temáticas de trabajo.

Interpretar los resultados recogidos de las encuestas y entrevistas, a partir de las referencias teóricas señaladas. La sistematización de las categorías; trayectoria de formación, valores familiares, espacio posicional y la organización de las actividades desempeñadas por los docentes, es un ejercicio en construcción.

La trayectoria de formación, como categoría de análisis será interpretada con los referentes teóricos del capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado.

Los valores familiares, al igual que el espacio posicional, como categorías de análisis serán interpretada por la referencia del capital social.

La organización de las actividades desempeñadas de los docentes, como categoría de análisis será interpretada por la referencia del habitus.

La organización del trabajo dividida en partes, no excluye la relación de las referencias teóricas señaladas en todas y cada una de las categorías expuestas. La comprensión social no se puede conocer sin el relacionismo de las particularidades que componen la generalidad de la sociedad.

## Referencias

Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. SEP.

Bazdresch Parada, M. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. Textos educar/educación Jalisco.
Bourdieu, P. (2000). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.
Bourdieu, P. (2000). Poder, derecho y clases sociales. Desclée.
Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI.
Busquets Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós.
Fierro et al. (2000). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós.
Gundermann Kroll, H. (2008). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Ed.), Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social (pp. 251-288). Miguel Ángel Porrúa/COLMEX/FLACSO.
Rockwell, E. (Ed), (2014). La escuela cotidiana. FCE.
Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós
Schultz, Theodoro. W. (1968). Valor económico de la educación. UTEHA.
Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. S. XXI. Argentina.

**COMUNICACIÓN 3.2.3**

# CONDICIONES CONTRACTUALES DE LOS ACADÉMICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA DEL NORTE

***María Teresa Lechuga Trejo***
Universidad Nacional Autónoma de México

**Resumen**
Se presentan datos de las categorías contractuales del trabajo académico universitario de los tres países que integran la región de América del Norte que permiten observar las coincidencias en la tendencia al estilo de flexibilización laboral que tiene un impacto pedagógico y de identidad de los nuevos sujetos académicos.

**Palabras clave:** Trabajo académico, flexibilización laboral, condiciones contractuales, educación superior

## Introducción

Comprender las tendencias que caracterizan a la educación superior contemporánea, requiere de nuevas perspectivas de análisis sobre los problemas específicos que ella implica, entre los cuales uno relevante se refiere las condiciones contractuales del trabajo académico, mismas que impactan en la práctica pedagógica de los docentes y, por lo tanto, en el aprendizaje y en el desarrollo académico de los estudiantes, por lo que, sistematizar información, así como elaborar explicaciones fundamentadas acerca de la situación laboral del profesorado, constituyen un objeto de estudio pertinente.

Este trabajo analiza las condiciones en las que desarrollan su trabajo una importante cantidad de académicos del nivel superior en América del Norte, mismas que en ocasiones representan un escollo primordial en las posibilidades de crecimiento y mejora de esta importante área del desarrollo mundial.

Hay un mundo académico segmentado por niveles, categorías contractuales y jerarquizaciones laborales y de oportunidades de desarrollo académico y profesional. En este contexto, los grupos de trabajo de investigación transfronteriza des este objeto de estudio, constituyen posibles vertientes para la reconstrucción de una identidad

gremial o sectorial que otorgue un rostro visible a este numeroso sector del mundo del trabajo educativo.

## Método

Para este trabajo el método general utilizado fue el analítico-sintético de tipo cualitativo, descomponiendo así el objeto de estudio en sus partes para después de integrar el análisis de forma holística. Así también, se utilizó el método comparativo para establecer la semejanza de los fenómenos que, de manera articulada constituyen el objeto de estudio infiriendo entonces la conclusión general a partir de su génesis común o compartida en términos contextuales.

Para construir el proceso metodológico comparativo se utilizó el enfoque zemelmaniano para partir de la aprehensión del objeto de estudio hacia la explicación de éste para evitar una exposición meramente descriptiva y, en su lugar, ofrecer una problematización integral desde el concepto de problematización del objeto. En términos epistemológicos, la construcción de categorías de análisis para el método comparativo se vinculó a la contexutalización del problema desde dos ejes centrales: la complejidad y la interdisciplina para comprender un hecho pedagógico que no puede comprenderse si no es desde el horizonte amplio de ciencias auxiliares desde los estudios de lo social.

## Resultados y hallazgos principales

Se arriba a una interpretación específica sobre la condición de crisis de identidad de los profesores producida por la condición generalizada de precarización contractual en los tres países de la región de América del Norte y que les constituye como nuevos sujetos académicos, nuevo concepto a trabajar como línea de investigación futura, producto a su vez de este trabajo; sujetos que son protagonistas de la transformación que exigen los tiempos actuales para la universidad necesaria del siglo XXI. También se ofrece una sistematización de la multiplicidad de categorías contractuales de los académicos de la educación superior contemporánea de la región de América del Norte que permite observar las semejanzas que impactan tanto en el desarrollo de sus trayectorias profesionales académicas, como en sus condiciones materiales de vida, que además tienen consecuencias en la salud física y emocional de los sujetos sociales de la educación del nivel analizado.

## Contexutalización

La tendencia de la corporativización de la educación superior y la adaptación del discurso educativo a la cultura del *management* han sometido a los trabajadores académicos a condicionamientos de parámetros de competencias individualizadas que impiden la con ello la construcción identitaria como sujetos académicos protagonistas y se le ha relegado de la organización estructural de la educación superior como ejecutor más que como constructor creativo de procesos pedagógicos que el mundo contemporáneo demanda. Debido a que el trabajo académico no se despliega en una oportunidad de intervención mayor en la definición para transformar a las instituciones de educación superior como sujetos partícipes activos, su contratación se disminuye a categorías simplificadas y, por lo tanto, precarizadas que no permiten la inserción identitaria de los sujetos de la enseñanza y la investigación en las instituciones dada su alta movilidad hacia diferentes centros de trabajo académico o bien, hacia otras labores profesionales no académicas.

Este tipo de contratación se da en los tres países de la región de América del Norte con marcadas similitudes a lo largo del tiempo que marca el contexto histórico de la configuración social del capitalismo contemporáneo, lo que nos conduce a visualizar las características que delimitan y dan sentido a la globalización, entendida como la nueva fase del desarrollo capitalista, en particular lo que corresponde a los efectos que tienen en las transformaciones que experimenta el Estado-nación desde los años ochenta y que modificó las formas del trabajo desde la flexibilización laboral.

## El Trabajo Académico en la Educación Superior Mexicana

De acuerdo con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012) y de la Subsecretaría de Educación Superior de ese periodo, si se contempla al total de profesores de educación superior de México, tanto de instituciones públicas como privadas, la desproporción al interior de la planta académica ha aumentado significativamente y queda hoy aproximadamente en un 76% de profesores contratados por hora y periodos temporales, y un 24% de profesores de tiempo completo, lo que impacta directamente en la formación de los alumnos y en otros rubros del quehacer hade las instituciones universitarias.

Esta tendencia a la estratificación de los profesores empezó desde antes, pero se ha agudizado con el predominio de las políticas neoliberales; por ejemplo, es sabido que el fenómeno de la expansión de la matrícula universitaria de los años setenta en México produjo también cambios en la composición de la planta docente: "De los 10,000 académicos que existían en 1960, casi todos ellos de tiempo parcial, se pasó a 25,000 apenas 15 años después". (Ibarra, 2006, pp. 573-574)

En los años ochenta se redefinió el trabajo académico y para lograr su transformación radical, el marco normativo comenzó a sufrir modificaciones sustanciales. Así, se reordenaron las relaciones laborales académicas con base en la necesidad de las instituciones de educación superior de un personal docente capaz de cubrir la demanda del mercado educativo sin exigencias mayores, y hacia finales de esa década, la contratación y permanencia del personal académico se volvió una atribución exclusiva de las propias universidades, pues se restringió la intervención de los sindicatos en este rubro, por lo que estos vieron limitada su acción únicamente a la negociación de los salarios y las prestaciones, pero ya no de las condiciones de ingreso y permanencia, ni de los métodos de evaluación del desempeño.

Las categorías contractuales del profesorado en México varían en función de las instituciones de educación superior, pero en general existen los contratos por hora o por asignatura (además de los pagos por honorarios que acentúan la precarización laboral de algunos académicos), que consisten en una remuneración dependiente del número de horas que se imparten. El pago por hora es muy variable, la mayoría de los contratos son de "interinato", que significa que no son basificados y por ello no son parte permanente de la planta docente.

Igualmente, en algunas universidades existe la posibilidad de ganar a través de concursos o evaluaciones curriculares la basificación o la definitividad en alguna asignatura, lo que no garantiza una mejoría sustancial en salarios o prestaciones, pues solamente permite o asegura la recontratación en esa materia, aunque a veces solamente en un grupo. Para poder percibir un salario que cubra un mínimo de necesidades básicas de consumo, un profesor contratado en esta figura necesita impartir unas 30 horas de clase a la semana, lo que significaría siete u ocho grupos que, comúnmente están saturados con más de 40 alumnos. "La fuerza instituyente del tipo de estímulo económico ignora la sentencia de aquellos que lo asocian a cargas emocionales que demeritan la virtud y que, para el caso, configuran la lógica adaptativa de hacer lo que bien venga para obtenerlo, incluso comprometiendo la ética. Se requiere investigar si este tipo de estímulo ha pasado de ser la consecuencia del esfuerzo

intelectual a su aquiescencia directiva, mutando la identidad del académico, de generador de conocimiento a maquilador de productos". (Lastra y Comas, 2014, p. 70)

Con base en la revisión de los datos de ANUIES (2012), las categorías más comunes del trabajo académico en la educación superior en México podrían agruparse de la siguiente manera de forma general:

-Profesores Titulares de Tiempo Completo con estabilidad o definitivos en plaza académica

-Profesores Titulares de Medio Tiempo con estabilidad o definitivos en plaza académica

-Profesores Asociados de Tiempo Completo con estabilidad o definitivos en plaza académica

-Profesores Asociados de Medio Tiempo con estabilidad o definitivos en plaza académica

-Técnicos académicos de Tiempo Completo o de Medio Tiempo con estabilidad

-Profesores contratados por hora, por asignatura, por grupo, por hora/semana/mes, por periodo trimestral/ cuatrimestral/ semestral

**El Trabajo Académico en la Educación Superior de Estados Unidos**

Las condiciones contractuales de los profesores en Estados Unidos son similares a las descritas del caso mexicano, basta citar un ejemplo que, utilizando el lenguaje del mundo digital actual, se volvió viral en las redes sociales: el caso de la profesora Cerasoli de Estados Unidos, conocida como la profesora "*Without Tenure or a home*", publicado por el ampliamente difundido diario *The New York Times* (https://www.nytimes.com/2014/03/30/nyregion/without-tenure-or-a-home.html), que aborda el caso de una profesora contratada por tiempo parcial que duerme en su auto, se baña en las regaderas del centro deportivo del colegio en el que labora y junta "*food stamps*" de la beneficencia pública a falta de un salario digno para vivir, aun cuando cuenta con estudios de maestría.

Son conocidos dos reportes conocidos acerca de las condiciones de los profesores precarizados: "*The Just-in-Time Professor*", publicado por el propio Congreso Federal de Estados Unidos y que es un informe que narra historias de docentes que trabajan, a su vez, en empleos igualmente precarios para completar el salario académico, por ejemplo, repartiendo pizzas; y el reporte de 2012 de la CAW,

(Coalition of the Academic Workforce), y "*A portrait of part-time-faculty members*", que tras aplicar una encuesta a 30,000 profesores de Estados Unidos, encontró que, a pesar de que muchos cuentan con estudios de posgrado, sus salarios son muy bajos y no cuentan con prestaciones sociales ni con seguros médicos.

Según datos del *National Center of Education Statistics* (2013), en 1991 los contratos de tiempo completo (*full time*) de profesores y los de tiempo parcial (*part-time*) eran 50 y 50%; para 2015, la proporción ya había cambiado a 36% tiempo completo y 64% contratados por horas o por cursos. Para ese año había 761,619 profesores con contratos de tiempo completo (aunque con diferentes categorías y salarios) y que además incluían a profesores no basificados, es decir, sin estabilidad en el empleo; con tiempo completo pero como *non-tenure-faculty*. Y había, en ese mismo año de 2015, 1 117,882 académicos contratados por tiempo parcial, de los cuales 355,916 eran *Graduate Assistants*. Si se sumaran los casos de los profesores de tiempo completo sin estabilidad a los de tiempo parcial, entonces la proporción de trabajadores académicos con contratos precarizados llega a casi un 75%. (National Center for Education Statistics, 2015)

En Estados Unidos las categorías contractuales más comunes son las siguientes: Full-time Professor; Associate Professor; Assistant Professor; Instructor; Lecturer.

Según Claire Goldstene, los profesores temporales y de tiempo parcial (contratados como Instructor, Lecturer y Assistant Professor) representaban en 2012 cerca del 70% del total.

> En la década de 1970, los adjuntos constituían el 20 por ciento del profesorado universitario a nivel nacional, un porcentaje que ahora ha aumentado a más de cincuenta. Uniéndose a las crecientes filas de adjuntos se encuentran otros maestros precarios, incluidos profesores y postdoctorales de un año o de varios períodos. De acuerdo con la Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios, los contratos de tiempo parcial ahora representan el 68% en la educación superior estadounidense". (Goldstene, 2012, p. 1)

Datos contrastantes son los revelados por *The Chronicle Higher Education* en su página web Data Chronicle.com, en donde se pueden ver los salarios por categoría, por estado y por universidad, lo que permite conocer los salarios de los denominados "Super stars" de las universidades que forman parte de la llamada *Yvy League*, la liga

de ocho universidades privadas de Estados Unidos: Brown, Columbia, Cornell, Darthmouth College, Harvard, Pensilvania, y Princeton.

De acuerdo con The Chronicle of Higher Education, los académicos de la Ivy son recompensados con salarios altos en comparación con cualquier otra escuela ya sea privada o pública:

> -Universidad de Harvard. $226 mil 394 dólares por año. Los más de 21 mil 120 alumnos pagan una matrícula promedio de $50 mil 420 por año.
>
> -Universidad de Columbia. $223 mil 427 dólares por año. Tiene una población estudiantil de 30 mil 454 que pagan $59 mil 430 dólares por año.
>
> -Universidad de Pensilvania. Los casi 5 mil profesores reciben $217 mil 411 en promedio.
>
> -Universidad de Yale. Parte de los 53 mil 430 dólares que cuesta un año en Yale, va destinado al salario anual de $214 mil 575 dólares de todos los profesores.
>
> -Universidad de Princeton. El salario promedio de un profesor es de $213 mil 769 dólares por año.
>
> -Dartmouth College. Cada profesor recibe un promedio de $188 mil 163 dólares. El costo de estudiar en esta universidad es de $76 mil 623 dólares.
>
> -Universidad de Brown. En 2018 tuvieron 1 mil 023 empleados, incluido el profesorado que recibió $181 mil 173 dólares en promedio.
>
> -Universidad de Cornell. De toda la Ivy League, esta escuela paga $175 mil 682 dólares por año, $80 mil dólares más que el salario promedio nacional de cualquier universidad del país". (Alba, 2019, p. )

A partir de dicha base de datos publicada en la página web *Data.Chronicle* se pueden comparar salarios, por ejemplo el de un *Lecturer* en la Columbia University es de $83,075 anuales equivalentes al 36% de lo que gana un profesor titular de tiempo completo en esa universidad. En la Universidad de Cornell un *Instructor* percibe $66,823 anuales, es decir, el 37% de lo que gana un profesor de tiempo completo. Aunque estos datos consideran el requisito de que un *lecturer* o un *adjunct* consigan el suficiente número de cursos para tener dichos salarios, a lo que hay que descontar los impuestos, y que para el nivel de vida de Estados Unidos es un salario bajo.

**El Trabajo Académico en la Educación Superior de Canadá-Québec**

En Canadá son los ministerios de educación de cada provincia los que se responsabilizan de la organización del sector dentro de sus propias fronteras, pero eso no obsta para que participen en el Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC). Como es común en casos como éste, hay un financiamiento federal y las instituciones del sistema educativo superior tienen diversos grados de autonomía respecto de los gobiernos provinciales. En la enseñanza post-secundaria hay una gran variedad de instituciones, hay universidades que ofrecen una formación profesional de grado y hay colegios e institutos técnicos o de formación profesional; existen también los CÉGEP, *Collèges d'einsegnement général et professionel* de Québec, cuyos programas académicos son un requisito previo para los estudios universitarios. (OEA-CIDI, 2004, pp. 5-6)

En cuanto a la inversión en educación superior: "Entre 1981 y 2011, el gasto universitario total aumentó en un 209%, calculado en dólares constantes. Durante el mismo período, los gastos totales en dólares reales en salarios académicos en las universidades canadienses aumentaron solo un 98%. En 2011, el gasto en salarios académicos representaba solo el 19% de los gastos universitarios, frente al 30% en 1981". (CAUT, 2014, p. 1)

Las categorías contractuales vigentes en las universidades canadienses son las siguientes: *Full Professor* (Profesor de tiempo completo); *Associate Professor* (Profesor asociado); *Assistant Professor* (Profesor adjunto); *Lecturer* (Docente de tiempo parcial). Y sus correspondientes en Québec: *Professeur Titulaire* (Profesor de tiempo completo); *Professeur Agrégé* (Profesor asociado); *Professeur Adjoint* (Profesor adjunto); *Chargé (e) de cours* (Docente de tiempo parcial). Como se puede ver en la nomenclatura, los académicos contratados por tiempo parcial no son denominados con el vocablo de "profesores", incluso en una traducción literal de los *chargé (e) de cours* de Québec, serían "encargados (as)" de curso o en el de algunos casos de los *Lecturers*, que serían una especie de meros conferencistas.

Según datos publicados por el informe de la *Canadian Association of University Teachers*:

> El salario promedio aumentó en poco más del 2% para todos los profesores permanentes en las universidades en 2017/18. (…) Los hombres continúan ganando más que las mujeres, particularmente en las categorías de profesor titular y asociado. Las mujeres están mejor representadas que hace 10 años, pero

> están sobrerrepresentadas en los rangos inferiores, lo que representa poco más de una cuarta parte de los profesores de tiempo completo. Los datos también muestran que el empleo académico se está volviendo cada vez más precario con la proporción de profesores universitarios que informan una disminución permanente de un pico del 80% en 1999 al 71% en 2017 (CAUT, 2019)

La propia CAUT hace algunos años ya advertía sobre las diferencias salariales entre las categorías contractuales, pero también la inequidad de género que afecta las contrataciones de mujeres docentes, es decir, la precarización en Canadá no solamente se refiere a brechas en la remuneración entre categorías y plazas, sino igualmente a las condiciones de discriminación por género e incluso la discriminación de orden racista:

> En 2011, el personal académico femenino continuó ganando menos que sus homólogos masculinos. Las profesoras de tiempo completo obtuvieron un promedio de 95.1% respecto de los profesores hombres, las profesoras asociadas 97.2% y las profesoras adjuntas 98.0%. […] 2,034 nuevos profesores de tiempo completo fueron contratados en Canadá. De esos, 44.2% fueron mujeres […] sólo 22.8% de los profesores de tiempo completo enseñando en las universidades de Canadá son mujeres (CAUT, 2014, p. 6).

En los datos que publica la CAUT en el año de 2017 a 2018, el rango de los salarios en dólares canadienses anuales de los profesores de tiempo completo de Canadá, fueron desde $83,575 hasta $203,525; mientras que los salarios de los profesores asociados se ubicaron entre $74,575 y $159,575, y los de los profesores adjuntos entre $65,300 y $125,950; no muy lejos de éstos últimos quedaron los salarios de los profesores contratados por tiempo parcial, por horas o por curso, con ingresos que van de $68,825 a $122,200. Pero lo que se aprecia es que en el mejor de los casos el pago de un profesor de tiempo parcial alcanza solamente el 60% del mejor pagado de tiempo completo. (www.caut.ca/resources/almanac/3-academic-staff)

Hay también, por ejemplo, en Ontario, docentes contratados con gran cantidad de denominaciones de *contract instructors* (instructores a contrato), *part-time faculty* (docentes de tiempo parcial), *sessional instructor* (instructores por sesión) o incluso *limited term appointment* (contrato por tiempo o plazo limitado). Por otro lado, tenemos un fenómeno interesante que ocurre en la frontera entre Canadá y Estados Unidos, en donde se valora positiva y frecuentemente la posibilidad de los académicos canadienses de migrar hacia los Estados Unidos, cuando allá les ofrecen la oportunidad de cierta estabilidad laboral (*tenure-track position*), incluso, dicen muchos docentes, si fuera

necesario cambiarían de continente e irían a dar clases a Australia o a Nueva Zelanda, en donde realmente les ofrecieran la seguridad social que en su propio país les niegan.

## Conclusiones

La segmentación del trabajo académico universitario es un modelo que ha provocado múltiples diferenciaciones y jerarquizaciones en el funcionamiento institucional y social de la educación superior en América del Norte, lo cual ha originado una mayor desarticulación y desigualdad entre sus presupuestos, en su relación curricular y científica propia y general, en la relación entre los sujetos que constituyen sus comunidades y los espacios sociales con que se liga, en su articulación con agencias nacionales e internacionales, en su renovación académica y pedagógica o en su situación laboral y de condiciones de funcionamiento específico. Entre los aspectos que se desprenden de la investigación que se articulan al objeto de estudio, se encuentran asuntos como los efectos de las condiciones laborales y académicas del profesorado de educación superior en la salud física y mental, en las formas de acceso a la seguridad social y el retiro en condiciones dignas, así como en el respeto a la diversidad de las comunidades universitarias (sexual, étnica, clasista, ideológica), en la libertad de cátedra, en la promoción y la superación académica y en la internacionalización del trabajo de los académicos.

El objetivo de sistematizar la información de las categorías contractuales se cumple, pero quedan abiertas nuevas líneas investigación, por ejemplo, una que comienza a cobrar relevancia y reconocimiento es la relación entre las inequidades de género y la profesión académica en donde destaca, por ejemplo, el debate de la participación de las mujeres académicas en los cuerpos institucionales de dirección; o bien, problemáticas como el acoso laboral en las instituciones de educación superior, o bien, las nuevas adecuaciones al modo de teletrabajo o trabajo a distancia, proceso de transformación laboral que, tras la pandemia de COVID-19, se aceleró.

## Referencias

Alba, María (2019). *Profesores de Harvard, los mejor pagados de la Ivy League*. https://www.viveusa.mx/negocios/profesores-de-harvard-los-mejor-pagados-de-la-ivy-league

ANUIES (2012). *Anuario estadístico.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

CAUT (2014). *CAUT Almanac of Post-Secundary Education in Canada.* CAUT/ ACPPU.

CAUT (2019). *CAUT Almanac of Post-Secundary Education in Canada.* https://www.caut.ca/resources/almanac/3-academic-staff

Goldstene, Claire (2012). *The Politics of Contingent Academic Labor*. NEA http://www.nea.org/home/53403.htm

Ibarra, E (2006). ¿Hacia un nuevo modelo de relaciones laborales? *RISEU*

Lastra, R y Comas, O (2014). El profesor universitario: entre el estímulo económico y la epistemodinámica. *Revista de la Educación Superior.* Vol. XLIII (2), Número 170, abril-junio, ANUIES, pp. 57-87.

National Center for Education Statistics (2013). *Digest of Education Statistics*. NCES

OEA-CIDI (2004). La Educación en Canadá. *Informe de la Segunda Reunión Ordinaria de la Comisión Interamericana de Educación*. XIII. OEA/CIDI

**COMUNICACIÓN 3.2.4**

# REPROBACIÓN E INTENCIÓN DE ABANDONO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS[3]

# ACADEMIC FAILURE AND DROPOUT INTENTION IN COLLEGE STUDENTS

***Olga Lidia Murillo-García***
***Esteban Hernández Armas***
CETYS Universidad / Universidad Autónoma de Baja California
orcid.org/0000-0003-2096-0079/

**Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la asociación entre la intención de abandono de los estudios y la situación escolar de los estudiantes universitarios. Para ello, se identificaron las características de Estudiantes en condición de Rezago por Reprobación (ERR) y de Estudiantes Regulares (ER) de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la UABC. Enseguida se evaluó la asociación entre la condición de Rezago por Reprobación (RR) y la intención de abandonar; en la indagatoria se incluyó recabar los principales motivos, que de acuerdo con los participantes, provocaron la intención de abandono. La información recabada deriva de un estudio mayor en el que se analizaron factores asociados (personales, institucionales y de la práctica docente) al rezago por reprobación de estudiantes universitarios de 77 programas educativos de la UABC. Los resultados indicaron que entre los aspectos principales que intervienen en la intención de abandonar, se encuentran la reprobación y los problemas económicos.

**Palabras clave**: rendimiento escolar, reprobación, estudiantes universitarios, educación superior, intención de abandonar

**Abstract**

[3] El presente estudio se realizó en la gestión de la administración del Maestro Hernández Armas en la Facultad de Deportes de la UABC.

The present research aimed to determine the association between the School Dropout Intention and the academic situation of university students. First, we identified the characteristics of the students in a condition of Lag due to Failure (ERR) and Regular Students (ER) of the bachelor's degree in Physical Activity and Sport at the UABC. Next, we analyze the association between the Lag due to Failure (ERR) condition and the intention to drop out; the investigation included collecting the main reasons that, according to the participants, caused the dropout intention. The information collected derives from a larger study in which factors associated (personal, institutional, and teaching practice) with the failure rate of university students of 77 educational programs of the UABC were studied. The results indicated that among the main aspects that come between the intention to drop out are, academic failure and financial problems.

**Keywords:** school performance, failure, college students, higher education, dropout intention

## Introducción

Uno de los Objetivos del Desarrollo Sostenible señala la importancia de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, la cual tiene un papel primordial para lograr una vida más próspera y sostenible (Unesco, 2015). En el mismo sentido, México (2019) establece que las autoridades educativas deberán instituir políticas que fomenten la inclusión, la permanencia y la continuidad de los estudios para todos los educandos, con mecanismos de apoyo que permitan resarcir sus necesidades (Gobierno de México, 2019).

Para dar atención a dichos compromisos, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ha generado mayores oportunidades de acceso y de fomento a la permanencia, a través de la ampliación de su espacio y oferta educativa; se ha sometió a evaluación por diversos organismos acreditadores (UABC, 2019a, 2019b) y para propiciar la formación integral y generar altos índices de permanencia y de eficiencia terminal, establece en su modelo educativo la necesidad de ofrecer servicios eficientes de tutoría, asesoría académica y orientación educativa y psicopedagógica (UABC, 2013).

No obstante, en su página de internet, se presenta que entre los periodos semestrales de 2016-1 a 2018-2, en promedio, cerca de la mitad de sus estudiantes a nivel institucional (48.9%) se encontraban reprobados; lo que podría comprometer su permanencia en la escuela (UABC, 2021). Si bien, la Universidad ha generado políticas

en pro de la cobertura y la calidad, se enfrenta a grandes retos que demandan una educación más equitativa, que permita a sus estudiantes una mayor integración académica a favor del éxito de la vida universitaria.

De acuerdo con Silva (2012) el rendimiento académico, las interacciones con los docentes, la participación en programas institucionales extracurriculares y las relaciones con los compañeros, son factores que intervienen en la integración y la persistencia del educando en la escuela.

Comprender por qué unos estudiantes completan sus estudios mientras que otros no concluyen, es un tema complejo que ha demandado un análisis desde múltiples vertientes. Así, el estudio de la reprobación se ha analizado desde el rendimiento y el riesgo académico (Martínez et al., 2017); desde las trayectorias escolares (Casillas et al., 2015) y el fracaso escolar (Berger et al., 2012). Además, la reprobación es una de las manifestaciones del bajo rendimiento (Fernández et al., 2017) y que muchas veces puede anteceder a la decisión de abandonar los estudios.

En múltiples investigaciones se reconoce la influencia de factores económicos, sociales, académicos, psicológicos y organizacionales en la decisión de abandonar los estudios (Himmel, 2002). En 1985, Bean propuso un modelo en el que predice la intención de abandono como resultado de la falta de integración social y académica en la que intervienen tanto aspectos afectivos como resultados de aprendizaje (como se citó en Duque, 2014). En el interés de revertir la tendencia hacia el abandono y disminuir el rezago por reprobación, la Facultad de Deportes de la UABC realizó el presente estudio para conocer las características de su población, la situación escolar de sus estudiantes e identificar la relación de la intención de abandonar el programa educativo con la situación escolar. Lo que permitirá guiar la construcción de un programa de seguimiento y orientar políticas y acciones en pro del éxito académico de sus estudiantes.

## Tipo de investigación

El presente estudio responde a un diseño correlacional transversal; correlacional debido a que se busca determinar la asociación entre un conjunto de variables (contextuales, académicas y personales) y transversal, dado que la recolección de los datos se efectuó en un sólo momento en el tiempo.

### Población objeto de estudio

La muestra se conformó por 75 estudiantes, de los cuales, 41 fueron estudiantes en condición de rezago por reprobación (ERR) y 34 estudiantes regulares (ER), inscritos en el periodo de 2018- 1 en la Licenciatura de Actividad Física y Deporte (LAFD) de la UABC, de las cohortes de 2016-1, 2016-2 y 2017-1. La selección de la muestra fue no probabilística por autoselección debido a que se invitó a los estudiantes a participar a través del correo electrónico institucional.

Materiales e instrumentos

Se utilizaron escalas e inventarios que forman parte del cuestionario Factores Asociados al Rezago por Reprobación de Estudiantes Universitarios (FARREU), de manera particular se incluyeron: I. Datos de identificación del estudiante (campus, unidad académica, periodo de ingreso); II. Características contextuales y personales (Edad, sexo, estado civil, hijos, desempeño académico previo, condiciones socioeconómicas y culturales (trabaja, horas destinadas al trabajo por semana, bines y servicios, escolaridad máxima de los padres, y para el estudio); III. Cuestionario sobre factores personales, evalúan estrategias para el aprendizaje, expectativas hacia la carrera y sobre la universidad. Además, se analizaron tres preguntas sobre la intención de abandonar los estudios (Murillo-García, 2020). La confiabilidad de las escalas se ubica con valores elevados de 82 a .92 en el alfa de Cronbach (Para mayor detalle de la encuesta, consultar Apéndice A).

**Procedimiento de investigación**

La distribución de los participantes se organizó por situación escolar con base en los criterios de la UABC que corresponden a: Estudiantes Regulares quienes aprobaron todas las materias cursadas y Estudiantes en situación de Rezago por Reprobación, que involucra la reprobación de por lo menos una asignatura en ordinario y extraordinario durante el mismo periodo semestral (UABC, 2017 como se citó en Murillo-García, 2020).

Para obtener el número de materias reprobadas del primer año universitario, se solicitó contestar las preguntas: ¿Cuántas materias reprobaste en primer semestre y segundo semestre? Así, se agruparon a los participantes en: Estudiantes en condición de Rezago por Reprobación (ERR) y en Estudiantes Regulares (ER). La determinación de las características de los participantes se obtuvo a través de análisis descriptivos.

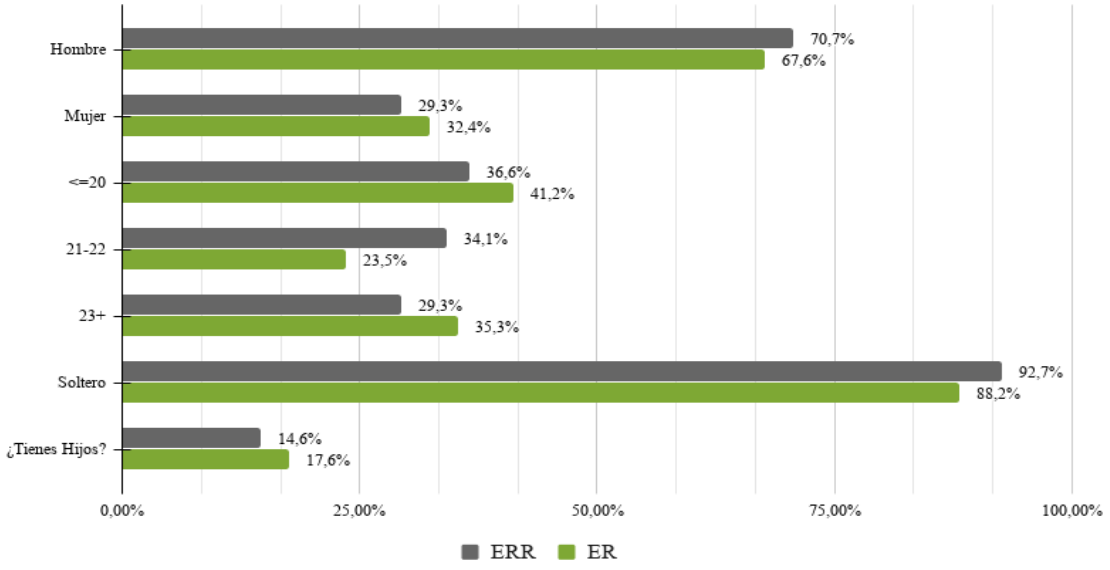
Para estimar la asociación entre situación escolar del estudiante y la intención de abandonar se efectuaron análisis de contingencia con la prueba de independencia Chi cuadrado. El manejo de los datos perdidos requirió la técnica de máxima expectación (ME, por sus siglas en inglés) que consiste en un procedimiento iterativo para imputación múltiple. Los cálculos se realizaron con el software estadístico SPSS V21.0 para Windows.

## Resultados

### Características contextuales y personales

De acuerdo con la información recabada, la mayor proporción de los participantes fueron estudiantes hombres con edades menores de 20 años, solteros y sin hijos. Del total de los participantes entre el 14.6% (6) y 17.6% (6) declararon tener hijos (ver figura 1).

Figura 1. Datos demográficos de los estudiantes en Rezago por Reprobación (ERR) y Regulares (ER)

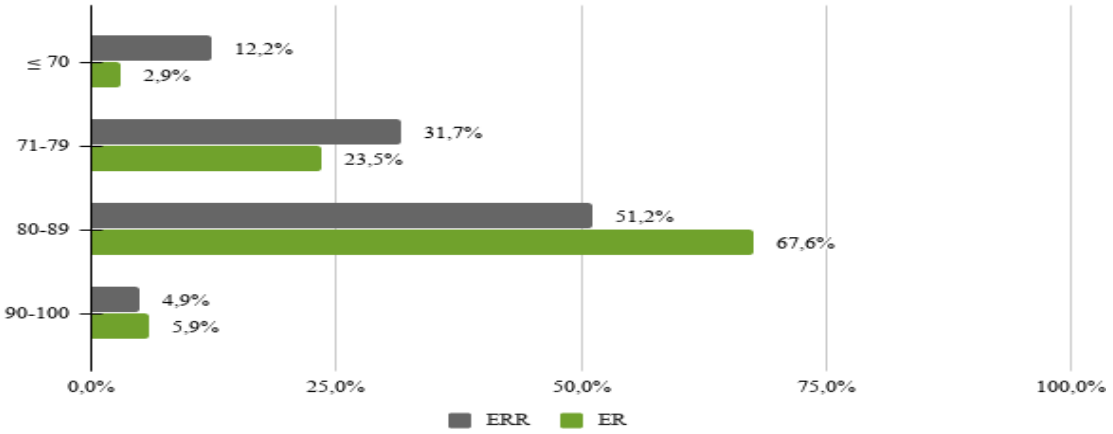



Fuente: Elaborado por los autores (2021).

**Desempeño académico previo**

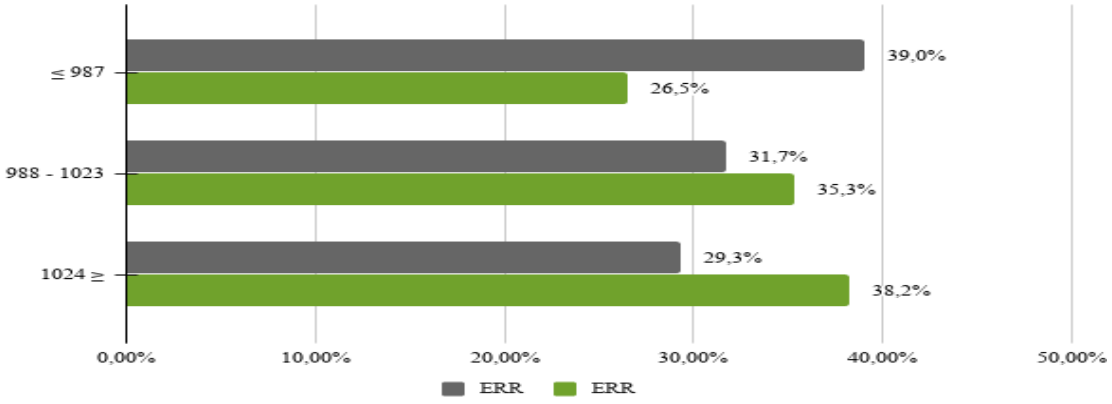
Con respecto al desempeño académico previo al ingreso a la universidad, la mayor proporción de estudiantes logró un promedio final en bachillerato entre 80 y 89 en una escala de 100 punto. Un porcentaje mayor de ER indicó haber obtenido un mejor promedio en comparación con los ERR (ver figura 2). De igual manera, el puntaje de los resultados obtenidos en el examen de selección para el ingreso a la universidad, fueron mayores por parte de los ER (ver figura 3).

Figura 2. Proporción del promedio del bachillerato




Fuente: Elaborado por loa autores (2021).

Figura 3. Puntajes obtenidos en el examen de selección a la UABC

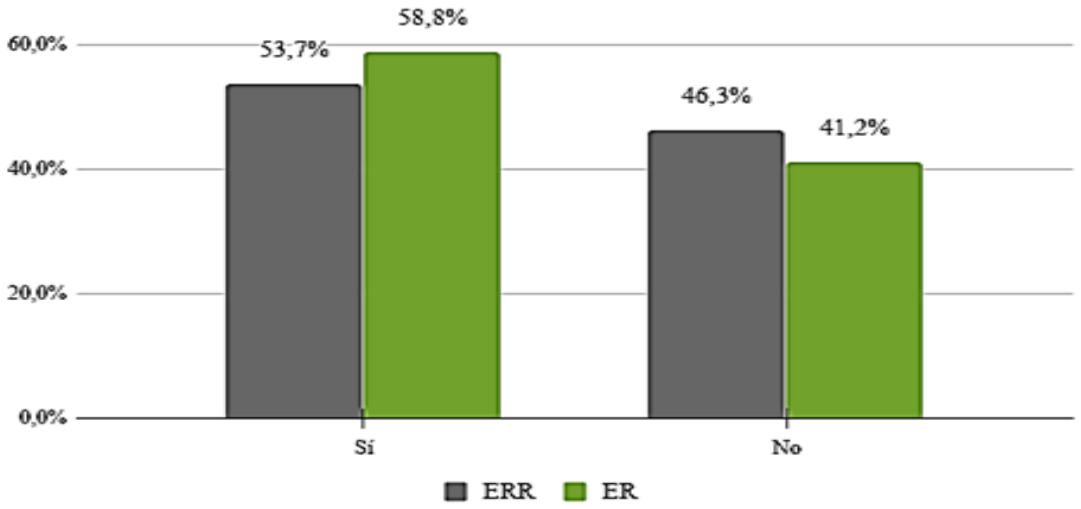



Fuente: Elaborado por loa autores (2021).

**Condiciones socioeconómicas y culturales**

Para determinar las características socioeconómicas y de capital cultural de las familias, se solicitó conocer si el estudiante trabaja, el número de horas destinadas al trabajo por semana, las condiciones para el estudio y los bienes y servicios que disponen, así como la escolaridad máxima de sus padres. Se identificó que más de la mitad de los participantes trabajan (42 estudiantes), de ellos el 53.7 % (22) son estudiantes ERR y 58.8% (20) son ER. De los cuales, el 36.6 % (15) de los ERR y el 32.4% (11) de los ER reportaron trabajar más de 20 horas semanales (Figura 4).

Figura 4. Número de horas de trabajo por situación escolar




Fuente: Elaborado por loa autores (2021).

Respecto a las condiciones para el estudio, el 36.6% de los ERR carecen de computadora personal, el 48.8 % materiales de consulta; el 36.6% de lugar para estudiar y más de la mitad de los ERR no tienen mesa de trabajo. Sin embargo, las condiciones para el estudio de los ER son de mayor desventaja que las de los ERR (tabla 1).

Tabla 1. Condiciones para el estudio por situación escolar

| Condiciones para el estudio | | ERR | | ER | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Frec. | % | Frec. | % |
| Computadora Personal | No | 15 | 36.6 | 23 | 67.6 |
| | Si | 26 | 63.4 | 11 | 32.4 |
| Materiales de Consulta | No | 20 | 48.8 | 20 | 58.8 |
| | Si | 21 | 51.2 | 14 | 41.2 |
| Lugar para Estudiar | No | 15 | 36.6 | 17 | 50.0 |
| | Si | 26 | 63.4 | 17 | 50.0 |
| Mesa de Estudio | No | 21 | 51.2 | 24 | 70.6 |
| | Si | 20 | 48.8 | 10 | 29.4 |

Fuente: Elaborado por loa autores (2021).

Con relación a los bienes y servicios que los estudiantes tienen en sus hogares, la mayoría indicó contar con televisión de paga, conexión a internet y refrigerador. Un poco más de una cuarta parte (26.8 %, 11) de los ERR y el 32.4% (11) de los ER tienen en su casa hasta cuatro celulares y más de la mitad (40) de todos los encuestados tienen dos o tres televisores. Y la mayoría tiene de una a dos computadoras en sus hogares (Cabe destacar que en ningún momento se preguntó sobre las condiciones del equipo de cómputo o si este se comparte con otros miembros de la familia). La mayor proporción de las familias se conforman por cuatro o cinco miembros, incluidos los estudiantes que viven en hogares con dos o tres recamaras (ver Apéndice B).

Al tomar como referencia el nivel educativo de ambos, es probable que poco más de una tercera parte de los estudiantes sean los primeros en sus familias en cursar los estudios universitarios, es decir, son estudiantes de primera generación. De ambos padres, las madres son quienes lograron como máximo grado de estudio una carrera técnica con un 61% de las madres de los ERR y con un 70.6% para las madres de los

ER. En contraste con los padres, quienes cuentan con un mayor grado de estudios tanto para los ERR como para los ER (ver tabla 2).

Tabla 2. Escolaridad máxima de los padres

| Situación escolar | **Madre** | | | | | | **Padre** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Carrera técnica | | Licenciatura | | Posgrado | | Carrera técnica | | Licenciatura | | Posgrado | |
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % |
| ERR | 5 | 1 | 7 | 1 | 6 | 6 | 0 | 8.8 | 4 | .8 | 3 | 1.7 |
| uma % | **61** | | **31.7** | | | | **48.8** | | **41.5** | | | |
| ER | 4 | .6 | 3 | 7.3 | 7 | 20.6 | 17 | 0 | 5 | 14.7 | 7 | 20.6 |
| % | **70.6** | | **28** | | | | **50** | | **35.5** | | | |

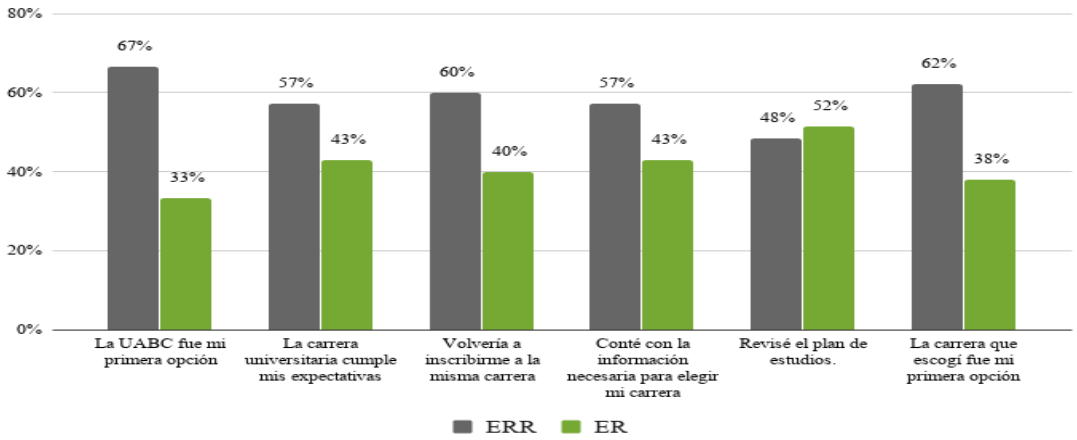
*Nota.* Se excluyeron los datos de quienes reportaron ignorar la información o no tener alguno de sus padres.

Fuente: Elaborado por loa autores (2021).

## Expectativa sobre la carrera y la universidad

Para conocer las expectativas sobre la carrera y la universidad se aplicó un inventario con las preguntas: la UABC fue mi primera opción, la carrera universitaria cumple mis expectativas (una vez que ingreso a la universidad), volvería inscribirme a la misma carrera, conté con información necesaria para elegir mi carrera, revise el plan de estudios, la carrera que escogí fue mi primera opción. En la figura 7 se muestran que más de la mitad (62%) de los ERR no eligieron la LAFD como su primera opción; no contaron con información para elegir su carrera (57%); la carrera universitaria no ha cumplido sus expectativas (57%) y tampoco la UABC fue su primera opción (67%); aunque la mitad (50%) indicó sí haber revisado el plan de estudios.

Figura 7. Estrategias para el aprendizaje

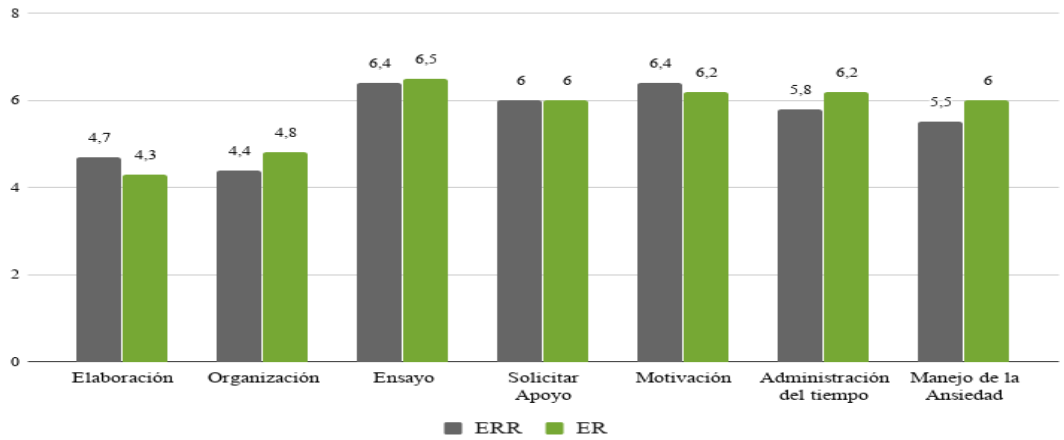



Fuente: Elaborado por loa autores (2021).

Al investigar sobre las estrategias de aprendizaje, se solicitó a los participantes reportar ¿cuáles utilizan con mayor frecuencia y en qué medida? Además, se les cuestionó sobre la motivación, la administración del tiempo y el manejo de la ansiedad ante los exámenes (ver Figura 8). Predomina el uso de estrategias de ensayo (las cuales requieren recordar o reproducir información) y de solicitar ayuda (de compañeros y docentes). En menor medida son utilizadas las estrategias de organización de la información (en las que el estudiante traslada la información a una comprensión más sencilla, involucra transformación y estructura) y de elaboración (dar sentido a la información, favorece el vínculo entre lo conocido y lo que se conocerá).

En cuanto a la motivación, la mayoría de los participantes indicaron sentirse motivados. Las diferencias en el uso de las estrategias se observaron en la administración del tiempo y en el manejo de la ansiedad ante los exámenes. Los ER reportaron emplear con mayor frecuencia estrategias para la administración del tiempo y tener un mejor manejo de la ansiedad ante los exámenes.

Figura 8. Estrategias para el aprendizaje; nivel de motivación y manejo de la ansiedad ante los exámenes




*Nota:* La escala de medición corresponde a una escala tipo Likert de 10 puntos, en donde 10 es el valor máximo y 1 el mínimo.
Fuente: Elaborado por loa autores (2021).

**Intención de abandono escolar**

La permanencia del estudiante en la escuela se evaluó a través de un autoinforme en el que reportaron sus decisiones o voluntades de permanecer en la institución o el programa educativo a través de su intención de abandonar. Para ello se realizaron las preguntas: 1. En algún momento de los últimos 10 meses has tenido la intención de: (a) Cambiar de programa educativo/de facultad o Escuela, (b) Cambiar de universidad, (c) Dejar de estudiar y (d) Ninguna de las anteriores y 2. Indica la seriedad del pensamiento: (a) Nada serio (lo he expresado, pero a manera de desahogo) y (b) Algo serio (en serio pensé en abandonar, pero no realice ninguna acción), y 3. ¿Cuál es la principal razón que sustenta este pensamiento?(a) No tengo los recursos económicos para continuar mis estudios, (b) Estuve fallando en algunas materias y me percaté de que reprobaría al final de año, (c) Perdí el interés en el programa que me encontraba estudiando, (d) Estoy pasando por situaciones personales que me impiden continuar mis estudios (por ejemplo: me casé, voy a tener un hijo, el horario de trabajo me limita...), (e) Otro.

Del total de los participantes el 22.7% (17 estudiantes) consideraron dejar sus estudios en los últimos 10 meses. De los cuales, 14 son ERR y tres son ER. Respecto a

la principal razón señalada por los ERR fue la reprobación y, en segundo lugar, por problemas económicos. De ellos, cinco lo consideraron un pensamiento nada serio; siete, algo serio y sólo uno lo consideró seriamente. Respecto a los ER, las razones se encuentran en problemas económicos, pérdida de interés en el programa educativo, y situaciones personales que impiden continuar con sus estudios. Dos de ellos consideraron el pensamiento algo serio y uno lo consideró serio.

Para determinar la asociación entre la intención de abandonar con la situación escolar del estudiante, se realizó una prueba Chi cuadrada. Por lo que se identificó que existe asociación entre la intención de abandonar y la situación escolar del estudiante, dado que el valor de $\chi 2=6.79$, y el valor de significancia estadística es inferior a 0.05 ($\rho = .009$), lo que indica que estos resultados no son producto del azar. Al analizar la fuerza de la asociación entre las variables analizadas, el estadístico V de Cramer tiene un valor de .301, dado que es posible en esta medición obtener valores máximos de 1. El resultado para este estudio representa una asociación media entre variables (ver Tabla 3 y 4).

Tabla 3. Matriz de contingencia: intención del abandono y situación escolar del estudiante

| Situación escolar | Frecuencia | **Intención Abandono** | | Total |
|---|---|---|---|---|
| | | No | Si | |
| ERR | Frecuencia | 27 | 14 | 41 |
| | Frec. Esperada | 31.7 | 9.3 | 41 |
| ER | Frecuencia | 31 | 3 | 34 |
| | Frec. Esperada | 26.3 | 7.7 | 34 |
| Total | Frecuencia | 58 | 17 | 75 |
| | Frec. Esperada | 58.0 | 17.0 | 75 |

Fuente: Elaborado por loa autores (2021).

Tabla 4. Prueba de chi-cuadrado

| N de casos válidos 75 | Valor | df | Sig. Asig. B. |
|---|---|---|---|
| Chi-cuadrado de Pearson | 6.799[a] | 1 | 0.009 |

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7.71. Sig. Asig. B.=Significación asintótica (bilateral).

Fuente: Elaborado por loa autores (2021)

**Discusión**

En términos generales, se presentan las características de los estudiantes encuestados. Primeramente, los ERR fueron jóvenes menores de 21 años, de sexo masculino y sin hijos. Tanto los ERR como ER refieren contar con limitaciones socioeconómicas y condiciones insuficientes para el estudio. Además, ambos grupos trabajan jornadas de al menos medio tiempo a la semana, pertenecen a familias de máximo cinco miembros (incluido el estudiante) y existe una alta probabilidad de que sean los primeros en su familia en cursar estudios universitarios. En su mayoría, los ERR expresaron insatisfacción respecto a sus expectativas hacia la universidad debido a que ni el programa educativo ni la UABC fueron sus primeras opciones; asimismo no contaron con información previa que orientará su elección sobre el programa a cursar.

Respecto a las estrategias para el aprendizaje adoptadas por los estudiantes encuestados, predominan aquellas centradas en la repetición de la información. De modo que se emplean con menor medida las estrategias que organizan la información para facilitar su comprensión. En cuanto a la motivación, gran parte de los encuestados expresaron sentirse motivados. Por otro lado, respecto al manejo del tiempo y de la ansiedad ante los exámenes, se observaron con un mejor manejo de estas habilidades a los ER en contraste con los ERR.

Sobre la intención de abandonar los estudios, del total de los participantes el 22.7% (17 estudiantes) consideraron dejarlos, de ellos, 14 era ERR y tres ER. Los ERR señalaron entre sus razones: en primer lugar, la reprobación y, en segundo lugar, los problemas económicos. Al comparar con las razones de los ER, estos expresaron que los problemas económicos, la pérdida de interés en el programa educativo y situaciones personales generaron la intención de abandonar. En la prueba de contraste, para

determinar si existe asociación entre la situación escolar de los estudiantes y la intención de abandonar los estudios, los resultados indicaron que existe evidencia suficiente para indicar la presencia de la asociación entre las dos variables, por lo que la intención de abandonar puede estar precedida por la reprobación.

Debido a que la selección de la muestra fue no probabilística y el número de participantes reducido, se recomienda interpretar con cautela los hallazgos del estudio. No obstante, proporcionan una guía para el desarrollo de acciones que atiendan a poblaciones de estudiantes en condiciones de desventaja.

## Referencias

Berger, J. B., Blanco, G. y Lyon, S. (2012). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), College Student Retention: Formula for Student Success (pp. 7-34). Lanham, MD: Rowman & Littlefield

Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2015). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf

Duque, L. (2014). A framework for analyzing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management, 25,* (1), 1–21, http://dx.doi.org/10.1080/14783363.2013.807677

Fernández, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. Revista de Ciencias Económicas, 33(2),39-65. doi.org/1.15517/rce.v33i2.22216

Gobierno de México. (2019). Constitución política de los estados unidos mexicanos. https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2019-05/CPEUM_15052019.pdf

Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Calidad en la Educación, (17), 91-108. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268337620

Murillo-García, O.L. (2020). Factores asociados al rezago por reprobación de estudiantes universitarios (Tesis Doctoral). UABC, México

Silva, M. (2012). Equidad en educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas, *Education Policy Analysis Archives/Archivos*

*Analíticos de Políticas Educativas*
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797004

Unesco. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2019b). Plan de desarrollo institucional 2019-2023. México: UABC.

Universidad Autónoma de Baja California. (2021). Sistema institucional de indicadores. Índice de reprobación. Universidad Autónoma de Baja California. http://www.uabc.mx/planeacion/sii/

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2018). *Modelo educativo de la UABC*. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional. Mexicali Baja california, México: UABC.

## Apéndice A

*Dimensiones, subdimensiones por escala del cuestionario FARREU*

| Dimensión | Subdimensión | Descripción |
|---|---|---|
| Estrategias cognitivas para el aprendizaje | Estrategias para la Organización | Incluye métodos en los que se traduce la información a una comprensión más sencilla, involucra transformación y estructura. |
| | Estrategias de Elaboración | Involucra la construcción simbólica para dar sentido a la información, favorece el vínculo entre lo conocido y lo que se conocerá. |
| | Estrategias de ensayo | Se requiere recordar; comprende repetición o reproducción de información. |
| | Solicitar ayuda a otros | Consisten en solicitar asistencia social, por ejemplo: en caso de dudas solicitar apoyo a compañeros o docentes. |
| Componente metacognitivo | Administración del tiempo | Valora la organización y planificación del tiempo con respecto a las actividades escolares; horas de sueño; alimentación; actividad física y esparcimiento. |

| | | |
|---|---|---|
| Componente afectivo | Motivación | Se valora la implicación del estudiante ante las actividades académicas al considerar el cumplimiento de los trabajos escolares, permanecer estudiando a pesar de considerar poco atractivo el material de estudio, establecerse metas altas, prepararse de manera previa a la asistencia a clases. |
| | Ansiedad ante los exámenes | Se valoran aspectos del estado de ánimo y de concentración relacionados con los sentimientos de malestar que provocan las evaluaciones. |

*Nota:* Elaborado a partir de Murillo-García, O.L. (2020). Factores asociados al rezago por reprobación de estudiantes universitarios (Tesis Doctoral). UABC, México.

**COMUNICACIÓN 3.2.5**

# POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO SUPERIOR: ATORES E IDEIAS ENVOLVIDOS NO PROJETO EXPANSIONISTA NO BRASIL (2003-2016)

# POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR: ACTORES E IDEAS INVOLUCRADOS EN EL PROYECTO EXPANSIONISTA EN BRASIL (2003-2016)

***Janaina Oliveira***
Doutoranda UNESP – Araraquara/BRASIL. Bolsista CNPq.
https://orcid.org/0000-0002-3244-6109

***Maria Teresa Miceli Kerbauy***
UNESP – Araraquara/ BRASIL
orcid.org/0000-0002-0622-1512

**Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar o processo de formulação de políticas públicas referentes à Reforma Universitária brasileira nos governos de Lula e Dilma (2003 – 2016). Esse estudo se apoia na análise dos relatórios finais da Comissão de Educação da Câmara Federal dos Deputados e no mapeamento de instituições, ideias e atores envolvidos no processo de formulação dessas políticas públicas. Esse estudo permite conhecer as comunidades de políticas as quais são formadas por indivíduos que possuem um consenso de ideologia, valores e preferências políticas compartilhados, trabalhando, dessa maneira, para formular ideias e fomentar projetos que efetivam os objetivos desse grupo de atores que agem de modo interessado. O processo de expansão do ensino superior (ES) no Brasil após os anos 2000 se deve às políticas públicas que o Estado brasileiro instituiu para garantir à entrada de estudantes por meio de diferentes mecanismos, incentivos, financiamentos e programas de estudos, conforme constam nos relatórios estatísticos do Ministério da Educação (MEC). O aumento da quantidade de instituições de educação superior pública e, sobretudo, particulares, produziu uma diversificação de suas funções em diversos países, pois além de desempenhar as funções de ensino e pesquisa, passaram a contribuir também para o fortalecimento da economia, qualificação de mão-de-obra

especializada para atender às necessidades do mercado de trabalho e formação de quadros para as burocracias públicas.

**Palavras-chave**: Ensino Superior; Expansão do Ensino; Democratização; Formulação de Políticas públicas.

**Resumen**

Este artículo tiene como objetivo demostrar el proceso de formulación de políticas públicas relacionadas con la Reforma Universitaria Brasileña en las administraciones de Lula y Dilma (2003 - 2016). Este estudio se sustenta en el análisis de los informes finales de la Comisión de Educación de la Cámara Federal de Diputados y en el mapeo de instituciones, ideas y actores involucrados en el proceso de formulación de estas políticas públicas. Este estudio permite conocer las comunidades de políticas que están formadas por individuos que tienen un consenso de ideología, valores y preferencias políticas compartidas, trabajando así para formular ideas y promover proyectos que hagan realidad los objetivos de este grupo de actores que actúan de manera interesada. El proceso de expansión de la educación superior (ES) en Brasil después de la década de 2000 se debe a las políticas públicas que el Estado brasileño instituyó para garantizar el ingreso de estudiantes a través de diferentes mecanismos, incentivos, financiamiento y programas de estudio, como se muestra en los informes del Ministerio de Educación. Educación (MEC). El aumento del número de instituciones de educación superior públicas y, sobre todo, privadas, produjo una diversificación de sus funciones en varios países, ya que además de desempeñar funciones docentes e investigadoras, también comenzaron a contribuir al fortalecimiento de la economía. formación de manos. mano de obra especializada para satisfacer las necesidades del mercado laboral y formación de personal para las burocracias públicas

**Palabras clave**: Educación Superior; Expansión; Democratización; Formulación de políticas públicas.

## Introdução

As definições recentes consideram que a política pública emerge de um processo de disputas em distintas arenas decisórias e representam uma decisão governamental. Mas, pode decorrer também por meio de ações de outros atores, como a sociedade civil e o mercado sofrem interferências por ideologias, interesses e necessidades de vários atores, sejam estes formais - aqueles que atuam diretamente nas arenas políticas

institucionalizadas, como o Poder Executivo, o Poder Legislativo, o Poder Judiciário e os partidos políticos - ou informais - aqueles que atuam na esfera da sociedade civil (Howlett, Ramesh, Perl, 2013).

Para compreender o objeto dessa pesquisa utiliza-se o desenho das políticas públicas elaboradas para responder o seguinte questionamento: Quem são os principais atores que participaram do processo legislativo de expansão do ensino superior brasileiro e à qual comunidades de políticas pertencem? Para responder esses questionamentos, parte-se do mapeamento dos principais atores e temas discutidos na Comissão de Educação e Cultura CEC da Câmara dos Deputados Federal. Entendemos esse espaço como um lugar importante para a formulação de políticas educacionais.

## Metodologia

Para análise dos textos escolhidos para realização deste trabalho foi utilizada a técnica de revisão bibliográfica que está fundamentada em diversos estudos exploratórios a partir da técnica de análise de conteúdo. Isto significa que a revisão bibliográfica, busca identificar o "estado da arte" (Gil, 2008).

A análise dos Relatórios da comissão de educação da Câmara dos Deputados (2003-2016) são potenciais indicadores de atenção, permitindo também o mapeamento dos atores que são significativos para determinadas comunidades políticas. O trabalho possui uma abordagem qualitativa, recorrendo ao Software Maxqda que permitiu o mapeamento dos projetos de leis (PL), atores, associações e partidos políticos que possam contribuir à compreensão do processo legislativo de produção de políticas públicas. O Corpus Documental analisado são relatórios da CEC durante os governos Lula (2003-2010) -694 páginas- e Dilma (2013-2016)[4] -757 páginas-, totalizando 1451 páginas.

## Resultados e discussão

No estudo de políticas públicas com enfoque no mapeamento dos indicadores de atenção do governo, é importante compreender também as definições de agenda governamental, a qual pode ser entendida como tudo que se constitui em objeto da

[4] O mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff terminou em 2016 devido ao processo de Impeachment.

ação estatal (Villanueva, 1993). O entendimento de agenda representa o processo pelo qual problemas e alternativas de solução ganham ou perdem a atenção do público e das elites. Isto evidencia uma competição entre os grupos para formar a agenda já que nenhum sistema político é capaz de solucionar todos os problemas ao mesmo tempo. As diversas demandas da sociedade materializadas em problemas devem, primeiramente ser resolvidos, visto que várias questões são obrigações constitucionais, requerendo apenas o exercício da responsabilidade por parte do Estado. Por outro lado, há soluções que dependem de diversos atores e intuições, mas que não deixam de exigir a intervenção do Estado o qual possui a função de resolver os problemas que a sociedade é incapaz de solucioná-los (Vilanueva, 1993).

A agenda governamental pode ser definida como um conjunto de assuntos sobre em que o governo, diferentes e diferentes atores ligados às ações dele passam a concentrar a sua atenção em um determinado momento. Para que uma questão passa a fazer parte da agenda governamental ao despertar a atenção e o interesse dos formuladores de políticas (Kingdon, 2003). Contudo, devido ao volume de problemas que buscam espaço na agenda, apenas algumas delas o potencial para comporem a agenda decisional: um subconjunto da agenda governamental que contempla questões prontas para uma decisão ativa dos formuladores de políticas, ou seja, prestes a se tornarem políticas (policies) (Capella, 2005).

Entendemos que o ES no Brasil, no final da década de 1990, não acompanhou o processo de globalização e desenvolvimento da sociedade do conhecimento, o que pode ser evidenciado com a baixa taxa de ingresso nesse nível de educação. Assim, evidencia-se um descompasso entre as exigências do mercado e das agências multilaterais, que são responsáveis por diversos acordos e financiamentos da educação, e o desenvolvimento de políticas públicas para melhorar o acesso a esse nível de ensino. A compreensão desse desnível de acesso ao ensino superior (ES), é concebido como um problema público, principalmente, a partir de 2003 com a entrada de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência que investiu em uma agenda social. Isso fez com que com que o ensino superior recebesse maior reconhecimento entre as diversas demandas educacionais, despertando a atenção das comunidades de políticas e nos formuladores de políticas públicas que vão impulsionar a discussão do tema em diversos espaços, entre esses, a câmara dos deputados federal, conforme apresentamos nos tópicos, a seguir.

**Expansão do Ensino Superior e formulação de políticas públicas**

Na agenda dos governos da América Latina, a partir do final dos anos 1990, as políticas públicas foram direcionadas para setores que se encontravam em situações vulneráveis, exigindo maior coordenação pela inclusão de grupos minoritários como beneficiários dessas políticas. Entretanto, as políticas educacionais deixaram de ser um problema doméstico para se tornarem um instrumento de competição internacional. As políticas educacionais, nesse contexto, integraram algumas nações no mercado competitivo internacional e firmaram acordos de empréstimos e parcerias. O projeto expansionista do ES na América Latina ganhou força através de diversas ações realizadas entre o governo federal, instituições públicas e, sobretudo, privadas (Souza, 2018).

O ensino superior sofreu mudanças a partir dos anos 1990 devido ao processo de globalização e a chegada da sociedade do conhecimento, fazendo com que esse setor recebesse maior reconhecimento nos sistemas nacionais de ensino. Esse contexto foi favorável ao projeto expansionista das universidades que se apoiaram em dados empíricos, os quais apresentaram como resultados uma melhor qualificação de recursos humanos, aumento das taxas de retorno em termos de rendimento e maior rendimento e empregabilidade. Isso motivou governos de diferentes países a conceber a educação superior como um princípio fundamental de competitividade econômica entre os países (Neves, Sampaio & Heringer, 2018).

Ressalta-se que esse incremento do número das matrículas no ensino superior (ES), também contou com a diversificação do perfil da população universitária - as mulheres passaram a representar mais de 60% das matrículas, e as pessoas com mais de 25 anos de idade quase a metade dos estudantes brasileiros. O crescimento da quantidade de alunos no ES foi expressivo, principalmente, pelo significativo aumento dos cursos na modalidade a distância, compensando a queda registrada nos cursos presenciais, conforme demonstra o censo de 2018 (Brasil, 2019).

As mudanças que ocorreram nos sistemas de ensino superior possuem uma heterogeneidade e complexidade das instituições em termos de idade, gênero, origem socioeconômica, cor, etnia, motivações, expectativas e projetos profissionais, tendendo a romper com o relativo isolamento que as universidades mantinham frente à sociedade. Para atender à demanda dessa população diversificada, os governos investiram em

políticas para promover a expansão da oferta e a inclusão de grupos sociais até então impossibilitados de cursar esse nível de ensino (Neves, Sampaio & Heringer, 2018).

O aumento da quantidade de alunos inseridos no ensino superior é resultado do desenvolvimento de políticas públicas e do crescimento do mercado de ES. Isso fez com que as instituições diversificassem e ampliaram o número de cursos e de carreiras a partir dos anos 2000 o que garantiu a entrada de estudantes por meio de diferentes mecanismos, incentivos, financiamentos e programas de estudos (Durham & Sampaio, 2000).

Ao explanar sobre ampliação e democratização, é necessário citar as principais políticas públicas que contribuíram para a expansão do ensino superior público e privado no Brasil. A primeira, no setor público, ocorreu por meio do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), possibilitando a criação de novos Campus e do Sistema de Seleção Unificada (SISU). A segunda, nas instituições particulares, ocorreu por meio de diversas políticas públicas como o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES)[5], Programa Universidade para Todos (ProUni)[6], ampliação de abrangência do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)[7] e a regulamentação da Educação a Distância (EaD)[8]. (Catani, Hey & Gilioli, 2006).

Assinala-se também que a reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas, cotas raciais e étnicas através da Lei de Cotas, nº 12.711/2012, propiciou o acesso ao ensino superior e ao ensino técnico - nível médio - à população historicamente menos favorecida (Catani, Hey & Gilioli, 2006).

As políticas públicas implementadas na educação foram elaboradas a partir de projetos pautados em uma agenda que contribuiria para o crescimento do poder de compra, melhoria na empregabilidade e ascensão social da população, resultando em

[5] Instituído pela Lei nº 12.688/2012, assegura as condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras das IES, por meio do plano de recuperação tributária.
[6] Instituído, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de educação superior.
[7] Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), instituído pela Lei nº 10.260/2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos.
[8] Decreto n. 5.622/2005 complementado pelo Decreto n. 6.303/2007. Estes foram incorporados ao artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/1996, de forma muito mais concreta e detalhada

um desenvolvimento econômico pautado no consumo, que deve ser compreendido a partir de discussões do campo econômico (Paulani, 2003; Sicsú, 2019).

Ao analisar a evolução das matrículas no ES no Brasil em 1992 tinha 959.320 mil alunos no ensino privado, contra 605.736 em instituições públicas, uma diferença de aproximadamente 30%. Já em 2014, o setor privado possuía 5,8 milhões de alunos, o que demonstrou uma elevada taxa de crescimento ao longo das duas últimas décadas, apresentando-se com de cinco vezes mais alunos que o setor público, que possuía 1,05 milhão de estudantes. Para finalizar essa descrição, em 2018, são registradas 2,07 milhões de estudantes no setor público, nota-se que em quatro anos, dobrou a quantidade de alunos, principalmente em instituições federais, contra 6, 37 nas particulares

No processo de expansão das instituições particulares houve uma integração à agenda do governo, bem como uma efetiva mercantilização. Isso justifica-se devido à desproporcionalidade que ocorreu entre a expansão do setor público e o crescimento do setor privado evidenciado pela redução do financiamento às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e pelas facilidades de criação de IES privadas, especialmente com finalidade de lucro (Sguissardi, 2006).

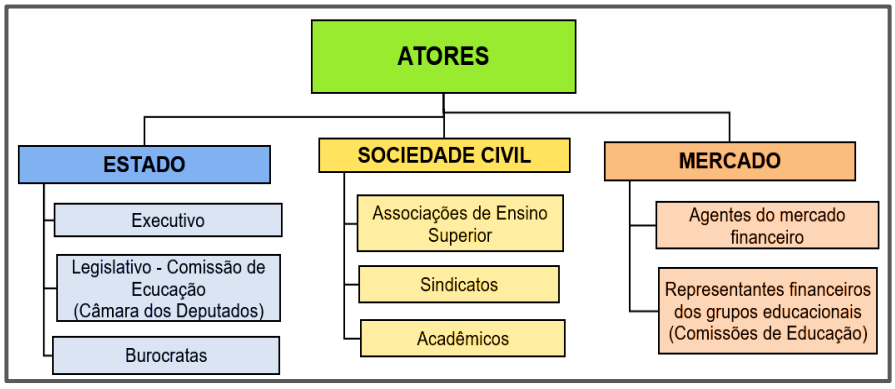
A expansão do ensino superior privado no Brasil é vista por alguns pesquisadores como uma explicação social-democrata que utilizou recursos privados e suporte, via subsídios do Estado, o que permitiu a ascensão social e o aumento do nível de educação, sem o desvio de recursos públicos do seu foco prioritário - ensino fundamental e médio. A expansão privada do ensino superior seria apenas mais um reflexo da saída privada para problemas públicos (Gonçalves, 2008).

**Análise dos documentos**

A análise dos documentos teve como princípio conhecer os grupos de atores e as instituições a que estão vinculados os responsáveis pelos encaminhamentos referentes à temática ensino superior bem como a participação no processo expansionista nos governos de Lula e Dilma (2003-2016). Para fins didáticos, construímos um Organograma e dividimos esses atores em três categorias representadas pelo Estado, Sociedade civil e Mercado e, posteriormente, foram subdivididas em grupos menores.

Observe a figura 1 indicada, a seguir:

Figura 1. Atores da pesquisa




Fonte: Elaboração pelos autores.

A partir da ilustração 1, iniciamos a análise do primeiro grupo denominado de Estado que contém o chefe do executivo, legislativo e burocratas de alto escalão. Esse conjunto são denominados de atores visíveis que possuem forças mais evidentes para definir a agenda e recebem considerável atenção da imprensa e do público, incluindo o presidente e seus assessores de alto escalão, importantes membros do congresso, a mídia e atores relacionados ao processo eleitoral como partidos políticos e comitês de campanha (Kingdon, 2003).

O segundo grupo de atores são representados pela sociedade civil e mercado financeiro, classificados como invisíveis, que incluem acadêmicos, pesquisadores, consultores, burocratas de carreira, funcionários do Congresso e analistas que trabalham para grupos de interesses (Kingdon, 2003).

Referente à sociedade civil, ressalta-se a participação de acadêmicos que em diversos momentos professores de ES, sobretudo de universidades pública e reitores participaram de eventos e/ou foram convidados para e dialogar sobre alguns Projetos de leis (PL), formando as comunidades de especialistas os quais compartilham de um consenso nas ideias, valores e preferências políticas que são potenciais lócus gerador de muitas ideias. Em resumo, os atores podem estar inseridos no governo (no Poder Executivo, ocupando altos postos ou em funções burocráticas; no Congresso), ou fora dele (em grupos de interesse, na comunidade acadêmica, na mídia).

Ainda sobre aos atores pertencentes à sociedade civil nota-se uma diversificação na participação de representantes de diferentes movimentos sociais, associações e secretarias especiais (governo federal) que promoveram o desenvolvimento de ideias

democráticas e elaboração de projetos que promovessem a equidade no acesso ao ensino superior. Ao mapear as instituições e alguns atores que trabalharam no processo de elaboração da agenda simbólica[9] do campo educacional, por meio do das comissões de educação e cultura do legislativo, permitiu também mapear as comunidades de políticas relevantes e os assuntos discutidos no legislativo sobre ensino superior.

No que se refere à expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior os atores inseridos em diferentes secretarias e associações nacionais estiveram presentes em plenárias, audiências e eventos da câmara, conforme apresentamos, na Figura 1, a seguir:

Figura 1. Principais Entidades presentes nos relatórios das comissões de 2003 a 2016

| |
|---|
| Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) |
| Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) |
| Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) |
| Associação Nacional dos Centros Universitário (ANACEU) |
| Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) |
| Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) - Regional do RJ |
| Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (MEC) |
| Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) |
| Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) |
| Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) |
| Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUS) |
| Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes –(EDUCAFRO) |
| Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular |
| Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU) |
| Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial ( SEPPIR) |

[9] Referem-se às questões em estágios mais iniciais da definição da agenda. São propostas que não enfrentam o debate em comissões e não demandam barganha entre os Poderes. A agenda simbólica está relacionada aos momentos iniciais do processo de produção de políticas.

| |
|---|
| Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (USES) |
| Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (SEMESP) |
| Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) |
| União Nacional dos Estudantes (UNE) |
| União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) |

Fonte. Elaboração pelos autores a partir de dados dos relatórios analisados.

O terceiro agrupamento de atores são referentes ao mercado financeiro que estão materializados na figura de consultores, analistas que trabalham para grupos de interesses, representantes das entidades privadas e outros que regulam diversos tipos e financiamentos para o setor, além dos responsáveis pelo projeto do FIES que passou por um processo de reestruturação e flexibilização das regras.

O setor privado, no ano de 2010 e 2013 insere-se em diversas pautas nas Comissões a partir da participação de representantes dos maiores grupos educacionais do país em audiências públicas com o intuito de discutir relações de poder e mercado entre Mantenedoras e Mantidas das Instituições Educacionais de capital estrangeiro. Para essa ocasião, estiveram presentes a presença do Presidente do grupo Kroton; Diretor da FANOR; Diretor da Estácio Participações S/A; Universidade Cândido Mendes; reitor da UNICASTELO; diretor do ILAPE; Pátria Investimentos; Presidente da Rede de Universidades Laurete. Compareceram também nas audiências públicas ou nos eventos a Covac, Consultor Jurídico do Sindicato das SEMESP e outros grupos pertencentes ao mercado financeiro que são ligados aos grupos de ES privados.

A presença de atores ligados ao setor privado e mercado financeiro demonstra que após a primeira década dos anos 2000 ficou evidente as pretensões das faculdades particulares em relação ao campo financeiro. Verifica-se a formação de oligopólios, através da criação de redes de empresas por meio da "(...) compra e (ou) fusão de IES privadas do país, por empresas nacionais e internacionais de ensino superior e pela abertura de capitais destas nas bolsas de valores" (Chaves, 2010, p.483).

A Figura 2 demonstra um resumo dos principais temas referentes ao ES que contribuíram para o desenvolvimento da Reforma Universitária e do projeto expansionista do ensino superior descrito neste texto. A Figura 2, a seguir, também possui o nome dos presidentes das comissões de educação e cultura e seus partidos:

Figura 2. Resumo da análise dos documentos

| ANOS | MINISTROS DA EDUCAÇÃO | PRESIDENTE DA COMISSÃO | PRINCIPAIS ENCAMINHAMENTOS E COMISSÕES |
|---|---|---|---|
| 2003 | Cristovam Buarque | **Dep. Newton Lima (PT / SP)** | ● Subcomissão especial de financiamento do ensino superior;<br>● Audiências públicas: autorização e credenciamento de faculdades, centros universitários e universidades pelo conselho nacional de educação (CNE) e Expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior |
| 2004 / 2005 | Tarso Genro | **Dep. Newton Lima (PT / SP)** | ● Faculdades isoladas são transformadas em universidades federais.<br>● Projeto para criação de uma Universidade Federal em Vitória da Conquista;<br>● PROUNI - Instituído em 2004, pela Lei nº 11.096/2005. |
| 2005 / 2006 | Fernando Haddad | **Dep. Paulo Delgado (PT / MG)** | ● Poder Executivo – PL para criação de diversas universidades federais. |
| 2006 | | **Dep. Neyde parecida (PT/GO)** | ● PL 7200/2006 - Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino. |
| 2007 | | **Dep. Gastão Vieira (PMDB/MA)** | ● PL6630/06 – Proibição de o mesmo aluno ocupar duas vagas em IES público. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | ● Projetos de leis para criação de universidades Rural da Mata Sul/ PE e Vale do Ribeira. |
| 2008 | | **Dep. João Matos (PMDB/SC)** | ● Subcomissão voltada para modalidade de educação profissional e tecnológica, a modalidade de educação a distância.<br>● Discussão da Reforma universitária (PL nº 7.200/06.<br>● Discussão sobre cotas para negros, indígenas e alunos de escolas públicas em universidades federais (PL nº 73/99). |
| 2009 | | **Dep. Maria Do Rosário (PT/RS)** | ● A nova proposta de vestibular para as universidades públicas brasileiras, com base nas provas do novo (ENEM);<br>● Requerimento Nº 232/2009 - Requer a realização de audiência pública conjunta da Comissão de Educação e Cultura e da Comissão Especial da Reforma Universitária para discutir a precarização da qualidade dos cursos superiores no Brasil. |
| 2010 | | **Dep. Angelo Vanhoni (PT/PR)** | ● Fórum - Requerimento nº 280/09 - O ingresso de grupos econômicos estrangeiros no controle de instituições privadas de ES do Brasil;<br>● Discussão intensa sobre os trotes violentos. |
| 2011 | | **Dep. Fátima Bezerra (PT/RN)** | ● Subcomissão Permanente de Ensino Superior;<br>● Encaminhamento de PLs para criação de universidades regionais;<br>● Discussão sobre o PROIES. |
| 2012 | | **Dep. Newton Lima** | ● Subcomissão Permanente de Ensino Superior; |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Aloizio Mercadante | **(PT / SP)** | ● Criação de diversas universidades federais e desmembramento de outras: Cariri (UFCA), Sul e Sudeste do Pará, Oeste da Bahia, Centro-Norte Maranhense, Vale do Rio Doce, entre outras. |
| 2013 | | **Dep. Gabriel Chalita (PMDB/SP)** | ● **Subcomissão Especial da Reforma Universitária;**<br>● PL- estágio de estudantes de ES- famílias economicamente carentes.<br>● Fusão entre as empresas Kroton Educacional, do Grupo Pitágoras e Anhanguera e seu impacto na qualidade do ensino brasileiro. |
| 2014 | José Henrique Paim | **Dep. Glauber Braga (PSB/RJ)** | ● PL- Poder executivo - Reabre o prazo para requerimento da moratória e do parcelamento previstos no Proies.<br>● PL- impedir que a renda familiar mensal bruta seja critério de exclusão para a inscrição no FIES;<br>● PL- criação de universidades do Sul da Bahia, Montes Claros, novos campus da Fronteira Sul e do Vale do Jequitinhonha, Amapá e outras.<br>● Seminário: Dez anos do PROUNI: Balanço e Perspectivas. |
| 2015 | 1. Cid Gomes<br>2. Luiz Cláudio Costa (interino) | **Dep. Saraiva Felipe (PMDB/MG)** | ● PL- dispor os benefícios no âmbito FIES e do PROUNI são aplicáveis a cursos superiores presenciais ou à distância;<br>● PL- criação de novos campus de IF: Noroeste do Paraná, Leste e Oeste do Maranhão, Vales dos Sinos, entre outras. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **3.** Renato Janine Ribeiro **4.** Aloizio Mercadante | | ● Requerimento - realização de audiência pública para debater a participação da UAB na implementação do PNE.<br>● Requerimento para discutir programas de acesso à ES privada no País: FIES e PROUNI, em 2015 e Audiência - novas regras do FIES. |
| 2016 | | **Dep. Arnaldo Faria de Sá (PTB-SP)** | ● Funcionamento de Instituições Federais de Ensino Superior;<br>● Reestruturação e Expansão de IFES – Nacional;<br>● Audiência pública - reserva de vagas para candidatos da localidade, inscritos no Sisu ou Sisutec, nas Instituições de ES das regiões interioranas do país. |

Fonte: Elaboração pelos autores a partir da análise dos relatórios (2003 a 2016).

Ao analisar a Figura 2 o quadro de presidentes das comissões de educação e cultura durante o período estudado, 56% eram deputados do Partido dos trabalhadores (PT), 29% pertenciam ao Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)[10] e 7% eram dos partidos Partido Socialista Brasileiro (PSB) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Destaca-se que há uma conformidade entre a relação do partido político da maioria dos presidentes das comissões e dos dois chefes do executivo do período analisado - Lula 2003-2010 e Dilma 2011-2016 – que pertenciam também ao PT. Ao explorar os relatórios das comissões de educação no que se refere à composição dos membros do legislativo há também um predomínio de deputados do mesmo partido ou de aliados ao presidente.

[10] PMDB voltou a ser MDB em 2017. Oficialmente, o Movimento Democrático Brasileiro surgiu em 1966.

## Considerações finais

Esse trabalho buscou responder ao questionamento inicial que visa mapear os atores que participaram do desenho legislativo do processo de expansão do ensino superior público e privado nos governos Lula e Dilma (2003-2016) e conhecer as comunidades de políticas em que essas instituições e seus representantes estão inseridos. Ao buscar nos relatórios das comissões de educação sobre os PL aprovados ou rejeitados, eventos e audiências públicas sobre determinados assuntos, mostrando a força que esses possuem ao se tornarem problemas cuja solução é a elaboração de políticas públicas. Isso significa que, a pressão exercida pelos atores ou pelas comunidades de políticas presentes nos documentos estudados são capazes captar o interesse dos tomadores de decisão, influenciando no processo de priorização de assuntos e produção de políticas.

A partir das pesquisas realizadas sobre a expansão do ensino superior no Brasil e dos encaminhamentos da comissão de educação e cultura da câmara dos deputados, entendemos que a casa do legislativo federal é um lócus gerador de muitas ideias que são importantes para o processo de produção das políticas públicas. Isso significa que é necessário fazer a análise de conteúdo dos relatórios com duas perspectivas, sendo a primeira estudar os eventos, audiências públicas e PL aprovados bem como aqueles que foram reprovados. O não aceite de projeto que visava se consolidar como uma política pública faz parte das escolhas pré-definidas, sobretudo pelo executivo.

## Referências


BRASIL. (2019). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2019.

CAPELLA, A. C. N. (2005). Formação da agenda governamental: perspectivas teóricas**.** In: Anais do 29º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. (2006). PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. Educ. rev., 28, 25-140.

CHAVES, V. L. J. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. Educação &Sociedade, 31(111), 481-500.

GIL, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.

GONÇALVES, S. A. . (2008). Estado e expansão do ensino superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos de 1990. Educar em Revista, 3, 91-111.

KINGDON, J. (2003). Agendas, Alternatives and Public Policie**s**. New York: Harper Collins.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. (2013). Política pública: seus ciclos e subsistemas - uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier.

NEVES, C. E.B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. Revista Brasileira de Sociologia, 6(12), 19-41.

SOUZA, C. (2018). Coordenação de políticas públicas. Brasília: Enap.

VILLANUEVA, L. F. A. (1996). Problemas públicos y agenda de gobierno. 1 ed. México: Miguel Ángel Perrúa.

SGUISSARDI, V. (2006). Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Campinas, Educação & Sociedade, 27(96), 1021-1056.

**COMUNICACIÓN 3.2.6**

# QUALIS: SOSTENIBILIDAD ACADÉMICA DE REVISTAS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN

# QUALIS: SUSTENTABILIDADE ACADÊMICA DE PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

# QUALIS: ACADEMIC SUSTAINABILITY OF JOURNALS IN THE AREA OF EDUCATION

***Laís Zaccaro Sene***
Mestranda em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista – UNESP
https://orcid.org/0000-0001-7297-6262

***José Luis Bizelli***
Livre Docente na Universidade Estadual Paulista – UNESP
https://orcid.org/0000-0002-6634-1444

***Thaís Vargas Bizelli***
Doutoranda em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista – UNESP
https://orcid.org/0000-0001-7514-4381

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC

**Resumo**

A presente pesquisa está inserida no campo da mensuração da qualidade dos Programas de Pós-graduação stricto sensu mediante a avaliação dos veículos de publicização da produção docente a partir da ferramenta Qualis Periódicos. Neste sentido, o objetivo da pesquisa foi examinar estratégias de sustentabilidade acadêmica – técnicas de gestão editorial adotadas para melhorar a qualidade e visibilidade do periódico – implementadas por revistas científicas brasileiras qualificadas na Área de Educação. Para tanto, examinamos os documentos obtidos pelos periódicos científicos submetidos no Qualis Educação, na avaliação de 2013-2016, e comparamos com a

avaliação de 2017-2018, cujos dados foram estruturados em tabela e gráficos. Nesta análise, observamos que as exigências para classificação nos estratos não mudaram drasticamente e grande parte dos periódicos de estratos superiores permaneceram com avaliação inalterada. Houve, porém, um 'enxugamento' na quantia de revistas avaliadas a partir do critério "área-mãe" e do Qualis Referência, resultando em exclusão de um montante considerável de periódicos da área de Educação, que passaram a ser avaliados por outras áreas. Analisamos o índice h dos periódicos estratificados em A1 e A2 do último intervalo perante o software Publish or Perish, e verificamos uma concentração do índice nos periódicos estratificados em A2 com relação ao A1, tendendo a demonstrar distinção entre as estratégias de sustentabilidade acadêmica adotadas. Para entender essa dessemelhança, elaboramos um roteiro de entrevista que será realizado remotamente em breve. Consideramos que os parâmetros de avaliação do Qualis Periódicos ainda se encontram em aprimoramento e seu impacto na editoração dos periódicos poderá ser visualizado integralmente nas próximas classificações.

**Palavras-chave**: Educação; Avaliação; Periódicos.

**Abstract**

This research is inserted in the field of measuring the quality of stricto sensu Postgraduate Programs by evaluating the vehicles for publicizing teaching production using the Qualis Periodicals tool. In this sense, the objective of the research was to examine academic sustainability strategies - editorial management techniques adopted to improve the quality and visibility of the journal - adopted by Brazilian scientific journals qualified in the Education Area. To do so, we examined the documents obtained by scientific journals submitted to Qualis Educação, in the 2013-2016 assessment and compared them with the 2017-2018 assessment, whose data were structured in table and graphs. In this analysis, we observed that the requirements for classification in the strata did not change drastically and most journals from higher strata remained with the assessment unchanged. There was, however, a 'downsizing' in the amount of journals evaluated based on the "parent area" and Qualis Reference criteria, resulting in the exclusion of a considerable amount. We analyzed the h index of journals stratified in A1 and A2 of the last interval using the Publish or Perish software, and we verified a concentration of the index in journals stratified in A2 in relation to A1, tending to demonstrate a distinction between the adopted academic sustainability strategies. To understand this dissimilarity, we created an interview script that will be conducted

remotely shortly. We believe that the Qualis Periodicals evaluation parameters are still being improved and its impact on the publishing of journals can be fully visualized in the next classifications.

**Keywords**: Education; Evaluation; Periodicals.

## Introdução

No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, fundação que desempenha papel regulador em relação aos cursos de Pós-Graduação do país, avalia a qualidade da produção docente mediante a ferramenta Qualis Periódicos. Assim, de acordo com a CAPES (2021), o Qualis é um dos meios pelos quais a instituição atua em seu papel de expandir e fortalecer a oferta da pós-graduação stricto sensu em todo território brasileiro. Para tanto, a qualidade dos programas de pós-graduação é avaliada mediante a mensuração da produção científica resultante dos seus programas no que tange às publicações de artigos em periódicos bem classificados, segundo a CAPES (2014). O produto oriundo dessa avaliação possibilita a concepção da necessidade de formulação de políticas públicas designadas para a área do Ensino Superior, especificamente a pós-graduação, assim como quantifica as ações de fomento implementadas (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021). Para tanto, conforme a CAPES (2014), o Qualis Periódicos tem a sua disposição a plataforma de coleta de dados Sucupira, meio utilizado para medir as produções científicas.

Atualmente, a CAPES determina que a classificação dos periódicos científicos ocorre através dos critérios de avaliação, a partir dos quais, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2014), os enquadrarão em estratos indicativos de qualidade, sendo os estratos A, que abrange do A1 ao A4; os estratos tipo B, que engloba do B1 ao B4; e o C, considerado não científico; o estrato A1 é o de maior menção e C igualado a zero. Entretanto, o Qualis Periódicos, ao impor travas estatísticas, fomenta um ambiente competitivo entre os editores, uma vez que essas travas perpetuam ou desclassificam periódicos nos estratos com o intuito de resguardar a qualidade da produção científica, isto é, a parcela de revistas com menção A1 deve ser inferior a A2 e assim por diante, conforme Bizelli (2018). Além disso, o Qualis Periódicos altera seus critérios avaliativos periodicamente a fim de garantir a qualidade dos veículos de publicização da produção docente, sendo que a mais expressiva a

alteração, com tendências maiores de internacionalização da academia brasileira, ocorreu entre o quadriênio 2013-2016 e o atual 2017-2020 (CAPES, 2017; 2019), o que dificulta o trabalho dos editores em atingir os critérios devido à carência de financiamento à gestão de periódicos, segundo Cruz, Bizelli e Vargas (2020).

Nesse sentido, as pesquisas que abordam sobre os sistemas de avaliação da produção acadêmica brasileira são relevantes, uma vez que trazem à luz o caminho percorrido pela academia, e principalmente pelos gestores dos periódicos científicos, para publicizar a produção científica nacional. Assim, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, o presente trabalho é um estudo voltado para a compreensão das estratégias de sustentabilidade acadêmica adotadas por revistas científicas nacionais qualificadas no Qualis Periódicos da Área de Educação. A sustentabilidade acadêmica foi conceituada como as técnicas de gestão editorial adotadas pelas revistas científicas para melhorar sua qualidade e visibilidade, como o incentivo e financiamento da formação continuada de sua equipe editorial, da mesma forma que a contratação de tradutores e editores, igualmente como os demais processos inerentes à editoração.

## Metodología

Em face do exposto, a pesquisa tem por objetivo compreender as estratégias de sustentabilidade acadêmica que são desenvolvidas pelos periódicos da Área da Educação para se qualificarem no processo de avaliação global. Para tanto, consultamos documentos relativos ao sistema de avaliação de periódicos da CAPES da Área da Educação do período avaliativo de 2013-2016, bem como o resultado preliminar do intervalo 2017-2020, o Qualis 2017-2019 (não divulgado oficialmente). Os dados foram comparados e estruturados quantitativamente em gráficos, mensurando os periódicos classificados por estrato. Igualmente, utilizamos a base de dados do Google Scholar no software Publish or Perish, para investigar o índice h das revistas qualificadas nos estratos A1 e A2, uma vez que esse fator de impacto e software são os novos critérios de qualificação adotados pelo Qualis Periódicos. Além disso, estudamos a bibliografia pertinente ao universo das publicações científicas para entender os desafios acadêmicos que os gestores de periódicos enfrentam para manter as revistas competitivas. A partir disso, elaboramos o roteiro de entrevista a ser realizado remotamente com editores dos periódicos, para saber quais ações específicas vêm

sendo adotadas para enfrentar o ambiente competitivo da divulgação científica brasileira. Em breve, almejamos entrevistá-los com o intuito de traçar seu perfil profissional, observando suas similaridades e dessemelhanças, para analisarmos as estratégias de sustentabilidade acadêmica desenvolvidas – como a profissionalização das equipes editoriais – pelos gestores para preservar a atuação dos periódicos científicos.

**Resultados o discusión/Resultados ou discussão**

Até o ano de 2016, os estratos indicativos de qualidade na classificação A eram somente A1 e A2, do mesmo modo que nesta qualificação B ia de B1 a B5, bem como C, sendo que a partir de 2017 surgiu a classificação adotada recentemente, inserindo A3 e A4 e excluindo B5 (CAPES, 2017; 2019). Além disso, de acordo com a Portaria nº. 145 (2021), novos indicadores foram incorporados na avaliação do Qualis Periódicos através do Qualis Referência 1, que emprega o CiteScore, cuja base de dados é do Scopus e do Journal of Citation Report – JCR, com a suplementação ou não da ferramenta Google Metrics para verificar os índices h5 ou h10 dos periódicos; ainda seria possível a aplicação exclusiva dos índices h5 ou h10 gerados pelo Google Metrics, e as áreas que decidirem adotar o Qualis Referência 2 poderão igualmente subdividir os periódicos com base em divisão temática da subárea de conhecimento; bem como separar os periódicos por idioma ou região de origem.

Outro diferencial, de acordo com a Portaria nº. 145 (2021), foi a criação da identificação da área do conhecimento preponderante, “área-mãe”, em que a estratificação do periódico ocorre pela predominância da área do conhecimento, sendo ela observada a partir do percentual superior a 50% das publicações; caso não atinja tal percentual, necessita ter ao menos uma publicação no ciclo em que se sucede a avaliação, bem como a maioria simples em sua mensuração total; ou considera-se minoria a área do conhecimento que corresponde à quantidade de publicações não inferior a 10% ao da área preponderante; em caso de empate, a área do conhecimento definida é aquela que contém maior número de publicações com relação ao montante integral de publicações avaliadas, e, se o empate perseverar, o Conselho Técnico Científico da Educação Superior decidirá a área do conhecimento.

Com relação aos critérios de estratificação, observamos um diferencial entre as classificações de 2013-2016 no que tange a 2017-2020, como: criação da regularidade; aumento da publicação anual; aumento da diversidade institucional, em que outrora

exigia-se artigos e instituições diversificadas e na avaliação mais recente exige-se diversidade institucional somente no conselho editorial; membros de instituições renomadas se mantêm entre os dois períodos com a dessemelhança em relação aos critérios B no intervalo 2017-2020, sendo menos rigorosa com relação ao intervalo anterior; diminui a quantidade exigida de indexadores, sendo imposta a indexação em ao menos um dos mais reconhecidos no A1 (Scielo BR, Scopus e Web of Science) e igualmente aumenta a opção de indexadores conforme desce o estrato; cria preferência por artigos que possuem registro DOI; e valoriza artigos em língua estrangeira, com boa qualidade gráfica, transparência em sua gestão editorial e histórico do periódico, acesso e preservação dos seus números e autores com identificação Orcid (CAPES, 2017; 2019). A exigência para a classificação diminui proporcionalmente conforme o estrato.

O impacto da alteração dos critérios de classificação do Qualis Periódicos na área da Educação pode ser observado na tabela 1, abaixo:

Tabela 1. Classificação dos periódicos avaliados pelo Qualis Periódicos da Área da Educação nos períodos 2013-2016 e 2017-2018

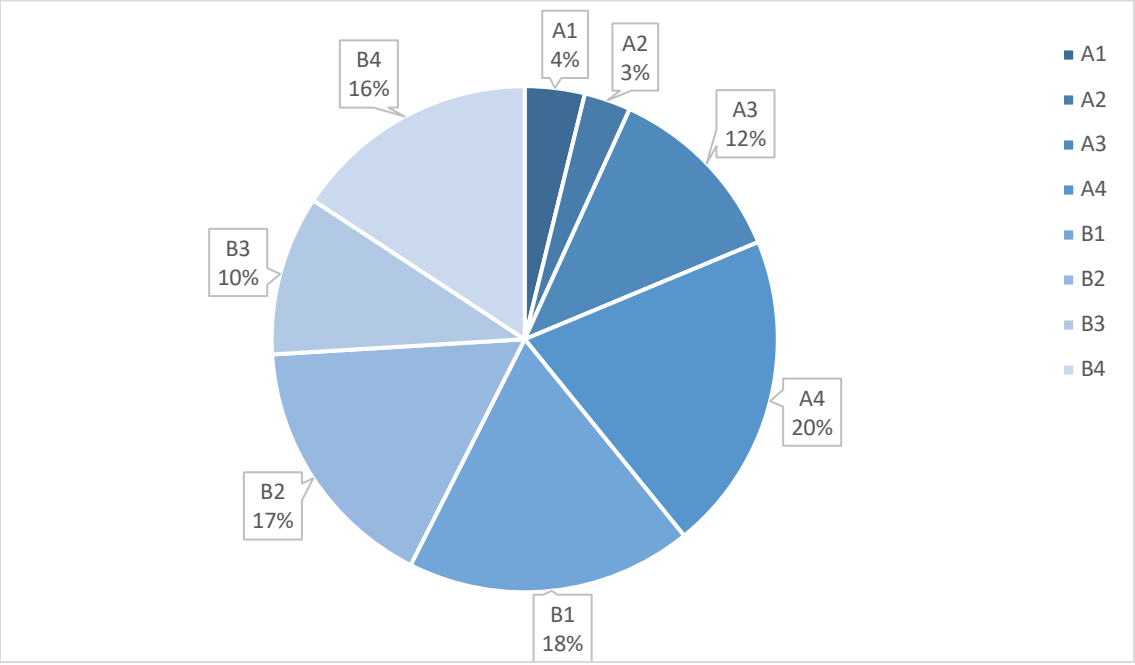
| **Estratos** | **Qualis Periódicos Educação 2013-2016** | **Qualis Periódicos Preliminar Educação 2017-2018** |
|---|---|---|
| A1 | 121 | 37 |
| A2 | 380 | 39 |
| A3 | Não possui | 47 |
| A4 | Não possui | 65 |
| B1 | 542 | 74 |
| B2 | 425 | 89 |
| B3 | 357 | 62 |
| B4 | 307 | 115 |
| B5 | 782 | Não possui |
| C | 1289 | 255 |

| | | |
|---|---|---|
| **Total** | **4203** | **783 com C** |

Nota: Esta tabela apresenta a classificação dos periódicos científicos da Área da Educação nos períodos avaliativos 2013-2016 e 2017-2018. Observamos discrepâncias nos dados fornecidos pela CAPES na mensuração dos periódicos avaliados nos estratos na avaliação de 2017-2018. Dados retirados do Relatório Qualis Periódicos Educação, 2017; 2019, CAPES.

Interpretamos que a vasta diferença na quantidade de periódicos avaliados pelo Qualis Periódicos nos dois períodos provavelmente se deu devido ao 'enxugamento' de revistas realizado pela Comissão de Avaliação, sendo mais criterioso quanto à "área-mãe" dos periódicos, bem como o resultado oriundo do Qualis Referência. Além disso, ao analisar a evolução da classificação dos periódicos nos estratos no período de 2017-2018 observamos que, de modo geral, os estratos que tiveram maior ascensão na avaliação 2013-2016 para 2017-2018 em ordem decrescente foram A4; B1; B2; B4; A3; B3; A1 e A2 (figura 1). Esse dado pode evidenciar que é mais fácil uma revista B ascender do que uma revista A, de modo que as revistas qualificadas nos estratos A necessitam de maior dedicação para ascender ou estabilizar na classificação.

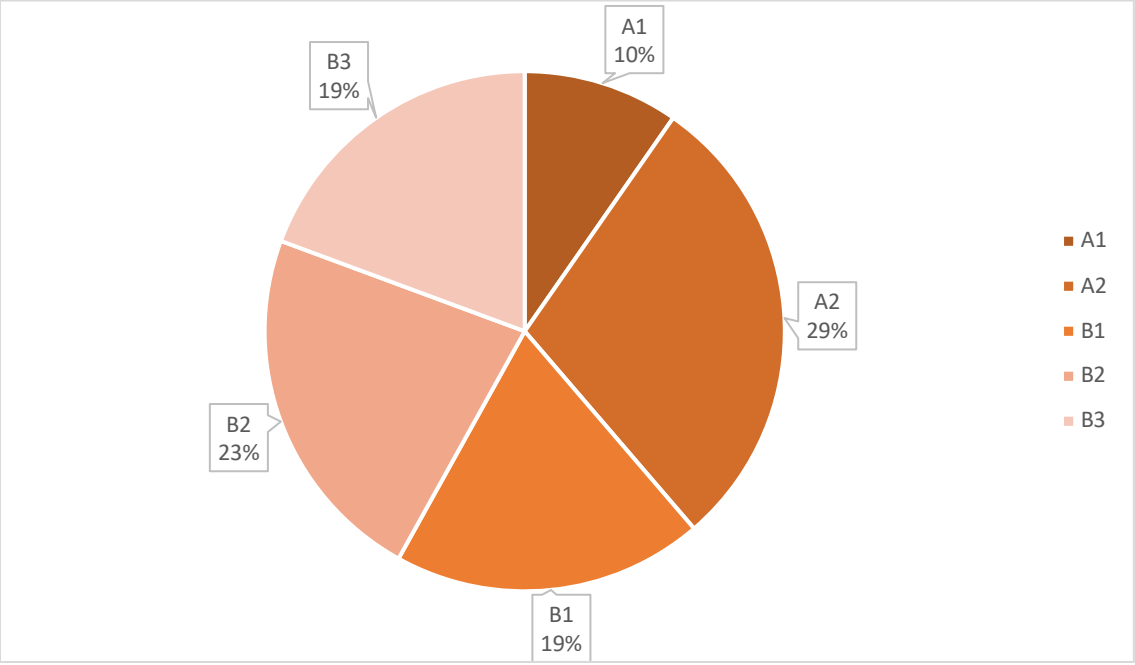
**Figura 1.** Periódicos que apresentam maior ascensão nos estratos na avaliação 2013-2016 a 2017-2018.




Nota: Este gráfico representa o percentual de periódicos científicos da Área da Educação que progrediram na estratificação do período avaliativo 2013-2016 a 2017-2018. Dados retirados da plataforma Sucupira, 2017, CAPES, e Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em Saúde Coletiva, 2019, ABRASCO.

Quanto os estratos que tiveram maior declínio na avaliação 2013-2016 para 2017-2018 em ordem decrescente foram B2; A2; A1, sendo que os estratos B1 e B3 ficaram igualados (figura 2). As revistas classificadas no estrato B2 foram as que mais declinaram: isso pode significar que a exigência de qualificação nesse estrato ficou mais rigorosa e muitos periódicos não atenderam tais exigências.

Figura 2 Periódicos que apresentam maior declínio nos estratos na avaliação 2013-2016 a 2017-2018.




Nota: Este gráfico representa o percentual de periódicos científicos da Área da Educação que regrediram na estratificação do período avaliativo 2013-2016 a 2017-2018. Dados retirados da plataforma Sucupira, 2017, CAPES, e Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em Saúde Coletiva, 2019, ABRASCO.

Não consideramos os periódicos não encontrados na avaliação 2017-2018, bem como os periódicos que mantiveram a estratificação do período 2013-2016. Ademais, notamos que quanto menor a classificação nos estratos, maior a dificuldade em localizar dados sobre as revistas em seus websites. Outrossim, analisamos o índice h dos periódicos científicos classificados no período 2017-2018 através software Publish or Perish na base dados do Google Metrics, em que observamos uma maior concentração na classificação do índice h dos periódicos estratificados em A2 com relação ao A1. No campo hipotético, essa dispersão pode evidenciar uma distinção entre as estratégias de sustentabilidade acadêmica adotadas pelas editoras das revistas A1. Contudo, conforme alega a CAPES (2020), os seminários de meio termo não são absolutos, visto que o resultado final depende de dados agregados a partir do Coletas 2019 e 2020,

assim como a metodologia do Qualis continuará em aperfeiçoamento, o que pode modificar o resultado ao fim da avaliação.

Com o intuito de compreender essa variação, elaboramos um roteiro de entrevista considerando as práticas de editoração com ênfase nas ações que possibilitam a sustentabilidade acadêmica, cujo assuntos são voltados a: equipe de editoração, como tamanho, funções, rotatividade, atividades terceirizadas; orçamento, tal qual o apoio à publicação, cobrança de taxa, remuneração, trabalho voluntário, formação profissional; processamento da publicação, como revisão, tradução, formatação, DOI, XML, indexação, publicidade etc.; dificuldades na gestão ocasionadas pelas alterações do Qualis, de ordem financeira, provocadas pela pandemia. Questões estas que abrangem o processo de editoração no que tange aos principais desafios dos editores dos periódicos científicos, conforme apontam Cruz, Bizelli e Vargas (2020).

## Considerações finais

Em geral, mesmo com a expressiva diminuição do número de revistas avaliadas a partir do critério "área-mãe", bem como seu fator de impacto medido pelo índice h através do Qualis Referência, a maioria dos periódicos classificados nos estratos superiores permaneceram com a avaliação inalterada nos dois momentos analisados. Contudo, observa-se variação não desprezível, e alguns veículos ganham ou perdem qualidade, o que pode evidenciar desvios na avalição da produção científica dos docentes de programas de pós-graduação. Essa variação poderá ser respondida mediante a verificação das práticas editoriais analisadas através da aplicação do roteiro de entrevista. Entretanto, é relevante ressaltar que o resultado da classificação do Qualis Periódicos da área da Educação poderá sofrer alteração, uma vez que a avaliação ainda está em execução. Nesse sentido, há uma tendência das práticas editoriais, no que tange à sustentabilidade acadêmica, em se adaptarem, o que amplia a possibilidade de continuar estudando essa temática por um período maior ao relatar as mudanças da gestão editorial dos periódicos científicos qualificados antes e depois das alterações do Qualis.

Sendo assim, os parâmetros de avaliação do Qualis Periódicos são recentes e ainda estão em aprimoramento. Então, seu impacto nas estratégias de sustentabilidade acadêmicas adotadas pelas editoras de periódicos poderá ser mais bem visualizado em suas classificações subsequentes. O estudo dessa temática proporciona desenvolver novas estratégias de sustentabilidade acadêmica para subsidiar os periódicos avaliados

no Qualis Periódicos. Esperamos com essa pesquisa descobrir as diversas estratégias de sustentabilidade acadêmica empregadas pelas equipes editoriais, traçar semelhanças e diferenças para, com isso, compreender as demandas, as diferentes realidades e visões sobre o ambiente de sustentação acadêmica da publicação científica em Educação no Brasil. Portanto, o próximo passo da pesquisa será entrevistar uma amostra de 16 editores de revistas científicas divididas por regiões do Brasil e por classificação nos estratos A1 a A4, assim como duas A1 de âmbito nacional, publicadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, respectivamente, totalizando 18 entrevistados; esperamos, com isso, observar as diversas estratégias de sustentabilidade acadêmica adotadas pelas revistas, editadas por diferentes segmentos educacionais, para se manterem bem qualificadas.

**Referências**


Bizelli, J. L. (2018). Papel estratégico das revistas científicas brasileiras para a avaliação do conhecimento na Área de Educação [Projeto em andamento].

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2021). Portaria nº. 145 de 2021. Dispõe sobre o Qualis Periódicos. 10 de setembro de 2021. D.O. n. 174.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2021). História e Missão. https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2014). Qualis Periódicos e classificação de produção intelectual. https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/qualis-periodicos-e-classificacao-de-producao-intelectual

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017). Relatório da Avaliação Quadrienal 2017: Educação. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-educacao-relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017-final-pdf

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2019). Relatório do Qualis Periódicos - Área 38, Educação. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio-qualis-educacao-pdf

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2020). Sucupira. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf#

Cruz, J. A. S., Bizelli, J. L. e Vargas, T. C. (2020). Gestão de periódicos na área de educação. Revista @mbienteeducação. https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/viewFile/988/770

Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em Saúde Coletiva. (2018). 1. Planilha de Classificação Qualis 2017-2018. Abrasco. https://www.abrasco.org.br/site/coordenadoresdepos/apresentacoes-e-documentos-da-reuniao-de-maio-de-2019/706/1-planilha-classificacao-qualis-2017-2018

**COMUNICACIÓN 3.2.7**

# A DESISTÊNCIA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE POR AGENTES DAS CAMADAS POPULARES: O CASO DA UNESP/FCLAR

# ABANDONO DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE POR PARTE DE AGENTES DEL ESTRATO POPULAR : EL CASO DE UNESP/FCLAR

# DROPPING OUT OF TEACHER TRAINING COURSES BY AGENTS FROM THE POPULAR STRATA: THE CASE OF UNESP/FCLAR

***Laís Inês Sanseverinato Micheleti***
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP - Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2748-3407

***Andreza Lopes Oliviere Carmignolli***
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP - Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5593-9793

***Luci Regina Muzzeti***
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP - Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6808-2490

**RESUMO**

O presente estudo de natureza qualitativo tem por objetivo analisar os condicionantes que motivaram a desistência de 03 agentes oriundos das camadas populares em cursos de licenciaturas pela Faculdade de ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, em diferentes épocas, identificando as principais dificuldades e enfretamentos destes alunos perante seu percurso interrompido na universidade pública. Para tanto foi desenvolvida uma entevista semi-estruturada tendo como base os conceitos da teoria boudieusiana, sendo eles: habitus, capital social, capital cultural, capital econômico. Os depoimentos analisados revelaram relações conflituosas e inseguranças com o universo acadêmico durante o percurso dos entrevistados na universidade, evidenciando que o capital cultural influenciou diretamente a trajetória dos agentes e sua relação com o ambiente

universitário, somadas as dificuldades provenientes da instabilidade econômica que permeou seus itinerários acadêmicos. Destarte, o estudo ressaltou a importância das políticas de acesso e permanência à universidade para essa fração de classe, psicológicos que precisam cada vez mais ser ampliadas e estendidas, porém para um efeito efetivo de tais medidas se faz necessário instituir alternativas que objetivem lidar com as dificuldades acadêmicas iniciais dos estudantes como opções de monitoria a alunos com dificuldades acadêmicas e que pretendam auxiliar os estudantes na ampliação de seu capital cultural e a reestruturação do habitus.

**Palavras-chave**: Formação Docente, Evasão no Ensino Superior, Políticas Públicas, Habitus, Capital Cultural.

**Resumen**

Este estudio cualitativo tiene como objetivo analizar las condiciones que motivaron el retiro de 03 agentes de las clases populares en los cursos de grado en la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara, en diferentes momentos, identificando las principales dificultades y estos estudiantes. 'lucha ante su camino interrumpido en la universidad pública. Por tanto, se desarrolló una entrevista semiestructurada a partir de los conceptos de la teoría boudieusiana, a saber: habitus, capital social, capital cultural, capital económico. Los testimonios analizados revelaron relaciones conflictivas e inseguridades con el universo académico durante el recorrido de los entrevistados en la universidad, evidenciando que el capital cultural incidió directamente en la trayectoria de los agentes y su relación con el entorno universitario, sumado a las dificultades derivadas de la inestabilidad económica que permeó. sus itinerarios académicos. Así, el estudio resaltó la importancia del acceso y permanencia a las políticas universitarias para esta fracción de la clase, psicológica que cada vez más necesita ser expandida y extendida, pero para un efecto efectivo de tales medidas es necesario instituir alternativas que apunten a atender las dificultades académicas iniciales de los estudiantes como opciones de seguimiento para los estudiantes con dificultades académicas y que pretenden ayudar a los estudiantes a ampliar su capital cultural y reestructurar su habitus.

**Palabras clave**: Formación Docente; Deserción en la educación superior; Políticas Públicas; Habitus; Capital Cultural.

## Introdução

O presente estudo tem por objetivo analisar os condicionantes que motivaram a desistência de 03 agentes oriundos das camadas populares em cursos de licenciaturas pela Faculdade de ciências e Letras (FCLar) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Araraquara, em diferentes épocas.

Á luz dos pressupostos de Pierre Bourdieu, buscou-se desvelar na práxis como os conceitos de habitus; capital econômico; capital social; capital cultural; herança cultural, interferem no tipo de trajetória possível no ensino superior, identificando as principais dificuldades e enfretamentos destes alunos perante seu percurso interrompido na universidade pública.

Os agentes analisados têm sua trajetória de escolarização básica realizada em estabelecimentos públicos de ensino, e cabe ressaltar ainda que embora os agentes entrevistados não tenham sido os primeiros em suas famílias a cursar o nível superior de ensino, foram os primeiros a conseguir ingressar em uma universidade pública, embora não tenham conseguido concluir o curso.

Todos os entrevistados se definem cis gêneros, heterossexuais, solteiros e até o momento da pesquisa afirmaram não ter filhos e morar com seus pais, e para preservação da identidade dos participantes foram utilizados nomes fictícios.

O grupo analisado é composto, em linhas gerais, por agentes cujos pais e mães possuem no máximo ensino fundamental completo e exercem atividades profissionais que exigem baixa qualificação, conforme pode ser verificado no quadro a seguir:

Tabela 1- Descrição dos Entrevistados

| IDENTIFICAÇÃO | | | | ENSINO SUPERIOR | | | | ORIGENS SOCIAIS | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Nome / Idade (anos)** | **Etnia / Gênero** | **Conclusão Ensino médio (ano)** | **Curso Pré-vestibular** | **Curso** | **Ingresso / Evasão (ano)** | **Sistema De Seleção COTAS** | **Políticas Permanência Estudantil (BOLSAS)** | **Escolaridade (pais)** | **Profissão (pais)** |
| Camila / 36 | Branca / F | 2003 | SIM | Pedagogia | 2005 / 2007 | Ingresso Anterior a política de cotas | Não fez uso | Pai: Fund. Incompleto<br>Mãe: Fund. Incompleto | Pai: Pescador/vendedor (autônomo)/ Afastado<br>Mãe: Professora/ Empregada Doméstica/ Desempregada. |
| Rafael / 34 | Branco / M | 2005 | SIM | Ciências Sociais | 2011 / 2012 | Ingresso Anterior a política de cotas | Não fez uso | Pai: Fund. incompleto<br>Mãe: Fund. Incompleto | Pai: Pintor Residencial (autônomo)<br>Mãe: Auxiliar de Limpeza/ Do lar. |
| Bruno / 26 | Negro / M | 2013 | NÃO | Ciências Sociais | 2015 / 2016 | SRVE BP + PPI | - Moradia; - Auxílio financeiro socioeconômico (bolsa de apoio acadêmico) | Pai: Não Informado<br>Mãe: Fund. Completo | Pai: não informado<br>Mãe: Empregada Doméstica/Cuidadora de Idosos |

Fonte: Elaboração pelos autores.

Ressalta-se também que de acordo com os relatos a trajetória do grupo analisado é permeada por instabilidade econômica, os entrevistados consideram que

suas famílias não detêm estabilidade financeira, situação essa que inclusive conduziu alguns dos entrevistados a necessidade de conciliar trabalho e estudo ainda durante o ensino médio e no interior de suas famílias as práticas culturais legítimas foram escassas e não eram comuns a seu cotidiano.

## Metodología

A presente pesquisa é de natureza qualitativa por considerar os aspectos subjetivos da questão problema, conforme Minayo (2001) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (pp.21-22).

A análise dos dados coletados será realizada com base no método praxiológico tal como foi desenvolvido por Pierre Bourdieu (1994), partindo da busca de uma dialética entre as limitações do conhecimento objetivista e da fenomenologia, na construção da "teoria da prática ou modos de engendramento das práticas (p. 60)

Com base nos estudos de Pierre Bourdieu, foi desenvolvida uma entevista semi-estruturada tendo como base os conceitos da teoria boudieusiana, sendo eles: habitus, capital social, capital cultural, capital econômico.

O roteiro da entrevista foi desenvolvido com base nas pesquisas realizadas por Muzzeti (1997; 2019), sendo importante ressaltar que esse roteiro vem sendo reestruturado e readaptado ao longo dos anos por diversos pesquisadores como Suficier (2013; 2017) Oliveira (2017) e Carmignolli (2019) dentre outros que trabalham com os desdobramentos da teoria bourdieusiana.

Cabe ressaltar ainda que, para a realização da pesquisa as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

## Resultados e Discussões

Observa-se ainda que dois agentes do grupo (Camila e Rafael) relatam ter complementado sua escolarização por meio da adesão a cursos pré-vestibulares populares como o Cursinho Unificado do Campus de Araraquara (CUCA), enquanto estratégia para aprovação nos processos seletivos das universidades:

> Fiz, o CUCA pra reforçar a aprendizagem por conta que na escola a forma como trabalhavam as matérias não é a mesma que é exigido do vestibular então era bem distante aí eu fiz por conta disso (CAMILA)
> Nossa, fiz, depois que eu fiquei três anos em casa parado né aí eu comecei a fazer cursinho popular, fiz o CUCA da UNESP, é... daí fiz outros cursos também da, da prefeitura né, eu fiquei bastante tempo fazendo cursinho pré-vestibular. (RAFAEL)

Camila e Rafael são agentes que obtiveram seu ingresso no ensino superior anterior a política de cotas e ações afirmativas e não usufruíram de nenhum auxilio da universidade, cabe ainda mencionar que estes agentes não precisaram se mudar para cursar o ensino superior, pois o campus era situado na mesma cidade em que residiam.

Quando questionados sobre o conhecimento sobre as políticas de permanência da universidade, ambos relatam conhecimento sobre a oferta de auxílios financeiros por meio de bolsas, e quando indagados sobre o motivo de não terem pleiteado nenhum auxilio:

> Porque eu tinha vergonha. (CAMILA)
> Eu fui até atrás na época tinha o PET mas o que paga a bolsa pros ingressantes é muito pouco né? Se eu não me engano era trezentos e poucos reais então isso não, não ia dar certo, ia ficar muito precário ainda, porque infelizmente eu tinha que ter um salário não tão baixo assim né. (RAFAEL)

Os relatos de ambos agentes demonstram que a situação financeira de suas respectivas famílias os coloca perante a necessidade em conciliar trabalho remunerado em período integral e os estudos: Camila começou a trabalhar durante o segundo ano de graduação, já Rafael estava empregado antes mesmo de iniciar o curso, o que trouxe prejuízos ao rendimento acadêmicos dos mesmos.

Bruno por sua vez, precisou se mudar para cursar a graduação, saindo de uma cidade grande porte onde residia com sua mãe, o agente obteve seu ingresso possibilitado por ações afirmativas como o sistema de reserva de vagas por escolaridade pública e cotas PPI respectivamente e foi contemplado com auxílios de permanência (moradia e auxílio financeiro) porém relata a necessidade de fazer “bicos” para conseguir se manter na universidade pela dificuldade gerada pela falta do restaurante universitário.

Bruno relata ainda um elevado índice de reprovações devido a dificuldades em acompanhar os conteúdos dos cursos atribuindo a si a culpa pelo fracasso acadêmico.

Enquanto os relatos dos depoentes ilustraram um percurso escolar de nível básico notório, permeado por um bom desempenho acadêmico com notas elevadas e sem reprovações, acompanhada de uma boa relação com todos seus professores e por vezes até mesmo considerada de proximidade, quando questionados sobre o percurso no ensino superior somos apresentados a uma realidade oposta.

Por meios dos relatos é possível observar que os agentes analisados mantiveram relações conflituosas e inseguras com o campo universitário com relação aos conteúdos do curso e uma relação distante com seus professores e o espaço universitário:

> Os da UNESP [profesores] eram frios, distantes, debochados. (CAMILA)
>
> [...] pela arrogância dele, muito arrogante! Muito esnobe, muito é... materialista, muito tudo de ruim, apesar de tudo eu tirei boa nota com ele, é porque como professor o cara era bão demais isso ai não tinha o que falar, mas como pessoa pelo amor de Deus. (CAMILA)
>
> Mas é aquela né, cê já tava bem cansado né, depois que você chegava, depois das dez e meia da noite colocar a matéria em dia muitas vezes eu dormia com o livro em cima da cabeça porque não dava não, não dava conta (RAFAEL).
>
> [...] pelo menos isso que passou que eles não tinham uma proximidade tão grande com o aluno, mas na medida do possível, eles, eles tiravam nossas dúvidas, eles ajudavam (RAFAEL)
>
> olha é... tinha alguns que tinham uma linguagem mais acessível né? Mas tinha outros que era um pouco mais difícil, não porque usava da norma culta de se falar, mas porque era estrangeiro, [...] tinha um professor que ele falava portunhol então a comunicação não era tão fácil assim (RAFAEL)
>
> peguei uma DP e foi política a matéria que eu mais gostava. (RAFAEL)
>
> [...] Eram conteúdos muito específicos assim que eu nunca tinha ouvido falar e... eu também não estudava devidamente. (BRUNO)
>
> Tímida, eu era muito tímido, sim com os professores. (BRUNO)
>
> Putz, teve um professor que ele foi racista comigo na frente da sala inteira. Na época eu era tão imaturo e fiquei tão assustado que a única coisa que eu queria era que aquilo acabasse e ninguém tocasse mais no assunto. (BRUNO)

Com relação as despesas com o curso, os depoentes afirmam que não eram muitas, entretanto no caso de Camila, por menores que fossem, na época, impactavam o orçamento de sua família:

> Muito xérox e passagem também porque eu não tinha roupa, quase não tinha roupa então assim, não tinha condições de comprar ou custear o xerox ou comprava roupa, aliás não dava nem pra comprar roupa, e... tava ficando muito caro eu ir pra lá, então, tava atrapalhando as coisas aqui em casa então, não dava. (CAMILA).
>
> A despesa era com material didático né, as vezes com fotocopia, acho que era só isso porque não tinha tanta despesa né? Eu gastava pouco, é.. tipo gastava em média de vinte reais por semana, mas era tudo com fotocopia. (RAFAEL)
>
> Com o curso? Há no máximo com algum xerox assim de um texto ou um livro mas a maioria dos livros a gente tinha na biblioteca. (BRUNO)

De acordo com os entrevistados, na época os mesmos detinham preocupações externas a universidade que os afligiam estando relacionadas as dificuldades financeiras da família, a falta de tempo para se dedicar aos estudos e dificuldades psicológicas por motivos pessoais não declarados:

> Sim, por comida em casa, a situação da minha família. (CAMILA)
>
> O problema socioeconômico de, de trabalhar de estudar, de não ter tempo pra me dedicar é... eu acho que foi uma pena assim de ter que escolher entre a faculdade e o emprego, eu acho que isso foi o que mais pegou. (RAFAEL)
>
> É na verdades as psicológicas atrapalharam minha a... a acadêmica, porque eu tinha biblioteca tudo a disposição e eu não estudava porque eu estava preocupado em fazer outra coisa. (BRUNO)
>
> De não ter um restaurante universitário me preocupava muito com a alimentação assim, é tem que comprar, tinha que cozinhar, não podia deixar faltar se tivesse um restaurante universitário eu me preocuparia com coisas mais pontuais assim. (BRUNO)

Os entrevistados também relatam um distanciamento do espaço universitário no que tange a participação em atividades extracurriculares, em alguns casos ocasionadas devido ao emprego remunerado que detinham na época, ainda com relação as atividades culturais ofertadas pela universidade:

> Ah oferecia sim, sempre ofereceu. Grupo de teatro, que mais, grupos de estudo, não participei de nenhum lá não porque eu tinha muita... muito problema psicológico. (CAMILA)
>
> Sim, nossa, varias! No entanto que tinha a banda lá, o pessoal que ficava batucando lá horas e horas, as vezes eu tava na aula e ficava escutando o batuque da banda lá, tinha, tinha sim bastante coisa cultural, tinha palestras e disso eu acho que eu não posso não reclamar da UNESP não, tinha varias coisas culturais, várias atividades. Olha por conta do trabalho geralmente tinha muita coisa em horário inverso então eu não participei muito disso, então eu fiquei meio alheio, mas eles sempre divulgavam, sempre falavam, mas por conta do trabalho eu não participei muito não. (RAFAEL)
>
> Tinha aquela... aquela chacára da UNESP como chama? Isso, eu colava nuns rolezinhos lá, tem a biblioteca, tem aquela biblioteca que fica fora do campus, eu esqueci o nome, já cheguei a conhecer lá, é... essas duas coisas assim que eu consigo lembrar (BRUNO)

Pode-se verificar também que os capitais culturais e econômicos influenciaram diretamente em seu itinerário no ensino superior e tendo o fracasso acadêmico como motivação para a evasão dos agentes analisados:

> Muito, vixeee, bastante, as condições financeiras, é... a cultura, minha cultura era diferente da cultura do povo de lá, minha cultura era mais tradicional, o povo lá era mais libertino, e ai eu era meio que excluída tal, já não tinha facilidade pra fazer amizade de boa, assim ainda, o negócio embolou todo, ai foi onde foi atacando minha depressão mais ainda, desenvolvi síndrome do pânico também, é... e ai eu fui começando a travar pra ir pra lá, comecei a me sentir triste pra ir pra lá, ai fui tendo que parar mesmo. (CAMILA)
>
> Olha, é... tive sim, tive dificuldade psicológica é... e financeira também né porque querendo ou não, não podia largar o trabalho pra poder me dedicar totalmente ao curso e isso me deixou muito mal sabe? Porque não era uma coisa que eu queria ter parado, é uma coisa que eu fui condicionado a isso, eu acho que não tive, não tive escolha. Ou eu parava ou eu não ia ter mais a minha sanidade mental (RAFAEL)
>
> Porque eu, já tinha muita D.P eu não tava contente com o meu próprio desempenho e eu achei melhor começar algo do zero em outro ambiente. (BRUNO)

Sobre o que a universidade poderia ter feito para garantir a permanência dos entrevistados no curso, os entrevistados afirmam:

> Então... porque assim, tinha uma colega, filho de uma colega que teve uns problemas de ordem emocional, psicologia e tal e a UEL oferece apoio né atendimento psicológico, talvez isso não sei. (CAMILA).
>
> Eu acho que se eu tivesse uma bolsa maior, não precisava ser o mesmo que eu ganhava no, no meu trabalho né? Se eu tivesse uma bolsa maior talvez eu conseguisse largar o emprego e ter terminado o curso. Mas daí o que eu te falei né, isso aí não depende só disso né? Depende de várias medidas publicas né, que infelizmente hoje em dia tá cada vez pior" (RAFAEL)
>
> ah.... eu acho que se tivesse um bandejão eu teria ficado mais viu, porque o auxílio financeiro eu já recebia" (BRUNO)

**Considerações finais**

Apesar de estudiosos e dotados de um histórico de bom rendimento durante todo o percurso na escolarização de nível básico ao concluir este nível de ensino, houve a necessidade de um reforço para que os agentes conseguissem atingir o objetivo de ingressar no ensino superior, proveniente da frequência de pelo menos um ano em cursos pré-vestibulares populares no caso de dois dos três agentes analisados.

A necessidade de um complemento aos estudos para obter êxito no sistema de seleção no ensino superior por mais que os agentes em questão tenham um histórico de dedicação aos estudos durante a trajetória de escolarização básica mostra que as desvantagens iniciais perante o sistema de ensino são cumulativas (Bourdieu, 2015, p.56).

Os depoimentos analisados também revelam as relações conflituosas e inseguranças com o universo acadêmico durante o percurso dos entrevistados na universidade pública, o que ressalta que o capital cultural influenciou diretamente a trajetória dos agentes e sua relação com o ambiente universitário, somadas as dificuldades provenientes da instabilidade econômica que permeou seus itinerários acadêmicos e são cumulativas.

Numa população de estudantes não se apreende mais que o, resultado final de um conjunto de influências decorrentes da origem social e cuja ação exerce-se há muito tempo. Para os estudantes originários das classes baixas que sobrevivem a eliminação

as desvantagens iniciais evoluíram, o passado social transformando-se em passivo escolar pelo jogo de mecanismos de substituição, tais como as orientações precoces e freqüentemente mal informadas, as escolhas forçadas ou a repetência (Bourdieu & Passeron, 2015, pp. 30-31).

Concluindo que a origem social teve influência na trajetória universitária do grupo analisado composto pelo gênero masculino e feminino sendo marcada por inseguranças, atrasos e interrupções.

O estudou demonstrou também a importância das políticas de acesso à universidade para essa fração de classe, como a oferta de cursos pré-vestibulares populares, cotas étnicas e sistema de reserva de vagas para escolaridade publica e ressalta também a importância do investimento em políticas de permanência como moradia, restaurante universitário, auxílios financeiros, médicos e psicológicos que precisam cada vez mais ser ampliadas e estendidas.

Entretanto tais medidas precisam estar integradas como afirma Muzzeti (2019), a necessidade de se pensar em aperfeiçoar medidas que possam lidar com as dificuldades acadêmicas iniciais dos estudantes como opções de monitoria a alunos com dificuldades acadêmicas que pretendam auxiliar os estudantes na ampliação de seu capital cultural e a reestruturação do habitus destes agentes.

**Referencias**

Bourdieu, P. (1994). Esboço de uma Teoria da Prática. In: Ortiz, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu, São Paulo: Editora Ática, n. 39, pp. 46-86. 1994.

Bourdieu, P. (2015). Escritos de Educação**.** In Nogueira, M. A. e Catani, A. (Org). Rio e Janeiro: Vozes.

Bourdieu, P., Champagne, P. (2015). Os excluídos no interior. In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Org). Rio e Janeiro: Vozes, pp. 243-256.

Bourdieu, P. Passeron, J.C. (2015). Os herdeiros: os estudantes e a cultura**.** Florianópolis: Ed. da UFSC.

Carmignolli, A. O. L. (2019). A influência dos Capitais Cultural, Social e Econômico no sucesso da trajetória escolar**.** [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista].

Minayo, M. C. S. (2001). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**.** 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

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].

MUZZETI, L. R. (2019). Trajetórias sociais e escolares de laureados nas politicas de acesso dos cursos de graduação/UNESP/CAR. [Tese de Livre-Docência, Universidade Estadual Paulista].

Oliveira, M. F. C. De. (2017). Trajetória social e sexualidade: A estruturação da identidade de gênero na educação infantil. [Dissertação de Mestrado,Universidade Estadual Paulista]

Suficier, D.M. (2013). Retratos sociológicos de estudantes de pedagogia: O caso da FCL/ar. Araraquara, UNESP-FCLar. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista].

Suficier, D.M. (2017). Senso prático e reflexividade na prática de quatro professores do ensino fundamental [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista].

# EJE 4

# EDUCACIÓN INCLUSIVA

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

## PONENCIAS DEL EJE 4

### PONENCIA 4.1.1

# SEXUALIDADE & PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCA: ALGUNS APONTAMENTOS

***Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari***
UFSCAR/Brasil

O presente artigo pretende instigar à reflexão sobre temas delicados, polêmicos e, quase sempre, permeados por entendimentos calcados em preconceito: sexualidade e pessoas em situação de deficiência, notadamente no que se reporta a um dos períodos do desenvolvimento humano – a adolescência. Para tanto, discute os temas a partir do espectro da literatura especializada e de relatos de pesquisas, com base no entendimento de que a situação de deficiência não é um impeditivo à manifestação da sexualidade; e que esta, para além da genitalidade, implica formas de sentir, pensar e agir, típicas na interação em sociedade. Uma aproximação objetiva ao conhecimento da relações afetivas da pessoa em situação de deficiência, resulta em interrogações, lacunas envolvendo sentimentos de desconforto, desconhecimento, medo, preocupação na medida em que trata de temas delicados, controvertidos, passíveis de interpretações e entendimentos múltiplos.

Buscando a conquista de um equilíbrio psico-afetivo, processo similar ao de qualquer outra pessoa, evidenciam-se conotações singulares, matizes específicos e limitações, ainda pouco conhecidas, timidamente abordadas porém extremamente mitificadas e quase todas por definir. A estas condições, acrescenta-se uma certa dose de coragem pois, em nossa sociedade competitiva, para a qual a força produtiva é o valor maior, a defesa de segmentos sociais estigmatizados e marginalizados, não obstante prescindir de iniciativas, com freqüência, também estas, são tidas como ações marginais. Saber expressar preferências e fazer escolhas é um caminho de aprendizagem que leva a pessoa à conquista de habilidades; no caso de pessoas em situação de deficiência, este caminho é a pedra angular que sedimenta o aspecto essencial para um funcionamento em sociedade. Cabe, de início, esclarecer que adolescência é uma das etapas do desenvolvimento humano a que se somam aspectos



SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

do desenvolvimento biológico e sexual, fenômeno universal e que, portanto, ocorre para garotos e garotas, incluindo aqueles/aquelas em situação de deficiência. A sexualidade, por sua vez, se estende a aspectos importantes e imprescindíveis ao entendimento da pessoa, em todas as suas dimensões, a partir de todas as fases do ciclo vital. E, ainda que se tenha total clareza da multiplicidade dos aspectos intervenientes, sejam estes, biológicos, psicológicos, sociais, morais, religiosos e culturais, os tabus, conflitos e valores relacionados ao exercício da sexualidade nos acompanham desde o início de nossas vidas, agindo de forma inevitável, fato este que desvalorizamos ou ignoramos que sabemos. Neste entendimento, a sexualidade pressupõe, pois, formas de sentir, pensar e agir, típicas condutas humanas: como homens e mulheres vêem o mundo e como este vê homens e mulheres, interagindo, entendendo a realidade, imprimindo a esta uma marca, um significado. Alterar tal configuração implica em voltar os olhos para os novos entendimentos provocados por mudanças de ordem econômica, política e social. Assim, movimentos pelos direitos das chamadas minorias - homossexuais,

indígenas, negros, migrantes, deficientes - não são vistos, com complacência, pelas camadas mais conservadoras da sociedade. Não obstante, mesmo esbarrando em dificuldades de diferentes naturezas, vêm adquirindo, paulatina e obstinadamente, peso político cada vez mais intenso. Isto ocorre, de um lado, pelo crescente interesse da área acadêmica em desenvolver pesquisas que, concomitantemente á produção do conhecimento, contribuem para instaurar novas visões e entendimentos que possibilitam desmitificar antigos tabus. De outro lado, deve-se à ação de pessoas, quer individualmente, quer constituídas em sociedades civis que, através de sua postura profissional e pessoal, vêm provocando mudanças significativas na maneira de ver/encarar/vivenciar a sexualidade de forma plena. A exigência de considerar questões específicas se torna não somente legítima, quanto obrigatória, no mesmo sentido em que é fundamental o respeito às diferenças com as quais se manifesta e expressa a realidade das pessoas em situação de deficiências com vistas a serem consideradas como pessoas completas. Esta é uma condição necessária para que possam assumir seu papel de cidadãos no mundo em transformação.

**PONENCIA 4.1.2**

# NOS CAMINHOS DAS ÁGUAS: INCLUSÃO EM ESCOLAS DO PANTANAL

***Washington Cesar Shoiti Nozu***
UFGD/Brasil

No Pantanal sul-mato-grossense há um conjunto de unidades de ensino localizadas em regiões de difícil acesso e influenciadas pelo ciclo do rio Paraguai e seus afluentes: as Escolas das Águas. Neste trabalho pretendemos elucidar as particularidades da gestão e do trabalho pedagógico das Escolas das Águas, com ênfase no processo de inclusão de estudantes considerados com necessidades educacionais especiais.

Por meio de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida entre os anos de 2019 e 2020, levantamos informações – mediante entrevistas semiestruturadas – com gestores e professores, realizamos observação da atuação da equipe gestora e visitamos algumas unidades de ensino que compunham as Escolas das Águas.

Os resultados indicam que as políticas de inclusão têm alcançado as Escolas das Águas, que registram matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais. Entretanto, uma série de desafios são postos: desde a identificação destes alunos até as ações para a inclusão no contexto da multisseriação.

**PONENCIA 4.1.3**

# REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS: AVANÇOS E RETROCESSOS

***Paulo Rennes Marçal Ribeiro***
UNESP/Brasil

Os primeiros estudos sobre temas ligados à sexualidade e sexo no Brasil foram realizados nas faculdades de medicina ainda na segunda metade do século XIX. Esses médicos escreveram suas teses e influenciaram outros médicos que os sucederam, contribuíram para que já nas primeiras décadas do século XX ocorresse a institucionalização do conhecimento sexual e o surgimento da Sexologia. Nesse período são escritas muitas obras sobre Educação Sexual, cujos principais autores são médicos, ainda que alguns sacerdotes tenham igualmente escrito livros sobre o tema.

Nos anos 1960 ocorreram as primeiras iniciativas pioneiras de implantação da educação sexual em escolas do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, ações estas abortadas com o advento do Golpe de Estado de 1964, que instaurou uma ditadura militar no país. Em 1978, no entanto, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo inicia um programa de orientação sexual para os alunos das escolas públicas da cidade, e a partir de 1980 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo igualmente inicia um programa de educação sexual para a rede oficial de ensino do estado.

Paralelamente, é nos anos 1980 que associações e sociedades científicas ligadas à Medicina e à Psicologia elegem a Sexualidade como tema de estudos e intervenções. Entre 1980 a 2000, portanto, temos o período de consolidação da Educação Sexual no Brasil enquanto campo de estudos, reflexões e propostas de intervenção. Em 1997, o Ministério da Educação publica os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial que traz em um de seus cadernos o tema Orientação Sexual, objetivando que as escolas trabalhem com temas ligados à sexualidade. Os grupos de pesquisa surgidos na universidades do país principalmente a partir de 2000, fortaleceram as pesquisas desenvolvidas nos cursos de mestrado e doutorado. Em 2012 é criado o primeiro curso de Mestrado em Educação Sexual do Brasil, na Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Essa trajetória exitosa, porém, começa a ser criticada e desvalorizada a partir do ano de 2014, e a Educação Sexual passa a ser atacada duramente a partir de 2018, e o

exemplo mais significativo é a retirada arbitrária da palavra gênero da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do ensino básico do país. Foram suprimidos os itens que sugeriam ou indicavam ações de educação sexual, de igualdade de gênero e respeito à orientação sexual. Entre 2019 e 2021, justamente os três primeiros anos do governo de Jair Bolsonaro, aumenta de forma exponencial o ideal conservador, com ataques à liberdade de expressão, às liberdades individuais, aos direitos humanos, à defesa do meio ambiente e os professores são impedidos de trabalhar com sexualidade nas escolas. Se há cem anos iniciávamos o processo de institucionalização dos saberes sexuais no Brasil, hoje enfrentamos uma ideologia que propaga *Fake News* e leva às famílias uma visão distorcida, mentirosa e de senso comum de educação sexual, sexualidade e gênero. É necessário, então, conter o avanço dessa ideologia repressora e estimular a disseminação de ideias e propostas de ação para que Educação Sexual e os Estudos de Gênero se efetivem como áreas de reconhecida relevância social e educacional.

**PONENCIA 4.1.4**

# MÚSICA Y GÉNERO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

***Nieves Hernández-Romero***
Universidad de Alcalá/España

En cualquier etapa educativa, más allá de la disciplina que se trate, un objetivo, implícito o explícito, es el desarrollo de valores y actitudes, entre ellos la igualdad entre mujeres y hombres. Es necesario comprender cómo se reproducen conductas estereotipadas en el aula y concienciar sobre ello a los futuros docentes, siendo necesario un profundo proceso de análisis y reflexión acerca de las prácticas educativas.

La música, como cualquier producto cultural, reproduce y transmite ideologías, creencias y estereotipos, afianzando, frecuentemente, posturas conservadoras; pero también puede tener un carácter rompedor y transformador. En el caso de la educación musical y el papel de las mujeres, los últimos años ha crecido el compromiso y se han multiplicado las publicaciones y propuestas. Esto se debe, en gran medida, a la eclosión y mayor proyección de las reivindicaciones feministas acerca de la discriminación, la violencia sexual y la falta de referentes femeninos en todas las disciplinas. Además de esta atención a la discriminación femenina en la música en cualquiera de sus vertientes, un aspecto que está acaparando el interés de investigaciones y de medios generalistas es la transmisión de estereotipos sexistas en las músicas populares urbanas y su influencia en la población joven, potenciado por el gran éxito de estilos caracterizados, en gran medida, por sus mensajes sexistas.

En esta presentación se repasan, desde la perspectiva de la educación musical, algunas de las problemáticas que empañan el camino a una igualdad efectiva, tanto en los materiales educativos disponibles, en las prácticas y prejuicios que perviven y en las músicas escuchadas en el aula y fuera de ella como en el currículo oculto, así como algunos de los posibles logros y propuestas.

**PONENCIA 4.1.5**

# SEXO DESPIERTA

***Mg Laura Van Dembroucke***
Universidad de la Pampa/Argentina

Sexualidades con su sexo…

Cuando lo privado también es político y se traduce en acciones públicas. Es en este punto donde es relevante el protagonismo de las instituciones de formación docente, para dar marco significativo y una respuesta propositiva acorde a la crisis social que atraviesa la vida de cada ciudadano y su forma de relación, involucra sus vínculos en general, a las familias, y la población toda. Este emergente social en contexto de pandemia afecta la vida sexual , con ello la energía vital, creadora, productiva de cada ser, impacta en las emociones, los miedos, las potencias e impotencias que se ven reflejadas en todos los ámbitos de desempeño, en la escuela también

La Facultad de Humanidades artes y Ciencias Sociales se impone como un referente modelizador, pionero en encarar este tema tan vital para la comunidad, desde esta perspectiva superadora, trascendente. Se presenta a modo de un libro “Sexo, despierta”.

De darnos cuenta se trata…

Es una acción pública con profundo sentido y responsabilidad social para atender las demandas del contexto y brinda una luz hacia una nueva forma de pensar, de emocionar, de vivir.

Algunos planteos nodales

¿Qué me pasa con mi vida sexual aquí y ahora? ¿Cuál es la responsabilidad ante mi? ¿Cuál es mi responsabilidad social?

Una nueva visión de la vida se hace necesaria, donde puede darse su valor y decidir vivir el presente desde mi mejor modo. Es pacificador vivir el presente con ese nuevo modo de ver dando lugar a la inteligencia emocional integrada a la racional.

¿Cómo hacernos cargo? Es imperativo ser CIUDADANOS, con un profundo sentido del otro. Es punto de partida la autoestima en alta frecuencia y con sentido de pertenencia a mi comunidad. Este sentido ético, de reconocimiento del otro ser junto al mí… ¿no se parece al amor?

Otras preguntas nodales: ¿Qué deseo cuando deseo? ¿Cuáles son las emociones y creencias sexuales que me habitan? ¿son mías? ¿me hacen bien?¿las elijo?¿dónde esta mi esencia, mi potencia, mi arte?

¡Puedo decidir de nuevo!

Demos el primer paso desde el amor propio, habilitemos los sentidos para estar siendo en el presente ,focalicemos las emociones. Renovar la vida con una sexualidad coherente con ello. Arte de amar/me con una sexualidad consciente.

Descubrir/me (sacar lo que cubre) mis posibles para ir hacia la plenitud.

Provoquemos a los espíritus dormido para que en el sondeo interno surja, que el arte de amar no quede guardado. Esto es revolucionario, implica un cambio radical. Es el momento. Darme cuenta es la llave. Por eso Sexo, ¡despierta!

Es tiempo de desafiar, ser puente, ser trampolín que impulsa para que vuelen disfrutando de ese vuelo.

**PONENCIA 4.1.6**

# PRÁTICAS EDUCATIVAS À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NO BRASIL

***Dr Eladio Sebastián-Heredero***
UFMS/Brasil

Na década de 1990 pesquisadores da área da educação, Anne Meyer, David Rose e David Gordon, com base no conceito de Desenho Universal, tirado de mundo da arquitetura, e nos princípios de acessibilidade criaram nos Estados Unidos o *Center for Applied Special Technology* (CAST) dirigido ao mundo da educação. A partir desse momento eles começaram a trabalhar nos pressupostos didáticos para subsidiar o planejamento e a prática docente, em uma perspectiva inclusiva embasada nos princípios de educação para todos, denominado Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), em inglês: *Universal Design for Learning* (UDL).

O DUA passa a se constituir em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem (CAST, 2011), em definitiva trata-se de uma forma de diferenciação curricular que pretende trabalhar com uma organização de curriculum que minimize as barreiras e trate de servir para todos os estudantes independentemente das suas características pessoais.

Para organização do DUA, Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014) levaram em conta várias contribuições teóricas já desenvolvidas, entre elas os estudos e princípios da neurociência aplicada à educação; relaciona-se ainda com os conceitos descritos por autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bloom que em seus estudos se preocuparam com o processo de ensino e aprendizagem e, também, com as teorias das inteligências múltiplas de Gardner.

No Brasil e no mundo inteiro está sendo a ser aplicado o DUA nos ambientes escolares, outrossim destacamos que para iniciar a construção do planejamento e a utilização dos princípios do DUA no plano de aula, denominado nesta abordagem de processo de planificação (MEYER; ROSE; GORDON, 2002), o professor deve iniciar definindo quatro elementos essenciais para organização de sua prática pedagógica: o conteúdo, o objetivo, os materiais e recursos, e a avaliação.

Nesse sentindo, conforme Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014), Cast (2011), ao elaborar o planejamento o professor deve se atentar para os três princípios do DUA: proporcional múltiplos meios de envolvimento ou engajamento, proporcionar múltiplos meios de representação e proporcionar múltiplos meios de ação e expressão e, para tanto, organizaram o processo em diretrizes e pontos de verificação.

**Quadro 1 -** Diretrizes e pontos de verificação do DUA

| **Diretrizes** | | | |
|---|---|---|---|
| **Pontos de verificação** | **Fornecer múltiplos meios de engajamento**<br>Rede efetiva<br>O "por quê" da aprendizagem | **Fornecer múltiplos meios de representação**<br>Rede de reconhecimento<br>O "o que" da aprendizagem | **Fornecer múltiplos meios de ação e expressão**<br>Redes estratégias<br>O "como" da aprendizagem |
| **Acesso** | Fornecer opções para **recrutamento de interesse**<br>Otimizar a escolha individual e a autonomia<br>Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade<br>Minimizar ameaças e distrações | Fornecer opções para **percepção**<br>Oferecer formas de personalizar a exibição de informações<br>Oferecer alternativas para informação auditiva<br>Oferecer alternativas para informações visuais | Fornecer opções para **ação física**<br>Variar métodos de respostas e de pesquisa<br>Otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias assistivas |
| **Construir** | Fornecer opções para **esforço e persistência**<br>Conscientizar quanto as metas e objetivos | Fornecer opções para **linguagem e símbolos**<br>Esclarecer vocabulário e símbolos<br>Esclarecer sínteses e estrutura | Fornecer opções para **expressão e comunicação**<br>Usar vários modos para comunicação<br>Usar várias ferramentas para |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Variar demandas e recursos para otimizar o desafio<br>Promover a colaboração e a comunidade<br>Aumentar o feedback orientado para colaboração | Oferecer suporte a decodificação de texto, anotação e símbolos matemáticos<br>Promover a compreensão entre idiomas e linguagens<br>Ilustrar por meio de múltiplas mídias | construção e composição da aprendizagem<br>Construir fluência com níveis graduados de suporte para prática e desempenho |
| **Internalizar** | Fornecer opções para **autorregulação**<br>Promover expectativas e crenças que otimizem a motivação<br>Facilitar habilidades e estratégias de enfretamento pessoal<br>Desenvolver auto-avaliação e reflexão | Fornecer opções para **compreensão**<br>Ativar ou fornecer conhecimentos básicos<br>Destacar padrões, recursos críticos, grandes ideias e relações<br>Guiar o processamento de informações e visualização de informações<br>Maximizar a transferência e generalização dos conceitos | Fornecer opções para **funções executivas**<br>Orientar a definição de metas apropriadas<br>Dar suporte ao planejamento e desenvolvimento de estratégias<br>Facilitar o gerenciamento de informações e recursos<br>Melhorar a capacidade de monitorar o progresso |

**Fonte:** CAST (2011).

Assim no Brasil, neste momento, encontramos alguns exemplos de como implementar o DUA nas suas salas de aula e com diferentes disciplinas e a partir de uma revisão da literatura e produção cientifica a partir da base de dados de periódicos e de teses e dissertações da CAPES, com recorte de 2010:

Na área da Matemática é onde mais trabalhos práticos ou de aplicação encontramos, no total foram sete. Começamos pelos dois artigos em periódicos: o de Neves e Peixoto (2020) que relata a experiência do Desenho Universal para Aprendizagem e suas reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de Matemática e o de Fiatcoski e Góes (2021) que liga seu discurso o Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva. Aprofundando um pouco mais, nesta área de matemática, encontramos três dissertações, assim a de Caetano (2018) apresenta estratégias e mediações para o ensino de geometria plana à luz do desenho universal pedagógico na perspectiva da educação matemática inclusiva; a da Berbetz (2019) trabalha sobre educação matemática inclusiva a partir do material didático na perspectiva do desenho universal para a área visual e a da Bachmann (2020) discute sobre as contribuições dos materiais didáticos manipulativos e sensoriais para o ensino de matemática com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem e, também. A tese de Kranz (2014) apresenta os resultados da utilização dos jogos com regras na perspectiva do desenho universal: contribuições à educação matemática e de da Silva (2015) expõe as discussões sobre o improviso às possibilidades de ensino: estudo de caso de uma professora de matemática no contexto da inclusão de estudantes cegos.

Na área de ciências encontramos três experiências de aplicação relatadas, o artigo de Oliveira, Zezzo e Coltri (2021) sobre alfabetização científica e Climatologia com a proposta de um livro a partir dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Já nas dissertações temos a de Pacheco (2017) que trabalha sobre o ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos e a da Martello (2018) que apresenta uma proposta de desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências, especificamente para o ensino do sistema digestório.

Podemos destacar, ainda, os dois trabalhos relacionados com a aplicação do DUA na Química: a dissertação do Silva (2017) sobre a tabela periódica como tecnologia assistiva na educação em química para discentes cegos e com baixa visão e a da Wiedemann (2020) sobre o desenvolvimento de tabela periódica em manufatura aditiva aplicando o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem. E, também, um artigo que faz referência a aplicações na área das artes: assinado por Tozato, Silva e Góes (2021) sobre sua experiência no uso da caixa de sensações nas artes visuais na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem. Outro de área de Geografia da Roquejani (2018) intitulado o ensino de geografia com adequações curriculares em salas

inclusivas do ensino fundamental - anos finais. Também a Educação Física tem sua expressão com uso do DUA por médio da tese de Oliveira (2021) que expõe o uso do Desenho universal para aprendizagem na educação física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva.

Especialmente significativa, pela contribuição que essa área teve para o DUA, a aplicação para o ensino de arquitetura de Bernardi (2007) com uma aplicação do conceito do desenho universal no ensino de arquitetura por médio do uso de mapa tátil como leitura de projeto.

Para finalizar com os relatos de experiências de aplicação do DUA, temos duas teses, uma de Paulino (2017) que expõe os efeitos do co-ensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita, embasando-se nas contribuições do DUA e outra da Bock (2019) sobre o desenho universal para a aprendizagem e suas contribuições na educação a distância.

Isto nos indica que, mesmo ainda de forma incipiente, temos várias experiências de aplicação do DUA em contextos educacionais de varias áreas, o que nos permite conhecer como esse processo de diferenciação curricular acontece, quais dificuldades foram enfrentadas e fundamentalmente tirar proveito delas para poder seguir implementando a aplicação do DUA.

**Referências**

Bachman, E. H. (2020) As Contribuições dos Materiais Didáticos Manipulativos e sensoriais para o Ensino de Matemática com base nos Princípios do Desenho Universal Para Aprendizagem. Universidade Do Estado De Santa Catarina, Joinville.

Berbetz, M. R. (2019) Educação matemática inclusiva - o material didático na perspectiva do desenho universal para a área visual. Universidade Federal Do Paraná.

Bernardi, N. A (2007) aplicação do conceito do desenho universal no ensino de arquitetura: o uso de mapa tátil como leitura de projeto. Universidade Estadual De Campinas, Campinas.

Bock, G. L. K. (2019) O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância. Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis.

Caetano, D. B. (2018) Estratégias e mediações para o ensino de geometria plana à luz do desenho universal pedagógico na perspectiva da educação matemática inclusiva. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CAST. (2011) Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem. CAST, 2011. (Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução).

Fiatcoski, D. A. S.; Góes, A. R. T. (2021) Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva. Revista Educação Especial, Vol.34, p.1-24.

Kranz, C. R. (2021) Os jogos com regras na educação matemática inclusiva. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Martello, E. L. C. (2018) Desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências: o ensino do sistema digestório. Fundação Universidade Federal Do Pampa.

Meyer, A.; Rose, D.; Gordon, D. (2002) Universal Design for Learning (UDL). Estados Unidos: CAST.

Meyer, A.; Rose, D.; Gordon, D. (2014) *Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e* Prática*.* Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing.

Neves, F.P.L; Peixoto, J.L.B. (2020) Desenho Universal para Aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de Matemática. Revista Exitus. Santarém/PA.

Oliveira, A. R. (2021) de P. Desenho universal para aprendizagem na educação física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva' Universidade Federal De São Carlos, São Carlos.

Oliveira, J. P.; Zezzo, L. V.; Coltri, P. P. (2021) Alfabetização científica e Climatologia: proposta de um livro a partir dos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). Terra e Didatica, v.17.

Pacheco, D. P. (2017) O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos. Fundação Universidade Federal Do Pampa, Bagé.

Paulino, V. C. (2017) Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita. Universidade Federal De São Carlos, São Carlos.

Roquejani, T. C. (2018) O ensino de geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do ensino fundamental - anos finais. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru.

Silva, L. M. S. (2015) Do improviso às possibilidades de ensino: estudo de caso de uma professora de matemática no contexto da inclusão de estudantes Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro.

Silva, R. P. da.(2017) A tabela periódica como tecnologia assistiva na educação em química para discentes cegos e com baixa visão. Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Curitiba.

Tozato, E. B. B; Silva, R. e Góes, A. R. T. (2021) Caixa de sensações – artes visuais na perspectiva do desenho universal para aprendizagem. Revista Intersaberes, Vol.16 (37), p.203-227.

**Wiedemann, A. P. Z. (2020) Desenvolvimento de Tabela Periódica em Manufatura Aditiva Aplicando o Conceito de Desenho Universal Para Aprendizagem. Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Ponta Grossa.**

**PONENCIA 4.1.7**

# QUIJOTE INTERCULTURAL: PRÁCTICAS DE LECTURA Y RECREACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES MAPUCHE

***Dra. Loreto Cantillana***
Universidad de Alcalá/España

***Dra. Raquel Villalobos Lara***,
Universidad SEK /Chile

La propuesta está centrada en difundir los avances y resultados preliminares del proyecto de investigación "El Quijote recreado por los niños y jóvenes mapuche: una lectura intercultural (Folio 537370)" del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio del Gobierno de Chile.

En la presentación se expondrán las prácticas de lectura inclusivas y las recreaciones de la obra cervantina efectuadas por niñas, niños y jóvenes mapuche de dos escuelas de la Región de la Araucanía en Chile.

La relevancia apunta principalmente a que desde el imaginario infantil-juvenil se efectúa una reversión del texto literario que propicia el diálogo intercultural. A su vez, el objetivo de la investigación es relevar la cosmovisión y revitalizar la lengua de este pueblo originario, fomentar la lectura en las y los estudiantes, dar a conocer a las niñas, niños y jóvenes mapuche un clásico de la literatura universal, abordar temas valóricos y desarrollar la creatividad.

**PONENCIA 4.1.8**

# LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS Y EL IMPACTO EN SU CONSTITUCIÓN SUBJETIVA

***Mg María Cristina Hernández Tapia***
UNAM/México.

Nacemos en un mundo en donde somos recibidos por alguien, una familia, personas del entorno, etc., quienes nos van introduciendo al mundo, nos enseñan a interpretarlo conforme sentidos y significados construidos histórica y culturalmente, los cuales también otros se los enseñaron. Así vamos aprendiendo a interpretar el mundo, a ser y estar en el mundo, y no solo eso, también aprendemos a ver nuestro cuerpo, a valorar sus características, a habitarlo de una determinada manera.

Tenemos el caso de la sordera, una condición que se comprende desde distintas perspectivas: la médica, la social, la cultural; esto da lugar a una diversidad de posibilidades de cómo pueden ser recibidas las personas que presentan dicha característica, de cómo se les va enseñando a significar dicha condición.

Así, lo que presentamos es una parte de los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo es recuperar la experiencia educativa de estudiantes universitarios sordos para conocer la manera como han sido recibidos, qué significado sobre la sordera les han enseñado, de cuáles se han apropiado y esto cómo ha impactado en su constitución subjetiva. Los resultados obtenidos nos muestran que cada sujeto se apropia de significados distintos sobre la condición de sordera, y un factor que influye en ello es la manera como son recibidos en los espacios escolares. Y al mismo tiempo su presencia puede interrogar al *status quo* de las escuelas.

## COMUNICACIÓN 4.2.1

# CONSTRUÇAO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA. ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

# BUILDING INCLUSIVE EDUCATION IN BORDER SCHOOLS. ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT

***Maria Elena Aquino Dutra***
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/FAED
Orcid ID: 0000-0003-0010-7337

***Eladio Sebastián-Heredero***
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/FAED/Brasil
Orcid ID: 0000-0003-0293-4395

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (**CAPES**) - Código de Financiamento 001.

**Resumo**

O presente estudo tem como objetivo conhecer os elementos organizativos para uma escola inclusiva dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição escolar situada na fronteira seca entre Brasil e Paraguai, na cidade de Ponta Porã- MS, que atende estudantes da Educação Básica, Público da Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É uma pesquisa qualitativa descritiva, de caráter documental, realizada em fontes primárias que tem por intuito apontar se a instituição pesquisada traz em seu Projeto Político Pedagógico ações e estratégias didáticas e pedagógicas pautadas na perspectiva da inclusão que atendam os estudantes Público da Educação Especial (PAEE) e os demais estudantes do contexto escolar entre os que se encontram os migrantes que transitam entre os países fronteira. A partir da análise do PPP concluiu-se que a escola propõe estratégias que visam a inclusão de todos os estudantes, por meio do uso de recursos materiais e humanos, indica como prática o

uso de adaptações curriculares e de novas métodologias, assinala a necessidade de fazer formação continuada de qualidade para os professores. Sendo assim, ainda é colocado que muitas barreiras ainda precisam ser superadas para que a inclusão de todos os estudantes ocorra de maneira significativa e efetiva destacando a estrutura física precária e excesso de estudantes em sala e nenhuma indicação para o atendimento desse público migrante.

**Palabras-chave**: Educação inclusiva; Estrategias Educativas Inclusivas; Escolas de fronteira; Projeto Político Pedagógico.

**Abstract**

The present study aims to know the organizational elements for an inclusive school within the Political Pedagogical Project (PPP) of a school institution located on the dry border between Brazil and Paraguay, in the city of Ponta Porã- MS, which serves students of Basic Education, Public Special Education and Youth and Adult Education (YAE). It is a descriptive qualitative research, documentary in nature, conducted on primary sources that aims to point out if the researched institution brings in its Political Pedagogical Project actions and didactic and pedagogical strategies guided from the perspective of inclusion that meet the Public Special Education students (PAEE) and other students of the school context among which are the migrants who move between border countries. From the analysis of the PPP it was concluded that the school proposes strategies aimed at the inclusion of all students through the use of material and human resources, indicates as a practice the use of curricular adaptations and new methodologies, and points out the need to provide quality continuing education for teachers. Thus, it is still placed that many barriers still need to be overcome for the inclusion of all students to occur in a significant and effective way, highlighting the precarious physical structure and excess of students in class and no indication for the care of this migrant public.

**Kywords:** Inclusion; Inclusive Educational Practices; Border Schools; Political Pedagogical Project.

## Introdução

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o instrumento criado pelas escolas que deve recolher todas as intenções educativas para esse contexto específico e que orienta as todas as decisões para sua organização e as práticas a serem desenvolvidas. No

tocante ao atendimento ao Publico da educação especial o PPP se torna fundamental pelo fato de ser o documento oficial da escola que ajuda a desenvolver a inclusão escolar de todos os estudantes, incluídos os estudantes migrantes no caso das escolas de fronteira, a partir de ações e propostas concretas a partir deste instrumento democrático, participativo e assumido por toda a comunidade.

Conforme Luck (2009) o PPP organiza a ação pedagógica da escola dando uma identidade a instituição e tendo como foco o aluno, a sua formação, sua aprendizagem e a organização do processo pedagógico juntamente com o planejamento curricular.

Corroborando com os demais autores e dando ênfase ainda a importância e finalidade do PPP Veiga (2002) ressalta que esse documento é a própria organização do trabalho pedagógico escolar que vai além de um agrupamento de planos de ensino e atividades diversas e precisa ser vivenciado em todos os momentos, sendo considerado um projeto político porque envolve questões sociopolíticas de interesses coletivos e reais da sociedade.

Portanto, a partir da elaboração e existência desse documento a escola passa a ter um manuscrito que orienta e direciona as práticas educativas a serem desenvolvidas na escola levando em consideração a realidade e diversidade de cada contexto. As escolas localizadas nas regiões de fronteira seca possuem características singulares e especificas devido a sua localização e ao público de estudantes que atendem. Por estarem situadas em lugares de acesso restrito entre as localidades vizinhas, o trânsito e interações entre as pessoas que nelas residem acontece de forma natural e permanente em todos as situações e espaços, principalmente nos escolares, e no sentido das menos favorecidas às mais favorecidas.

Diante desse aspecto cultural diverso, os educadores e a equipe escolar enfrentam grandes desafios durante o ato de ensinar, sendo que as condições se tornam ainda mais provocante e complexa quando envolvem estudantes que são público-alvo da Educação Especial (PAEE) e migrantes, que se encontram matriculados dentro dessas escolas de fronteira, para tanto o PPP se considera fundamental para guiar e orientar esse trabalho dos docentes.

Para fundamentar esta pesquisa nos baseamos nas ideias e conceitos de Booth e Aisncow (2012), Mittler (2003), Mantoan (2003) e Carvalho (2014) sobre a inclusão como um direito de todos, tendo a escola um papel primordial para o desenvolvimento e a criação de culturas inclusivas (Booth e Ainscow, 2012).

Além dessa concepção, também nos fundamentamos em Vargas (2017) sobre a fronteira como um espaço que não só aparta, mas também une povos vizinhos, assim

como um lugar compartilhado por pessoas de nacionalidades diferentes, que desenvolvem atividades cotidianas, sendo assim um espaço de socialização e interação política, econômica, social, cultural e linguística.

Para que tais concepções tornem-se concretas é necessário que ocorram mudanças em todos os ambitos da escola, assim como as mudanças também é preciso que a equipe pedagógica assuma e adote práticas educativas que sejam acessiveis a todos os estudantes, garantindo o registro dessas mudanças e ações que precisam estar explicitas nos documentos que orientam e direcionam todas as ações ocorridas dentro da escola.

Dessa maneira, esta pesquisa tem como objeto de análise o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública da cidade de Ponta Porã - MS, que atende estudantes da Educação Básica do 1° ao 9° e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que uma quantidade significativa de estudantes é oriunda da cidade vizinha de Pedro Juan Caballero no Paraguai.

## Metodología

O presente estudo utiliza como metodologia a pesquisa documental realizada em fontes primárias, sendo caracterizada como qualitativa descritiva, tendo como objeto de análise o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, sendo este um documento norteador das ações realizadas no contexto da escola. Portanto, esta pesquisa teve por objetivo analisar o PPP da escola, a fim de identificar como se dá o atendimento inclusivo aos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no contexto da escola a partir das práticas educativas encontradas no respectivo documento.

A pesquisa documental consiste na exploração de fontes documentais de primeira mão que ainda não foram analisados como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, entre outros. Tais fontes podem proporcionar ao pesquisador dados suficientes, evitando a perda de tempo, constrangimento ás pessoas diretamente envolvidas, além de permitir uma investigação social por meio de documentos. (Gil, 2008)

Triviños (1987) reforça que a analise documental é um tipo de estudo descritivo que possibilita reunir grande quantidade de informação sobre leis educacionais, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, etc.

Assim, o PPP da instituição pesquisada é um importante documento que contém informações acerca das caracteristicas da escola, sejam elas sociais, culturais, econômicas e politicas. Além dessa possibilidade também permite coonhecer todo o contexto da escola, como o público ao qual atende, a equipe gestora e pedagógica.

**Resultados**

Nesta escola o Projeto Político Pedagógico (PPP) está acompanhado do Regimento Interno (RI) que por formar parte dele também está sendo analisado. Segundo se indica ele foi construído de maneira coletiva, sendo flexível e passível de mudanças quando necessário.

Um aspecto a ser considerando nas instituições escolares da atualidade diz respeito às particularidades e singularidades que cada uma apresenta devido a sua localização e o seu contexto social e cultural. Observamos na literatura analisada, que o conhecimento dos estudantes determina o quê e como ensinar, por tanto sua aparição no PPP é fundamental para poder fazer uma verdadeira inclusão e atendimento aos estudantes segundo suas características pessoais e individuais. A escola aqui analisada faz parte de um contexto específico, pois localiza-se em uma região estratégica, fronteira seca Brasil/Paraguai, que lhe permite atender estudantes migrantes de outro país e assim como qualquer outra escola também está apta a receber estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais.

A partir da análise do PPP e RI foi possível destacar algumas características especificas presentes no contexto da escola, assim como algumas práticas educativas utilizadas que de certa maneira refletem em ações de inclusão de todo e espectro de estudantes que frequentam essa instituição educativa localizada na região de fronteira.

Tabela 1. Identificação de estudantes

| | |
|---|---|
| Público atendido pela instituição | Estudantes residentes em bairros distantes da escola/estudantes oriundos do Paraguai. |
| Pontos fortes da instituição | O atendimento aos estudantes com necessidades especiais. |
| | Matrícula do PAEE perante avaliação técnica e médica. |
| | Elaboração de planejamento anual após avaliação diagnóstica. |
| Barreiras que dificultam o processo de inclusão | Ausência de atendimento específico a alunos e professores. |
| | Falta de formação continuada de qualidade. |
| | Número excessivo de alunos em uma única sala de aula. |
| | Salas de aula necessitando de manutenção. |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Projeto Político Pedagógico (2020).

Diante das informações contidas na Tabela 1 é possível perceber que a escola atende estudantes oriundos de regiões completamente distintas principalmente com relação ao aspecto linguístico, e que os estudantes PAEE, também fazem parte desse contexto. Diante dessa diversidade a instituição busca adotar medidas que possam atender a esse público em específico. Sendo que, existem barreiras que acabam por dificultar o processo de inclusão dos estudantes, como as que aparecem em destaque na Tabela 1.

No que tange as formas de atendimento aos estudantes PAEE, a Tabela 2, vem dando ênfase ao que aparece em destaque no PPP e no RI da instituição em relação a existência de um Plano geral de atendimento a esse público.

Tabela 2. Plano geral de atendimento ao PAEE segundo o Regimento Interno

| | |
|---|---|
| Estratégias de inclusão | Presença dos estudantes com necessidades especiais em sala comum. |
| | O currículo e metodologia adaptada e flexível. |
| | Oferecimento de recursos diferenciados e avaliação adequada ao desenvolvimento dos estudantes |
| | Elaboração de um plano diferenciado conforme PPP da instituição. |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Projeto Político Pedagógico (2021).

Assim, segundo o RI a instituição adota estratégias educacionais que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE e que de certa maneira promovem a sua inclusão, apesar de haver lacunas, como o fato de o documento não citar como é elaborado o plano diferenciado citado na Tabela 2 e quais atividades são propostas pelos profissionais, assim como os materiais utilizados e por eles desenvolvidos. Portanto, as ações concretas para inclusão dos estudantes PAEE não são citadas.

Para Carvalho (2014) o PPP configura como a identidade e filosofia da escola, assim como retrata as intenções que ela pretende concretizar, fazendo parte de um processo dialógico entre comunidade e escola. Sendo assim, tudo o que diz respeito as ações educativas concretas realizadas ou que se pretende realizar dentro da escola precisa estar explicitado no PPP da instituição de forma clara e concisa, principalmente as estratégias voltadas a inclusão dos estudantes PAEE.

Tabela 3. Recursos utilizados para atender os estudantes

| | |
|---|---|
| Recursos materiais | Sala de recurso multifuncional no contra turno, de uso individual ou em pequenos grupos. |
| Recursos Humanos | 7 professores de apoio |
| | 1 profissional de apoio |
| | 1 intérprete de Libras |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Projeto Político Pedagógico (2020).

Além de estratégias de ação a instituição também conta com alguns recursos materiais e humanos que auxiliam na inclusão e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Conforme Tabela 3, a escola conta com elementos primordiais que necessitam estar no contexto escolar, a fim de auxiliar a todos os estudantes, em especifico aqueles com alguma deficiência ou necessidade educativa especial.

Booth e Ainscow (2012, p. 10) afirmam que "a minimização das barreiras à aprendizagem e à participação envolve a mobilização de recursos no âmbito das escolas e das suas comunidades". Sendo assim, todos os recursos existentes podem ser mobilizados e utilizados para reduzir as barreiras e proporcionar a inclusão.

Outro componente essencial dentro das instituições escolares, são as práticas educativas adotadas e que podem proporcionar e promover a aprendizagem e o acesso de todos os estudantes PAEE a educação. Analisando a existência desses elementos, foi possível destacar alguns que estavam elencados no PPP da instituição e que estão descritos na Tabela 4. Dentre as práticas educativas encontradas destacam-se entre estratégias utilizadas, programas inclusivos, formas e recursos avaliativos utilizados.

Tabela 4. Práticas Educativas Inclusivas Mencionadas

| | |
|---|---|
| Estratégias inclusivas utilizadas | Realização e utilização de materiais pedagógicos adaptados. |
| | Orientação aos professores do ensino regular quanto ao uso dos matérias pedagógicos adaptados. |
| | Realização de cronograma de atendimento, com disponibilização de espaço possibilitando a mediação entre os professores que atuam junto aos estudantes. |
| | Registro descritivo dos processos de aprendizagem dos estudantes. |
| | Utilização de sequência didática, reforço escolar no contra turno. |
| | Programas de formação continuada, palestras, cursos, seminários, assessorias de estudo. |
| | Encontro bimestral entre professores e equipe pedagógica, planejamento coletivo e elaboração de projetos. |
| Programas Inclusivos | Programa Desenvolvimento da cultura. |
| | Programa de esporte e lazer. |
| Avaliação | Avaliação contínua, formativa, somativa e diagnóstica com atividades extraclasse. |
| | Utiliza-se os resultados como base para implementação de ações pedagógicas que auxiliem na superação de necessidades educativas apresentadas. |
| Recursos avaliativos | Provas orais e escritas, pesquisas individuais, em equipe, de campo, confecção de cartazes, painéis, maquetes, relatórios de palestras, filmes, peças teatrais, apresentações em grupo, debates, juris simulados e dinâmicas de grupo. |
| | Recuperação de alunos |

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de Projeto Político Pedagógico (2020)

Conforme as informações contidas na Tabela 4 percebe-se que a instituição busca adotar meios que proporcionem a inclusão dos estudantes, assim como utiliza de recursos diversificados que podem ser acessíveis a todos os sujeitos que fazem parte do contexto da escola, sejam eles professores, equipe pedagógica ou estudantes. Conforme Booth e Ainscow (2012), assim como as barreiras os recursos podem ser encontrados em todas as dimensões da escola. Reforçando essa ideia Carvalho (2014, p. 97) afirma que "a escola pode ser um espaço inclusivo se, nela, todos forem atores e autores".

Com essas informações, fica explicitado a intenção e a existência de práticas educativas desenvolvidas na escola com um claro objetivo de promover a inclusão, seja com a realização de projetos e programas implantados e até mesmo aquelas realizadas em salas de aula como as adaptações curriculares e uso de diferentes formas de avaliação, reforço escolar no contra turno e o processo de recuperação, mas que apresentam adversidades, pois não constam no PPP a forma de como elas são aplicadas, assim como se são realizadas com objetivo de incluir a todos.

## Considerações finais

A inclusão de crianças público alvo da Educação Especial é um processo que esta em construção cotidianamente no contexto escolar, sendo que para acontecer de maneira efetiva o mesmo precisa perpassar por todos os espaços da escola, principalmente pelo curriculo escolar e pelo Projeto Político Pedagógico, documento este que é uma das ferramentas imprescindiveis e que caracteriza todas as ações dentro da instituição escolar.

Considerando este aspecto e partindo do objetivo de analisar o PPP de uma instituição pública, a fim de identificar como se dá o atendimento aos estudantes PAEE a partir das práticas educativas encontradas no documento, foi possivel concluir que:

- Por estar localizada em uma região de fronteira a instituição atende estudantes oriundos de bairros distantes da escola, assim como os que são residentes na cidade vizinha de Pedro Juan Caballero (PY). O documento analisado destaca que a escola tem como pontos fortes o acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais e a matrícula de estudantes PAEE, do qual utiliza-se da elaboração de um planejamento anual elaborado a partir da realização de uma valiação diagnóstica.

- Com relação ao Plano Geral de Atendimento aos estudantes PAEE, o RI, parte integrante do PPP, ressalta que a escola oportuniza a inclusão desses estudantes na sala comum, assim como flexibiliza e adapta o curriculo e a metodologia, por meio da elaboração de um plano diferenciado conforme a proposta pedagógica, assim como utiliza-se da sala de recurso multifuncionais para atender estes estudantes no contraturno. Além dessas estratégias o doumcento também cita a existencia de recursos humanos, como professores, profissionais de apoio e intérprete de LIBRAS.
- Ao se analisar as práticas educativas inclusivas que são menciondas no documento encontra-se elementos significativos como a realização e utilização de materiais adaptados, os professores do ensino regular são orinetados quanto ao uso dos materiais, assim como possuem um espaço para realizar a mediação das atividades e o acompanhmento dos estudantes. Há um registro descritivo dos processos de aprendizagem dos estudantes, utilização de adaptaçoes curriculares, sequencias didáticas e reforço escolar no contraturno aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Além dessas ações a escola utiliza diferentes formas de avaliação como a formativa, somativa e de forma continua, com atividades extraclasse. Para os estudantes que apresentam dificuldades e não atingem os resultados satisfatórios nas avaliaçoes, é realizado o processo de recuperação utilizando-se de metodologias diversificadas e participativas. As avaliações também são utilizadas como base de reflexão do professor e busca por futuras melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.
- Outras práticas educativas mencionadas e que de certa maneira promovem o processo de inclusão é a existencia de Programas como o de Desenvolvimento da Cultura que fomentam e estimulam a produção cultural e artistica fronteiriça e os programas de esporte e lazer que proporciona a interação e socilaização entre os estudantes e demais membros da comunidade escolar.
- O corpo docente da instituição também é atendido por meio de programas de formação continuada, com palestras, cursos, assessorias de estudos, entre outros que proporcionam a socialização, interação e trocas de experiências entre professores e demais membros da equipe pedagógica.
- Mesmo dando ênfase a ações e estrátegias de inclusão, o documento também pontua a existencia de barreiras que de certa maneira dificultam a inclusão dos estudantes, especificamente os estudantes PAEE, como: falta de espaço adequado para realização das aulas de reforço, assim como de professores para atender os estudantes nesse período. O documento também pontua sobre a falta de formação

continuada de qualidade, a inclusão feita sem atendimento específico, excesso de estudantes em sala, assim como estrutura das salas de aula precárias. Portanto, a instituição ainda precisa encontrar formas para superar os obstáculos e barreiras existentes que de certa maneira prejudicam a concretude da inclusão.

O documento analisado deixa claro a existencia de ações, estratégias e práticas pautadas na perspectiva inclusiva, como ações de planejamento, metodologias, critérios, instrumentos e estratégias de avaliação voltadas a esse viés, mas apresenta lacunas em certos momentos, pois não explicita de maneira clara as ações e estrátegias em concreto que foram e que são realizadas com intuito de atender aos estudantes PAEE e os demais estudantes. Cita a sua existência, mas não pontua de que maneira elas são realizadas, assim como quais forma os resultados obtidos com as práticas educativas utilizadas.

Portanto, a instituição busca utilzar meios, estratégias e práticas que sejam acessíveis e que promovam a aprendizagem e a inserção dos estudantes PAEE e os demais estudantes ao contexto escolar e social fomentando e estimulando o desenvolvimento social e a aprendizagem, assim como a aceitação cultural da diversidade e das diferenças.

## Referências


BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2012) *Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas***.** 3a Edição, substancialmente revisada e ampliada. Recuperado em 25 de abril de 2020, em: em:http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf.

CONCEICAO, O. S. F. (2014) *Migração Pendular nas Cidades de Corumbá-Puerto Suarez: Uma Análise dos Alunos Bolivianos nas Escolas Públicas de Corumbá-Brasil.* 80f. 2014. Dissertação de Mestrado do programa de pós-graduação strictu senso em Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá, MS.

GIL, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, Atlas.

LUCK, H. (2009) *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba, Editora Positivo.

MANTOAN, M. T. É**.** (2003) *Inclusão escolar o que é? Por que? Como fazer?* 1° ed., São Paulo, editora Moderna.

MATO GROSSO DO SUL. (2020) Secretaria de Educação. *Projeto Político Pedagógico da escola participante*. Ponta Porã.

MATO GROSSO DO SUL. (2011) Secretaria de Educação. *Regimento Interno da Escola Municipal participante da pesquisa*. Ponta Porã.

NUNES, J. H. (2021). *Movimento Pendular*. Endici – Enciclopédia discursiva da cidade. Recuperado em 06 de setembro de 2021 em: https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=241.

PEREIRA, J. H. do V. (2009*).* Diversidade Cultural Nas Escolas De Fronteiras Internacionais: O Caso De Mato Grosso Do Sul. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n. 1, p. 51-63, jan. / jun. 2009. Recuperado em 04 de setembro de 2021 em: file:///C:/Users/User/Downloads/327-328-1-PB.pdf.

SCHLOSSER, M. T. S.; FRASSON, M. (2012). Alunos "Brasiguaios" em Movimento na Tríplice Fronteira: Novas Possibilidades e Novos Limites na Integração do Aluno "Brasiguaio". *Revista Formação Online*, n. 19, volume 2, p. 3-31 , jul./dez., 2012. Recuperado em 04 de setembro de 2021 em: file:///C:/Users/User/Downloads/1824-6082-1-PB%20(2).pdf.

TRIVIÑOS, A.N.S. (1987) *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.* São Paulo, Atlas.

VARGAS, F. A. (2017) *Formação das fronteiras latino-americanas*. Brasília: FUNAG. Recuperado em 04 de setembro de 2021 em: http://funag.gov.br/biblioteca/download/FORMACAO-DE FRONTEIRAS_19_06_v_11.pdf.

VEIGA, I. P. A**.** (2002) *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. 14° edição, Papirus. Recuperado em 02 de abril de 2021 em:https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf.

**COMUNICACIÓN 4.2.2**

# RECURSOS AUDIOVISUAIS PARA O ENSINO DE SURDOS: TRANSPONDO BARREIRAS

***Kamilla Fonseca Lemes***
Instituto Federal de Goiás/kamilla.garcia@ifg.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6526-1397

***Sandra Regina Longhin***
Instituto Federal de Goiás-PUC Goiás/srlonghin@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1733-298X

Esta pesquisa foi realizada com o apoio do Instituto Federal de Goiás, ao conceder licença a pesquisadora para realização do mestrado profissional

**Resumo**

A necessária busca de contribuir com meios capazes de favorecer a inclusão educacional de surdos por meio de recursos audiovisuais acessíveis com interpretação em língua de sinais e legenda no que tange à temática “Radiações e suas relações com à Saúde Humana numa abordagem Ciência Tecnologia Sociedade Ambiente - CTSA” é um objetivo a ser perseguido. Esta pesquisa investiga a produção de recursos audiovisuais acessíveis, no que se refere a vídeos nas mídias adequados referente a temática. Para tanto, foi adotada uma abordagem de cunho qualitativo do tipo intervenção pedagógica onde os vídeos foram apresentados e avaliados. Os dados obtidos evidenciam que a acessibilidade proporcionada pelos recursos audiovisuais adequadamente elaborados garante aos estudantes surdos a aprendizagem ao contemplar o aspecto linguístico visual do sujeito surdo nas atividades educacionais. Conclui-se desta forma que para promover o acesso ao conhecimento são necessários recursos audiovisuais com qualidade e interpretados por uma dupla de profissionais da área.

**Palavras-chave:** ensino para surdo, recurso audiovisual, abordagem CTSA.

**Resumen**

La búsqueda necesaria de aportar medios capaces de favorecer la inclusión educativa de las personas sordas a través de recursos audiovisuales accesibles con interpretación en lengua de signos y subtítulos en torno al tema "Radiación y su relación con la Salud Humana en un enfoque Ciencia, Tecnología Sociedad Ambiental - CTSA" es un objetivo a perseguir. Está investigación la producción de recursos audiovisuales accesibles, en lo que respecta a videos en los medios adecuados a la temática. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo del tipo de intervención pedagógica, donde se presentaron y evaluaron los videos. Los datos obtenidos muestran que la accesibilidad que proporcionan los recursos audiovisuales adecuadamente diseñados garantiza el aprendizaje de los estudiantes sordos al contemplar el aspecto lingüístico visual del sujeto sordo en las actividades educativas. Por lo tanto, se concluye que para promover el acceso al conocimiento se necesitan recursos audiovisuales de calidad e interpretados por un par de profesionales en la materia.

**Palabras clave:** enseñanza para sordos, recurso audiovisual, enfoque CTSA.

## Introdução

A Língua Brasileira de Sinais, Libras, é a língua materna dos surdos no Brasil, sendo uma modalidade linguística espaço-visual, em contraste com a dos ouvintes que é oral-auditiva. Desta forma se faz imprescindível pensar em recursos que abarquem essas diferenças, razão pela qual o vídeo se coloca como ferramenta de grande potencial no ensino de pessoas surdas.

A pesquisa aqui apresentada destaca a importância da implementação do ensino por meio de recursos audiovisuais com acesso também em Libras e legenda, possibilitando a aprendizagem para ouvintes, surdos e cegos, na busca de propiciar condições que favoreçam uma educação inclusiva, com igualdade de oportunidades de ensino-aprendizagem para todos.

Tomando como base o art. 205 da Constituição Federal de 1988 do Brasil (CF/88), que determina que “a educação é um direito de todos e dever do estado e da família” (Brasil, 1988), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2017 e ainda de acordo com a Portaria MEC n° 1.570/2017, que estabelece que o conhecimento deve ser desenvolvido por competências específicas, a seguinte questão foi levantada:

Como os recursos audiovisuais podem contribuir para o ensino inclusivo de surdos no que tange à temática “Radiações e suas relações com à Saúde Humana”?

A temática proposta na pesquisa se mostra relevante por estar inserida na BNCC (2017), que estabelece os conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos por todos os estudantes da educação básica ao longo de todo processo educacional brasileiro, afirmando que este deva estar diretamente relacionado à saúde das pessoas enquanto técnica de análise clínica para diagnóstico e tratamento de por exemplo.

**Visualidade da pessoa surda**

A fundamentação teórica desta pesquisa está direcionada ao aspecto visual na construção do conhecimento de mundo pelas pessoas surdas, e o recurso audiovisual (vídeo) como ferramenta contempla essa característica como possibilidade de superação das barreiras educacionais enfrentadas por esses sujeitos no processo de ensino aprendizagem.

Para Marques (1999, p. 44), "a pessoa surda detém muitas qualidades cognitivas decorrentes do uso do pensamento visual, como por exemplo, a habilidade de combinar imagens e conceitos, para construir e assimilar conhecimento", nos quais a imagem e os pensamentos estão atrelados não somente no ato de se expressar e interagir, mas também para viver e existir e, portanto, sendo o meio mais completo para o desempenho de reflexão, elaborações de estratégias e ação.

Nesse mesmo sentido, Skliar (2013) coloca que ser surdo é viver na experiência visual, que, todas as formas de raciocinar e compreender o mundo se dá pela experiência visual, logo não é possível que estes sujeitos sejam educados como se compartilhassem a experiência auditiva.

Partindo dessa afirmação de Skliar (2013) e que a língua de sinais está centrada no ver (Marques, 2007) e "pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade de eventos", é necessário refletir quanto a importância de uma pedagogia que atenda as especificidades dos estudantes surdos que se encontram imersos no mundo visual e assimilam, a partir dele, a maior parte das informações para a construção do conhecimento (Lacerda, Santos, Caetano, 2018, p. 186). Desta forma a afirmação que a visão se configura em um sentido que contribui para a internalização das informações e formação do conhecimento das pessoas surdas, por meio dos olhos é que eles se conectam com o mundo a sua volta, o vídeo se destaca como uma ferramenta a ser adotada no ensino.

Em se tratando de ensino regular, em escolas públicas do Brasil, as aulas expositivas-dialogadas são as mais adotadas, pois fazem uso exclusivo de quadro e giz, frequentemente único recurso disponível, com pouca participação dos estudantes. Esta metodologia de ensino já há muito vem sendo criticada, em especial na obra de Paulo Freire (2001), com destaque para o livro "Educação e Mudança". Nesta obra, Freire destaca que as aulas tradicionais não estimulam o pensamento crítico, como também desmotivam a busca pelo aprendizado. Afirma ainda que a escola tem priorizado o texto didático como única opção para apresentação de conceitos e esta opção tem se revelado pouco produtiva quando se trata da inclusão de surdos (Lacerda; Santos; Caetano, 2018).

Numa perspectiva crítica sobre a prevalência de texto escritos no ensino, Gutierrez (2019) apresenta que os professores, por descredito ou por falta de preparo, acabam dando maior ênfase no ensino a partir do texto escrito em detrimento dos textos audiovisuais, sendo a imagem "relegada ao mais elementar mecanismo da espécie humana, a um estágio rudimentar da filogenética" (Gutierrez, 2019, p.5). Tardy (1976) corrobora com esta afirmação ao destacar o privilégio do texto escrito, que de fato de "[...] não se recusam a serem destruidores de imagens" (Tardy, 1976, p.17, como citado por Gutierrez, 2019, p.5) porém necessitam ser adequadamente trabalhados em sala de aula.

Dessa forma Correia e Neves (2019, p.5) reforçam que em termos metodológicos "Talvez, em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O recurso didático imagético tem se revelado como um importante campo a ser explorado[...]".

Para um ensino de ciências efetivo, é fundamental a aproximação com as necessidades e demandas dos estudantes, o que pode ser realizado a partir da possibilidade do uso de elementos imagéticos, "assim, uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho do filme poderia ser um material útil" (Lacerda; Santos; Caetano, 2018, p. 188).

Para apresentação do conteúdo pelos professores das diversas disciplinas que compõem a área de Ciências no ensino básico, entretanto, é necessário que esse elemento escolhido pelo professor estimule a discussão, acarrete conceitos, atraia opiniões, e que seja esquadriado de acordo com os objetivos do professor, se aproximando da exposição cotidiana a tantas imagens, como na TV, jornais, revistas, publicidade e internet, auxiliando na exploração das várias estratégias e recursos na

prática educacional, ampliando a aprendizagem para todos, sejam estudantes surdos ou ouvintes (Lacerda; Santos; Caetano, 2018).

**O recurso audiovisual**

O recurso audiovisual se apresenta como um bom recurso para as práticas de inclusão por ser apoiada em uma particularidade visual das pessoas surdas. Ao ser considerado por Belloni (2009, como citado por Gutierrez, 2019) como instrumento de inclusão na escola, essa ferramenta tecnológica propicia que o estudante e professor participem e intervenham, como usuários e criadores das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e não como meros receptores.

De acordo com Moran (2017, p. 59) a linguagem audiovisual desenvolve a imaginação e "reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, ao passo que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica". Dando ênfase aos vídeos, ele aproxima os estudantes do seu cotidiano, sendo atrativo aos estudantes, podendo ser usado como mecanismo de leitura crítica da mídia e na formação de estudantes mais conscientes (Moran, 2017). Desta forma, o vídeo, ao ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem, de maneira "contextualizada, valoriza a comunicação por meio dos elementos de imagens e som, a imaginação, a visualização e a abstração" (Santos, 2015, p. 14).

A televisão e o vídeo estão intrinsecamente ligados no sentido de poder ser utilizado como fator de atração, motivação e entretenimento para o estudo dos conteúdos escolares, devido seu dinamismo e cores. Moran (2017) destaca que "precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o estudante para assuntos do nosso planejamento pedagógico" (p. 56). Nesse sentido, o autor apresenta que:

> Televisão, cinema e vídeo são sensoriais, visuais, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. Televisão, cinema e **vídeo** nos seduzem, informam, entretêm, projetam em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. (Moran, 2017, p. 58, grifo nosso).

De acordo ainda com Moran (2017), para se trabalhar com vídeos na sala de aula, é necessário que se elabore um roteiro inicial para as atividades de aprendizagem de forma a se adequar a realidade da sala de aula, e no qual sugere essa adequação quanto

as variadas abordagens de utilização dos vídeos. Segundo o autor, existem vídeos simples e complexos, sendo aconselhável começar pelos vídeos mais fáceis; outros vídeos servem para motivar e sensibilizar os estudantes, sendo importantíssimo a escolha de um bom vídeo para introduzir um assunto novo e despertar a curiosidade e a motivação para aprofundarem no assunto do vídeo ou conteúdo estudado; existem vídeos que ilustram e tornam próximos temas e realidades distantes dos estudantse, como, por exemplo, quando abordamos temas da Amazônia ou da África. Um vídeo na forma de *web aulas*, com conteúdo didáticos, utilizando técnicas interessantes para manter o interesse destes, com depoimentos, cenas de filmes, jogos etc já podem ser encontrados na internet e temos vídeos considerados como produções históricas disponíveis na rede também (Moran, 2017).

Assim, para que o ensino de Ciências seja pautado numa perspectiva que atenda estudantes surdos, é necessário que o professor faça um bom planejamento, pois os recursos visuais precisam estar presente em todo processo de abordagem do conteúdo, sendo necessário sensibilidade ao organizar a aula.

Apesar de não ser comum professores fluentes em Libras, não se pode negar que um bom domínio da Libras auxilia de forma significativa o estudante surdo na compreensão dos conteúdos, no entanto, não basta o professor saber a Libras, é necessário que tenha conhecimento de metodologias adequadas, pois através da imagem e sua exploração de forma clara relacionando ao conteúdo possibilitará que construam conceitos e ampliem a possibilidade de reflexão sobre o assunto conduzindo a uma aprendizagem mais reflexiva e efetiva (Lacerda; Santos; Caetano, 2018).

## Metodologia

O desenvolvimento da pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com observação da intervenção pedagógica. De acordo com Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa apresenta características básicas como ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos, considerando as pessoas envolvidas e os acontecimentos e, nesse viés, a preocupação maior deve estar no processo do que no produto cuja análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A partir das questões que circundam a abordagem qualitativa e no intuito de assim compreender melhor nosso objeto, optamos pela modalidade de pesquisa do tipo denominado de Intervenção Pedagógica, que, de acordo com Damiani (2012), tem o

caráter de inovação, apresentação de novas práticas, avaliação de inovações e melhorias em sistemas de ensino já existentes.

Os vídeos inerentes a temática “Radiações e sua relação com a saúde humana” foram escolhidos numa perspectiva Ciência Tecnologia Sociedade Ambiente (CTSA), que busca inserir discussões e promover de estímulo, reflexão e argumentação a respeito das questões sociocientíficas, vivenciadas no seu contexto social, atribuindo, assim, significado ao conteúdo ministrado, além do desenvolvimento de uma postura política, essencial para tomada de decisões éticas e democráticas (Nascimento; Linsingen, 2006).

Desta forma, foi elaborada uma Sequência de Atividades (SA), apresentadas em 4 encontros remotos síncronos (RS) e 3 assíncronos, com um grupo de 10 (dez) participante surdos, com diferentes níveis de escolaridade e heterogeneidade linguística e cultural, abrangendo surdos oralizados, sinalizantes e implantado. Os encontros foram gravados para posterior análise da compreensão dos participantes sobre o tema proposto na pesquisa após as atividades, bem como os registros escritos foram fotografados e encaminhados a pesquisadora.

Os recursos audiovisuais utilizados totalizaram 5 vídeos selecionados na internet de acordo com parâmetros que possibilitassem atingir o objetivo da pesquisa, sendo que todos contaram com interpretação em Libras e legenda.

Importante destacar que a pesquisadora, responsável pela SA, é fluente em Libras e que, para a interpretação dos vídeos selecionados, contou com a parceria de um profissional especializado na área, devido a necessidade de orientações de forma a promover as melhores escolhas linguísticas para a interpretação e para a validação das interpretações garantindo assim a qualidade da produção. As atividades remotas síncronas (RS) contaram com a presença de um intérprete de Libras.

As gravações das interpretações ocorreram com o auxílio de uma câmera traseira do celular, um Asus Zenfone Max Shot. Para a edição dos vídeos foi utilizado o software Vegas Pro®.

Para a interpretação dos vídeos foi necessário além da câmera, um tripé para o apoio do celular, o contraste entre o fundo e o intérprete; no caso o plano de fundo branco, e camiseta de cor preta, dimensão adequada para a janela do intérprete, no qual todas as interpretações foram elaboradas seguindo as orientações da Norma NBR 15.290 (Brasil, 2005), que define parâmetros acerca do tamanho da janela de Libras, que deve ter no mínimo, a metade da altura e um quarto da largura do televisor.

Para a gravação com qualidade das interpretações foi fundamental o profissional especializado na área, as discussões sobre a melhor forma de interpretar, a roteirização da atividade e após, para a finalização, uma rigorosa avaliação dos resultados pela pesquisadora e pelo profissional especializado. Desta forma os erros identificados foram corrigidos e os trechos regravados.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) de acordo com o seguinte cadastro**:** 33555420.6.0000.8082.

**Análise e discussão dos resultados**

A seguir, descreveremos como foram elaboradas e realizadas as adequações dos recursos audiovisuais propostos para os encontros síncronos e assíncronos, no sentido de garantir acessibilidade, qualidade e o direito de um ensino que leve em conta as particularidades e a diversidade apresentada pelo povo surdo, assim, contribuindo com o acesso à informação e produção de conhecimento.

Seleção de vídeos: A seleção dos vídeos envolveu três plataformas: o YouTube, o Vimeo e o Porta Curtas, no entanto por haver pouca disponibilidade de vídeos que abordasse o assunto nas plataformas Vimeo e Portas Curtas, a opção se deu pelo Youtube por ser atualmente a maior plataforma de compartilhamento, divulgação e visualização de vídeos. Para a seleção dos vídeos a serem trabalhados na SA, foram observados os apontamentos feitos por Moran (2017), enquanto a escolha adequada dos vídeos a serem utilizados em sala de aula, e ainda adotamos as palavras-chave para busca de títulos (T):

a) T1- Radiação solar e nossa pele;
b) T2- Consequências da destruição da camada de Ozônio;
c) T3- História da radiação;
d) T4- Acidente césio 137.

Ressaltamos que a busca se deu partindo do conteúdo específico para a SA e com a utilização de alguns filtros como legenda, duração de 0 a 4 minutos e/ou duração de 4 a 20 minutos, foi possível selecionar os vídeos que foram assistidos.

Para seleção dos vídeos, consideramos os critérios visando a inclusão:

1- Legenda;
2- Vídeos que tivessem como referência direta a temática;
3- Linguagem adotada de acordo com o nível educacional proposto, de forma clara e com o uso de imagens adequadas.

Após esta etapa, com a definição dos vídeos a serem trabalhados na SA, foi realizado o download do material; interpretado em Libras; inserida a legenda adequada diretamente na plataforma do YouTube.

A seguir no quadro 1, apresentamos os títulos, duração dos vídeos selecionados e o link de acesso.

Quadro 1. Vídeos selecionados, título, duração e link de acesso

| Título | Duração | Link de acesso |
|---|---|---|
| Ozzy Ozônio/Interpretado em Libras | 10min 16s | https://www.youtube.com/watch?v=2zoO80EffP0&feature=youtu.be |
| Como o sol te vê/Interpretado em Libras | 3min 07s | https://www.youtube.com/watch?v=Hqg8HNdP8PI&feature=youtu.be |
| Biografia de Marie Curie/Interpretado em Libras | 6min 27s | https://www.youtube.com/watch?v=3so9YiJBIW8&feature=youtu.be |
| Alimentos podem te matar? /Interpretado em Libras | 6min 09s | https://www.youtube.com/watch?v=n-or43Zt__o&feature=youtu.be |
| Caminhos do Césio 137/Interpretado em Libras | 12min 10s | https://www.youtube.com/watch?v=qdili_3hxxM&feature=youtu.be |

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Marques (1999, p. 42) coloca que "o pensamento da pessoa surda é dependente das imagens não só para expressar, mas para existir. Cada imagem relaciona alguma coisa com outra, estabelecendo sucessivas relações." E é justamente isso que um dos estudantes participantes (EP) traz em seu relato, onde menciona que:

> (EP) "[...] *Quero muito que continue com informações a partir de imagens para que eu entenda mais fácil e fixe esse conhecimento para que no futuro, caso eu precise dessas informações eu me lembre delas, ah, eu vi a foto, eu vi o vídeo, eu me lembro. Mas quando é palavra, eu vejo, mas esqueço, mas quando é imagem, eu guardo, vídeo guardo e compreendo.*

Devido a importância do aspecto visual, os recursos audiovisuais se tornam essenciais na educação de surdos. Conforme nos coloca Marques (1999, p. 42), o

processo de aprendizagem da pessoa surda é visual, sendo a visão o principal canal de compreensão e recebimento de informações externas, assim, a visualidade se torna uma "ferramenta de trabalho que lhe confere competência intelectiva na expressão do pensamento."

Foram muitas as respostas dos estudantes com comentários e agradecimentos ao longo da aplicação da SA devido a acessibilidade ofertada, servindo os resultados para afirmar a necessidade de atividades visuais. Destacamos o relato ao acesso à informação com clareza, como este comentário do estudante E5.

> E5: *Agradecer a acessibilidade, sendo eu surda oralizada, vocês me deram a oportunidade de usar a minha voz, falar também e a janela do intérprete no Youtube, janela do intérprete está grande, dando pra gente assistir de longe e bem claro. Isso é um exemplo para a sociedade fazer, porque na televisão a janela é pequena e não conseguimos ver nada.*

Na escrita do estudante observamos que a acessibilidade proporcionada pelos recursos audiovisuais elaborados para a SA garantiu a todos, sinalizante/oralizado/ implantado, o acesso ao conhecimento. É com esse sentimento de atingido o objetivo que entendemos que a direção trilhada nessa pesquisa está correta pois contempla a Libras, a característica visual e as identidades múltiplas do povo surdo.

## Considerações finais

Os resultados obtidos comprovam que os recursos audiovisuais colaboram no processo aprendizagem, considerando que é importante se considerar no momento da escolha de vídeos o objetivo da aula. As explicações pontuais e os momentos de análise reflexiva e as discussões, que ocorreram durante a SA de forma remota síncrona, foi feito um paralelo com a questão problematizadora envolvendo o cotidiano dos estudantes, o que se mostrou eficaz.

Evidenciamos a necessidade da colaboração de profissional especializado na área de interpretação em Libras para validação do recurso audiovisual interpretado. Mesmo sendo fluente em Libras, é importante a avaliação de outro profissional da área para troca de informações e contribuições na busca de melhoria e certificação de qualidade dos recursos audiovisuais disponibilizados nas mídias.

Por fim, entendemos que é necessário que as escolas se adequem as necessidades linguísticas e visuais específicas dos educandos surdos, disponibilizando

recursos audiovisuais acessíveis aos professores, sendo necessário a elaboração de vídeos abordando os diferentes conteúdos ensinados na educação básica.

As instituições de ensino precisam investir na formação e aperfeiçoamento dos seus intérpretes e professores de forma a garantir o ensino para todos, adotando recursos audiovisuais acessíveis e de qualidade.

**Referências**


Base Nacional Comum Curricular de 2017. (Ministério da educação). Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. 22 de dezembro de 2017.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa [Const]. Art. 205. 5 de outubro de 1988.

Brasil. (2005). Norma Brasileira ABNT NBR 15290. Acessibilidade em comunicação na televisão. 31 de outubro de 2005.

Correia, P. C. H.; Neves, B. C. (2019). A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. *Revista Educação Especial*, v. 32, pp. 1-19. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27435/pdf

Damiani, M.F. (23-26 de julho de 2012). *Sobre pesquisas do tipo intervenção - Painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional.* XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Gutierrez, E. O. (2019). Audiovisual produzido por jovens surdos: um roteiro de inclusão e acessibilidade. *Revista Educação Especial*, v. 32, pp. 1-17. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30794/30794

Lacerda, C. B. F; Santos, L. F. Dos; Caetano, J. F. (2018). Estratégias metodológicas para o ensino de aluno surdos en Lacerda, C, B, F; Santos, L, F, dos; (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos* (p. 185-200.). São Carlos: EdUFSCar.

Lüdke, M; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Marques, C. V. (1999). Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. *Revista Espaço*. Instituto Nacional De Educação De Surdos, Rio de Janeiro, pp. 38-47.
http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/309/318

Marques, R. R. (2007). Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo en Quadros, R. M. de; Perlin, G.; (Org.). *Estudos Surdos II* (pp. 132-149). Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Moran, J. M. (2017). Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de Tecnologias en Moran, J. M; Masetto, M. T; Behrens, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica (*pp.7-79). Campinas, SP: Papirus.

Nascimento, T. G.; Linsingen, I. V. (2006). Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. *Convergência* [online], v.13, pp. 95-116.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352006000300006.

Santos, R. J. (2015). *Uma taxonomia para o uso de vídeos didáticos para o ensino de matemática.* 2015. 133f. [Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora].
https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/335/1/rosianedejesussantos.pdf

Skliar, C. (2013). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. (6. ed.)

**COMUNICACIÓN 4.2.3**

# EXPERIENCIA FORMATIVA DIRIGIDA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

***Marina Romeo***
Universitat de Barcelona
ORCID 0000-0002-6961-6626

**Montserrat Yepes Baldó**
Universitat de Barcelona
ORCID 0000-0002-7374-433X

**Resumen**

Esta comunicación tiene por objetivo presentar la experiencia formativa dirigida a personas con discapacidad intelectual, desarrollada en el marco de la Cátedra Universidad de Barcelona-Fundación Adecco para la Integración Laboral de Personas con Discapacidad, desde el curso académico 2019-2020.

Palabras clave: Integración educativa, discapacidad, mentoría

**Abstract**

Our communication aims to present the training experience, developed since 2019-2020, addressed at people with intellectual disabilities, in the framework of the University of Barcelona-Fundación Adecco Chair for the Labor Integration of People with Disabilities.

Keywords: Educational integration, disability, mentorship

## Introducción. Contextualización

A resultas de la colaboración iniciada en el año 2000 en el ámbito de los Recursos Humanos entre la Universidad de Barcelona y la Fundación Adecco, en el año 2012 se constituyó la "Cátedra Universidad de Barcelona - Fundación Adecco para la integración laboral de personas con discapacidad", dirigida por la Dra. Marina Romeo http://www.ub.edu/catedrainlab/. El objetivo fundamental de esta Cátedra es promover, analizar y evaluar el proceso de integración laboral de las personas con discapacidad,

así como el impacto en las empresas de este proceso, a partir del diseño y evaluación de políticas de responsabilidad social corporativa y gestión de los recursos humanos que faciliten su plena integración.

En el año 2019, a raíz de los resultados obtenidos por el equipo de investigación de la Cátedra (Romeo y Yepes-Baldó, 2019) en los que se evidenciaba que las personas con discapacidad y estudios superiores tienen una mayor percepción de empleabilidad, tanto en empresas, instituciones y entidades como en centros especiales de empleo, nos pareció del todo relevante llevar a cabo una formación universitaria dirigida al colectivo con discapacidad intelectual.

La titulación universitaria se constata como una variable clave a la hora de acceder al mercado laboral, y disponer de estudios superiores facilita un mayor empoderamiento de los alumnos, ya que conlleva que se atribuyan una mayor competencia para poder hacer frente a las demandas y requerimientos que conlleva la actividad laboral (Bejerholm y Björkman, 2011; Heritage y Dooris, 2009; Rich et al., 1995; Zimmerman, 2000). De ahí que la formación universitaria contribuye a ayudar a la autodeterminación y la autonomía, a poder ejercer más influencia en la toma de decisiones y, de este modo, mejora la autoestima, la autonomía y, en general, la calidad de vida (Suriá Martínez, 2013).

Bajo este planteamiento, en el curso académico 2019-2020 lanzamos la primera edición del Curso Experto en Atención a Usuarios, Ciudadanos y Clientes (en el marco de la III Convocatoria del Programa UNIDIVERSIDAD de la Fundación ONCE cofinanciado por el Fondo Social Europeo) (https://cursoatencionusuarios.wordpress.com/).

**Objetivos y programa formativo**

Este curso, del cual en este momento estamos impartiendo la tercera edición, tiene por objetivo contribuir a la empleabilidad de los jóvenes con discapacidad intelectual. Para ello, les dota de las competencias tanto de carácter transversal, que les proporcionen las habilidades sociales y emocionales necesarias para mantener interacciones satisfactorias, como de carácter específico, proporcionándoles los conocimientos y habilidades requeridas para el desempeño efectivo de su actividad laboral.

El Curso experto en atención a usuarios, ciudadanos, y clientes (50 créditos ECTS) se estructura atendiendo a cuatro materias relativas a: Comunicación,

habilidades sociales, emocionales, y entrenamiento cognitivo; Habilidades laborales; Formación específica; y Prácticas. Cada una de las materias está estructurada en diversas asignaturas que son impartidas por uno o varios profesores que forman parte del Equipo Docente del Título. El equipo docente está constituido por profesores de la Universidad de Barcelona de diferentes áreas: Psicología, Enfermería, Economía, Derecho, Biblioteconomía, Prevención de Riesgos, y Educación, contando además con profesorado externo y personal de apoyo experto en discapacidad intelectual.

A modo de resumen, se presenta a continuación el desglose de materias y asignaturas, así como las horas y créditos correspondientes a cada una de ellas (Tabla 11).

Tabla 1. Materias, asignaturas y horas correspondientes al "Curso experto en atención a usuarios, ciudadanos, y clientes"

| MATERIA | ASIGNATURA |
|---|---|
| **Comunicación, habilidades sociales, emocionales, entrenamiento cognitivo** | Gestión de emociones, afectividad y sexualidad<br>Procesos de interacción social (presencial y virtual)<br>Gestión del tiempo<br>Resolución de conflictos<br>Seminario de inglés |
| **Habilidades laborales** | Fundamentos legales, derechos y ciudadanía responsable<br>Fundamentos económicos y de gestión básicos<br>Emprendimiento<br>Gestión de la empleabilidad: Marca personal y herramientas web 2.0 |
| **Formación específica** | Atención al público<br>Protocolo<br>Gestión del espacio personal y social<br>Nuevas tecnologías y gestión de la información<br>Prevención de riesgos laborales y gestión medioambiental |
| **Prácticas** | Estancia de prácticas<br>Trabajo final |

Fuente: elaboración por los autores (2021).

## Mentoría

Como parte integral del curso de formación se ha implementado un programa de mentoría entre iguales (peer mentoring), en el marco de una Actividad de Aprendizaje-Servicio (ApS). Este está dirigido a estudiantes de grado y máster de distintas áreas de

conocimiento (educación, trabajo social, educación social, psicología, y enfermería) que desarrollan el rol de mentores de los alumnos con discapacidad intelectual, acompañándolos de forma individualizada y haciéndoles sentir miembros de la comunidad universitaria. El equipo de peer mentors está coordinado por dos docentes de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Barcelona, responsables últimas de todo el proceso de mentoría. Sus principales funciones son, por un lado, acompañar a los estudiantes con discapacidad en su proceso de desarrollo personal y plan de carrera, y por otro, la supervisión de los peer mentors.

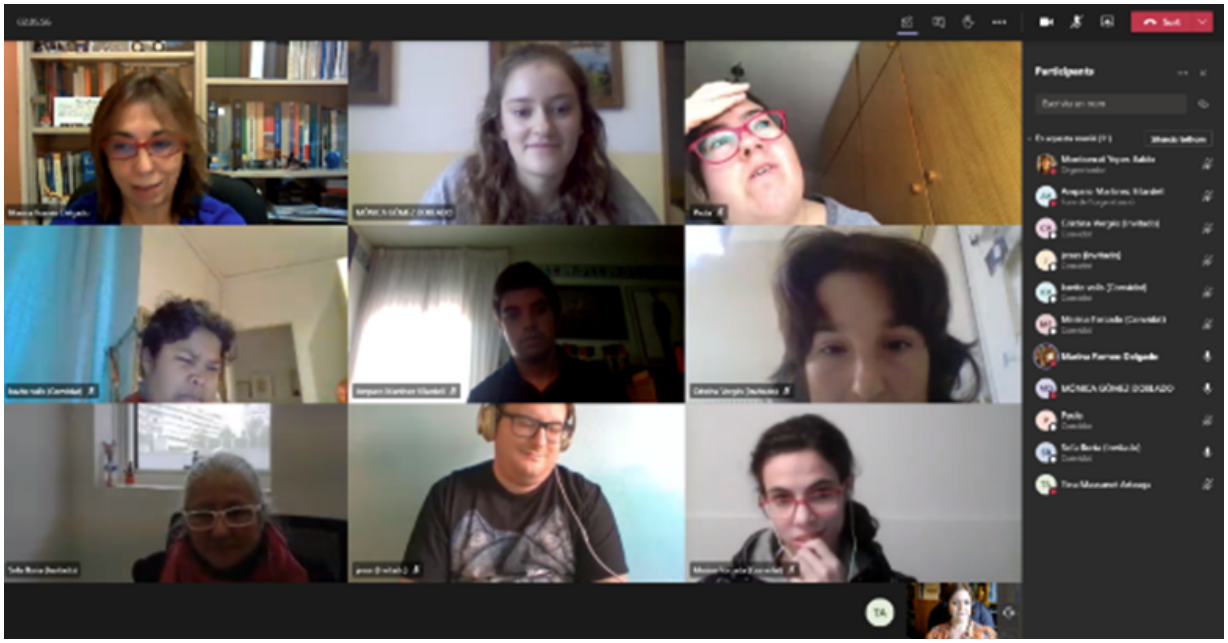
Por su parte, la función de los estudiantes de ApS, en su rol de peer mentores, es la de favorecer el sentido de pertenencia de los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria, al tiempo que promover la satisfacción y el compromiso de los estudiantes con discapacidad intelectual con la actividad formativa, así como con el conjunto de actividades extra-académicas que se desarrollan.

**Incidencia del estado de alarma por el Covid19 en el desarrollo del programa**

Muestra del compromiso e implicación de los docentes con el programa es la preocupación manifestada durante el periodo de confinamiento por nuestros alumnos. Cuando el domingo 15 de marzo de 2020 la Universitat de Barcelona, siguiendo el decreto de emergencia, resolvió cerrar todos sus edificios y detener la docencia presencial, desde la dirección de curso, y tras el análisis de los recursos técnicos que disponían nuestros alumnos y sus competencias digitales, se resolvió realizar actividades de seguimiento en sesiones virtuales y reemprender la docencia presencial y las prácticas tras el confinamiento en septiembre.

Se han desarrollado actividades no programadas en relación a la Gestión de la Empleabilidad, Emprendimiento, Atención al público, y Nuevas tecnologías y Gestión de la Información. Para ello se ha utilizado el Campus Virtual Moodle (Figura 1), en concreto la herramienta BB-Collaborate, Skype empresarial, una adaptación de Lego Serious Game® en su versión virtual, y Kahoot®. Las sesiones en este formato han supuesto para el profesorado una complejidad adicional, ya que han tenido que lidiar con las dificultades tecnológicas.

Figura 1. Sesión docente en el Campus Virtual



Fuente: Elaboración por los autores (2021).

## Conclusiones

Para finalizar, hay que señalar que esta experiencia ha supuesto todo un reto para el equipo docente, configurado por profesores, profesoras y personal de administración y servicios de diversos ámbitos de conocimiento de la Universidad de Barcelona, Es la primera vez que alumnos con un grado de discapacidad intelectual igual o superior al 33% reciben una titulación universitaria en la Universidad de Barcelona, lo que representa, a nuestro juicio, una clara preocupación y voluntad por parte de la Universidad hacia la integración de uno de los colectivos con más dificultades de acceso al contexto universitario.

Para todos nosotros resulta especialmente gratificante el *feedback* que recibimos de las familias y de nuestros alumnos. Estos últimos se muestran muy satisfechos y contentos con los conocimientos y habilidades desarrollados y, lo más importante, se sienten empoderados

> "*he podido ver que soy perfectamente capaz de aprender y lograr llevar a cabo todo lo que me proponga*".

Por lo que nos resulta especialmente emocionante cuando nos dicen *"Eso sí, si quieres venir a esta Universidad de Barcelona tienes que esforzarte al máximo para dar todo lo mejor de ti, para mí esta es la número 1 de Barcelona. Las asignaturas son diferentes de otros colegios y este curso merece la pena en todos los sentidos"*

Bibliografía


Bejerholm, U. & Björkman, T. (2011). Empowerment in supported employment research and practice: Is it relevant?. *International Journal of Social Psychiatry, 57*(6), 588-595. https://doi.org/10.1177/0020764010376606

Heritage Z. & Dooris, M. (2009). Community participation and empowerment in healthy cities. *Health Promotion International 24*, 145-155. https://doi.org/10.1093/heapro/dap054

Rich, RC, Edelstein, M., Hallman, W.K., & Wandersman, A.H. (1995). Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards. *American Journal of Community Psychology 23*(5), 657-676. https://doi.org/10.1007/BF02506986

Romeo, M., & Yepes-Baldó, M. (2019). Employees with Disabilities in Special Employment Centers Perceptions: Similarities and Differences Considering Educational Level. *Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities*, *5*(5), 78-80. http://dx.doi.org/ GJIDD.2019.05.555672

Suriá Martínez. R. (2013). Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de Psicología 43*(3): 297-311. http://dx.doi.org/

Zimmerman, M. (2000) Empowerment theory. In J. Rappaport and E. Seidman *Handbook of community psychology* (pp. 569-579). Kluwe.

**COMUNICACIÓN 4.2.4**

# REFLEXIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

# REFLEXÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

# TEACHERS' REFLECTIONS ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

***Mônica Menin Martins***
Universidade de Araraquara – UNIARA – Araraquara-SP-Brasil
ORCID https://orcid.org/0000-0002-8558-4134

***Maria Lúcia Suzigan Dragone***
Universidade de Araraquara – UNIARA – Araraquara-SP-Brasil
ORCID https://orcid.org/000-0002-4567-0679

**Resumo**

Este texto traz a análise de um questionário, estruturado como instrumento de estudo de caso desenvolvido pela pesquisadora em nível de mestrado, respondido por doze professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma rede municipal do interior do Estado de São Paulo-BR, que tinham em suas turmas alunos com deficiência intelectual acompanhados de profissional de apoio, nesse município denominado por monitor de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados deste estudo de caso, que foram analisados de forma qualitativa, demonstram que os professores sentem necessidade de maior apoio e mais conhecimento sobre as especificidades do aluno com deficiência intelectual, e que solicitam aos profissionais de apoio colaboração além do determinado para suas funções, pois estes não possuem formação pedagógica. O questionário demonstrou ser um importante instrumento para reflexão do professor sobre sua prática docente e pode auxiliar no direcionamento de formações mais específicas dependendo das respostas fornecidas.

**Palavras chave**: inclusão, percepção docente, deficiência intelectual, relação entre professor e profissional de apoio.

**Resumen**

Este texto presenta el análisis de un cuestionario, estructurado como un instrumento de estudio de caso desarrollado por el investigador a nivel de maestría, respondido por doce maestros de los grados iniciales de la escuela primaria en una red municipal del interior del Estado de São Paulo-BR, que tenían en sus clases estudiantes con discapacidad intelectual acompañados por un profesional de apoyo, en este municipio se denomina monitor de alumnos con necesidades educativas especiales. Los resultados de este estudio de caso, que fueron analizados cualitativamente, demuestran que los docentes sienten la necesidad de un mayor apoyo y más conocimiento sobre las especificidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, y piden a los profesionales de apoyo la colaboración más allá de lo determinado para sus funciones, porque no tienen formación pedagógica. El cuestionario demostró ser un instrumento importante para la reflexión del profesor sobre su práctica docente y puede ayudar a dirigir formaciones más específicas en función de las respuestas proporcionadas.

**Palabras clave**: inclusión, percepción docente, discapacidad intelectual, relación entre docente y profesional de apoyo.

## Introdução

No decorrer da prática escolar da pesquisadora, como professora e gestora, foi possível observar que alguns professores das séries iniciais do Ensino Fundamental11 obtinham resultados pouco produtivos na alfabetização de alunos com deficiência intelectual, o que se configurou como um dos questionamentos iniciais da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado. Para esta comunicação optou-se por expor os resultados oriundos dos seguintes objetivos: investigar quais são as percepções do professor de alunos com deficiência intelectual sobre seu papel nas interações com o aluno com deficiência intelectual, como o professor descreve seu papel na aprendizagem desse aluno, como compreende e utiliza as funções do profissional de apoio, quais são as relações entre o professor e o aluno com deficiência intelectual,

11 No Brasil, corresponde do 1º ao 5º ano, envolvem crianças de 6 a 10 anos.

quais sugestões de melhoria oferece para desenvolvimento do processo de aprendizagem desse aluno.

Dessa forma, foi elaborado um questionário para buscar dados que elucidassem as dificuldades encontradas pelos professores, suas expectativas, suas sugestões e visões acerca de seu papel nos processos de aprendizagem desses alunos. Especificamente, escolheu-se coletar esses dados de professores cujos alunos com deficiência intelectual contassem com profissional de apoio que, no município onde ocorreu a pesquisa, é denominado monitor de alunos com necessidades especiais, cuja formação para ingresso no cargo é o Ensino Médio12 completo. O questionário foi composto por quinze perguntas de múltipla escolha e uma questão dissertativa, que se referiram à formação e experiência profissional, atuação do professor nos processos de ensino do aluno deficiente intelectual, comunicação entre o professor e o aluno em questão e as relações entre o professor, o aluno e o profissional de apoio.

A inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares das escolas brasileiras ficou evidente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência desses alunos, aos quais é oferecido também o atendimento educacional especializado, no contraturno, feito por professores especialistas. Além disso, orienta que os professores recebam formação inicial para atendimento à essa nova demanda, porém é apenas em 2006 que a grade curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia é reformulada para formar para a inclusão. Sebastián-Heredero e Anache (2020) indicam que o processo inclusivo não se limita a inserir alunos com deficiência no espaço escolar, mas é necessário um envolvimento coletivo, garantindo a qualidade e permanência desses alunos na sala de aula.

O professor precisa de novos conhecimentos para atuar nesse novo cenário educacional. Precisa saber, dentre outras coisas, que o aluno com deficiência intelectual tem dificuldades no aprendizado em geral, o que pode gerar problemas de autoestima e instabilidade emocional, exigindo repetição, rotina, explicações pormenorizadas, atenção especial aos seus comportamentos de ansiedade e insegurança (FIERRO, 2004).

Deve-se destacar que as competências previstas para todas as situações de aprendizagem devem ser consideradas nos casos de inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula.

12 Ensino Médio é outro segmento da Educação Básica, envolvendo alunos de 15 a 18 anos.

Perrenoud (2000) nos aponta que, segundo Vigotski, o professor deve partir do nível de desenvolvimento real do aluno, no qual encontram-se os processos já completados, passando pela zona de desenvolvimento proximal que é onde devem situar-se os desafios da aprendizagem, para que seja atingido o nível de desenvolvimento potencial. Portanto, a escola deve mobilizar esforços para que o aluno seja exposto a situações significativas de aprendizagem, que o manterá envolvido e interessado, podendo aplicar o que já sabe ou aprendeu para alcançar novas níveis de desenvolvimento. Entre os fatores que contribuem para a aprendizagem, Cole *et al* (2007) destacam que Vigotski incluía as interações que devem ocorrer entre a criança e o adulto e entre as próprias crianças.

As competências para ensinar, aplicáveis às diversas situações escolares, recomendadas por Perrenoud (2000) envolvem saber observar o aluno, construir situações didáticas personalizadas, ter domínio sobre os aspectos afetivos e relacionais da aprendizagem, saber que os alunos têm ritmos e culturas diferentes, conhecer teorias de ensino e aprendizagem, favorecer o desenvolvimento de senso de responsabilidade, solidariedade e justiça em sua classe.

O professor também deve conhecer profundamente seus alunos, estabelecendo uma intensa comunicação com eles e uma observação constante, proporcionando situações em que aqueles que sempre se veem como fracassados possam ter situações de sucesso escolar (BLANCO, 2004).

Quando o professor conhece a teoria e tem espaço para troca de experiências, tem subsídios para desenvolver e proporcionar, respeitando as necessidades dos alunos, "[...] materiais e procedimentos que permitem aos estudantes avançar no seu próprio ritmo; tempo adicional para os estudantes que necessitarem; aumento da responsabilidade dos estudantes por sua própria aprendizagem [...]", além de despertar o interesse de cooperação mútua em sala de aula, favorecendo com que os objetivos de aprendizagem sejam cumpridos (MARCHESI, 2004, p. 36).

## Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida num município do interior do Estado de São Paulo, no Brasil, envolvendo professores da rede pública municipal de ensino que atuassem nas séries iniciais do ensino fundamental e tivessem matriculados em suas turmas alunos com deficiência intelectual que fossem acompanhados por profissional de apoio denominados monitor de alunos com necessidades educacionais especiais. O projeto

da pesquisa foi aprovado por Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos. De acordo com ANDRÉ (2013), esta pesquisa pode ser caracterizada como estudo de caso, por seu caráter de análise de uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural.

A coleta de dados ocorreu no período da pandemia pelo vírus COVID-19, inviabilizando contatos pessoais com as professoras, passando a ser via virtual, desde o convite inicial que foi repassado a todos professores pela direção das escolas. O município, à época, possuía 295 professores atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e apenas 12 manifestaram já ter trabalhado com alunos com deficiência intelectual em sala de aula e interesse em participar. Coincidentemente, todos os participantes foram do sexo feminino, embora o convite tenha sido feito de maneira geral a todos os profissionais da rede municipal que preenchessem os critérios estabelecidos. Após assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido, as professoras responderam a um questionário, ambos em formulário virtual. Quando necessário neste texto, as professoras participantes serão indicadas como P1 a P12.

O instrumento de coleta de foi elaborado com base na experiência profissional da pesquisadora, apoiada em aspectos teóricos e práticas esperadas para atuação com a inclusão em sala de aula de alunos com deficiência intelectual.

> Questionário para professores que atuam com inclusão de alunos com deficiência intelectual
>
> Professor, pedimos que as respostas às questões sejam baseadas em suas experiências em sala de aula em anos anteriores ou atual, tendo matriculados alunos com deficiência intelectual, com outras deficiências associadas ou não.

| Questão | Tipo de resposta |
|---|---|
| 1 – Qual sua formação?<br>( ) Magistério<br>( ) Pedagogia<br>( ) outra: _____ | 1 alternativa |
| 2 – Você possui formação na área de Educação Especial?<br>( ) sim<br>( ) não | 1 alternativa |
| 2.1– Se você respondeu “sim” à questão anterior, responda abaixo: | Dissertativa |

Qual do tipo de formação (aperfeiçoamento, especialização, *lato sensu*, etc) _____
Instituição

_____

Ano de conclusão

_____

– Há quanto tempo você é professor(a) do Ensino Fundamental nas séries iniciais? 1 alternativa

( ) 1 a 3 anos
( ) 3 a 5 anos
( ) 5 a 10 anos
( ) 10 a 15 anos
( ) 15 a 20 anos
( ) mais de 20 anos

4- Quantas vezes você já teve alunos com deficiência em suas salas? 1 alternativa

( ) apenas 1 vez.
( ) poucas vezes.
( ) praticamente todos os anos.

5 - Que tipo de orientações ou formação você teve na última vez que trabalhou com aluno com deficiência. Podem ser assinaladas várias alternativas. Múltiplas alternativas

( ) orientações de psicopedagoga da escola.
( ) orientações da professora de A.E.E.
( ) capacitação com equipe do AME.
( ) orientações dos profissionais que trabalhavam com o aluno.
( ) não teve nenhuma orientação específica.

6– Como você acompanhou o desenvolvimento da alfabetização de seus alunos com deficiência intelectual? 1 alternativa

( ) através de atividades realizadas pelo aluno.
( ) através de observação durante a realização de atividades específicas de avaliação.
( ) através da observação de atividades cotidianas.

| | |
|---|---|
| 7– Quando havia laudo que indicasse a deficiência intelectual, como você considerou a alfabetização do aluno?<br>( ) adaptou atividades, mas sem o objetivo de alfabetizar.<br>( ) trabalhou as mesmas atividades que os demais, porque se tem um laudo, não há como se alfabetizar.<br>( ) trabalhou com atividades adaptadas para alfabetizar. | 1 alternativa |
| 8– Você considera a sua comunicação com os alunos com deficiência intelectual:<br>( ) fácil, consegue se comunicar bem e se relacionar com afeto.<br>( ) difícil, pois não consegue lidar bem com os alunos com deficiência.<br>( ) fácil, pois parecem ser mais infantis e carinhosos.<br>( ) difícil, pois são alunos retraídos e não gostam de intervenções.<br>( ) difícil, pois se envolve emocionalmente.<br>( ) difícil, pois eles requerem mais tempo de atenção e você tem os demais alunos para atender. | 1 alternativa |
| 9- De maneira geral, o que você considera que pode impedir que sua comunicação com o aluno com deficiência seja melhor/ainda melhor?<br>( ) informação sobre a deficiência.<br>( ) informação sobre como adaptar conteúdos.<br>( ) apoio psicológico para mim.<br>( ) classes muito numerosas, não sobrando tempo e oportunidade para interagir com o aluno.<br>( ) excesso de conteúdos no currículo, esgotando o tempo de aula, impedindo que o aluno tenha mais atenção.<br>( ) nenhuma das alternativas.<br>( ) todas as alternativas. | 1 alternativa |

| | |
|---|---|
| 10- Que tipo de apoio extra, dentro ou fora da sala, você acha que seria o ideal para um aluno com deficiência intelectual? Podem ser assinaladas várias alternativas.<br>( ) se tiver condições não precisa de apoio.<br>( ) apenas o monitor dentro da sala é suficiente.<br>( ) apoio da família em atividades pedagógicas elaboradas pelo professor e realizadas em casa.<br>( ) profissional que dê apoio pedagógico dentro da sala de aula.<br>( ) professor especialista no período oposto (AEE).<br>( ) profissional da saúde (psicóloga, fonoaudióloga, neurologista). | Múltiplas alternativas |
| 11- O que você considera que seria importante para o professor que tem o aluno com deficiência em sua sala? Numere em ordem de importância, começando pelo 1 - o menos importante. Se houver algum item que você não considera nada importante, coloque 0 (zero)<br>( ) fazer mais cursos de pós-graduação.<br>( ) ter mais capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação.<br>( ) receber orientações dos profissionais que atendem o aluno na escola.<br>( ) receber orientações dos profissionais da saúde que atendem o aluno.<br>( ) receber capacitação específica para a deficiência do aluno em questão naquele ano.<br>( ) ter momentos coletivos com outros professores para troca de experiências. | Classificação de todas as alternativas |
| 12- Qual tipo de apoio você solicitava ao monitor? Podem ser assinaladas várias alternativas.<br>( ) cuidar da higiene da criança.<br>( ) auxiliá-la no manuseio e organização dos materiais escolares.<br>( ) cuidar para que a criança permanecesse atenta. | Múltiplas alternativas |

( ) pedir para que explicasse as atividades para a criança.
( ) nunca solicitou nenhum apoio.
( ) outros (especificar)
_____

13 - Durante as aulas, quando havia monitor: 1 alternativa
( ) você se dirigia individualmente ao aluno, para explicações, mas depois deixava o monitor direcionar a atividade.
( ) você explicava para a classe de maneira geral e deixava que o monitor explicasse para o aluno.
( ) você explicava individualmente para o aluno e acompanhava a realização da atividade.
( ) você sempre preparava atividades adaptadas para o monitor ir realizando com o aluno enquanto você ministrava os conteúdos para o restante da sala.
( ) algumas vezes você explicava individualmente ao aluno, outras vezes você explicava de maneira geral e o monitor detalhava, dependendo da complexidade da atividade.

14– Durante as aulas, quando o monitor estava presente: 1 alternativa
( ) você acompanhava o desenvolvimento da atividade.
( ) você deixava que somente o monitor acompanhasse o desenvolvimento da atividade.
( ) você não acompanhava o desenvolvimento, mas fazia interferências após o término da mesma.
( ) você acompanhava o desenvolvimento, fazendo interferências durante a realização da atividade.

15 – Como você avalia o trabalho que foi prestado pelo monitor na sua última experiência? 1 alternativa
( ) atendeu totalmente ao esperado.
( ) não atendeu ao esperado.
( ) atendeu o esperado após sua intervenção sobre a maneira como deve trabalhar com o aluno.

| | |
|---|---|
| 16– Descreva como você considera que seja uma relação ideal entre o professor e o aluno com deficiência. | Dissertativa |

Elaborado por Mônica Menin Martins (2020)

**Resultados e discussão**

A análise das respostas ao questionário trouxe uma fotografia pontual, estanque, mas muito significativa dentro do universo que é a rede pública do município onde ocorreu a pesquisa. Passaremos à análise das respostas, agrupando-as em eixos: 1- formação e experiência profissional, 2- atuação das professoras no processo de aprendizagem do aluno deficiente intelectual, 3- comunicação entre as professoras e o aluno com deficiência intelectual, 4- relações entre professor e aluno, e professor e profissional de apoio.

1- Sobre Formação e experiência profissional, as respostas mostraram que 2 professoras possuíam Habilitação para o Magistério13, enquanto 10 professoras possuíam formação em nível superior, quais sejam, Licenciatura em Pedagogia e em Letras. Dessas dez, apenas 5 possuíam ou estavam cursando especialização na área de educação especial, custeada com recursos próprios. Todas as professoras já tinham mais de 7 anos de experiência na função docente, tendo trabalhado com alunos de inclusão em suas salas mais de uma vez, porém duas responderam que não tiveram orientações para o trabalho com o aluno, nem de profissionais da educação tampouco da área da saúde.

2- Na atuação das professoras no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, que nessa fase de escolarização privilegia a alfabetização, todas as professoras responderam que não se baseavam em atividades avaliativas para verificar o desenvolvimento do aluno. Observavam as atividades cotidianas e adaptavam as atividades que preparavam para o restante da turma. Isso demonstra que as professoras que possuem ensino superior, as que fizeram especialização na área de educação especial e as que não possuem especialização nem receberam orientação de profissionais de apoio ou de professores de Atendimento Educacional Especializado agem da mesma maneira, pautando-se no desenvolvimento do aluno dentro do que

13 Curso em nível médio, extinto gradualmente a partir de 1996, substituído por nível superior. A certificação ainda é aceita para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

consideram que ele seja capaz de realizar. Nesse ponto, o questionário deixou uma lacuna, pois faltou interrogar sobre quais critérios utilizam para adaptar as atividades, como registram o progresso do aluno e em que teorias ou experiências se baseiam para planejar seu trabalho – no caso das que não possuem formação, lacuna essa a ser sanada na próxima versão do questionário.

3- A respeito da comunicação entre as professoras e o aluno com deficiência intelectual, para favorecer o processo de interação em sala de aula, as respostas mostraram dados significativos, relacionados à formação das professoras. Uma professora que não possuía especialização, mas já teve alunos com deficiência matriculados em suas turmas respondeu não conseguir lidar bem com alunos com deficiência, de maneira geral. Uma professora com curso superior em Pedagogia e especialização e outra com Habilitação para o Magistério e dois cursos de graduação (Pedagogia e Letras) informaram ter dificuldade na comunicação com esses alunos, pois se envolvem emocionalmente. As demais professoras responderam que conseguiam comunicar-se bem com esses alunos e relacionavam-se com afeto.

Ao apontarem o que pode impedir uma boa comunicação com o aluno com deficiência intelectual, uma professora com especialização em educação especial respondeu que é a falta de informação sobre a deficiência, outra sem especialização respondeu ser a falta de informação sobre como adaptar os conteúdos. Seis professoras responderam que o que impede a boa comunicação são as classes numerosas, três responderam que é a quantidade de conteúdo do currículo que deve ser trabalhada com os demais alunos, e uma assinalou a opção de que todas as alternativas a impedem de conseguir uma boa comunicação com o aluno deficiência intelectual (falta de formação, de informação, classes numerosas e excesso de conteúdo). Por essas respostas, pode-se deduzir que a especialização não é garantia de um trabalho com resultados positivos, pois os fatores pessoal e emocional também precisam ser considerados.

Para obterem melhor resultado nessa comunicação, as professoras poderiam escolher várias alternativas que considerassem apoios importantes. Apenas uma professora assinalou que o apoio do monitor dentro da sala é suficiente. O apoio da família em atividades enviadas para casa e um profissional da área pedagógica dentro da sala foram assinaladas 8 vezes cada. O apoio do professor de atendimento educacional especializado foi assinalado 9 vezes, e todas as professoras assinalaram a alternativa de apoio dos profissionais de saúde que atendem o aluno fora da escola.

Em seguida, as professoras classificaram em grau de importância o que consideram necessário para sua formação, sendo que os itens mais importantes considerados pela maioria foram: orientações dos profissionais que atendem o aluno na escola e fora dela. O item menos importante para a maioria foi cursar pós-graduação.

4- Sobre relações entre professor e aluno, e professor e profissional de apoio apareceram dados preocupantes pelas dificuldades relatadas. O profissional de apoio do município onde se desenvolveu a pesquisa é contratado através de concurso público para trabalhar 8 horas diárias, o que significa que permanece por 4 horas na sala de aula no período da manhã e 4 horas em outra sala, com outro aluno, no período da tarde.

Considerando que o aluno das séries iniciais do ensino fundamental passa 5 horas na sala de aula, já se percebe, pela carga horária, uma lacuna de uma hora de apoio. O profissional em questão é denominado monitor de alunos com necessidades educacionais especiais e precisa ter apenas formação em nível médio para ingressar e desenvolver suas funções. O que observamos nas respostas das professoras é que 8 delas pediam que esses monitores executassem funções pedagógicas, como, por exemplo, explicar a atividade ao aluno, além das funções estipuladas na contratação do monitor, de acompanhamento na organização e manuseio de materiais didáticos e cuidados com a higiene. Em outra questão, todas as professoras responderam que, mesmo que explicassem a atividade para o aluno com deficiência intelectual, era o monitor quem a desenvolvia, dando detalhes ou direcionando o aluno na realização. Embora soubessem que o monitor não tem formação pedagógica, todas as professoras responderam ter ficado satisfeitas com o trabalho desenvolvido por ele.

A última questão da pesquisa era aberta, perguntando sobre como seria a relação ideal entre professor e aluno com deficiência intelectual na visão pessoal dessas professoras. Algumas respostas mostraram que consideravam importante a empatia, respeito e o afeto: “o professor precisa estabelecer uma relação de afeto e deve estimular e incentivar os alunos para que tenham confiança e sintam-se capazes (P2)”, “romper com preconceitos (P3)”, “atividades que o aluno consiga realizar, adaptando-as para que ele tenha sucesso ao realizá-las. (P8)”, “ajuda necessária para alcançar este objetivo, sendo esta advinda da Secretaria de Educação, da equipe gestora e docente, dos profissionais da AEE e da saúde e da própria família do aluno. (P10)”, “entender o ritmo de cada aluno, com ou sem deficiência, para poder envolvê-los no processo de aprendizagem; precisa fazer com que se sintam capazes e ativos nesse processo (P11)”, “ter um suporte para poder sentar-se com o aluno, interagir com ele, explicar. Poderia

ter uma estagiária de Pedagogia ou professora auxiliar para ajudar com os demais enquanto a professora dedica um tempo ao aluno deficiente. (P12)".

O questionário mostrou-se um instrumento eficaz de coleta de dados, visto que seus dados ofereceram detalhes específicos do contexto escolar investigado, para orientar formações em serviço atendendo orientações pontuais segundo as dificuldades referidas pelos professores, que permitam ao professor tornar seu trabalho mais produtivo e alcançar melhores resultados na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, podendo ser utilizados em escolas públicas ou privadas, em diversos segmentos ou em redes públicas.

## Considerações finais

Embora a inclusão de alunos com deficiência esteja em pauta no Brasil há pelo menos duas décadas, percebe-se que há um movimento pelo ingresso dos alunos no ensino regular, mas não há uma preocupação em investir na formação docente para que haja permanência, equidade e qualidade na educação ofertada, seja por parte dos sistemas ou dos gestores.

Os resultados obtidos neste estudo de caso indicam que alguns professores procuram formação de maneira individual, arcando com cursos de especialização, mas outros esperam que essa formação seja ofertada pelos responsáveis pela rede municipal. Destacou-se que várias professoras têm dificuldade em se comunicar com o aluno deficiente intelectual, consideram o apoio da monitora positivo, mas, gostariam de ter orientações mais pontuais de profissionais especializados na deficiência para melhorarem suas ações educativas com esses alunos.

Portanto, reforçam que no cenário atual da escola pública a inclusão é um processo que envolve cada vez mais indivíduos que conseguem ter seus direitos de acesso garantidos e que os professores precisam atender às novas demandas, embora nem sempre estejam preparados. Dessa forma, quem sai prejudicado é o aluno com deficiência intelectual que, por falta de conhecimento de seus professores, não é inserido em situações desafiadoras, que permitam avançar no desenvolvimento a partir de seus processos já completados (COLE, 2007). A necessidade de atender a todos os alunos, cada um na sua especificidade é defendida por Sebastián-Heredero (2010), quando afirma que os professores devem reconhecer que cada aluno precisa ter sua individualidade e seu ritmo de aprendizagem respeitado, oferecendo oportunidades de aprendizado adequadas para que todos possam aprender. Portanto, é preciso

oportunizar momentos de reflexão aos professores sobre a sua prática, como aconteceu na resposta ao questionário pelos participantes desta pesquisa, visto que os resultados indicam as necessidades específicas para que se possa traçar metas de ações formativas que contribuam para o desenvolvimento de os professores, oferecendo subsídios que garantam resultados de aprendizagem mais satisfatórios no contexto da inclusão escolar.

**Referências**


ANDRÉ, M. (jul./dez. 2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441

BLANCO, R. (2004). A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesús (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação.* (3v. p. 290 – 308). Artmed.

Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

COLE, M. *et al*. (2007). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores – L. S. Vigostski*. Martins Fontes.

FIERRO, A. (2004). Os alunos com deficiência intelectual. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação***.** **(**3v. p. 193 – 214). Artmed.

MARCHESI, A. (2004). A prática das escolas inclusivas. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A,; PALACIOS, J. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação.* (3v. p. 31–48). Artmed.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar.* Artmed.

SEBÁSTIAN-HEREDERO, E. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a elas: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Educacion*. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772

SEBASTIÁN-HEREDERO, E., ANACHE, A. A. (maio 2020). A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas Estudo de caso no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514/9017

**COMUNICACIÓN 4.2.5**

# DEMANDAS DE FORMACIÓN DE LOS PROFESSORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EM TIEMPOS DE PANDEMIA

# DEMANDAS FORMATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

# TRAINING DEMANDS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN TIMES OF PANDEMIC

***Mariana Moraes Lopes***
UFSCAR/Brasil
Orcid 0000-0002-4688-5129

***Eniceia Gonçalves Mendes***
UFSCAR/Brasil
Orcid 0000-0003-3673-0681

**Resumo**

O sistema educacional passou por mudanças significativas no ano de 2020 e 2021 com a chegada da pandemia do novo Corona vírus, consequentemente, com o fechamento das escolas. Por se tratar de uma situação inédita gerou mudanças e desestabilidade no cenário educacional. Diante disto, os docentes declararam a necessidade de formação para atuar no novo cenário. Assim, este estudo teve como objetivo identificar as demandas formativas dos docentes em tempos de pandemia e trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, com parte dos dados de um eixo de análise inédito que não serão publicados na tese. Uma pesquisa qualitativa, exploratória, contou com 60 docentes participantes por meio da aplicação do questionário do *Google forms.* Os resultados foram organizados em três categorias a) formação com foco no Ensino Remoto Emergencial, b) formação com foco em questões emocionais e sociais c) formação com foco em Inclusão escolar. Assim, identificou maior parte das demandas formativas relacionadas ao momento vivenciado e sobre atuação no novo cenário educacional com o uso da tecnologia, em seguida as duas outras categorias, com a mesma porcentagem: temáticas sobre questões emocionais e

sociais e sobre inclusão geral. O que ressalta o impacto e a fragilidade emocional dos docentes, assim como a necessidade de formação sobre Inclusão, independente do Ensino Remoto.

**Palavras chave**: Inclusão escolar, Formação de professor, Ensino Remoto.

**Resumen**

El sistema educativo sufrió cambios importantes en 2020 y 2021 con la llegada de la nueva pandemia del virus Corona, en consecuencia, con el cierre de escuelas. Al tratarse de una situación sin precedentes, ha generado cambios e inestabilidad en el escenario educativo. Ante esto, los profesores manifestaron la necesidad de formación para actuar en el nuevo escenario. Así, este estudio tuvo como objetivo identificar las demandas de formación del profesorado en tiempos de pandemia y es un extracto de una investigación doctoral, con parte de los datos de un eje de análisis inédito que no se publicará en la tesis. Una investigación cualitativa, exploratoria, contó con la participación de 60 docentes mediante la aplicación del cuestionario de formularios de Google. Los resultados se organizaron en tres categorías: a) capacitación enfocada en Educación Remota de Emergencia, b) capacitación enfocada en temas emocionales y sociales c) capacitación enfocada en inclusión escolar. Así, identificó la mayoría de las demandas formativas relacionadas con el momento vivido y sobre actuar en el nuevo escenario educativo con el uso de la tecnología, seguidas de las otras dos categorías, con el mismo porcentaje: temáticas sobre temas emocionales y sociales y sobre inclusión general. Lo que destaca el impacto y fragilidad emocional de los docentes, así como la necesidad de formación en Inclusión, independientemente de la Educación Remota.

**Palabras clave**: Inclusión escolar, Formación docente, Educación a distância.

## Introdução

O sistema educacional passou por mudanças significativas no ano de 2020 e 2021 com a chegada da pandemia do novo Corona vírus, consequentemente, com o fechamento das escolas. Uma situação inédita que proporcionou momentos desafiadores para todos da comunidade escolar. A primeira solução e a mais utilizada neste contexto foi a imersão da educação na tecnologia, com a da transição do ensino

presencial para o ensino remoto, denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE) (TOMAZINHO, 2020).

Vale destacar que neste período da pandemia, o ERE foi confundido com a modalidade da Educação à distância (EAD). Porém no estudo de Joye, Moreira e Rocha (2020) as autoras destacam as principais diferenças entre eles, pontuando as questões históricas, as formas de utilização da tecnologia educacional, o papel do docente, dos estudantes, como se dão as interações entre eles, a diferença entre a robustez do conteúdo, da avaliação, formação docente, foco e eficácia, dentre outros.

Estratégia emergencial que evidenciou a desigualdade social, educacional e de acesso já existente, ampliando situações de exclusão escolar. Além dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), que já enfrentam desafios na escolarização no ensino presencial, demais estudantes, principalmente, em situações de vulnerabilidade, também ficaram de fora do contexto educacional no ERE. Um dos maiores problemas enfrentados foi a falta de acesso à internet, tecnologias em geral e seus recursos, assim como, a falta de acessibilidade para os que necessitam (TORRES e BORGES,2020).

Situação essa vivenciada tanto pelos estudantes, como os docentes. Muitos não possuíam condições de trabalho tecnológicas, psicológicas e emocionais para se manter na estrutura digital. Enfrentaram muitos desafios para tornar-se um "professor *youtuber*" e dar aula para uma câmera, assim como, pensar em estratégias eficazes que contemplassem as condições domiciliares, tendo em vista que a família era o mediador educacional neste contexto (DOS SANTOS, 2020).

A problemática da ausência da tecnologia no contexto educacional não é recente, antes da situação pandêmica se instalar, as políticas públicas de formação docente não possuíam uma articulação das tecnologias digitais no fazer pedagógico. A escola não conseguiu acompanhar o avanço tecnológico do mundo a fora (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020). Acentuando um despreparo tecnológico docente na situação de emergência, junto às angustias, medo, sobrecarga de trabalho, problemas de saúde, emocionais que o novo formato de trabalho proporcionou (AMORIM, 2020 p. 65).

O movimento Todos pela Educação realizou uma pesquisa com base no Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação CETIC (2028) e INEP (2017) e constatou que 67% dos professores declararam necessidade de formação para utilização de tecnologias no processo de ensino, assim como, 76% declararam que precisaram se mobilizar para aprender sobre tecnologias educacionais, sendo que a maioria apontou não ter estudado em sua formação inicial e nem

continuada sobre a temática. É impossível que os docentes virem especialistas em tecnologias nessa situação de pandemia, com exigências de prazos pequenos e tempo insuficiente (CORDEIRO; COSTA, 2020

Diante deste contexto alguns docentes declararam a necessidade de formação para atuar no novo cenário da educação. Dessa forma, pretende-se investigar quais são as carências formativas apresentadas pelos docentes?

## Objetivo Geral

Identificar as demandas formativas dos docentes em tempos de pandemia

## Método

O estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, com parte dos dados de um eixo de análise inédito que não serão publicados na tese. Uma pesquisa qualitativa, exploratória. Tendo em vista que esse tipo de pesquisa é utilizado para conhecer variáveis desconhecidas (GIL,2008), entende-se que o estudo sobre docentes em tempos de pandemia do COVID-19 está de acordo com os princípios do método exploratório. Teve como participantes 60 docentes da rede pública de diferentes estados do Brasil, que atuam com estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) não ter realizando nenhum tipo de trabalho na pandemia. Os dados foram coletados por questionários virtuais da plataforma *Google forms.*

## Resultados

Os resultados foram organizados em três categorias a) formação com foco no Ensino Remoto Emergencial, b) formação com foco em questões emocionais e sociais c) formação com foco em escolarização dos estudantes PAEE, conforme apresentado no quadro a seguir, por ordem de frequência de resposta:

Quadro 1 – Demandas formativas dos docentes em tempos de pandemia

| RESPOSTAS | CATEGORIA |
|---|---|
| 46,6% repostas | Formação com foco no Ensino Remoto Emergencial |
| 23,3 % respostas | Formação com foco em questões emocionais e sociais |
| 23,3 % repostas | Formação com foco em escolarização dos estudantes PAEE |
| 13% respostas | Outros |

Fuente: Elaboração própria (2021).

**A) Formação com foco no Ensino Remoto Emergencial**

A formação com foco no Ensino Remoto Emergencial foi a mais indicada pelos participantes (46,6%). Os docentes relataram que após o momento vivenciado e a imersão aligeirada na tecnologia necessitavam de palestras e cursos sobre atuação docente à distância, novas práticas com o uso da plataforma simples, porém eficiente. Foi citada também temáticas voltadas para Inclusão Escolar em tempos de pandemia, tipos de atividades a serem desenvolvidas a distância pelos alunos, baseada na Base Nacional Comum Curricular. A avaliação do ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE em tempos de pandemia, didática e ensino do professor do Atendimento Educacional Especializado nos atendimentos remotos.

Foram identificados também temáticas sobre a utilização de recursos para auxiliar os estudantes, suporte no uso de equipamentos, aplicativos de técnicas para transmissão de conteúdo, gravação edição de vídeos, criação de roteiro, direitos e deveres na internet, administração do tempo. Assim como, estratégias para garantir acessibilidade para estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no ERE, principalmente, para estudantes cegos, a exemplo da utilização de vídeo com áudio descrição, áudio livros, material didático em BRAILLE. A relação entre família e escola no ERE também foi citado pelos docentes como indicação de temática para formação, eles deram exemplo de temas, a exemplo de como lidar com as famílias em tempos remotos, suporte nas práticas de como aproximar e capacitar os familiares, o apoio no acompanhamento com as famílias para gerenciar o tempo de suporte com os filhos,

assim como estratégias para manter os estudantes motivados nas atividades escolares. Foi citado também

**B) Formação com foco questões emocionais e sociais**

O isolamento social, consequência da pandemia promoveu diferentes impactos na vida das pessoas. Impactos emocionais, sociais, financeiros, profissionais, entre outros. Foram diversos aspectos que contribuíram para este cenário, principalmente no que se trata da instabilidade emocional e prejuízos na saudade mental de parte da sociedade. A mudança de rotina, privação da circulação social, o medo da doença, perdas familiares, assim como, danos financeiros e sobre carga de trabalho (AMORIM,2020). Assim, parte dos docentes indicaram como demanda formativa temáticas relacionadas às questões emocionais e sociais em tempos de ERE.

Os docentes participantes (23,3%) relataram que necessitavam de formação sobre como trabalhar às emoções em tempo de pandemia e ensino híbrido, o cuidado das relações, dos vínculos, do perceber o outro, trabalhar as competências sócio emocionais. Citaram a importância de pensar em terapia para dos docentes, pois trabalharam muito neste período e ficaram frágeis emocionalmente com tudo que estava acontecendo. Relataram também sobre apoio emocional, escuta e acolhimento, inteligência emocional, a necessidade de trabalhar o equilíbrio emocional, cuidados com a saúde mental e saúde física. Muitos registraram que estavam com o emocional abalado e preocupados com a saúde mental.

**C) Formação com foco em Inclusão Escolar**

Os docentes participantes atuavam com estudantes PAEE, e por sentirem dificuldades de atuação e práticas inclusivas indicaram formação focada na temática da Inclusão Escolar de forma geral, a exemplo de práticas pedagógicas para inclusão; alfabetização e inclusão; mediação pedagógica; adaptação de material para estudantes PAEE. Foram citadas também discussões sobre estratégias e propostas de trabalho na inclusão, como formação para atuar no Ensino colaborativo, Desenho Universal para aprendizagem, elaboração do Planejamento Educacional Individualizado, Tecnologia Assistiva, como elaborar atividades e materiais de apoio para estudantes PAEE na sala de aula, assim como houve a sugestão de uma proposta de especialização na área da Educação Especial para os docentes.

13% dos docentes participantes indicaram temáticas de formação diferente das categorias criadas baseada nos dados, a exemplo de “Medidas de segurança no ambiente escolar frente a pandemia”, “Questões éticas e políticas”, citaram também que não tinham condições emocionais para pensar em formação e que não sabiam o que sugerir.

## Considerações

O presente estudo investigou as demandas formativas dos docentes em tempos de pandemia, no contexto da escolarização dos estudantes PAEE. Os resultados foram organizados em três categorias a) formação com foco no Ensino Remoto Emergencial, b) formação com foco em questões emocionais e sociais c) formação com foco em escolarização dos estudantes PAEE.

Foi identificado que maior parte das demandas formativas foram relacionadas ao momento vivenciado e sobre atuação no novo cenário educacional com o uso da tecnologia. Indicando a necessidade e dificuldade dos docentes em lidar com a nova realidade educacional, com a imersão e dependência do uso da tecnologia, pouco utilizada pelas escolas anteriormente. Em seguida, as outras duas categorias, com a mesma porcentagem. A formação relacionada às questões emocionais e sociais, que trata sobre o cuidado com o vínculo, saúde mental, equilíbrio emocional, que foi fragilizado em muitos docentes neste período e formação com o foco na Inclusão Escolar de forma geral, ressaltando a necessidade de discussão sobre temáticas de práticas, didáticas e estratégias inclusivas nas escolas, independente do Ensino Remoto.

Assim, percebe-se o interesse e a necessidade urgente de formação continuada para docentes, sobretudo sobre práticas inclusivas no ERE, considerando que muitos ensinamentos e práticas que foram inovadas na pandemia permanecerão no ensino presencial.

## Referências

Amorim, A.G.P.A et al. **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

Cetic (2018). Pesquisa TIC Domicílios 2018. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.

Dos Santos, E.N.J. (cap) et al. **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

Inep (2017). Microdados da Prova Brasil - Questionário dos Professores

Joye, C. R.; Moreira, M. M.; Rocha, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e521974299, p. 1-29, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299

Tomazinho, P. Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. Sindicato do Ensino Privado, 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>. Acesso em: 11 jun 2020.

Torres, J. P.; Borges, A. A. P. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 23 out. 2021.

**COMUNICACIÓN 4.2.6**

# INCLUSÃO EDUCACIONAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ABORDAGENS TEÓRICAS

# INCLUSIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENFOQUES TEÓRICOS

# EDUCATIONAL INCLUSION AND INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: THEORETICAL APPROACHES

***Leandro Vieira***
Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6800-8020.

***Eladio Sebastián-Heredero***
Professor Visitante, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Professor Aposentado da Universidad de Alcalá – Espanha.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0293-4395.

**RESUMEN**

La inclusión educativa y las prácticas educativas han potencializado un amplio debate cuando el tema gira en torno a que todos tienen derecho a acceder y permanecer en la educación, apoyados con metodologías, currículos y prácticas educativas flexibles que permitan garantizar a los sujetos un proceso educativo de calidad y donde se ven diferencias y por tanto es planificado y respetado. Este ensayo científico, que tiene como base de apoyo elementos legistativos (BRASIL, 1988, 1996, 2012) y teóricos (Castanho y Freitas, 2006; Freitas y Oliveira, 2020), tiene como objetivo estudiar la inclusión de los negros en la educación superior, buscando comprender cómo han cambiado las prácticas de enseñanza desde el ingreso de las diferentes diversidades en las universidades brasileñas desde principios del siglo XXI. Tratamos pues de la inclusión y de las relaciones étnico-raciales en la educación superior. Se observó que sobre la inclusión de los negros el tema está poco explorado y que sobre las prácticas de

inclusión en la educación superior, el tema también es casi inexistente a pesar de algunas medidas políticas tomadas, igualmente otros dos aspectos son destacables, de un lado la necesidad de reconsiderar el papel del docente en este nuevo contexto y, de otro, la revisión del concepto de educacion inclusiva y para todos por las instituciones de educacion superior.

**Palabras clave**: Inclusión educativa; prácticas educativas inclusivas, relaciones étnicas y raciales, educación superior.

**RESUMO**

A inclusão educacional e as práticas educativas têm potencializado ampla discussão quando o assunto gira em torno de que todos tem o direito de acesso e permanência a educação, amparados por metodologias, currículos e práticas educacionais flexíveis e que proporcione que os sujeitos sejam guarnecidos pelo processo educativo em que as diferenças sejam vistas, debatidas e respeitadas. Esta pesquisa visa um estudo acerca da inclusão de pessoas negras no ensino superior, buscando entender como as práticas docentes se transformaram desde a entrada da diversidade na universidade brasileira desde o começo do século XXI. Apresentamos aqui um ensaio teórico em que se embasou em diversos textos, artigos e livros que debatem sobre inclusão e as relações étnico-raciais no ensino superior. Observou-se que sobre inclusão de pessoas negras o assunto é pouco explorado e que acerca de práticas de inclusão no ensino superior, o assunto também é quase inexistente.

**Palavras-chave**: Inclusão educativa; práticas educativas inclusivas, relações étnico raciais, educação superior.

## Introdução

O presente ensaio teórico se dispõe a uma reflexão e interrogações acerca da inclusão educacional na educação superior e das práticas de inclusão presentes no cotidiano de professores universitários. Esse estudo tem como referência uma pesquisa mais ampla acerca de conceitos e práticas de inclusão na formação de futuros professores negros em um curso de graduação em pedagogia.

Para tanto se buscou entender como a inclusão tem sido presente pensando e perpassando o público de pessoas negras que estão e são participantes do processo formativo em universidades públicas brasileiras. Nesse sentido, a busca por materiais teóricos, livros e periódicos, foi base para entender se a inclusão aborda em sua

essência a questão da negritude, do racismo e das desigualdades sociais e raciais, bem como de outras ideias de inclusão para além de um discurso que já é alicerçado que é a inclusão de pessoas com deficiência nos processos educativos desde a educação infantil à pós-graduação.

O sentido de estudar a inclusão e as práticas inclusivas e os movimentos dos docentes diante desta nova conjuntura de ingressantes nas universidades em que a bandeira da diversidade está presente, é um modo de pensar como a universidade tem se remodelado diante de outros, que não são os mesmos de sempre, ou seja, pessoas que tiveram seus privilégios pois suas ancestralidades não sofreram com processos de racismo, sexismo, machismo, dentre todas as demais fobias e preconceitos carregados pela sociedade.

## Metodologia

Esse estudo de caráter teórico é um ensaio científico que aborda a perspectiva da inclusão educacional e nuances das práticas educativas de professores universitários, percebendo a inclusão e as práticas inclusivas como elementares no movimento de transformação de sua prática pedagógica, bem como a ressignificação de sua atuação, focando a diversidade e as diferenças que se encontram presentes no contexto da educação superior, a partir da visão dos autores, por se tratar de movimentos que buscam no inédito viável entender como a inclusão é tratada e percebida em suas diferentes nuances, com singularidade focada a inclusão educacional do povo negro.

Para dar esse caráter científico foram realizadas análises documentais da legislação vigente, desde a Constituição Federal brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), bem como demais leis que buscaram a consolidação de um projeto social com menores desigualdades possíveis como a Lei de cotas para acesso ao ensino superior (BRASIL, 2012). Tem, ainda, como base de sustentação teórica a literatura mais atual e significativa ao que se refere a inclusão educacional deste público (Castanho y Freitas, 2006; Freitas y Oliveira, 2020), buscando estabelecer diálogo com autores de diferentes perspectivas teóricas, no entanto que enlaçam olhar apurado para o sistema educacional, discorrendo acerca do processo histórico e social atual em que a escola está enraizada. Para complementar buscou-se textos publicados em periódicos da educação, que focam a inclusão, as relações étnico-raciais, os aspectos múltiplos de como a inclusão se faz presente e ao mesmo tempo ainda frágil, quando se pensa o

todos do processo educativo. Por isso a necessidade de estabelecimento de estudos teóricos acerca do tema em voga.

Observa-se assim, que não se define um recorte no espaço/tempo de publicações, por não ser este o objetivo, mas na pertinência do enunciado e suas aproximações a respeito da inclusão, e inclusão educacional de pessoas negras.

**A inclusão e as práticas inclusivas**

A inclusão educacional no Brasil, tem visado a busca por condições igualitárias das mais diversas, potencializando que meninos e meninas, mulheres e homens, tenham o direito à educação como algo inalienável. A proposição da inclusão tem se caracterizado por condições de espaços educativos com currículos diferenciados, diversos, indo ao alcance dos públicos diversos.

Tem sido revelado a partir de investigações, resultantes de experiências de inclusão, que a educação básica tem se empenhado de maneira bastante forte pela proposição de currículos, metodologias e práticas inclusivas que ilustram o direito de todas e todos ao processo formativo. Fortalecendo assim o alcance dos públicos mais diversos no potente surgimento de uma educação para todos, sem barreiras que estejam interligadas aos preconceitos, discriminações e demais condições que acabam por definir interrupções ou mesmo o não acesso à escola como este direito inalienável.

A presente escrita, parte de outros caminhos reflexivos acerca da inclusão, que por ora ultrapassa o pleno direito de acesso, mas de permanência de debates diretos e abertos de como a inclusão tem estado presente no ciclo educacional do ensino superior. Partindo assim de um estudo que busca compreender desde as leituras diversas, como tem sido identificada e caracterizada a inclusão enquanto conceito e práticas educativas, estabelecidas prioritariamente em um curso de formação de professores.

Afinal de contas, como as práticas inclusivas e a inclusão educacional tem sido desenhadas, enquanto substancial no processo de formação plena e de possíveis professores que tratam a inclusão educacional, como elemento que surge sim, com um debate inesgotável no campo da educação especial, mas que na conjuntura atual se abre para a diversidade como núcleo de defesa de que todos tenham os mesmos direitos formativos. Respeitando e debatendo com as diferenças, entendendo que estas existem sim e proporcionando que cada mulher, cada homem, entendam-se e

percebam-se como autores e protagonistas de suas histórias e no construto histórico e social de um mundo um tanto menos desigual e discriminatório?

Para Silva e Bastos (2018, p.2):

A docência universitária tem seus modos próprios de compreender como a prática docente se coloca como instrumento desafiador para que se possa construir um perfil profissional que evidencie as formas como cada professor desenvolve-se profissionalmente frente ao desafio de ensinar na universidade, sobretudo nos contextos complexos decorrentes de diversos conflitos sociais, culturais e políticos que são uma realidade atualmente na universidade pública. Costuma-se disseminar a ideia de que o professor universitário tem bastante autonomia, razão pela qual se investe de um poder soberano de fazer a docência acontecer numa lógica assertiva, em que as práticas caracterizam-se, na maioria das vezes, como práticas que não podem ser questionadas.

Diante do que os autores expõem referente a prática docente, na educação superior, é salutar entendermos, como tem se constituído currículos e práticas educativas que não tem potencialmente revelado, como a universidade tem se organizado para o atendimento à diversidade, estabelecendo em alguns campos, ordens e modos de atendimento especializado para as diferenças. Talvez, buscando entendimento de que todos tem os mesmos direitos, no entanto, tais docentes amparados, pela conjuntura de mérito, sucumbem práticas inclusivas em seu cotidiano formativo, fortalecendo a ideia de um ensino focado na formação profissional e intelectual de cada um, forçando a competitividade e a exploração das diferenças.

A Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988) estabelece o debate de que todo cidadão brasileiro tem os mesmos direitos, amparados por lei, dentre estes está o usufruto do bem maior que é chegar aos patamares mais altos da formação educacional, cultural e de apropriação de linguagens das artes e da literatura, o que corrobora com a luta que perpassou o século XX no todo. Para tanto, Vieira e Sebastián-Heredero (2021, p. 1209), destacam:

Rememorando ainda o começo do século XX, o direito a aprender, de estudar, seria prioritariamente para os filhos da classe burguesa, considerando-se assim, um processo formativo para dar conta de status sociais reconhecidos e bem-quistos pelo seu núcleo de relações. [...] Vai ser apenas depois da Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394 de 1996 e as posteriores regulamentações que haverá uma busca mais intensa por igualdade,

com tentativas de se concretizar a perspectiva da inclusão de todos e todas num espaço fundamental da educação brasileira [...].

Apesar das determinações provindas da LDB (BRASIL, 1996), da Constituição (BRASIL, 1988) e demais leis, medidas provisórias ou decretos e programas governamentais, o tensionamento em relação a pluralidade educativa sempre é debate por conta de estruturas determinadas por uma cultura estabelecida na sociedade brasileira desde o processo de colonização. Entender como se ressignifica o processo educativo para a diversidade é, sem sombra de dúvidas buscar outros paradigmas educacionais e novas epistemologias que potencializem nos públicos marginalizados, outra maneira de se fazer ciência.

Este escrito apesar de abrir discussão acerca da inclusão de todos, estabelece um fio condutor de relações acerca das questões étnico-raciais que são significativas na conjuntura do Estado brasileiro, por sua característica miscigenada, por uma raiz de preconceitos e discriminações das mais variadas que, por vez, estrutura instituições e sujeitos no que notoriamente tem havido como caracterizado de racismo estrutural.

Ainda acerca do racismo estrutural, temos Almeida (2020), que abre discussões acerca de instituições e sujeitos, o modo como é operado e significado o olhar e os gestos que cada mulher ou homem negro recebem e recai sobre essa parcela da população (que é significativa, no tocante do contingente de pessoas autodeclaradas como pretas ou pardas), os movimentos de marginalizar, discriminar e minorar este contingente social, buscando elementos e bases por uma defesa, ainda que superada de que pessoas negras são potencialmente menos competentes, inteligentes e sabidas do que pessoas brancas ou de outras etnias, que não sejam as de pessoas de pele escura.

Segundo Arroyo (2015, p. 27):

As instituições e os profissionais que têm como ofício ensinar-educar vão sentindo necessidade de reflexões e de compromissos no campo da afirmação política da ética na formação. Não apenas das escolas, mas de todas as instituições, os próprios adolescentes e jovens nas ruas esperam dar centralidade à ética: ética na política, na economia e no Estado. Se faltam convicções, será necessária uma ética da convicção que nos leve a uma ética da responsabilidade nos campos do poder, do trato do público e também do privado, nos convívios, no trabalho profissional... Nas escolas e universidades, coletivos de professores(as) e educandos(as) investem em oficinas,

temas geradores, projetos sobre valores, ética, formação humana, se contrapondo à criminalização moral e à segregação social e racial dos educandos(as).

A despeito da citação acima, o entendimento ético e de cidadania trazido por Arroyo (2015), parte de pressupostos que visam condições ampliadas de equidade e dos direitos que são reservados a todas e todos sem qualquer que seja a distinção. Articulando o entendimento ético, com a busca de erradicação do racismo, como parte de um projeto de Estado que visa a ascensão social, cultural, econômica, entender que ética é sinônimo de derrubar o alargamento das desigualdades, o que por ora está muito distante da realidade explícita do Brasil.

A política de inclusão voltada ao público de pessoas negras, se destaca no Brasil principalmente no começo do século XXI, por meio da lei de cotas para o acesso a educação superior (BRASIL, 2012). No entanto, com uma perspectiva de alargar e estabelecer uma lei que amparasse aos diversos públicos historicamente excluídos, a lei não proporcionava apenas as pessoas negras o direito de ingresso no ensino superior em universidades públicas federais, bem como nos institutos federais de ensino técnico e tecnológicos.

No estabelecimento de tal lei, a importância de que 50% das vagas fossem garantidas as pessoas oriundas de escolas públicas, de famílias de baixa renda, pessoas negras, indígenas bem como pessoas com deficiência, teriam condições e direito de usufruto de tal lei, garantindo assim, a passagem, com maior flexibilidade para estudos em tais instituições. E a pergunta que não se cala: Quase dez anos após a criação da lei cotas (BRASIL, 2012), corroborou-se movimentos de busca pela permanência destes estudantes nas universidades e institutos federais? Houve uma equalização de práticas educativas efetivamente inclusivas, que destacou práticas educacionais e conteúdos programáticos de disciplinas que enfatizassem a necessária inclusão destes estudantes desde o ingresso até a conclusão de suas graduações?

A universidade pública brasileira, ganhou fôlego de crescimento e expansão devido a programas governamentais e fortes investimentos que ocorreram durante os governos liberais de esquerda desde o ano de 2003 até 2015. Expandir, não é sinônimo de incluir e, por isso, a condição dos negros ainda se apresenta como um hiato diante da forte desigualdade, racismo e discriminação presente no Brasil.

Ao que se refere a educação brasileira, não possível identificarmos a universidade, como o lugar em que todos os setores da sociedade tiveram a possibilidade de acessar. Bem como a escola básica, teremos a universidade, como o

lugar do estranhamento para muitas mulheres e homens, pois perpassa a situação conjuntural de racismo, discriminação e significativa condição de exclusão pelo empobrecimento e marginalização dada a uma parcela significativa da sociedade.

Porém, esse público que historicamente foi impedido de processos de formação, com maiores distâncias quando o trato é a universidade, agora se encontra frequentando os espaços da educação superior. Ingressos em cursos que historicamente foram voltados para as pequenas elites proprietárias de patentes, da produção intelectual e de concepções, conceitos e ideias unilaterais ou verticalizadas da sociedade em suas diferentes nuances.

Felice (2011, p. 93) destaca:

> seja por parte da maioria ativa em jogo no campo de força cultural e político, seja por parte dos marxistas, a premência de refletir sobre as potencialidades relacionadas à luta por direitos, como alternativa concreta contra as desigualdades racial e social. Maioria ativa é aqui considerada e composta pelos sujeitos coletivos agregados em grupos, associações, entidades de classe, que unidos por visões de mundo e convicções interiores se unem sob a reivindicação de políticas públicas direcionadas e voltadas para a mudança nas relações sociais. Sinalizam, ainda, as fragilidades do sistema capitalista e da suposta possibilidade de o Estado brasileiro forjar a formação de cidadãos num contexto neoliberal de exploração, com traços patrimonialistas, paternalistas e de nepotismo.

Referido ao exposto por Felice (2011), as universidades por terem se consolidado historicamente como espaço ocupado pelas elites impostas, não abria-se para um efetivo trabalho com as diferenças. Ainda que, o movimento de estudos e pesquisas se relacionavam diretamente com o mundo em movimento, descobertas de curas para doenças, formas de estabelecer melhores condições em cidades para a habitação humana; modos de promover o aprendizado de maneira mais efetivo na educação básica, com a formação de professores no ensino superior, ainda assim, a universidade, bem como a escola básica não estava alicerçada para compor o novo contingente humano que então estaria lá presente.

Os docentes, pesquisadores, tiveram choques em sua prática cotidiana, que em muitos casos era o da transmissão e detenção de conhecimentos que acreditavam dotar em sua prática ações expositivas hierárquicas que apresentar conteúdos e demais movimentos de pesquisa, sem a dialogicidade ou a compreensão e representação de

diferenças era naturalizado. No entanto, se fez presente os públicos mais diversos, dispostos a buscar outros ideais no interior da universidade e, desta forma, haver a necessidade de reinventar as práticas de suas docências, ou ainda, ignorar diferenças e heterogeneidade.

Para Silva e Bastos (2018, p. 9-10):

Ser professor e tornar-se professor pela formação, demanda a construção de saberes específicos que são construídos nas experiências formativas que cada um se envolve durante a realização do curso, mas também na inserção no contexto da profissão. Com relação às aprendizagens ao longo da formação, Roldão (2007), considera que a prática docente se constitui numa ação de ensinar, enquanto uma ação inteligente e fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber, geralmente, constitui a base de uma reflexão do professor universitário, para que não se perca de vista o objetivo maior de sua atuação na formação dos estudantes, que neste contexto, é o de formar para o exercício da docência.

A educação superior e as práticas docentes em cursos de formação de futuros profissionais, tem passado pelo limbo dos questionamentos acerca de identidades que se forjam diante de outros segmentos sociais dispostos a ocupação da universidade. Sujeitos estes, mulheres e homens, carregados de cultura, carregados de saberes tão apropriados de suas trajetórias, que transformam a universidade, a retirando de um espaço/tempo do distanciamento de realidades, para que tais realidades estejam presentes e sejam as narrativas da própria identidade desta universidade.

As pesquisas que se correlacionam a questão racial e suas derivações, bem como aspectos referentes a inclusão em diferentes concepções tem tomado cada vez mais espaço na ocupação de pesquisas e de amostras sobre a realidade do povo brasileiro. Como destaca Vieira e Sebastián-Heredero (2021), os menores salários são pagos a mais de 78% da população negra brasileira e que em média 46% dos negros exercem atividades infirmais sem qualquer estabilidade ou demais direitos. Estas constatações são respondidas por uma única lógica: a de que a população negra em sua maioria não concluí a primeira metade do ensino fundamental, ou se concluem muitos não tem todas as chances de inclusão no mercado de trabalho, em empregos ditos dignos ou de melhores condições de empregabilidade.

Diante do que foi exposto, retomemos o papel da universidade, ou melhor dizendo, de se pensar como as práticas educativas têm focado sua ação de ensino aos públicos diversos.

O docente universitário vivencia movimentos de transformar sua prática pedagógica, acompanhado de insegurança, tendo em vista que muitos que estão exercendo a docência em universidades brasileiras, não experimentaram em suas formações o conhecimento de estudos com foco na inclusão.

**A inclusão com foco em todas as diversidades**

A inclusão educacional, tem como característica o trabalho com todos, em que seja significativo as singularidades e pluralidades como essência no processo formativo em uma dinâmica plural e heterogênea. Apesar desse destaque, um dos aspectos que tem sido presentes na investigação acerca da inclusão educacional, em que se tem uma defesa de todos, no processo de formação, é contraditório em relação ao modo como as pesquisas se evidenciam quando o trato está relacionado a inclusão de outros públicos além de pessoas com deficiência. Castanho e Freitas (2006, p. 94), irão corroborar com esse exposto ao definirem que:

> o movimento da educação inclusiva tem representado um desafio para a educação superior e a ausência de políticas públicas que promovam uma efetiva educação inclusiva é uma evidência. Portanto, implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania. Ao refletir sobre a universidade pública numa ótica de formação e de democratização, estamos assumindo uma posição clara contra exclusão enquanto relação social e tomando-a como um direito do cidadão.

As políticas de inclusão educacional têm alargado debates, quando se instaura um sentido de entender que a cidadania se constitui de uma sociedade múltipla e diversa, em que as relações sociais e de desenvolvimento de uma nação é interdependente de como esse Estado se organiza para dar conta das diferenças sem gerar conflitos. O Brasil, nessa caminhada, tem investido fortemente em pesquisas nos programas de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, porém a educação, a sociologia e a psicologia, com grande ganho acerca das relações humanas no movimento de relações sociais, no movimento de respeito e debate com as diferenças. Porém, o que tem sido observado quando o assunto é inclusão é que, ainda existe uma lacuna em que os debater acerca de raça e gênero ficam expostos no campo

da diversidade e não problematizados como temas essencialmente da inclusão na perspectiva de “todos”.

Em uma busca alargada sobre a temática, inclusão e práticas inclusivas no ensino superior, foi perceptível que diferentes periódicos nacionais apresentam o tema inclusão educacional com foco as pessoas com deficiência que ingressaram no ensino superior. Quando se busca pela inclusão de pessoas negras, o tema se esgota nas discussões acerca das cotas, da legislação e nem de longe se estabelece um debate sobre práticas inclusivas com olhar apurado sobre a condição negra na atualidade.

Segundo Freitas e Oliveira (2020, p. 30):

> A maior entrada de estudantes negros/as nas universidades foi potencializada pela implantação de políticas de ação afirmativa. Elas se definem como medidas temporárias que objetivam corrigir e enfrentar desigualdades, seja de raça, gênero, origem nacional etc., no acesso e permanência qualificada, em geral, nos bancos universitários, no mercado de trabalho e na representação política.

A necessidade de defesa às cotas como um dos modos de inclusão deve ser permanente até que os movimentos de exclusão, que ainda são bastante latentes na sociedade brasileira se esgotem ou sejam minimizados, considerando que os marcadores sociais ainda trazem dados alarmantes sobre os processos de discriminação, assassinatos e demais sufrágios sofridos pelo povo negro, o que não entraremos em debates mais alargados aqui.

Não é suficiente o acesso de pessoas negras as carteiras universitárias, mas entender como a universidade tem tensionado uma outra organização educativa em que a história e a cultura negra sejam elementos de formação, compreendidas estas como questões elementares para uma ação ampla e efetivamente em que a inclusão seja de todas e todos.

## Resultados e considerações

É preciso destacar que educação é poder. Pois potencializa que sejamos porta-vozes de nossas histórias, de nossos anseios. É notório que com a ascensão de mulheres e homens negros aos níveis mais altos de formação tem sido possível um debate mais alargado acerca de temas importantes como a inclusão educacional com foco nas relações étnico-raciais.

Nas análises de base realizadas, acerca de conceitos e práticas de inclusão com viés na perspectiva da negritude, os textos presentes têm explorado os aspectos referentes as diferentes formas de ingresso por meio de cotas; mas o debate ainda acontece acerca da inclusão de pessoas com deficiência, o que é muito bem alicerçado em todos os níveis de ensino no caso brasileiro.

Conclui-se que a docência, e a formação para a docência, está em debate, que o exercício do professorado na educação superior passa pela transformação que não vise a formação de um grupo historicamente reconhecido nos espaços das universidades. A universidade provoca a nova realidade social e histórica, que por sua vez prescinde de mudanças, e que nas últimas duas décadas abriu passagem para outros que reconhecem ali, talvez o lugar que precisa ser ocupado e percebido como o lugar do pertencimento da diversidade, o que ainda não é realidade em sua essência.

O que se quer afirmar é que na sua busca pela excelência, talvez em alguns sentidos, se falha a concepção de inclusão e de iguais direitos a todas e todos, divergindo assim do direito das cotas, do direito de entender os movimentos e trajetórias de formação de cada mulher e cada homem que estão ali, presentes de fato, e fazendo da universidade o lugar de pertencimento de esse todos.

Conclui-se ainda, que a inclusão precisa ampliar o debate acerca de quem são os "todos", pois alguns, neste caso analisado os negros, ainda não foram identificados e tampouco caracterizados ou vistos como elementares de um protagonismo em vista. É preciso entender que se a inclusão abre o leque para todos, implica que estes sejam presentes e representados em teorias, práticas e conceitos que formalizem o essencial da legislação vigente.

**Referencias/Referências**


Arroyo, M. (2015). *O humano é viável? É educável?.* Chapecó, Brasil. Revista Pedagógica, v. 17, n. 35, p. 21-40

Castanho, D.; Freitas, S. (2006). *Inclusão e prática docente no Ensino Superior.* Santa Maria, Brasil. Revista Educação Especial n. 27, p. 93-99.

BRASIL (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasilia, DF.

BRASIL (1996) Lei 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.

BRASIL (2012). *Lei 12.711.* Brasília, DF.

Felice, R. (2011). *Raça e Classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas.* Campinas, Brasil: Autores Associados.

Freitas, M.; Oliveira, F. (2020). *Trajetórias negras na universidade: O impacto das cotas raciais no ensino superior.* Maringá, Brasil: Uniedusul.

Silva, F. Bastos, A dos. (2018). *Saberes e práticas educativas na formação inicial de docentes*. Sergipe, Brasil: 11Enfope.

Vieira, L.; Sebastián-Heredero, E. (2021). *Dos aspectos históricos aos tensionamentos de inclusão do povo preto no contexto contemporâneo*. Araraquara. Brasil. RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, V 25, n 2, p. 1207-1221.

**COMUNICACIÓN 4.2.7**

# LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR COMO DESAFÍO PARA LA INCLUSIÓN. ANÁLISIS DE UM PDE DE UMA IES

# A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E CURRICULAR COMO DESAFIO PARA A INCLUSÃO. ANÁLISE DO PDI DE UMA IES

***Samantha Ferreira da Costa Moreira***
Centro Universitário de Mineiros – (UNIFIMES), Jatai – Goiás (GO) – Brasil. Docente Departamento de Medicina
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5144-2595

**Eladio Sebastián-Heredero**
Professor Visitante, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Professor Aposentado da Universidad de Alcalá – Espanha
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0293-4395

**Resumen**

La educación inclusiva puede ser entendida como una concepción de enseñanza contemporánea que tiene como objetivo garantizar el derecho de todos a la educación. Las concreciones curriculares son algo propuesto en la Ley de Educación de Brasil (LDB) y también en las orientaciones curriculares para la educación general y especial como una de las formas de proporcionar una atención de acuerdo con las características de los estudiantes desde la propuesta curricular. Este trabajo tiene por objetivo describir las acciones propuestas en el Plano de Desarrollo Institucional (PDI) de una Institución de Enseñanza Superior (IES) del Centro Oeste de Brasil sobre acciones educativas dirigidas a la inclusión de sus estudiantes. La propuesta pedagógica tiene como objetivo promover una concreción del currículo regular, cuando sea preciso, para hacerlo más apropiado a las peculiaridades de los alumnos. Dirigido, por tanto, a conseguir un equilibrio entre el mayor grado posible de normalización en la respuesta educativa y la mayor eficacia en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

**Palabras-clave**: Inclusión, Currículo, Enseñanza Superior, Plano de Desarrollo Institucional (PDI)

**Resumo**

A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. As concreções ao currículo é algo proposto na LDB e também nas diretrizes curriculares para a educação regular e especial como uma das formas de proporcionar um atendimento de acordo com às características dos estudantes desde a proposta curricular. Este trabalho tem por objetivo avaliar as ações propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Centro Oeste do Brasil sobre as ações educativas voltadas a inclusão dos alunos. A proposta pedagógica tem o intuito de promover uma concreção do currículo regular, quando necessário, para torná-lo mais apropriado às peculiaridades dos alunos diversos. Destinado, portanto, a conseguir um equilíbrio entre o maior grau possível de normalidade na resposta educativa e a maior eficácia na promoção dos processos de ensino-aprendizagem de qualidade.

**Palavras-chave**: Inclusão, Currículo, Ensino Superior, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

## Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96 no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Podemos entender que o currículo está além da lista de conteúdos formalizados e incorporados pelo livro didático, quase sempre utilizados de forma engessada, sendo este trabalhado de forma articulada ao cotidiano dos alunos ampliando, assim, a importância do currículo real, este que é dimensionado. Sacristán (1995) “o currículo real é mais amplo do que qualquer tipo de ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos.”

Devemos lembrar que a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum, demonstrando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008, p. 2), porém, isto tornou o ambiente ainda mais segregador.

A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Sendo anunciada como a forma mais recomendável de atendimento educacional para os alunos que apresentam deficiência(s), altas habilidades e condutas típicas de síndromes, como o caminho eficiente para a construção da cidadania e da participação social em consonância com a perspectiva da educação para todos e com todos. Traduzindo, na prática, é preciso acionar os meios que efetivamente possibilitem a permanência do aluno na escola, lhe favorecendo o acesso ao currículo (Carvalho, 1999).

Para que isso venha a acontecer a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) teve como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A prática da inclusão na realidade brasileira revela algumas dificuldades, tais como: despreparo do sistema regular de ensino para atuar no processo; resistência da comunidade escolar na aceitação dos alunos e fatores diversos de natureza familiar, institucional e sociocultural (Barros, Silva, Costa; 2015).

O problema caracteriza-se quando, diante de uma determinada situação, não encontramos as alternativas adequadas de solução. Quando a escola não "sabe" como atender às necessidades educacionais de seus alunos, configura-se o problema. Depreende-se que é na qualidade da resposta educativa da escola que reside a principal estratégia de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de nossos alunos,

muitas vezes resultantes de barreiras impostas pelos métodos e no tempo dos profissionais em ensinar.

As barreiras à aprendizagem são obstáculos que se impõem aos alunos, criando-lhes dificuldades no aprender, inúmeros fatores geram tais dificuldades: alguns são intrínsecos aos alunos e outros, talvez a maioria, extrínsecos, temporárias ou permanentes que fazem parte do cotidiano escolar de quase todos os alunos independente das suas características ou condições pessoais.

Sebastián-Heredero (2010) afirma que com ações inclusivas podemos ansiar e até garantir condições para que todos os estudantes aprendam e obtenham êxito na escolarização no ensino regular.

Para tanto é preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo (Sebastian-Heredero, 2010).

O modelo de currículo que chega até as escolas é redigido através de uma base legislativa direcionada pela LDBEN (Lei nº 9.394/96) obedecendo, principalmente, ao instituído pelo Artigo 26, na Seção I, que destaca as orientações referentes ao mesmo.

O currículo também é direcionado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs) os quais norteiam o processo de ensino, a partir das sugestões ofertadas para cada disciplina, embora ressaltem a necessidade de integração entre as mesmas, numa perspectiva interdisciplinar, se faz importante entender a perspectiva para além do currículo prescrito, mesmo sem descartar a sua importância (Freire, Melo, Saraiva; 2017).

O que pode ser concretizado através da fala de Ferraço (2006) quando conceitua o currículo como limitado aos programas, relação de temas, ementas de disciplinas, proposta ou grade curricular, manuais didáticos ou qualquer outro texto que tenha uma proposta prescritiva de conteúdos e metodologias a ser seguidas, estando intimamente relacionada ao aparelho Estatal.

Ainda segundo o autor os currículos de uma escola podem ser moldados por vivencias cotidianas, que inclui além do formal e tradicionalmente estudado, toda dinâmica das relações estabelecidas, ou seja, poder falar dos currículos praticados nas escolas, é necessário estudar os hibridismos culturais vividos nos cotidianos (Ibidem, p. 10).

Quanto à perspectiva do currículo prescrito em contraposição ao real e as expectativas geradas pelo mesmo, Sacristán (1995) afirma: Uma coisa é o currículo

considerado como uma intenção um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas, e outra é o que existe nelas, o que realmente ocorre em seu interior. O currículo tem que ser entendido como cultura real, que surge de uma série de processos, mais que como objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar.

Quando falamos em adequações ao currículo devemos lembrar que é algo proposto na LDBEN e também nas diretrizes curriculares para a educação especial como uma das formas de proporcionar um atendimento acorde às características dos estudantes desde a proposta curricular.

No tocante a este assunto, e desde as possibilidades da concreção curricular proposta, podemos encontrar várias possibilidades: flexibilização, adaptação, diferenciação curricular.

**Flexibilização Curricular**

Segundo Freire, Melo e Saraiva (2017) atualmente a perspectiva curricular exige não só uma construção teórico-metodológica embasada numa corrente de pensamento, mas sim uma interrelação entre estes princípios, fazendo que o objetivo principal seja a aprendizagem dos alunos, não forçada, mas inter-relacionada com seus conteúdos cotidianos, percebendo o conhecimento não como uma teoria abstraída e distante, mas de uma forma integrada e voltada para os seus se faz necessário uma discussão sobre o currículo e seus reflexos no ensino.

Para tanto, se faz necessário entender como se apresenta o currículo prescrito para posteriormente elencar suas possibilidades de flexibilização, através de maneiras de intercalar os conteúdos cotidianos aos trazidos pelos documentos curriculares oficias.

Para Silva (2012) a diferenciação/flexibilidade curricular e a proposição de construção de percursos curriculares alternativos, isto é, alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função das ofertas escolares e das necessidades educativas dos alunos, aqui especificamente os com deficiência.

**Adaptação Curricular**

As adaptações dos elementos do currículo, de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade, e se deveriam inserir no projeto pedagógico-político das escolas (Sebastian-Heredero, 1999).

No Brasil os procedimentos de adaptações curriculares estão respaldados pela LDBEN (Lei nº 9.394/96, Cap. V, Art. 59). As Adaptações Curriculares são ajustes graduais que se promovem no planejamento escolar e pedagógico, bem como nas ações educacionais, em resposta às necessidades educacionais especiais de alunos. Muito tem sido estudado e realizado nas adaptações curriculares, porém ainda há muito a se fazer.

## Diferenciação Curricular

A diferenciação curricular não deve estar associada a limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao aluno; mas sim à revisão de estratégias e de recursos tecnológicos (de baixa ou alta tecnologia) usados para que o aluno com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento podendo este participar ativamente das propostas educacionais (Pletsch, Souza, Orleans, 2017).

No entanto, em termos gerais, podemos entender a diferenciação curricular como as modificações e estratégias organizadas pelos professores para que atendam aos objetivos e demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem, ou seja, a diferenciação curricular como uma concepção filosófica de ensino que atenda a diversidade presente em sala de aula.

Este trabalho tem por objetivo avaliar as ações propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Centro Oeste do Brasil sobre as ações educativas voltadas a inclusão dos alunos.

## Organização de uma Instituição Inclusiva

Não vale apenas pensar no currículo outros muitos elementos são configurativos de uma instituição para que esta seja realmente inclusiva.

Segundo Sebastián-Heredero (2010) a organização dos espaços delimitados tais como: salas de recursos, ou salas especiais nas escolas regulares para a aplicação de práticas a alunos com necessidades especiais pode caracterizar uma forma de segregação, se não trabalham de forma efetiva estratégias inclusivas e desenvolvimento

pessoal de aluno dentro da sua turma. Tanto as escolas especiais, quanto as escolas comuns, podem ser espaços de segregação se, em seu interior, não forem discutidas e problematizadas as concepções de sujeito e aprendizagem colocadas em prática.

O que é defendida por BRASIL (1999) onde diz que se “deve destinar aos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação, realizando, preferencialmente no ambiente menos restritivo possível e pelo menor período de tempo... As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda (suporte), diferentes das usuais, são requeridos, de modo a cumprir as finalidades da educação”.

As exigências contínuas do ensino e da educação são cada vez maiores e mais complexas, o que exige dos alunos passar cada vez mais horas na escola, o que torna importante este espaço ser um ambiente de conforto e bem-estar.

Assim, consideramos absolutamente necessário melhorar o espaço escola/sala de aula, tornando-o mais acolhedor, mais humano, mais bonito; um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar. Não é possível pensar em práticas de ensino que ocorram no vazio, é necessário situá-las no contexto em que se inserem (Teixeira e Reis, 2012).

Ainda segundo Teixeira e Reis (2012), o espaço deve ser considerado como todo o conjunto de outras dimensões como o espaço geográfico, o espaço matemático, o espaço político, o espaço social, o espaço cultural, o espaço físico, o espaço escolar. O que torna ainda mais importante repensarmos sobre estratégias de uso deste espaço como ambiente inclusivo e fundamental para consolidação do ensino e aprendizagem. Para Durkheim (2002) o espaço não se pode dissociar da sociedade que o habita e os tipos de organização que esta exibe devem ser explicados pela relação estabelecida entre os dois – espaço e sociedade.

Zabalza (2001) afirma que o espaço poderá favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem caracterizadores do nosso modo de trabalhar.

O espaço pode ser um elemento utilizado nas atividades pedagógicas e didáticas, podendo se adequar a quaisquer atividades sendo o espaço flexível, onde as cadeiras, as mesas, e outros materiais, possam ser facilmente deslocados em função das necessidades do professor e dos seus alunos, não alterando o nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para a sua realização, ou os métodos de ensino e aprendizagem caracterizadores do modo de trabalhar de cada um. A organização do

espaço quando bem pensada e em consonância com o plano e estratégias de ensino são potencializadoras da aprendizagem.

A inclusão é substantivo e perpassa as ações acadêmicas, gerenciais, administrativas e de acessibilidade possibilitando a todos e todas terem acesso e sucesso na aquisição do conhecimento.

Dentro das possiblidades de acesso e permanecia podemos apontar:

- Garantia do acesso e da equidade;
- Conhecimento dos Estudos da Deficiência, como área autônoma e dinâmica da ação institucional;
- Conhecimento da população com deficiência e dos aspectos da diversidade humana;
- Acompanhamento acadêmico das pessoas com deficiência;

Como referem Ainscow e Ferreira (2003):

> O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto (p. 113).

Nuernberg (2008), pautando-se nas ideias de Vygotsky, afirma que na presença de uma deficiência surgem vias alternativas de desenvolvimento que seguem a direção da compensação social das limitações impostas por essa condição. Cabe ressaltar que a compensação social segundo Vygotsky, refere-se a uma reação do sujeito diante da deficiência por meio da utilização de instrumentos artificiais, como a mediação simbólica, com vistas a superar suas limitações.

A partir das avaliações realizadas por todos os sujeitos de pesquisa e com base nas reflexões de Vygotsky acerca da educação da pessoa com deficiência visual, pode-se afirmar que os materiais desenvolvidos favorecem a construção do conhecimento e desenvolvimento destes indivíduos, pois promove por meio da ação mediada a

formação de sistemas funcionais que levam ao desenvolvimento destas competências e consequentemente resultam em sua autonomia.

Segundo Paulino, Vaz, Bazon (2011) é preciso fazer uso de mecanismos eficazes que possibilitem o acesso da pessoa com Necessidades Educativas Especiais à educação para que o processo inclusivo aconteça de forma a levar ao sucesso escolar. Desta forma é necessário um currículo adaptado e recursos especiais que atendam a demanda destes alunos, pois desta forma estará contribuindo na aquisição do conhecimento e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Uma das formas para que isso ocorra é o uso de materiais educacionais manipulativos adaptados, que são materiais pedagógicos adaptados, com a abordagem de conceitos e conteúdos escolares de forma lúdica, para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais (Maurício, 2009).

As IES que queiram responder a este novo desafio contra a exclusão e a compensação terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, entendendo-se por diferenciação o processo através do qual os professores levem os alunos a progredir no currículo, através de uma seleção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

**Análise das Orientações no PDI de uma Instituição de Ensino Superior**

Vamos analisar aqui o tocante as orientações e diretrizes que aparecem no PDI de uma Instituição de Ensino Superior do Centro-Oeste do Brasil, a partir de agora chamada IES-CO a modo de exemplo para conhecer como se organiza para essa necessária organização curricular para atendimento dos estudantes público alvo da educação especial.

Na mesma linha que a LDBEN (Lei 9.394/1996) quando dispõe, em seu artigo 52, inciso I, que uma das características fundamentais à Universidade é a "[...] produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional', a normativa reguladora do Ensino Superior do Estado da IES-CO (Estado, 2016)[16] diz que "[...] é a instituição pluridisciplinar responsável pela formação dos quadros

[16] Afim de resguardarmos as informações da Instituição aqui descrita, preferimos não expor dados pertinentes ao Estado, tais como legislações especificas da região. Caso os leitores interessados nesta pesquisa, tiverem interesse nesta identificação, procure o autor.

profissionais de nível superior, pela pesquisa, pela extensão e pelo domínio e cultivo do saber, produzindo e socializando conhecimentos" (artigo 12)

Podemos resumir, a partir da leitura da legislação pertinente, que o papel social da Universidade no contexto da educação nacional é produzir conhecimento científico significativo na realidade em que está inserida, contribuindo para o desenvolvimento regional e nacional tanto com a formação de novos profissionais, como com a aplicação do conhecimento científico nos cenários econômico/produtivo, cultural e social como um todo. Em outras palavras, a Universidade deve ser compreendida como uma instituição que serve às necessidades da sociedade, e que busca constantemente resolver os problemas complexos enfrentados pela humanidade na atualidade.

Este PDI considera a inovação como ação transformadora que provoca inquietude intelectual constante dando significação ao conhecimento trabalhado de maneira holística, sendo assim a educação integral mediada por uma instituição de ensino.

Imbuídos das atribuições legais e sociais no que tange ao ensino superior sendo a inclusão uma política institucional, que deve permear e interpenetrar todas as ações da Institucionais. Para tanto, em seu PDI a universidade se compromete a proposição, organização e coordenação e execução de ações para assegurar a inclusão, eliminando ou reduzindo barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, à comunicação e ao acesso à informação.

A ação institucional envolve, em sua essência, identificar barreiras e facilitadores; implementar ações que promovam o acesso, a permanência, a participação e o pertencimento, com vistas a mudar espaços, tempos, relações, procedimentos e processos no cotidiano da Instituição.

No tange ao acesso a intuição se compromete a:

- Criar processos e procedimentos de acessibilidade;
- Adequar e criar espaços arquitetônicos e urbanísticos acessíveis;
- Criar condições de acessibilidade de transporte e de mobiliário, etc.

Sendo o que está posto como acessibilidade espacial, faz-se necessário olhar para os espaços sob uma perspectiva da promoção de experiências de aprendizagem, dentro de um contexto de espaço flexível, promovendo atividades mais dinâmicas, nas quais os alunos possam usar o espaço de forma mais ativa. Para isso, os espaços devem estar adaptados para favorecer o processo de desenvolvimento de habilidades e competências para as demandas sociais e profissionais do presente século.

No que concerne a flexibilização curricular podemos observar:

- Aperfeiçoar currículos, registros e matrículas de estudantes com deficiência;
- Confeccionar e disponibilizar tecnologias assistivas, instalações e equipamentos acessíveis;
- Criar planos de desenvolvimento acadêmico individualizado, programas de monitoria; formação e orientação aos professores;

Para Sebastián-Heredero (2010) não é a criação de um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos, para tanto as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- O que o aluno deve aprender;
- Como e quando aprender;
- Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- Como e quando avaliar o aluno.

Portanto, é importante adequarmos a proposta curricular afim de atender a todos os alunos, levando em consideração a diversidade dos alunos.

Ainda segundo Sebastián-Heredero (2010) a seleção de conteúdos adequados aos interesses e características dos alunos é necessária ao seu desenvolvimento no mercado de trabalho, já que poderão contextualizá-los de forma imediata em seu meio; planejamento das atividades de ensino aprendizagem, partindo dos conhecimentos prévios de cada aluno, atividades de diversos tipos e promover a reflexão sobre o processo de ensino. A fim de facilitar a livre realização de tarefas da forma mais natural possível, propiciando a exploração e o estudo mais direto possível de seu meio sociocultural e de trabalho.

Com o advento da Educação Inclusiva veio a necessidade de modificações substanciais na prática educativa, onde o modelo pedagógico agora é centrado no aluno e na capacidade de dar respostas às necessidades educativas de cada aluno.

Há que se destacar o treinamento e capacitação da comunidade acadêmica para o atendimento da política institucional de inclusão e da diversidade propiciando aos docentes acesso a eventos científicos, cursos, projetos de ensino, pesquisa e extensão, treinamento para uso de dispositivos de tecnologia assistiva. Para que tudo isso se concretize é posto que a Instituição se compromete a Investir na formação docente, a partir de:

- Diálogos interinstucionais, tecnologias assistivas, designe inteligente e acessibilidade;
- Formação de profissionais para a educação inclusiva;
- Incentivo à construção do conhecimento sobre as ações afirmativas, inclusão, acessibilidade, etc.
- Aperfeiçoar concursos e processos de seleção de servidores e docentes com deficiência;
- Ofertar e usar métodos de avaliação da aprendizagem diferenciados, bem de matérias pedagógicos;
- Criar serviço de tradução e interpretação em LIBRAS;

Segundo Almeida e Soares (2010) a função do professor é de garantir a aprendizagem dos conhecimentos socialmente necessários, promover uma construção de uma sociedade mais justa, levando em conta que os conhecimentos metodológicos são o caminho desde que as práticas pedagógicas sejam escolhidas de formas adequadas de atender às necessidades desses alunos para apropriação dos conteúdos.

As adaptações curriculares revelam possibilidades para o professor atuar frente às dificuldades destes alunos, a fim de tornar o currículo apropriado ao aluno, sendo este dinâmico, alterável, passível de mudanças, e que possa ser ampliado de acordo com as reais necessidades do aluno.

O professor que ensina a turma toda não tem o falar, o ditar e o copiar dos recursos didáticos pedagógicos básicos. Ele não é um palestrante, mas é aquele que "partilha" com seus alunos a construção da autoria dos conhecimentos produzidos em aula, onde todos interagem e constroem significativamente os conceitos, valores e atitudes (Mantoan, 2003, p. 76-77).

Questões relacionadas a diversidade devem ser constantemente levantadas no âmbito institucional. Tal substantivação abarca a questão da diversidade, da desigualdade social, do racismo, das questões de gênero, da exclusão social, dos preconceitos – ideológicos, geracionais, de gênero, de identidade, de renda e de localização – e, sobretudo, da deficiência em todas as suas nuances e aspectos:

- Reconhecimento e respeito à diversidade;
- Denúncia do racismo estrutural e da desigualdade.

Cabe aos gestores, docentes e comunidade acadêmica reconhecer que a diversidade e a deficiência fazem parte da condição humana. Tomando como base os Estudos da Deficiência, a deficiência resulta da interação entre as pessoas e as barreiras

comportamentais, atitudinais e ambientais que impedem a participação plena e eficaz na sociedade de forma equânime e igualitária de todos os serem humanos.

Ainda dentro dos contextos de flexibilização curricular a Instituição levanta pontos importantes e pertinentes ao que concerne ao tempo, espaço, conteúdo e trabalho colaborativo:

- O tempo escolar segue o ritmo do aprendente, seja ele discente ou docente, possui horário flexível e adaptável, combina grandes períodos intensos de formação e tempo livre;
- O espaço físico e virtual da instituição possui ambiente diversos, flexíveis e abertos com possibilidade de trânsito, integrado à natureza, mobília adaptável e inclusiva de uso individual e coletivo, estimulando a formação de redes e comunidades, com objetos tecnológicos e integrados com o mundo virtual.
- O poder é exercido de forma participativa com ação comunicativa, com assembleias, órgãos colegiados, acordos coletivos, contratos pedagógicos, com planejamento de ação, metas e responsáveis, com regras e normas coletivamente construídas e frequentemente atualizadas.
- O saber é trabalhado com currículo flexível ou modular, trajetória de aprendizagem dos aprendentes, avaliação formativa, autoavaliação ou avaliação mediante solicitação do aluno (quando estiver preparado), o docente registra o que os alunos aprenderam e que potencialidades possuem de acordo com os parâmetros do currículo.

## Considerações Finais

Na perspectiva da inclusão, a equidade educativa não se atinge desenvolvendo currículos diferentes para alunos com desvantagens marcadas ou baixando as expectativas relativamente a estes e sim construindo meios para que todos alcancem seu potencial. Assim, a inclusão visa, pois, garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, ascendam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas.

A proposta pedagógica tem o intuito de promover uma diferenciação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos diversos. Destinado, portanto, a conseguir um equilíbrio entre o maior grau possível de

normalidade na resposta educativa e a maior eficácia na promoção dos processos de ensino-aprendizagem.

Processos esses fundamentados em uma proposição que abrange tanto concepções psicológicas, como o construtivismo, quanto concepções mais políticas, culturais e sociais, sempre colocando em ênfase o seu aspecto produtivo. Essa fundamentação toma forma na proposição de estratégias diferenciações instrumentalizadas pelo PDI como organização do conjunto de oportunidades de aprendizagens que a universidade irá oferecer, bem como os processos que colocará em curso; do currículo desenvolvido na sala de aula e do plano individual de acesso ao currículo.

No tocante ao acesso a Instituição propõe criar condições de acesso tanto nas questões relacionadas a organização estrutural quanto as relacionadas ao acesso ao sistema de ensino e a permanência do aluno na IES. Oferecendo ações que promovam o acesso, a permanência, a participação e o pertencimento, com vistas a mudar espaços, tempos, relações, procedimentos e processos no cotidiano da Instituição.

No que se refere a flexibilização curricular a IES está alinhado aos aspectos políticos. A instituição se propõe a planejar um currículo mais flexível, confeccionar e disponibilizar tecnologias assistivas, equipamentos acessíveis e planos individualizados.

No que concerne a formação docente a instituição se compromete a investir na capacitação dos profissionais para a educação inclusiva, uma escuta colaborativa entre gestão e corpo docente e propõe a criação de um serviço de tradução e interpretação em LIBRAS.

O discurso sobre o respeito as diversidades também estão presentes no PDI, quando propõe que as questões da diversidade, da desigualdade social, do racismo, das questões de gênero, da exclusão social, dos preconceitos – ideológicos, geracionais, de gênero, de identidade, de renda e de localização – e, sobretudo, da deficiência sejam discutidos na IES.

Podemos observar que instituição discute politicamente as ações voltadas a aspectos inclusivos, no entanto não observamos caráter de efetividade em suas ações. As políticas são vagas ao expor sobre os objetivos e não apresenta clareza em como alcançará as propostas. Não é observado na IES proponente as práticas que conotem a intenção de incluir as diversidades, ficando no âmbito filosófico tais condutas.

A educação inclusiva, entretanto, não se esgota na observância da lei, que a reconhece e garante, mas requer uma mudança de postura, de percepção e de

concepção dos sistemas educacionais. O que deve ser modificado são as atitudes, perspectivas, organização e ações de operacionalização do trabalho educacional.

## Referências


Ainscow, M., Ferreira, W. (2003). Compreendendo A Educação Inclusiva: Algumas Reflexões Sobre Experiências Internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas Sobre Inclusão: Da Educação À Sociedade* (Pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

Almeida, C. M. E Soares, K. C. D. (2010). *Pedagogo Escolar: As Funções Supervisora E Orientadora*. Curitiba: IBPEX.

Barros, A. B., Silva, S. M. M., Costa, M. P. R. (2015). Dificuldades No Processo De Inclusão Escolar: Percepções de Professores e de Alunos com Deficiência Visual em Escolas Públicas. *Bol.-Acad. Paul. Psicol*., São Paulo. 35(88),145-163. http://Pepsic.Bvsalud.Org/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S1415-711X2015000100010&Lng=Pt&Nrm=Iso

BRASIL. Lei 9.394/96, Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. http://Www.Planalto.Gov.Br/CCIVIL_03/Leis/L9394.Htm

BRASIL. (1999). Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, Estratégias Para Educação De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP.

BRASIL. (2008). Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Brasília.

Carvalho, e. N. S. (1999). Adaptações Curriculares: Uma Necessidade. P.51-57. In: *Salto Para O Futuro: Educação Especial: Tendências Atuais* / Secretaria De Educação A Distância. Brasília: Ministério Da Educação, SEED. (Série De Estudos. Educação A Distância, ISSN 1516-2079; V.9).

Durkheim, É.(2002). *As Formas Elementares Da Vida Religiosa: O Sistema Totémico Na Austrália.* Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editora.

Ferraço, C. E. (2006). Possibilidades Para Entender O Currículo Escolar. *Revista Pedagógica Pátio* - Artmed Porto Alegre. 9-11.

Freire, Z. B., Melo, J. A.B., Saraiva, L. A. P. (2017). Currículo, Do Prescrito Ao Real: Formas De Pensar A Flexibilização Curricular A Partir Do Cotidiano Dos

Educandos. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 21(1),113-122. https://Doi.Org/10.5902/2236499419364

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Maurício, H. F.(2009). *Catálogo De Materiais Pedagógicos Adaptados Da Fundação Catarinense De Educação Especial*. FCEE: São José, SC.62.

Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições De Vigotski Para A Educação De Pessoas Com Deficiência Visual. *Psicologia Em Estudo*, Maringá.13(2),307-316. http://Www.Scielo.Br/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S1413-73722008000200013&Lang=Pt;

Paulino, A. L. D. S., Vaz, J. M. C., & Bazon, F. V. M. (2011). Materiais Adaptados Para Ensino de Biologia como Recursos de Inclusão de Alunos com Deficiência Visual*. Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial*, 7.

Pletsch, M. D., Souza, F. F., Orleans, L. F.(2017). A Diferenciação Curricular E O Desenho Universal Na Aprendizagem Como Princípios Para A Inclusão Escolar. *Revista Educação E Cultura Contemporânea*, 14(35), 264-281.

Sacristán, J. G.(1995). *El Currículum: Una Reflexión Sobre La Práctica*. Morata.

Sebastian-Heredero, E.(2010). A Escola Inclusiva E Estratégias Para Fazer Frente A Ela: As Adaptações Curriculares. *Acta Scientiarum. Education*,32(2), 193-208. https://Doi.Org/10.4025/Actascieduc.V32i2.9772

SILVA, F. C. T.(2012). Estudo De Documentos Curriculares Locais E Suas Implicações Para Construção Da Diferenciação/Flexibilização Curricular (1998-2008). *Revista E-Curriculum,* 9(2).

Teixeira, M. T., Reis, M. F. (2012). A Organização Do Espaço Em Sala De Aula E As Suas Implicações Na Aprendizagem Cooperativa. ***Revista Meta: Avaliação***,4(11),162-187.

https://Revistas.Cesgranrio.Org.Br/Index.Php/Metaavaliacao/Article/View/138.

Zabalza, M. A. Didáctica Da Educação Infantil. Rio Tinto: Edições ASA, 2001.

**COMUNICACIÓN 4.2.8**

# PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: METODOLOGÍAS UTILIZADAS CON ESTUDANTES QUE PRESENTAN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

# PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: AS METODOLOGIAS UTILIZADAS COM ESTUDANTES QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

# INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES: METHODOLOGIES USED WITH STUDENTS WHO PRESENT LEARNING DIFFICULTIES

***Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves***
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
https://orcid.org/0000-0002-7256-7490

***Eladio Sebastián-Heredero***
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
https://orcid.org/0000-0003-0293-4395

O presente trabalho foi realizado com o apoio total da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil - Código de Financiamento 001.

**Resumen**

Este estudio tiene como objetivo indagar en las prácticas educativas empleadas con estudiantes de la escuela primaria que presentan dificultades de aprendizaje, en el entendimiento dado por Sebastián-Heredero (2010), concretamente las metodologías aplicadas, según los presupuestos teóricos de Moran (2015) y Freitas et al. (2015). Para ello, se adoptó el Estudio de Caso con una muestra de seis profesores de cuarto y quinto año, utilizando cuestionarios de Google Plataforma, desde un abordaje cualitativo descriptivo. Los resultados demostraron la intención de los participantes en llevar a cabo prácticas educativas inclusivas para estos estudiantes, fundamentalmente con dos estrategias metodológicas: por juegos y el trabajo por pares, lo que les servía para garantizar el paso de la información de varias formas, lo que contribuye para la construcción del conocimiento. Además, de los docentes desarrollaron a cabo diferentes metodologías, también en el formato de enseñanza remota, como facilitar

diversos tipos de materiales con información y permitir formatos variados de entrega de las actividades.
Palabras clave: Dificultades de aprendizaje. Educación inclusiva. Prácticas educativas inclusivas. Metodologías.

**Resumo**

Este estudo tem como objetivo investigar as práticas educativas utilizadas com os alunos do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem, na compreensão dada por Sebastián-Heredero (2010), especificamente as metodologias aplicadas, de acordo com os pressupostos teóricos de Moran (2015) e Freitas et al. (2015). Para isso, adotou-se o Estudo de Caso com uma amostra de seis professores do quarto e quinto ano, utilizando questionários da plataforma Google, a partir de uma abordagem qualitativa descritiva. Os resultados demonstraram a intenção dos participantes em realizar práticas educativas inclusivas para esses alunos, fundamentalmente com duas estratégias metodológicas: por meio de jogos e trabalho em duplas, que lhes serviram para garantir a passagem de informações de várias formas, o que contribui para a construção de conhecimento. Além disso, os professores elaboraram diferentes metodologias, também no formato de ensino a distância, como o fornecimento de informações em diversos tipos de materiais, possibilitando formatos variados de entrega de atividades.
Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Educação inclusiva. Práticas educacionais inclusivas. Metodologias.

## Introdução

Este trabalho versa sobre as práticas educativas e seu foco se direciona às metodologias utilizadas com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, entendidas como as que possuem algumas pessoas na sua relação com o processo de ensino e aprendizagem por ter uma forma diferente no aprender devido a uma barreira cultural, cognitiva ou emocional.

Sabemos que as dificuldades de aprendizagem ficam mais evidentes no período de escolarização, podendo se apresentar em qualquer momento do desenvolvimento humano (Sebastián-Heredero, 2010) e podendo também estar ligadas a outras mais graves — tais como processamento da informação; dificuldades no raciocínio; transtornos funcionais, etc. — que podem levar a definitivos impedimentos de longo

prazo, de natureza física, mental, intelectual, sensorial e de interação social que em coadjuvação com diversas barreiras podem restringir uma participação plena e efetiva na escola.

Para Ainscow (2009, p. 20) a inclusão visa "aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículo, culturas e comunidades de escolas locais", esse termo transcorre da ideia de que, independentemente de deficiência ou não, todos estão no mesmo contexto e têm as mesmas oportunidades de atividades e aprendizados. Ainda nos mostra que o objetivo da escola inclusiva é proporcionar "a presença, a participação e a realização de todos [...] não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como 'pessoas com necessidades educacionais especiais'".

Para adentrar no tema da pesquisa, cabe salientar que as dificuldades de aprendizagem não são especificidades exclusivas do público alvo da Educação Especial (PAEE), conforme especificado na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PI) [17] (BRASIL, 2008). Elas podem se apresentar de forma transitória, podendo ser resolvidas no decorrer de uma intervenção pedagógica ou, ainda, ser de ordem patológica, relacionada com alguma forma diferente de desenvolvimento psíquico, intelectual, sensorial ou motor, típica do PAEE.

As salas de aula a cada dia estão mais heterogêneas, o que implica que cada um aprende de forma diferenciada e o atendimento dessa diversidade visa à inclusão, de modo que todos tenham oportunidades para a aprendizagem. Nesse sentido, pensar o ensino para atender às especificidades que se apresentam é propor a viabilização das práticas educativas que contemplem as necessidades de todos os estudantes.

Partindo desse pressuposto, a escola, desde sua concepção inclusiva, precisa estabelecer condições para que todos aprendam, se desenvolvam e, assim, se minimizem as dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, uma ação primordial para as práticas educativas constitui-se, dentre outras coisas, da utilização de metodologias, que são muitas e de diversa índole, estando direcionadas segundo a corrente pedagógica que está por trás: construtivista, montessoriana, tradicional, ativas etc.

[17] A Educação Especial é uma modalidade da educação que objetiva oferecer possibilidades de aprendizagem para aqueles com impedimentos nesse processo, almejando proporcionar a construção de conhecimento, ou seja, um conjunto de atitudes para atender às demandas presentes no contexto escolar. Porém, hoje em dia, com a publicação da PNEE-EI, a tendência e o atendimento desses estudantes e suas dificuldades acontecem na escola ordinária.

Tendo os métodos ou estratégias que servem para esse direcionamento dos aprendizados.

Etimologicamente, a palavra metodologia faz referência ao caminho para se realizar algo, no espaço escolar, baseia-se em como o professor desenvolverá a sua prática. No nosso caso, a compreendemos como todas as ferramentas que auxiliam os professores na transmissão do conhecimento aos estudantes. “Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar iniciativa” (Morán, 2015, p. 17), pois a metodologia se relaciona com a forma que queremos que o desenvolvimento aconteça.

Uma das alternativas de propor metodologias para todos é recorrer às metodologias ativas, nas quais são utilizadas estratégias que auxiliam no desenvolvimento das práticas educativas na sala de aula direcionadas à inclusão. Esse caminho permite maior participação dos estudantes e, segundo Freitas *et al.* (2015, p. 118), as metodologias ativas se caracterizam por “colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o construtor do seu próprio conhecimento por meio de um currículo que agrega as diferentes disciplinas”.

Existem variadas estratégias que podem ser trabalhadas. Guerrero-Romera (2012) sinalizou que para promover a aprendizagem cooperativa, pode-se ter, por exemplo, a metodologia do ensino por pares e a metodologia por tutoria, nela os participantes do contexto se ajudam e são organizados de maneira que aqueles que apresentam alguma dificuldade em relação ao tema ou ao conteúdo interagem, resultando na solução da problemática anunciada.

Outra forma é promover os estudos dirigidos e também o grupo de estudos, que podem ser dialogados em encontros previamente marcados para discussão, assim como a resolução de problemas, a metodologia de trabalho ou a leitura compartilhada. Logo, a problematização neste estudo vai ao encontro de como foram desenvolvidas as metodologias para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

## Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de caso que permite analisar o fenômeno e extrair informações acerca do objeto estudado, que neste caso se concentra nas metodologias utilizadas com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Cabe salientar que, em virtude da situação delicada provocada pela pandemia da Covid-19, a coleta de dados foi realizada online com questionários via plataforma

Google entre o último trimestre de 2020 e o primeiro trimestre de 2021. Participaram deste estudo seis professoras, sendo quatro dos quartos anos e duas dos quintos anos. As dos quartos anos foram denominadas P4a, P4b, P4c e P4d; e as dos quintos anos, P5e e P5f, assim pudemos investigar as metodologias utilizadas com os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem em suas respectivas salas de aulas.

**Resultados**

O olhar dos docentes sobre as ações educativas é imprescindível para melhorar a educação, como alerta Saviani (1999), uma vez que são esses profissionais que desempenham funções relevantes quanto aos processos de aprendizagem. E o primeiro ponto a ser considerado no desenvolvimento da prática educativa é o reconhecimento dos perfis dos estudantes inseridos no espaço escolar.

Os participantes afirmaram, em sua maioria, que a identificação das dificuldades acontece por intermédio de avaliação diagnóstica ou inicial (P4b, P4d, P4c, P5e) realizada pelos próprios docentes. A P4b, por exemplo, afirma que em sua prática, logo no início, ela não aplica provas, mesmo tendo orientações para aplicar, primeiramente procura conhecer os seus estudantes e propor exercícios. A cada dia, escolhe um grupo para melhor observar e assim mapear o aluno que sabe e o que apresenta dificuldades.

Destacaram-se, ainda, as estratégias de observação, não apenas através de exames, mas também pelo desenvolvimento do estudante em outro espaço da sala de aula; além da atuação no reforço escolar, observando sua relação com os demais colegas de sala de aula bem como as atividades registradas no caderno.

Corroborando essa ideia, a P4b enfatiza que o ideal é o professor já saber as condições dos estudantes logo quando eles chegam à sua série, pois quando isso não acontece, dificulta bastante o planejamento das atividades. Ela ressalta, inclusive, que o primordial é o mapeamento dos estudantes para que se possa ajudar o professor na série seguinte, referindo-se aos quartos e quintos anos e, para isso, o diálogo entre professores é imprescindível. Considerando que a docência desempenha papel relevante na organização e sistematização das informações que guiam para a construção da aprendizagem (ROLDÃO, 2007).

As participantes relataram que assim que identificam as dificuldades, iniciam uma observação atenta do estudante e logo propõem estratégias metodológicas que ajudem no seu desenvolvimento e nas futuras adaptações. A P4a afirma que já na identificação se observa a relação com o uso dos diversos métodos de ensino nas etapas anteriores.

A P5f, no que lhe concerne, pontua que o estudante precisa ter um acompanhamento contínuo e cita exemplos das atividades e da participação, não se restringindo a provas; menciona, ainda, que o tempo e a forma de aprendizagem são particularidades únicas e destaca que o papel do professor, ao perceber as dificuldades, deve ser de

> buscar outras metodologias para sanar essas dificuldades. O aluno pode apresentar a dificuldade por ter uma base além do esperado. Ou seja, ele carrega essa dificuldade de um ano para outro. Mesmo apresentando dificuldades em um determinado conteúdo, esse aluno pode apresentar habilidades em outro. Essa habilidade pode ser utilizada como uma ferramenta para o professor alcançar o objetivo esperado. (P5f)

A maioria das entrevistadas mencionou recorrer a duas categorias de escolhas metodológicas para as suas práticas: a metodologia por jogos e a de trabalho por pares. A participante P5f organiza a sala de aula em duplas, compostas por estudantes que sabem mais com os que possuem menos dificuldades, fazendo referência à metodologia por pares. E aponta também o uso de atividades extras para os que possuem mais facilidade de aprendizagem, de modo que os demais tenham mais tempo de concluir a atividade proposta.

A outra forma metodológica relatada foi a de trabalho por pares, na qual são realizados pequenos agrupamentos de estudantes com desenvolvimento satisfatório e outros que apresentam dificuldades em relação ao assunto abordado. Das seis, apenas as professoras P4b e P5e afirmaram recorrer a esse método, salientando que os estudantes compartilham informações, pois “se entendem melhor [...] tem um jeito diferente de falar um com o outro [...] o aluno aprende e ajuda o colega e ambos aprendem e ensinam juntos” (P5e).

Concordando com esse pensamento, Tabile e Jacometo (2017, p. 79) esclarecem que os “mais experientes de uma cultura auxiliam os menos experientes, tornando possível que eles se apropriem das significações culturais. Assim, entende-se que a construção de conhecimentos é uma atividade compartilhada”. Na prática, a professora explica como essa forma apresenta resultados positivos:

> [...] as atividades em dupla dá muito resultado, porque o aluno consegue entender o que o colega está fazendo e falando, então ele se sente motivado para tentar entender o que o coleguinha está tentando passar, então eu uso mais uma metodologia de ajudar um ao outro, [...] então por isso que as duplas são muito importantes, aí você monta de acordo com a diagnóstica, às vezes você é

> obrigada a colocar dois que são bons junto, porque ele não tem condições de auxiliar o outro com dificuldade porque ele é muito rápido, porque ele não tem paciência, então tem que ver tudo isso mas a partir do momento que ele descobre que ele tá ajudando o colega e você consegue ver isso depois de um mês o trabalho rende muito e você se desgasta menos. (P4b)

Na forma metodológica por jogos, a ludicidade é fundamental para a compreensão do conteúdo. Quatro professoras (P4c, P4d, P5f, P4a) afirmaram utilizá-la em suas práticas educativas. Nessa perspectiva, Morán (2015, p. 18), sinaliza os seguintes componentes para sua utilização no espaço escolar:

A criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação [...] os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar.

Sobre isso, a P4d relata: “sempre aplicar o lúdico, atividades com imagens para uma melhor absorção do conteúdo”. Por outro lado, a P5f sinaliza que em sua prática educativa busca que os estudantes “construam os sólidos, levo objetos para que eles possam manusear [...] é difícil perceber por meio de uma imagem apenas. [...] então construímos sólidos [...] eles conseguem assimilar o conteúdo e se divertem com as criações”, criando situações em que o conteúdo que está sendo proposto seja apresentado de outras formas.

Tal prática é favorável à construção do conhecimento, assim como a metodologia por pares. Essas informações coletadas foram primordiais para entendermos os procedimentos metodológicos que professores dos quartos e quintos anos desenvolvem.

Essas eram as formas que se estabeleciam no ensino presencial durante as aulas de 2020. Enquanto no ensino remoto, criaram-se outras configurações, em especial referentes ao método a ser adotado. Assim, quando questionadas sobre os procedimentos na forma remota, as professoras salientaram o uso de plataformas online, tais como o *Google Classroom e o Google Forms*, plataformas da Google, e também o aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

A metodologia que entrou em cena foi possível através do suporte tecnológico com aulas gravadas em formato de vídeos explicativos sobre as atividades semanais postadas, além do assessoramento grupal ou individualizado entre professores, estudantes e responsáveis, bem como entregas de materiais. Para averiguar o desenvolvimento da turma, as atividades eram postadas em diversos formatos para dar oportunidade a todos de se expressarem. Para os que não tinham suporte tecnológico, a instituição fornecia as atividades em formato impresso.

Além disso, as propostas eram adaptadas de acordo com as dificuldades dos estudantes e, quando necessário, a escola disponibilizava horários para atendimento. Os pertencentes ao PAEE eram encaminhados para um atendimento específico, e quanto às metodologias desenvolvidas para eles, as participantes afirmam que dialogavam com os professores de apoio e com a da sala de recursos para, então, tomarem iniciativas relacionadas ao ensino-aprendizagem.

## Considerações finais

O ponto inicial para o desenvolvimento da prática consiste em saber o perfil dos estudantes que compõem o espaço da sala de aula. Após traçados esse perfil, a escolha metodológica é essencial, pois nela se materializa o planejamento proposto, sendo esse o cerne desta investigação. Entendemos que a metodologia é o caminho que o professor usará no desenvolvimento da sua prática educativa.

Em relação aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, as professoras entrevistadas afirmaram que, inicialmente, observam para averiguarem as formas metodológicas escolhidas anteriormente e as suas relações entre os estudantes, afirmam também que buscam outras métodos para resolver as dificuldades quando as anteriores não demonstram o resultado esperado da aprendizagem.

Nesse contexto, duas formas metodológicas se sobressaíram: a de jogos e a de trabalho por pares. É importante ressaltarmos que a organização do espaço de aula se constitui de modo heterogêneo e a forma com a qual o professor trabalha condiz com a metodologia eleita. O espaço é organizado, então, no formato do trabalho por pares, ou seja, agrupam-se os estudantes com dificuldades junto aos que obtiveram êxitos nas atividades. E se aplicam atividades extras para aqueles que apresentaram facilidade no processo de aprendizagem.

De acordo com quatro professoras, a utilização da metodologia de trabalho por jogos é relevante na construção de conhecimento, visto que possibilita a compreensão através da ludicidade, sendo uma forma concreta de abordar determinado assunto.

Esta pesquisa aconteceu durante o contexto de ensino remoto e a forma metodológica adotada por essas professoras foi baseada no suporte tecnológico que se fizeram presentes em meio às restrições impostas pela pandemia, como a explanação do conteúdo por intermédio de vídeos e o acompanhamento individual ou grupal, mediante a necessidade exposta no momento.

Desse modo, as adaptações realizadas buscaram identificar, estruturar e adotar estratégias singulares para cada estudante. Sobretudo, os pertencentes ao PAEE, que eram encaminhados para um atendimento específico, contando com metodologias desenvolvidas a partir do diálogo com os professores de apoio e com a da sala de recursos.

Concluímos, através deste trabalho, que as professoras têm a intenção de atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem, valendo-se de suas metodologias mais apropriadas, seja qual for a necessidade do aluno, por mais que os recursos para concretizá-las sejam limitados por se tratar de um ano letivo no qual o ensino remoto predominou.

**Referências**

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: Fávero, O. *et al.* (org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, p. 11-24. Disponível em: < https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao_inclusiva/educacao_inclusiva_unesco_2009.pdf> Acesso em: out, 2021.

Brasil (2009) *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF: MEC, SEESP. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> acesso em: out, 2021.

Brasil (2020) *Resolução n. 15, de 13 de abril de 2020*. Regulamenta o Decreto n. 8454 de 17 de março de 2020, sobre a suspensão das atividades educacionais e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã. Ponta Porã.

Escola (2020). *Projeto Político Pedagógico*. Ponta Porã: SEE.

Freitas, I. M. S. *et al.* (2008). O planejamento da prática docente. In: FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência*: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro. p. 107-135.

Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A. & Morales, O. E. T. (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania*: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca, v. 2, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: out, 2021.

Roldão, M. C. (2007). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 18-42, jan./jun. Disponível em: < https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/155/165> Acesso em: out, 2021.

Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados.

Sebastián-Heredero, E. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education,* Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez. Disponível em: < https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772> Acesso em: out, 2021.

Tabile, A. F. & Jacometo, M. C. D. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n103/08.pdf> Acesso em: out, 2021.

# EJE 5

# PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

## PONENCIAS DEL EJE 5

### PONENCIA 5.1.1

# DESARROLLO HUMANO Y CUIDADO POR LA INTEGRIDAD DE LA PERSONA

***Medardo Plasencia***
Universidad de Motolinia del Pedregal/México

**Resumen**

Es una propuesta de Desarrollo Humano y del cuidado por la integridad de las personas como respuesta al mundo de violencia y las complicaciones de la pandemia, no es dar respuestas concretas a todos esos problemas; es proponer ciertos principios básicos que favorezcan una cultura de dignidad humana, de justicia social por medio de una educación para la paz. En este texto se explica como se entiende el Desarrollo Humano, y la importancia del cuidado en las relaciones interpersonales, en los procesos educativos y de convivencia que permitan mantener y salvaguardar la integridad de las personas, para lograr una sociedad digna y de crecimiento de cada persona en su libertad, en sus creencias y su modo de vivir.

**Abstract**

It is a proposal for Human Development and care for the integrity of people in response to the world of violence and the complications of the pandemic, it is not to give concrete answers to all these problems; it is to propose certain basic principles that favor a culture of human dignity, of social justice through education for peace. This text explains how Human Development is understood, and the importance of care in interpersonal relationships, in educational and coexistence processes that allow maintaining and safeguarding the integrity of people, to achieve a dignified society and growth of each person in their freedom, in their beliefs and their way of life

## Introducción

El objetivo es hacer una propuesta de Desarrollo Humano y del cuidado por la integridad de las personas como respuesta al mundo de violencia, conflictos, injusticias y las complicaciones de la pandemia, no es la intención de dar una respuesta a todos

esos problemas; lo que se pretende es proponer ciertos principios básicos que favorezcan una cultura de dignidad humana, de justicia social por medio de una educación para la paz.

En este texto trataremos primero a que nos referimos como Desarrollo Humano; en segundo lugar la importancia que tiene el cuidado en las relaciones interpersonales, en los procesos educativos; en tercer lugar hablar de una comunidad del cuidado, de convivencia que permitan mantener y salvaguardar la integridad de las personas; el cuarto apartado es acerca de la integridad de las personas para finalizar en el tema de educar para la paz.

Es indispensable aprender a cuidarnos en nuestra integridad como personas para lograr una sociedad de dignidad, de justicia social y de crecimiento de cada persona en su liberta, en sus creencias y su modo de vivir en un orden de respeto y colaboración solidario en la que impere el bien común y no los bienes individuales. La propuesta del Desarrollo Humano es para resaltar y sustentar que sin el adecuado conocimiento de lo que es la persona, de lo que es lo humano que es necesario desarrollar su potencial estaremos limitando nuestras posibilidades de lograr una mejor humanidad.

## Desarrollo Humano

El Desarrollo Humano lo presentamos como un área del conocimiento e investigación que se abre a la transdisciplinariedad, no se reduce a una disciplina, es un campo o área del conocimiento, de la realización de las personas, de experiencias, de vivencias, de investigación, de formación que se comprende y se desarrolla con claridad en la transdisciplinariedad y no en interdisciplinariedad o en la multidisciplinariedad.

Al estar abierto a las diversas disciplinas y enfoques, permiten y favorecen conocer, comprender, explicar lo complejo de lo humano que se desarrolla en lo personal y en lo social.

Las razones para considerar el Desarrollo Humano como un área del conocimiento transdiciplinar, las encontramos en la Carta de la transdisciplinariedad (1994) en la que se expresan los principios que permiten trabajar, investigar y aplicar el Desarrollo Humano. Los conceptos centrales que nutren de la declaración de la carta de transdisciplinariedad son los siguientes:

> La confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad

> no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden.
> La transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas. Ello presupone una racionalidad abierta, a través de una nueva mirada sobre la relatividad de las nociones de «definición» y «objetividad».
> La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior.
> El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras. (Convento de Arrábida, 1994.)

En el Desarrollo Humano es plantea la importancia y la necesidad del desarrollo del potencial de la persona, de su crecimiento espiritual de modo armónico y equilibrado, en sus relaciones intersubjetivas que permitan el encuentro entre sí y con el cosmos que forma parte de nuestra existencia y nuestra vida diaria.

Al considerar el Desarrollo Humano como el área del conocimiento que busca comprender y desarrollar todo el potencial humano que tiene las personas, no es posible encerrarlo en un concepto o en una teoría, es indispensable abrirlo a los diferentes enfoques, creencias y disciplinas.

Todas las personas nacemos con una intencionalidad, con una tendencia para desarrollarnos positivamente. No somos seres encerrados en sí mismo, somos abiertos a lo infinito, a lo desconocido, en un proceso continuo de crecimiento físico y espiritual, autonomía y autorregulación, para mantenernos, mejorar y actualizarnos, incluso bajo condiciones adversas de crisis, cambios y transformaciones.

Tiene como fundamento la dignidad de la persona y su realización a través de relaciones sanas consigo mismo, con los demás, con el mundo, los animales y la naturaleza. La construcción de un mundo más justo y equitativo exige una forma de convivencia que sitúe a las personas en el centro de todos los esfuerzos. (Manifiesto de Desarrollo Humano 2020 INIDH).

Juan Lafarga (2015, p. 19) El núcleo del Desarrollo Humano esta en la dinámica de una relación entre dos personas quienes, a través de una comunicación auténtica, se otorgan mutuamente la libertad de condicionamientos constructivos-destructivos. ¿Qué pasa cuando una de las dos personas, no quiere, no sabeo o no puede?

El énfasis no debe estar en el desarrollo, sino en lo humano-espiritual, lo humano es la persona que se desarrolla en comunidad al poner en común sus pensamientos, sentimientos, creencias, miedos y esperanzas, afectando en lo personal, en lo moral y en lo cultural-social; desarrolla lo cognitivo-afectivo en el encuentro con el otro, los otros en el que se busca conocer, entender y comprender las diferencias entre las personas para amarse y comprenderse mediante la empatía.

El espíritu se desarrolla en la vida espiritual con otros para aprender, conociendo y significando; acertando y equivocándose, aprendiendo a corregir y a perdonar. Su vida espiritual es de lucha de equilibrio, de búsqueda, de armonía, de unidad, de orden, de verdad, de belleza y de amor.

Lo propio del espíritu es construir y no destruir; la vida espiritual es búsqueda por entender al otro para convivir bien, es discernimiento acerca de sus necesidades en cada momento y situación. Es la lucidez de una clara y bien desarrollada conciencia que actúa con intención de propiciarle un bien a la otra persona.

Juan Lafarga (2015, p. 19) El Desarrollo Humano está en proveer la emergencia de los valores genuinos de cada persona, de cada grupo y de la sociedad. No está en la asimilación, ni en la imposición de valores personales del promotor, del maestro, ni de la autoridad ni de los valores universales de la salud y del crecimiento. Está en el surgimiento y descubrimiento de los valores de cada persona en su particular proceso de autodeterminación y autorrealización – que es diferente, única e irrepetible mediana una relación que genere libertad a través del amor incondicional, en el que se le reconoce al otro en su libertad y derecho a su propio ser.

Este encuentro empático de la persona como persona ante el otro como persona nos hace responsable y comprometido en el respeto y reconocimiento del otro, es el encuentro que sustenta una relación de amor en el que se procura el bien de otro. No es el amor de posesión, de imposición, de apropiación, sino el de promoción en el que se responde a las necesidades del otro para constituir una comunidad de bienes que hace posible una sana convivencia corresponsable.

Maritain. Jaques (1981. P. 21) El objeto de la educación es guiar al hombre en el desenvolvimiento dinámico de su persona a lo largo del cual va formándose en cuanto persona humana, provista de las armas del conocimiento, de la fortaleza, del juicio y de

las virtudes morales, mientras que, al mismo tiempo, va enriqueciéndose con la herencia espiritual de la nación, de la cultura, de llas tradiciones y de la civilización a las que pertenece quedando así asegurado y a salvo el patrimonio secular de las generaciones.

El Desarrollo Humano de las personas es el proceso educativo, formativo que favorece el crecimiento de las personas, en su pensamiento, en la autenticidad de sus sentimientos, es un medio para enfrentar los retos de la educación que nos sugiere una buena cantidad de preguntas: ¿Cuáles son los fines de la educación? ¿Por qué educamos? ¿Cómo educamos? ¿Educamos para la vida?¿ Para la libertad? ¿Para ser mediocres o sumisos? ¿ Para ser explotadores?

Son muchas las preguntas que hay que resolver que por ahora no lo haremos de cada una; pero, si haremos una planteamiento general de una vía para acceder a responderla de modo implícito por medio de lo que se busca con el Desarrollo Humano.

El proceso de educar desde el Desarrollo Humano se centra, en las características positivas de la actividad formadora que promueve, orienta y motiva el crecimiento de las personas. Una educación que integra a las personas a la sociedad con libertad y seguridad, con apertura a las diferencias culturales, con conciencia, responsabilidad y solidaridad social.

El Desarrollo Humano es un modo educativo que ayuda a reconocer, entender y abrirse a la particular intimidad e interioridad de las personas de sus sentimientos y emociones en un procoeso de autodeterminación, de desarrollo de la conciencia que hace posible la comprensión y la aceptación de las diferencia con el otro y poder establecer un diálogos para la resolución de los conflictos de la interacción personal de comprensión por el que se logra captar la complejidad de la vida, de la historia de la persona, de sus relaciones y procesos de educación y de conviencia que pudo ser constructiva o destructiva.

**Cuidado**

Cuidado es estar atento y acompañar el desarrollo del otro en su libertad, autodeterminación y acción. La persona se forma construyendo la comunidad en una relación intersubjetiva por la que actualiza su potencial humano en la convivencia comunitaria, fortaleciendo su crecimiento humano en el encuentro del yo con él tú para convertirse en un nosotros.

El cuidado es un tema que proviene desde la antiguedad Griega y se va profundizando en la cultura occidental cristiana, es conveniente asomarnos al mundo

antiguo en palabra de Marta Alesso y de Jeuss Adrián Escudero del pensamiento de Heidegger.

Alesso, Marta (2018, p. ) expone las reflexiones de Michael Foucault sobre el cuidado de sí y el modo en que el concepto se ha pensado como ética en el mundo greco-romano.

> Para los griegos y los romanos –sobre todo para los griegos–, para conducirse bien, para practicar la libertad como se debe, hacía falta que uno se ocupe de sí, que uno cuide de sí, a la vez para conocerse –es el aspecto familiar del γνῶθι σεαυτόν (relación que asoma en el Alcibíades I de Platón)– y para formarse, superarse a sí mismo, para dominar en sí los apetitos que amenazan arrastrar por la fuerza.
>
> La libertad individual era para los griegos algo muy importante y en la Antigüedad la ética como práctica reflexiva de la libertad ha girado en torno a este imperativo fundamental "cuida de ti mismo".
>
> Para el pensamiento griego clásico el cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que el éthos de la libertad es también una manera de cuidar de los otros. Para un hombre libre significa también saber gobernar a su mujer, a sus hijos, a su casa. En eso se basa el arte de gobernar. El éthos implica también una relación con los otros, puesto que el cuidado de sí hace capaz de ocupar, en la ciudad o en la comunidad, el lugar que conviene, sea como simple ciudadano, sea como magistrado. El cuidado de sí implica además la relación con el otro en la medida que hay que escuchar las lecciones de un maestro. Se tiene necesidad de un guía, de un consejero, de un amigo, de alguien que nos diga la verdad. Así, el problema de las relaciones con los otros está presente a lo largo de todo el desarrollo del cuidado de sí.

Jesús Adrián Escudero (2012, p. ) abundando un poco más explica en este texto el cuidado para Heidegger:

> La existencia humana es básicamente cuidado (Sorge). Se remonta a la tradición antigua del cuidado de sí (epinéleia heautoû) y del cuidado del alma (epinéleia tês psychês). El mismo Heidegger reconoce haber encontrado el concepto de «cuidado» en los antiguos y señala su importancia para la filosofía grecolatina y la espiritualidad cristiana. Así, por ejemplo, a propósito de un comentario a la última carta de Séneca, en concreto la epístola cxxiv, escribe:

> La perfectio del hombre –el llegar a ser eso que él puede ser en su ser libre para sus más propias posibilidades (en el proyecto)– es «obra» del «cuidado».

La exhortación a que el Dasein tenga cuidado de sí mismo, que preste atención a su propio ser, incluso la posterior idea de dejarse llevar por un temple de ánimo como la serenidad (por cierto, muy próxima a la *ataraxia* epicúrea), invitan a una lectura de *Ser y tiempo* desde la sugestiva perspectiva del cuidado de sí.

De estos dos autores es importante resaltar el significado del cuidado que se sustenta en la libertad de la persona que es necesaria para que se ocupe de sí, para conocerse y para formarse, superarse, para dominar en sus apetitos que amenazan arrastrar por la fuerza de lo biológico y lo fisiológico y que la persona desde su voluntad y determinación puede ordenar en su mayor beneficio de acuerdo a su particular pensar y entender. Es relevante destacar que al poner la libertad como sustento del cuidado se resalta, que el cuidado implica una decidida atención por las necesidades, posibilidades e interese del otro, cuidar es estar atento para acompañar su proceso de vida, para eso es necesario estar atento a mi propio proceso de vida. El cuidado es un tema ético y este implica el estar atento por las necesidades del otro.

La otra concepción que, coincide con la primera, es resaltar el significado del Dasein, que se refiere a tener cuidado de sí mismo, prestar atención a su propio ser, de dejarse llevar por la serenidad.

La idea fundamental es la libertad de las personas que hacen posible su autodeterminación, al decidir por su propio sentido de vida, hacer su propia historia, tener sus creencias y darle valor e importancia a sus pensamientos, a sus sentimientos. El Dasein es el término que Heidegger designa para el ser humano, lo adopta para indicar el modo de ser propio del ser humano, el Dasein es siempre una relación con su propio ser.

> La totalidad existencial del todo estructural ontológico del Dasein debe concebirse, pues, formalmente, en la siguiente estructura: el ser del Dasein es un anticiparse-a-sí-estando-ya-en-(el-mundo-) en-medio-de (el ente que comparece dentro del mundo). Este ser da contenido a la significación del término cuidado [Sorge], que se emplea en un sentido puramente ontológico- existencial. (Heidegger, 2006, p. )

**Una comunidad por el cuidado**

Una comunidad se realiza en el cuidado, por la integridad de las personas en su propia autodeterminación y realización al ser solidarias por medio del diálogo y del encuentro comunitario, del cuestionamiento, búsqueda y de convivencia.

Un proceso comunitario que sensibilice la intuición y la capacidad de escuchar, que involucre el aprendizaje colaborativo de todos los participantes, dirigido al cuidado de la integridad de las personas, para propiciar una convivencia comunitaria solidaria y corresponsable por la dignidad humana y la búsqueda de una justicia social que haga posible la paz porque se logra superar los conflictos que generan las diferencias.

La comunidad de personas se construye en una interrelación de cuidado por la integridad en la formación y el desarrollo de las personas en su espíritu, pensamiento, sentimientos, emociones, y su cuerpo como un organismo vivo espiritualizado que se nutre por la comida y por sus experiencias de vida. Es importante el cuidado en lograr una equilibrada alimentación de lo que ingiere por la boca y por la mente.

Educar en comunidad es dar sentido de vida, es razón de ser en la solidaridad, en la responsabilidad, en la clara comunicación, en la reconciliación con el otro para escucharlo y atender sus necesidades.

Escuchar con atención y cuidado para actuar es lo que propone Benito de Nursia(480), una escucha que nos lleva a modificar lo que pensamos, sentimos y hacemos, ciertamente él se refiere al escuchar la palabra de Dios, para actuar en razón del significado que tiene su palabra que siempre es en razón de guiar al hombre a una vida de acción en el amor, a una comprensión por el otro.

Tomando en consideración la concepción de Benito podemos decir que escuchar al otro es para modificar nuestro pensamiento y sentimientos al comprender la complejidad de su vida y entender sus razones para vivir como vive.

La escucha debe ser activa porque nos ponemos en un silencio interior de nuestros pensamientos, para permitir que resuene en nuestro interior los significados e intenciones del que habla, sus sentimientos, sus emociones, sus actitudes. La escucha no es solo auditiva sino también, de como se expresa, gestos, actitudes movimientos corporales.

## Integridad de la persona

Integridad es aquello que forma, que constituye las partes en un todo, de un ser, los elementos integradores que hacen posible su ser, existir y vivir, atentar contra una de sus partes es propiciar su desintegración.

Son constitutivos del hombre la inteligencia para conocer y pensar, la voluntad para valorar, elegir y decidir; la fantasía, la imaginación, la capacidad de crear, de ejercer un poder de dominación, de imposición o de promoción que permita al otro a crecer y desarrollarse.

Lo propio de su vida es vivir, conociendo, decidiendo con conciencia, actuando y generando por ser dotado de la luz de la razón, que ilumina todo aquello que se le presenta y se muestra para conocerlo, gozarlo y transformarlo. Como es, la luz del sol a los ojos que miran las cosas del mundo, es la luz del espíritu por la que mira, conoce, se adentra y comprende las cosas y al ser del hombre.

El lenguaje es otro elemento constitutivo que es parte de la integridad de la persona, forma parte esencial del hombre, por el que expresa sus pensamientos, sus sentimientos; atentar contra el derecho de hablar lo que piensa, en lo que cree, en lo que siente, de pensar con libertad, es un atentado a la integridad de la persona y como consecuencia al desarrollo de la humanidad.

## Educar para la paz

Normalmente no tenemos conciencia con las diferencias que existen entre los diversos seres que nos acompañan en la vida diaria; diferencia que fácilmente generan conflictos y no sabemos resolverlos para lograr una comunidad de justicia que promueva la paz desde el reconocimiento de la dignidad de la persona, el derecho a existir y a vivir de las creaturas con las que interactuamos diariamente.

Entendiendo la paz como la acción constante en la vida de las personas y los demás seres para resolver las dificultades que impiden una convivencia de las personas dadas sus diferencias de creencia, de carácter, de personalidad, de mentalidad y emocional.

La persona es el centro de cada actividad que se realiza, aunque no lo sepamos o no lo tomemos en consideración, tiene el sello de sus intenciones, de sus pensamientos, de sus creencias, hasta de sus sentimientos y emociones.

Los más complejos desarrollos tecnológicos presuponen, las fantasías, imaginaciones, intenciones de quienes lo diseñaron y construyeron: podemos elegir cualquier aparato y tiene una historia humana que lo hizo posible; la computadora, las naves espaciales no surgen de la nada, ¿cuántas personas a lo largo del tiempo fueron contribuyendo para que fueran una realidad?

Sin la racionalidad, la libertad, los pensamientos, el lenguaje, los sentimientos, las emociones y la creatividad no existiría nuestra cultura, el arte y la ciencia. La persona por su espiritualidad hace posible la complejidad de nuestro mundo de grandezas y de miserias.

Cada persona es única, es irrepetible, es insustituible, porque cada una lo hace dese sus propios pensamientos, sentimientos, creencias, sus tiempos, su espacio y su contexto. Cada persona tiene derecho a su propio hacer desde lo que es, en concierto con su comunidad y el mundo. La persona desarrolla su potencial dependiendo de las condiciones en las que vive y crece por eso el desarrollo humano de las personas es fundamental en nuestro mundo.

Si queremos una sociedad más justa, más equilibrada solo será posible con una educación que se centre en las personas para lograr actualizar su potencial en beneficio de sí mismas y de la sociedad en el equilibrio, la armonía, el orden y la unidad.

**Referencias**


Alesso, M. (2018) El cuidado de sí y el cuidado del mundo: epiméleia y prónoia en el judaísmo alejandrino y el cristianismo de los primeros siglos**.** Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Convento de Arrábida (1994) Carta de la transdisciplinariedad, Portugal.

Escudero, J. A. (2012) Ser y tiempo: ¿una ética del cuidado?* Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona

Gadamer, G. (1996) El estado oculto de la salud. Ed. Gedisa, Barcelona.

Heidegger, M. 2006. Ser y Tiempo. Ed. Trotta, México.

Lafarga, J. (2015) 50 años de agua viva. Revista Prometeo, México.

Manifiesto de Desarrollo Humano 2020 Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano Ciudad de México INIDH

Maritain. J. (1981) La educación en este momento cruciasl Edt. Club de Lectores Buenos Aires

S.S. Francisco (2020) Carta Encíclica fratelli tutti, Ciudad del Vaticano.

**PONENCIA 5.1.2**

# EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIONES: ALTERNATIVAS PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

***Dra. Neide de Aquino Noffs (PUC/SP-Brasil)***
***Dra. María Ángela Barbato Carneiro (PUC/SP- Brasil)***

Este trabajo consiste en una reflexión teórica sobre la educación, un enfoque más integral y profundo, que va más allá del proceso de escolarización. A partir del trabajo de P.H. Coombs, "La crisis mundial de la educación" (1985), asociado a la idea "freireana" que supone una relación inseparable entre teoría y práctica, propone analizar el proceso actual de formación de profesionales en la universidad, en cursos de pregrado y posgrado, desde la perspectiva del "devenir", es decir, transformación continua.

En este momento de pandemia, en el que el mundo entero enfrenta crisis en las áreas de política, economía, salud, ecología y educación, las desigualdades sociales presentes entre los más ricos y los más pobres han ido siendo enormes, por lo que es necesario pensar en nuevos procesos de formación de profesionales y seres humanos, en espacios no formales que se propongan ofrecer aprendizajes basados en las necesidades reales de la vida del sujeto, para que puedan organizarse e insertarse en el mundo del trabajo, según Paulo Freire" a través de relaciones reflexivas, consecuentes, trascendentes y basadas en el tiempo.

Sin embargo, en esta perspectiva, se hacen algunas preguntas, ¿hasta qué punto una actividad puede considerarse formal en un contexto y no en otro? Incluso en el caso de una educación no formal, ¿cuándo debería seguir principios administrativos? Estas preguntas han llevado a resignificar la educación y la preparación de los profesionales, no como algo inconexo, sino como una praxis, donde la acción y la reflexión ya no pueden permanecer disociadas.

**PONENCIA 5.1.3**

# LA FORMACIÓN HUMANA Y LA EMPATÍA COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA DE DESARROLLO DE LA PERSONA EN SOCIEDAD

**Dr. Fernando Manuel González Vega**
Universidad Autónoma de Querétaro/México

**Resumen**

El carácter de la presentación es de tipo filosófico y educativo, es decir, pretende aclarar y fundamentar cómo la formación de la persona humana es el centro y destino de toda actividad educativa y social que pretenda promover el desarrollo integral de individuos, grupos y colectividades sociales. Por un lado, los fines y valores de los procesos educativos de cualquier tipo son identificados y justificados por principios y criterios filosóficos; y a su vez, los procesos formativos son los medios necesarios de transformación de las personas para garantizar el logro de los fines y valores previstos. Se presentan, en primer término, cuáles y de dónde surgen los retos actuales de humanización, a fin de darles una nueva direccionalidad ético axiológica a los desafíos del mundo contemporáneo, y que exigen una transformación educativa y cultural de los procesos formativos que inciden en la constitución y esencia de las personas, como individuos y sociedades en desarrollo. Posteriormente, se abordan las aportaciones educativas y filosóficas de Edith Stein, como filósofa, educadora y militante política para promover la formación humana, bajo la perspectiva de la persona, como libre y espiritual, el proceso de la empatía como forma de conocimiento propio y de los demás, como proceso decisorio de inclusión o exclusión del otro por sus diferencias y sobre la formación humana, como autoformación libre y creativa que define nuevos rumbos de actuación con la sociedad. Se culmina mencionando algunas líneas de acción educativas para ser experimentadas en diversos ambientes educativos y contextos culturales.

**Palabras Clave**. Persona humana, empatía, autoformación, decisiones vitales

## Introducción

El ser humano, como persona y colectividad ha padecido y enfrentado, a lo largo de la historia, retos inconmensurables de todo tipo, que van desde la propia

supervivencia ante cataclismos de la naturaleza, las guerras, los efectos negativos del progreso y la civilización para la propia persona, la sociedad y el medio ambiente, dentro de una perspectiva incierta de futuro para la humanidad.

Desde sus orígenes los seres humanos descubrieron sus capacidades y límites al utilizar diversos medios y métodos como recursos (sea naturales, técnicos, culturales y sociales) para resolver su alimentación, superar las enfermedades, enfrentar sus miedos y formular interrogantes sobre el devenir del mundo y el destino de sí mismo.

Así, se fue construyendo y formando históricamente un gran legado paradójico y contradictorio para la humanidad manifestado tanto en los logros, como en los fracasos de las estructuras económicas, políticas y sociales, los alcances y límites del conocimiento humano (filosófico, científico y técnico), la educación, la salud, la cultura, la religiosidad, los modos de convivencia, el cuidado del medio ambiente y la gobernabilidad de los pueblos.

Nuestro planeta, desde su origen, se ha comportado por una dinámica natural de cambios globales y convulsiones permanentes que han conformado continentes y regiones geográficas en constante transformación. En este proceso han surgido una gran diversidad de condiciones ambientales para que los seres vivientes de todos los grados de complejidad se adapten, modifiquen, desarrollen o desaparezcan.

Al mismo tiempo, la historia de la humanidad, ha padecido trasformaciones constantes y profundas, por ciclos y etapas, surgimiento y destrucción, configurando constantemente un mundo modificado, tanto para sobrevivir, como para convivir buscando una utopía de desarrollo y bienestar, tanto para los individuos, como la colectividad, de acuerdo a los valores y culturas de los pueblos.

Las relaciones del ser humano con su entorno son condiciones para la constitución del mundo. En esto Husserl, el fundador de la fenomenología contemporánea, nos recuerda el papel fundamental de la experiencia humana sobre el mundo: “Tengo conciencia de un mundo extendido sin fin en el espacio y que viene y ha venido a ser sin fin en el tiempo. Tengo conciencia de él, quiere decir ante todo: lo encuentro ante mí inmediata e intuitivamente, lo experimento” (Husserl, 1997, p. 64).

Ante estos retos e interrogantes permanentes, las personas y pueblos han buscado en los mitos, las filosofías, las ciencias, las religiones, la política, la educación y la cultura algunas respuestas, razones y motivos que iluminen su proceder en la vida a través de valores, creencias, sentidos y fines enmarcados en una visión del mundo, que no sólo enfrenten las incertidumbres y contradicciones vitales, sino sean, también, un camino confiable para bien vivir y vivir bien, como sostenía Sócrates.

Encontramos en las búsquedas antes mencionadas, diversas maneras que pretenden descubrir la naturaleza y destino del ser humano. Una de ellas ha sido el intentar desvelar la complejidad y la esencia de la persona y la sociedad, por sus estructuras, actividades y creaciones. Las disciplinas científicas y la filosofía han aportado notables descubrimientos, pero también, ha sido especialmente la recuperación reflexiva de la experiencia de vida de las personas, en la convivencia diaria, el trabajo, los procesos educativos, terapéuticos, culturales y sociales los que han contribuido a configurar una visión más vivencial, realista, integrativa y dinámica de la persona y la humanidad. Aquí es donde ubicamos y reconocemos las aportaciones teórico-prácticas de corrientes filosóficas, (como la Fenomenología), educativas y enfoques del desarrollo humano y social reciente, así como la recuperación de las culturas primigenias que están a la base de la cultura actual.

Por parte de las disciplinas filosóficas, científicas y educativas las aportaciones han estado focalizadas en redescubrir el potencial y desarrollo humano desde visiones integrales, sistémicas y complejas, así como en diseñar y probar estrategias de cambio e innovación para revertir las tendencias económicas, políticas, educativas y sociales que por su inercia y sus impactos negativos han frenado una reorientación de las tendencias contemporáneas que no han logrado alcanzar un mundo más equilibrado, más justo, más seguro y respetuoso del medio ambiente.

Quiero dejar asentado que, por mi experiencia personal, durante varias décadas, he encontrado y reconocido a personas y grupos de académicos, de salud, de promoción social, de desarrollo empresarial, de arte, tecnología e innovación y de desarrollo humano que han descubierto un basamento fundamental y dinámico que sostiene su quehacer: la educación y el humanismo como fuerzas transformadoras de las personas como agentes de cambio.

Estos quehaceres profesionales y sociales están inmersos en el encuentro, el trato y la interacción entre las personas como determinante para el logro de sus propósitos y experimentar niveles satisfactorios de calidad y profundidad humanas. Esto ha dependido de cómo se vive el contacto personal dentro de la relación empática de inclusión o exclusión con el otro, y su impacto en la conformación del sí mismo.

¿Por qué afirmo esto? Las personas que han ejercido con honestidad y autenticidad estos quehaceres y prácticas de vida se han descubierto, aceptado y fortalecido cada vez más como personas que encuentran en sí mismos y en los demás una dimensión inabarcable de dignidad, libertad y compromiso con los retos de la vida misma, personal, comunitaria y social.

Es aquí, donde recurro a las aportaciones filosóficas y educativas de Edith Stein, como fenomenóloga, política y educadora en sus propuestas teóricas y prácticas de la formación y desarrollo vista desde la perspectiva de la estructura y esencia de la persona, como ser libre y espiritual, a través del ejercicio de la empatía, las decisiones vitales, la interioridad y la inclusión del otro como base de la comunidad humana.

Comenzaré describiendo la génesis del estudio de la empatía como el proceso más conocido que caracteriza el pensamiento steniano y del que se derivan las diversas temáticas educativas que queremos abordar en esta presentación.

La temática de la empatía surgió de la experiencia de vida de Edith Stein, desde pequeña, descrita en su autobiografía, donde señala diversas vivencias en su hogar, la muerte de familiares y amigos, los enfermos y heridos en el hospital de la guerra, la segregación social de los judíos, su conversión al cristianismo, el trabajo docente y la investigación filosófica, la militancia política en favor de la mujer y la democracia, la experiencia mística del Carmelo y, finalmente el martirio en Auschwitz a manos de los nazis.

Durante sus diversas etapas de su vida buscó siempre la verdad como consigna de vida en diversas actividades y proyectos, donde el conocimiento y trato la persona humana era lo prioritario desde la convicción y valor de la misma. Para ello, requería algo que le naciera desde su interior para convencerse. Ella misma nos comenta:

> No podía actuar mientras no tuviera un impulso interior. Las decisiones que yo he tomado, siempre procedieron de una hondura que yo misma desconocía. Una vez que algo subía a la clara luz de la conciencia y tomaba firme forma racional, nada podía detenerme. Ciertamente experimentaba una especie de placer deportivo en emprender lo aparentemente imposible. (Stein, 1992, p. 139).

## Aproximación fenomenológica de la empatía como proceso integrador de la persona en su dimensión intersubjetiva

Edmund Husserl introdujo el concepto de empatía, entendiéndola como la experiencia de la conciencia ajena de sus vivencias. La empatía posibilita la integración de la subjetividad hacia una intersubjetividad objetiva que une los niveles de interioridad y exterioridad aclarando la identidad del sí mismo: “únicamente con la empatía […] se constituye la unidad conclusa hombre, y ésta la transfiero subsecuentemente a mí mismo” (Husserl 1997:208).

Así, por la interioridad de la persona humana, la empatía abre una gama amplísima de posibilidades del sentir, conocer y actuar, como formas sobreabundantes de experimentar diversos niveles de interioridad y transcendencia con los demás. Husserl lo confirma:

> el espíritu como unidad del yo-de-la-motivación, del yo de las capacidades, se vuelve objeto cuando ejecuto, empatizando, …con su mundo circundante y con lo que lo motiva en él ;… en cuanto yo tengo mi entorno, y tomo lo que ambos tenemos intencionalmente como común… Así lo hago con todos los hombres que me encuentro en el círculo de mi entorno: me vivo en cada uno y co-vivo su hacer y padecer y co-tengo su mundo circundante, […].(Husserl 1997, p. 208).

El tema de investigación steniano sobre la empatía se refería a la manera en que conocemos el mundo interior y exterior a través una relación de intersubjetividad, fincada en la experiencia de los otros. El ámbito de la educación es privilegiado de este fenómeno.

"En su curso sobre la naturaleza y el espíritu, Husserl había hablado de que el mundo objetivo exterior sólo puede ser experimentado intersubjetivamente, esto es, por una pluralidad de individuos cognoscentes que estuviesen situados en intercambio cognoscitivo […] yo quería investigar qué era la Einfühlung"(Stein, 1992:249-250).

Afirma Stein sobre la experiencia vivencial con los otros (conocidos y extraños), como un fenómeno indubitable: "El mundo en que vivo es no sólo un mundo de cuerpos físicos, hay allí también fuera de mí sujetos que experimentan, y yo sé de esas experiencias… el fenómeno de la vida psíquica del otro está allí y es indudable"(Stein, 1995:23).

Así, en la experiencia descubre Edith Stein, en un primer momento, al **yo** como unidad psicofísica de sensaciones, sentimientos, pensamientos y voliciones en el ser humano, al decir que "El fenómeno de un individuo psicofísico… no se da como un cuerpo físico, sino como un cuerpo vivo, sensible al que pertenece un Yo, un yo que siente, que piensa, que experimenta, que quiere…(Stein, 1995:24).

En un segundo momento, el yo se percibe como 'la unidad de un flujo de conciencia', tanto a nivel individual como de grupo, donde el 'yo' y los otros 'yoes' se relacionan descubriendo diferencias y semejanzas, situación que le impulsa a decidir su apertura o exclusión.

En este flujo se refleja la persona como él mismo y no otro, abriendo la posibilidad de llegar a ser otro, por la pertenencia a otro yo. Se constituye, por un lado la ipseidad (sí mismo), con sus diferencias únicas del yo; y por el otro, la intersubjetividad (yo, los otros y las cosas) objetivada en las diversas formas de alteridad.

Stein ejemplifica la apertura o cierre del yo ante el otro como un tú:

> Cuando miro a un hombre a los ojos, su mirada me responde. Me deja penetrar en su interior, o bien me rechaza. Es señor de su alma y puede abrir o cerrar sus puertas. Puede salir de sí mismo y entrar en las cosas. Cuando dos hombres se miran, están frente a frente un yo y otro yo. Puede tratarse de un encuentro a la puerta o un encuentro en el interior. Si se trata de un encuentro en el interior, el otro yo es un tú. La mirada del hombre habla. Un yo dueño de sí mismo y despierto me mira desde esos ojos. Solemos decir también: una persona libre y espiritual. Ser persona quiere decir libre y espiritual. (Stein, 1998:141)

Esta intersubjetividad con los otros permite pasar a otro nivel de conciencia y realidad cuando surge la posibilidad constituirse en grupo como una persona supraindividual con los otros, a través de experimentar las vivencias de manera comunitaria. Stein lo amplía:

> […}es sumamente asombroso cómo ese yo, a pesar de su condición de único y de su insuprimible soledad, puede entrar en una comunión de vida con otros sujetos, cómo el sujeto individual se convierte en miembro de un sujeto supraindividual, y cómo en la vida actual de semejante comunidad de sujetos o de un sujeto comunitario se constituye una corriente de vivencias supraindividuales. (Stein, 2002:346)

Las vivencias comunitarias son experiencias nuevas donde el sujeto y sus modos de ser integrándose en una dimensión supraindividual, es decir donde los yoes se convierten en el ‘nosotros’. Para ello, Stein pone un ejemplo del duelo padecido por los miembros de un regimiento militar ante la muerte de uno de ellos:

Yo no me siento solo en esa tristeza, sino que la experimento como nuestro duelo… este nosotros no solamente abarca aquellos que tienen sentimientos de duelo como yo, sino que abarca a todos los que forman parte de la unidad del grupo:

> incluso aquellos que no saben nada del suceso, e incluso a los miembros del grupo que han vivido anteriormente o que vivirán posteriormente… el grupo es el sujeto de la vivencia comunitaria, que vive en nosotros, … lo sentimos afectado

> en nosotros…yo siento pena como miembro de la tropa, y la tropa siente pena en mí (Stein, 2002:347)

Estas aportaciones nos permiten, para nuestro trabajo presente considerar a la empatía: como 'una aprehensión vivencial del otro como persona; y al mismo tiempo, es una aprehensión significativa de sí mismo por el otro. Es el método para comprender la intersubjetividad objetivada.

**La persona humana como libre y espiritual**

Stein concibe al espíritu humano como aquel que hace salir de sí a la persona, tanto para sí misma como para proyectarse al exterior. Así, el espíritu es el ser 'plenamente transparente para sí mismo', 'la autoposesión volitiva' de apoderarse y afirmar su sí mismo y proyectado en un 'querer productivo y creativo'.

El espíritu, lo concibe la autora también como un constitutivo del ser persona superando la división cuerpo-alma, a través de la integración de cuerpo-alma-espíritu como constitutivos esenciales de la persona, desde donde experimenta y siente de manera corpórea y espiritual los movimientos emocionales del alma, La vida sensible y emocional del hombre ya posee su dimensión consciente y espiritual.

Estas características de integración humana se reflejan en la libertad y la conciencia de su persona única, como potencial educativo y de desarrollo de la misma: "Dado que la libertad y la conciencia constituyen la personalidad, el espíritu puro es persona y, por cierto, es la forma más alta de la personalidad […] su modo de ser es actualidad pura que reúne cuanto encontramos en el hombre como 'actos espirituales, limitados en el tiempo y separados cualitativamente"(Stein,2003 : 186).

La vida humana es el campo propio de la libertad, ya que la persona puede realmente generar acciones y productos a partir de sí mismo, como algo auténtico:

> Lo que llamamos acciones libres: una decisión, la realización voluntaria de una acción, la aceptación querida de un pensamiento espontáneo, la ruptura consciente de un pensamiento, una petición, una oración, un consentimiento, una promesa, una orden, una sumisión; todo esto constituyen acciones del yo, múltiples en su sentido y en su estructura interior, pero todas con uniformidade. (Stein,2003 ;186).

Es el compromiso el que refleja lo propio de la persona. Por ello, afirma la autora: “los actos libres guardan como particularidad el compromiso consigo mismo, que es la forma más particular de la vida personal” (Stein, :186).

Aquí es donde adquiere sentido y relevancia la dimensión espiritual de la persona, como aquella luz y fuerza que impulsa los diversos trayectos de búsqueda y realización de los seres humanos. Ya Edmund Husserl, maestro de Edith Stein, sostenía como ley fundamental del mundo espiritual a la motivación, como sentido intencional que mueve a la decisión y la acción. Edith Stein, por su parte, sostiene que, la persona, como sujeto espiritual posibilita la empatía como proceso de inclusión o exclusión del otro y de la afirmación y conocimiento del sí mismo, a partir de la decisión aceptante o excluyente de las diferencias.

La libertad la concibe Stein como un ‘yo puedo’. Al estar abierta la persona a sí misma, a los otros y al mundo de las cosas, puede seguirlas, contemplarlas, apropiarse de ellas y de mí mismo. En el caso del hombre, no solamente recibe las impresiones externas, responde con expresiones o acciones, sino que “él mismo está como persona libre en el centro y tiene en sus manos los mecanismos de cambio**,** o más exactamente, puede tenerlos en sus manos. En efecto, depende de su libertad incluso que quiera o no nacer uso de ella”(Stein, 2003:143).

Esta aportación de Edith Stein resulta invaluable para el tema de la educación, pues podemos considerarla como un mecanismo de cambio fundamental para el desarrollo de la persona. Ahora ilustraremos algunas formas de descubrir este potencial de la persona.

Stein propone camino o puertas específicas de acceso a la interioridad de la persona humana como potencial humano:

- Por la experiencia de uno mismo: La experiencia de los procesos de vida de la persona, desde la infancia hasta su madurez es una oportunidad genuina y un sano anhelo para conocerse, suscitado por el descubrimiento del sí mismo, a través de los cambios internos expresados en sus vivencias: “Las sensibles transformaciones interiores impulsan por sí mismas la auto-observación”(Stein,2003 :440).
- A través del trato con los otros. La experiencia cotidiana de relación con los demás es también una oportunidad de incursionar en la interioridad de la persona, pues nos proporciona “una imagen de ello (el trato) y nos dice que también ellos tienen una imagen de nosotros. Y así llegamos, en cierto modo, a vernos nosotros desde fuera”(Stein, :440). El descubrimiento de la empatía como método de

conocimiento por parte de la autora, se convierte también en acceso privilegiado para conocer la propia interioridad de sí mismo y del otro.

- Por la investigación científica y filosófica. La autora está convencida que las aportaciones de las ciencias, que contemplan de uno u otro modo la estructura anímica y espiritual de la persona, pueden facilitar el acceso a este núcleo. Por su experiencia personal y la de sus compañeros del círculo fenomenológico, Stein coincide, en que gracias a este abordaje integral de la persona desde la conciencia, la libertad y la interioridad creativa se superan enfoques científicos que excluyen de la persona la dimensión espiritual.
- Por la experiencia de lo trascendente. La interioridad humana está íntimamente vinculada con la posibilidad de descubrir y experimentar un sentido trascendente del mundo y de la vida. Sólo desde aquí es posible un encuentro auténtico entre personas y con el mundo. Edith encuentra varias razones: sólo desde la interioridad el hombre es más libre, más abierto a la trascendencia, cualquiera que sea su manifestación, sea estética, valorativa, ética o formativa. Por ello, el centro de la libertad, como lugar de encuentro con lo trascendente de los seres humanos y la naturaleza también posibilita la integración personal y empatía como experiencia mística de amor. Así, la autora nos menciona que la realización de la persona se da en una relación de amor amplio, como el acto más libre de que es capaz el ser humano: “el amor es lo más libre que hay”(Stein 2003:459).

## La formación humana como estrategia educativa para la integración y desarrollo de la persona en sociedad

En primer término, Stein aclara qué es enseñar, educar y formar: “enseñar es cuando el entendimiento es conducido a nuevos contenidos; educar es orientar la voluntad a un objetivo; formar es ‘dar forma a toda la persona’(Stein, 2004, p.57).

Las dos primeras acepciones se dirigen a las capacidades a desarrollar; la tercera, dedicada a la persona misma, en su esencia y especificidad: ¿qué esto de formar a la persona entera desde una forma interior que trabaja en la integración anímica, corporal y espiritual de cada individuo?

Stein, propone una integración gradual de la naturaleza, la libertad y lo espiritual como camino pedagógico y de desarrollo según las capacidades y potencial de cada persona. Por ello propone que, la constitución e integración de la persona, como la forma y estructura en la que la persona se basa, cambia y asimila todo lo que le

proporciona la conciencia de sí mismo y del mundo a lo largo de su vida: 'la forma no existe de antemano ya acabada, sino que se va imprimiendo a lo largo de su proceso evolutivo y unido con la asimilación de materias espirituales, del mismo modo que la semilla se desarrolla como una planta. En esta forma hay un centro y una periferia, una superficie y una profundidad" (Stein, 2003:186).

Esta doble dimensión, centro y periferia, superficie y profundidad, supone una actividad de interioridad y de exterioridad complementarias, donde hay un correlato entre la conciencia de la amplitud y profundidad del mundo interno, con la amplitud y complejidad del mundo externo.

De este modo, en la actividad de formación, la acción interna va unida a la acción externa de expresión, creación y configuración de la propia persona, de las sociedades y de transformación del mundo circundante.

Pero, ¿dónde se encuentra el detonante de este doble proceso? "Toda formación es autoformación" (Stein, 2003:188), es el lema propuesto del plan de enseñanza para los profesores como tema de reflexión en el año 1930, base su conferencia del 18 de octubre. Sobre este lema Stein precisa cuatro acepciones: Formar, significa dar forma a una materia, y por lo mismo crear una imagen o una hechura. La materia es todo lo que no está del todo formado y es susceptible de tomar y cambiar la forma. En el caso del hombre, dice Stein, la persona humana forma 'su sí mismo' en cuatro niveles: "1) en el sentido de crecimiento, 2) libremente activo; 3) impedido o apoyado desde fuera y 4) formado … desde dentro" (Stein, 2003:180).

- En el primer sentido, la actividad inmanente de la persona forma al sí mismo, como sujeto y objeto de la propia actividad, como crecimiento y desarrollo;
- La segunda, es resultado de la actividad formadora, como la forma que asume consciente y libre el que es formado, como formación autoelaborada;
- la tercera, como el material recibido del exterior como actividad autoadquirida;
- y la última, cuando el camino formativo es una obra de la intervención divina. Dios ha dado al hombre su disposición natural para el desarrollo; también El ha hecho el proceso evolutivo dependiente de factores externos y la libre volntad del hombre; pero Dios

"se ha reservado para sí, en este juego, una forma particular de intervención,…puede conceder dones que no ha puesto en la naturaleza y así influenciar desde dentro en el proceso formativo"(Stein, 2003:192).

Aconseja Stein que “también debemos, en la medida de nuestras fuerzas, tratar de comprendernos a nosotros mismos y aquello para lo que fuimos creados, y también a los otros cuya formación nos ha sido confiada”(Stein, 2003:192).

En el terreno educativo el modelo de desarrollo personal y social sugerido por Stein, posibilita establecer criterios y métodos de formación y servicio en las siguientes líneas de formación:

a) el autoconocimiento como resultado del camino de interioridad y apertura al mundo cambiante;

- Los ambientes y contenidos escolares tienen como su objeto privilegiado del aprendizaje el conocimiento del mundo, las cosas y la sociedad como contenidos exteriores al sujeto cognoscente, el cual se desarrolla como persona muy poco. La propuesta educativa de corte steniano sería no quedarse en un enfoque centrado en el exterior, ni solamente en el alumno en general, sino se requiere promover un aprendizaje centrado en el autoconocimiento de los alumnos como personas libres, abiertos empáticamente a los otros y el entorno y vinculados a los requerimientos formativos, éticos y culturales del mundo como ambiente en el cual hay que desarrollarse.

Por ello, se podrían implementar estrategias y métodos empáticos que permitan partir de la experiencia de los alumnos, en tanto personas en relación con los otros e insertas en contextos económicos y culturales diversos. El autoconocimiento se promovería recuperando experiencias previas contextualizadas de los alumnos como punto de partida y se generaría un proceso de contrastación entre lo que el mundo ofrece y lo que cada uno se posiciona ante él, detonando aprendizajes y decisiones significativos para la vida, con sentido, fortaleza, compromiso y convicción.

- En el ambiente familiar, donde generalmente los aprendizajes se concentran en la disciplina, el cumplimiento de normas y el aprovechamiento social de oportunidades externas, tampoco hay condiciones suficientes para el autoconocimiento y desarrollo de la persona en cuanto tal. Para promover el autoconocimiento en el seno familiar es importante promover empáticamente el respeto a la individualidad, la libre expresión de sentimientos e ideas, así como las actitudes y habilidades de colaboración, amistad, diversión, disfrute y agradecimiento mutuo.

El compartir la confianza y la amistad empática en familia, por medio de actitudes de apertura, servicio al otro y el disfrute compartido, potencializa el autoconocimiento ante experiencias de bondad, alegría, perdón y gratitud. La familia podría facilitar

también el autoconocimiento y la libertad en espacios de intimidad y silencio, colaboración y diversión que promuevan una convivencia armoniosa y satisfactoria entre sus miembros.

b) la formación axiológica, ética y cognoscitiva de la conciencia personal vinculada íntimamente con el desenvolvimiento del mundo y la interacción con los demás.

Este tipo de formación se promovería en todos los ambientes y espacios formativos, de tipo formal e informal. Esta formación supone ir posicionándose ante sí mismo y los demás compartiendo y confrontando valores, basados en la verdad y libertad. La verdad sería el impulso y centro de la conciencia, el conocimiento y la acción libre y responsable. De ahí se derivaría el carácter axiológico y ético de del comportamiento humano libre y responsable ante el entorno, los demás y el propio sí mismo.

Este tipo de formación conlleva, naturalmente que exista una congruencia entre los modos de pensar, actuar, sentir y vivir, surgidos de las la recuperación de vivencias intencionales y libres que dan sentido y motivos a las acciones tomadas y la aceptación de sus consecuencias.

**La formación y habilitación para cuidar y transformar el mundo natural y humano**

Este tipo de formación privilegia la conciencia de las intencionalidades surgidas de la interioridad de la persona centrada y proyectada en el cuidado y sustentabilidad de la naturaleza y los impactos del mundo intersubjetivo y transformador del entorno contemporáneo (tecnológico, natural y social). Este tipo de formación también se encuentra en los diversos ambientes, escolares, familiares y aún laborales y políticos.

Parecería que este tipo de formación conlleva una serie de contradicciones y ambigüedades que deben ser afrontadas y decididas con acciones, estrategias y métodos concretos que incidan en la transformación y cuidado del entorno físico y humano. Así, la promoción de aprendizajes concretos para la vida, están en la línea de una formación steniana al trabajo, la creatividad y la responsabilidad ante las consecuencias de las acciones de transformación.

**la formación de la persona en cuanto tal basada en la interioridad, la comunicación empática y el servicio a los demás, como fuerza y sentido del obrar humanos**

Finalmente, esta última línea de formación está en el origen de las demás y las finaliza. El núcleo de la formación es la propia persona en su capacidad de

'autoformarse' dándose una 'forma' que se renueva constantemente, como proceso de desarrollo integral y realización existencial. Bajo esta perspectiva, la interioridad es una condición y garantía del proceso; la comunicación empática es el método de comprensión personal y social de las situaciones; y de salir de sí en el servicio a los demás como sello de la entrega persona-persona.

Los ambientes escolares, familiares, laborales y sociales pueden ser reconvertidos y enriquecidos con modelos y estrategias educativas que tengan como centro fundamental el desarrollo de la persona en cuanto tal. Sin embargo, el reto de llegar a este nivel de formación y su impacto de horizontalidad en todos los ambientes constituye un reto y una necesidad, una utopía y un deber, la ambigüedad existencial a ser resuelta que invade a los demás tipos de formación en correlato de los grados de desarrollo del mundo.

Finalmente, quisiera cerrar esta participación con una reflexión educativa de Edith Stein, plasmada en un escrito llamado 'tiempos difíciles y formación' el cual se aplica a los tiempos actuales, siendo los retos formativos de la misma magnitud y alcance:
"Tenemos que contar con un largo período de dificultades y darnos cuenta de que en relación con muchas de las situaciones que percibimos como abusos, no podemos cambiar nada. Pero no necesitamos desesperarnos, porque tenemos a disposición una cantidad inagotable de fuentes de vida espiritual… Pero nosotros tenemos algo más que dar que los bienes culturales objetivos. Hombres necesitados, grandes o pequeños,… necesitan calor y bondad humana. Los niños en la escuela, nuestros iguales y compatriotas necesitados, necesitan no sólo lo que tenemos, sino lo que somos. Quien quiere ayudar eficazmente no debe volverse atrás.

Ciertamente, si creemos encontrar la fuerza en nosotros mismos solamente, nuestra riqueza interior puede agotarse rápidamente. Se puede uno encontrar a sí mismo pobre y no tener más que dar. Para no tener que estar nunca con las manos vacías frente a necesitados de ayuda, hay que acudir a las fuentes eternas, a las fuentes de la vida … "Conducir hasta ellas es el máximo trabajo formativo, la más eficaz de las ayudas" (Stein, 2003:389-390).

## Referencias

Husserl, E. (1997) Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica, México.

Stein, E. (1992) Estrellas amarillas. Edit. Espiritualidad, Madrid

Stein, E. (1995) Sobre el problema de la empatía. Universidad Iberoamericana, México.

Stein, E. (1998) La estructura de la persona. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid.

Stein, E. (2003) Obras Completas, Tomo IV, Escritos antropológicos y pedagógicos. Sobre el concepto de formación. Editoriales Monte Carmelo, Espiritualidad, El Carmen, Burgos, Madrid y Vitoria.

Stein, E. (2004) Obras Completas. Tomo V, Escritos espirituales. Editoriales Monte Carmelo, Espiritualidad, El Carmen, Burgos, Madrid y Vitoria.

Stein, E. (2005) Obras Completas, Tomo IV, Escritos filosóficos. Etapa fenomenológica. Individuo y comunidad. Editoriales Monte Carmelo, Espiritualidad, El Carmen, Burgos, Madrid y Vitoria.

## COMUNICACIONES ORALES EJE 5

### COMUNICACIÓN 5.2.1

# FONDOS DE CONOCIMIENTO EN FAMILIAS DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA, SU PRESENCIA DURANTE EL CONFINAMIENTO SANITARIO

***Dra. Leticia Montaño Sánchez***
Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños/México
https://orcid.org/0000-0002-2550-5203

**Resumen**

Este escrito tiene como propósito dar cuenta de los múltiples modos en que las familias pusieron en juego sus fondos de conocimiento durante los primeros cinco meses de confinamiento sanitario por la Covid-19. El abordaje metodológico es de orden cualitativo, prioriza el análisis de diarios escritos en los inicios del confinamiento sanitario por estudiantes de primer semestre de licenciatura. La sistematización y análisis de la información a partir de cuadros de contenido permitió identificar experiencias significativas de las estudiantes con relación a la reconstrucción de vínculos familiares y la circulación de conocimiento vivo en su actuar cotidiano. En este sentido se destaca que frente a situaciones difíciles las estudiantes y sus familias asumieron una posición de sujetos activos, se reconocieron como portadores de saberes y reconstruyeron lazos afectivos, sociales y culturales. Se concluye que los fondos de conocimiento no suelen ser incorporados en procesos escolarizados para la formación de estudiantes en educación superior. El estudio aporta conocimiento sobre los entornos socioculturales de estudiantes de educación superior y las implicaciones en sus procesos identitarios.

**Palabras clave**: Vínculos intergeneracionales, formación docente, educación preescolar, familias, fondos de conocimiento

**Resumo**

O objetivo deste documento é explicar as várias maneiras pelas quais as famílias colocam seus fundos de conhecimento em jogo durante os primeiros cinco meses de confinamento sanitário devido à Covid-19. A abordagem metodológica é qualitativa, priorizando a análise de diários escritos no início do confinamento sanitário por alunos

do primeiro semestre de graduação. A sistematização e análise das informações das tabelas de conteúdo permitiram identificar experiências significativas dos alunos em relação à reconstrução dos laços familiares e à circulação de saberes vividos em suas ações cotidianas. Nesse sentido, destaca-se que, diante de situações difíceis, os alunos e seus familiares assumiram uma posição de sujeitos ativos, reconheceram-se como portadores de saberes e reconstruíram laços afetivos, sociais e culturais. Conclui-se que os fundos de conhecimento não costumam ser incorporados aos processos escolares de formação de alunos no ensino superior. O estudo fornece conhecimento sobre os ambientes socioculturais de estudantes do ensino superior e as implicações em seus processos identitários.

**Palavras-chave**: Vínculos intergeracionais, formação de professores, educação pré-escolar, famílias, fundos de conhecimento

## Introducción

La llegada de la pandemia implicó la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos, situación que dio origen a diversas modalidades y formatos para el aprendizaje en condiciones remotas con o sin uso de tecnología. Las actividades escolares tuvieron presencia en las dinámicas familiares, tomaron por sorpresa a sus integrantes, sus modos de ser, de organizarse y de convivir en familia. Prácticamente las familias se pusieron al servicio de la escuela para intentar dar continuidad a los procesos educativos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (Plá, 2020). En los hogares se vivieron fuertes tensiones entre las actividades laborales y escolares; entre los tiempos para el estudio y tiempos para la organización del hogar; entre las demandas de la escuela y el apoyo académico real que las familias podrían brindar; entre la rigidez del control escolar y las posibilidades de autorregulación de estudiantes y apoyos familiares; y por último, la tensión entre la armonía familiar y la violencia (De la Cruz, 2020, p. 39)

Del mismo modo, la irrupción del espacio familiar evidenció las condiciones reales en que las familias enfrentaron procesos educativos de sus hijos, tanto en recursos tecnológicos como en las posibilidades de apoyo para su desarrollo académico. A esto se suma la insuficiencia de “habilidades necesarias para desarrollar actividades de aprendizaje de forma virtual, así como de la autodisciplina que demandan estas modalidades, en un ambiente de estrés, incertidumbre y de restricciones socioeconómicas derivadas de la pandemia” (López y Andrés, 2020, p. 104)

En este contexto de incertidumbre, destaca que tanto familias como docentes no tuvieron tiempo para recibir capacitación básica sobre el uso de dispositivos y plataformas tecnológicas, se aprendió sobre la marcha y con los recursos existentes. La familia, sin duda alguna, cobró fuerza y se erigió como el espacio donde se tienden puentes para reconstruir el pasado y el presente (Ojeda y López, 2017). Construcciones teñidas por concepciones y prácticas provenientes de diversos momentos históricos para dar sentido a la vida cotidiana en las familias.

Por otra parte, para los estudiantes, la familia constituye el núcleo de apoyo económico, afectivo y social. El estudio de Santander, Dueñas y Rojas (2020) destacan que para los jóvenes universitarios la familia constituye el punto de referencia para la solución de problemas, lo cual puede leerse como un indicativo del lugar que ocupa la familia en los procesos formativos de las y los jóvenes. Comprender cómo estas relaciones se entrelazan y cómo brindan soporte a los procesos formativos de estudiantes de educación superior, es una línea de investigación en ciernes. El presente escrito aporta indicios sobre las relaciones que se tejen entre miembros de la familia y la circulación de conocimiento vivo, particularmente en condiciones de confinamiento sanitario.

## Perspectiva teórica y metodológica del estudio

Las teorías socioculturales que encuentran sus antecedentes en la psicología histórico cultural con las aportaciones de Leontiev (1932), Luria (1928), Vigotsky (1929, 1960), Coll y Engeström (1993) inspiradas en los aportes de la psicología cognitiva, la antropología y la sociología, aportan potentes desarrollos para comprender la mediación cultural como un elemento distintivo del ser humano que permite modificar al mismo tiempo, al ambiente y al sujeto en los sistemas de actividad en los que participa.

Estos planteamientos cobran relevancia para el presente estudio porque permite poner en primer plano cómo en las dinámicas sociales y culturales se ponen en juego herramientas y recursos de los que disponen sus miembros en contextos sociales específicos para el aprendizaje (Moll, Tapia y Whitmore, 1993), que no necesariamente se encuentran en las aulas de las escuelas. Uno de estos ambientes refiere a la familia donde sus integrantes “son activos en tanto enfrentan, modifican y median las condiciones mismas en las que viven” (Moll, Tapia y Whitmore, 1993, p.186).

Preguntarse sobre la existencia de fondos de conocimiento en las familias como un recurso para hacer frente al confinamiento sanitario, implica reconocer que en los

hogares existe una realidad fluida (Fontaine,1986 como se citó Moll, Tapia y Whitmore, 1993) por una parte, por los cambios en la composición de sus integrantes, el lugar de residencia, los empleos de sus miembros y las relaciones sociales que los configuran. Por otra parte, esta realidad fluida plantea la necesidad de reconocer prácticas culturales y recursos donde median conocimientos, habilidades y destrezas que se configuran a partir de los recursos culturales existentes en los contextos familiares. En este sentido, el estudio se aproxima a indagaciones que centran su atención en fondos de conocimiento, entendidos como "cuerpos de conocimiento y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados esenciales para los hogares, el desarrollo individual y el bienestar" (Moll, Amanti, Neff y González, p.133, como se citó en Brito, Subero y Esteban-Guitart, p.5).

Metodológicamente, se recurrió a la investigación cualitativa mediante la escritura de diarios por parte de 34 estudiantes, en su totalidad mujeres que cursaban el primer semestre de una licenciatura en una institución de educación superior en el ciclo escolar 2019-2020. Cada una relató sus experiencias en el ámbito familiar durante los primeros cinco meses del confinamiento sanitario por la Covid 19. Los diarios constituyen el material empírico, que a través de la elaboración de cuadros de contenido, permitieron identificar experiencias significativas de las estudiantes con relación a la presencia de fondos de conocimiento en su entorno familiar. También fue posible advertir la reconstrucción de vínculos y relaciones entre los miembros de la familia.

Para efectos de este escrito se seleccionaron algunos fragmentos de los diarios que permiten abordar en un primer momento, el sentir de algunas estudiantes con relación a las clases en condiciones remotas y cómo los diálogos con sus familias permitieron construir mejores condiciones para enfrentar las adversidades propiciadas por la Covid 19. Posteriormente se analizan fragmentos de relatos que dan cuenta de la circulación de saberes en las familias y cómo la interacción de las estudiantes con estas experiencias posibilitó la reconstrucción de sus percepciones y valoraciones en torno a sus familiares. Por último se plantean algunas reflexiones.

## Resultados

### Las clases en línea no son mi fuerte

El 20 de marzo del 2019 en México inició el confinamiento sanitario, que significó para las estudiantes frustración, enojos, miedos, incertidumbre y enfrentar la

reorganización familiar de espacios y acceso a equipos de cómputo o celulares, el uso diversificado del tiempo y la necesidad de generar estrategias para cumplir con las demandas escolares. Así lo relataron dos estudiantes.

> Me sentí desanimada (…) las clases en línea no son mi fuerte, me cuesta demasiado prestar atención solo a la computadora, tal vez es el hecho de que en mi casa nunca hay un lugar tranquilo en el cual pueda enfocarme para hacer bien las tareas (DE01).
> Con tantas tareas mi tiempo no me alcanzaba y me revolvía entre los trabajaos que me faltaban por enviar (DE05).

Las escasas habilidades de las estudiantes para el trabajo autónomo en el inicio de la pandemia generaron ambientes de estrés. Las reflexiones y diálogos con sus familiares permitieron construir ambientes proactivos. Algunas de las estrategias que emplearon fueron hacer su "horario de cuarentena" en el cual colocaron los cursos, las tareas respectivas, la fecha en la que se entregaban y una pequeña idea de lo que se trataba cada tarea (DE06).

Recurrieron a la organización de actividades durante el día con la finalidad de mantener sus espacios ordenados, realizar actividades de su interés como hacer ejercicio, pintar, escribir, diseñar accesorios y ver series en la televisión (DE12). Trabajar en sí mismas el sentido de ser positivas, pacientes y tolerantes ante cualquier situación fue un planteamiento recurrente en los diarios de las estudiantes.

Destacan que ante la adversidad es necesario trabajar, estar preparado para afrontar nuevas realidades, es decir, ser resilientes, creativas y propositivas. En este sentido, se advierte que las estudiantes y los integrantes de sus familias se asumieron como agentes activos, que pusieron en práctica fondos de conocimiento para mediar las condiciones que enfrentaron para seguir adelante.

**La familia, diálogos ante los temores e incertidumbres**

Si bien las estudiantes reconocieron la existencia de tensiones familiares provocadas por la convivencia cotidiana de sus integrantes, el dialogo, la escucha y la toma de acuerdos fueron la clave para enfrentar las vicisitudes derivadas de la pandemia. En estos procesos la familia constituyó el espacio donde es posible reconstruir y emprender otras formas de enfrentar las adversidades signadas por la sana

convivencia, el respeto, la participación y la colaboración. Señalaron que a pesar de la incertidumbre y los temores que provocó la pandemia en sus inicios, consideraron la convivencia cotidiana como un buen momento para retomar los vínculos familiares. Al respecto destacaron que con las dinámicas escolares presenciales y los tiempos para el traslado de sus hogares a la escuela y viceversa, se redujeron las oportunidades para conversar con sus familiares. “Me ha dado la oportunidad de convivir más tiempo con mi familia, en los días en que asistía a la escuela no tenía tiempo para sentarme con ellos a platicar sobre lo que les pasaba en el día, sólo tenía tiempo para hacer mis tareas y casi no hablaba con ellos” (DE09).

> Otra estudiante relató lo siguiente.
> Esta pandemia fue un buen momento para retomar los enlaces familiares, hablar con ellos sobre mis estudios, el trabajo, recuerdos y varias cosas que hace un tiempo no hacía y aunque no suene muy agradable estoy disfrutando no salir de mi casa, la verdad he podido dedicarle tiempo a las cosas que me gusta hacer como: terminar una serie de libros que me regalaron en mi cumpleaños pasado, dedicarle un tiempo a la música, disfrutar del trabajo de jardinería con mi mamá, ayudarle a mi papa a lijar muebles, platicar con mis hermano sobre cualquier cosa, hablar por teléfono a amigas lejanas, ver películas tristes, de risa, de amor, hablar de nuevo con personas que había descuidado y aprecio mucho (DE13).

En los testimonios se advierte un regreso al ser y estar de las estudiantes en conexión con los miembros de su familia. Particularmente, en el segundo relato, la circulación de los saberes familiares configuró ambientes para el aprendizaje que a partir de la ayuda mutua y la participación de sus miembros en las actividades cotidianas. Se podría decir, de acuerdo con Moll, Tapia y Whitmore (1993) que “cada hogar, junto con sus conexiones con otros, contiene fondos de conocimiento acumulados que son esenciales para a supervivencia material y están constituidos por el repertorio de información, habilidades y experiencias de la generación presente y la anterior” (p. 210).

**Aprender en familia, la circulación de conocimiento vivo**

Por otra parte, el análisis del material empírico permitió reconocer la existencia de saberes de sus miembros, que ante el ritmo y la rutina del trabajo y las actividades escolares pasaban desapercibidos o bien ubicados en segundo término. Coll y

Engrestrom (1993) refieren que “cada hogar, junto con sus conexiones con otros, contiene fondos de conocimiento acumulados que son esenciales para la supervivencia material y están constituidos por el repertorio de información, habilidades y experiencias de la generación presente y la anterior” (p. 210). Estos fondos de conocimiento se expresan en las interacciones que establecen los miembros de la familia en diversos momentos de la vida cotidiana. En este sentido, las estudiantes relataron experiencias significativas que vivieron en los inicios de la pandemia, entre éstas destacan, aquellas vinculadas con niñas y niños en edad de cursar la educación básica que posibilitaron a las estudiantes reencontrarse con el deseo de ser maestras y observar en sus familiares algunos procesos que, en los cursos de los primeros semestres de la carrera abordaron. Otras estudiantes emprendieron lo que ellas denominaron, proyectos con sus familias, o retomaron aquellos que habían empezado pero que por cuestiones de tiempo quedaron en pausa. Proyectos donde se identifican voces y saberes de la familia. A manera de ejemplo se presentan dos relatos.

> Proyecto: Bordados
> Todo comenzó un día que yo vi a mí mamá bordando, me pareció increíble lo que hacía por que en verdad se veía muy bonito, así que le pregunté cómo había aprendido a bordar y que si podía enseñarme. Entonces ella me contó, que cuando era pequeña su abuelita la había enseñado y que, como su mamá, que también le gustaba mucho bordar ya no veía bien y había dejado unos bordados inconclusos, le había pedido ayuda para terminar unas servilletas que había comenzado (…) Le pregunté si además de servilletas se podían bordar otras cosas y me dijo que si, que a ella le gustaba bordar almohadas y cuando me enseño algunas que había hecho para vender quedé maravillada de lo bonito que se veían, así que le pedí me enseñará para poder hacer unas y ponerlas en mi cama (…) Algo de lo que más me gusto de iniciar este proyecto con mi mamá fue que ella y yo casi no pasábamos tiempo juntas, yo estaba en mi habitación y ella en la suya, pero cuando empezamos a bordar, nos pasábamos todas las tardes juntas, muchas veces estábamos dos o tres horas bordando, casi siempre teníamos un ratito para platicar, pero algunos días simplemente la compañía de la otra y la actividad era tan tranquila que disfrutábamos solo bordar y estar cerca (…) Sé que aún me falta mucha práctica para aprender a bordar como ella pero algo que me gustó mucho es que cuando terminé mi primer servilleta bordada ella me regaló unas fundas para mis almohadas de las que ella vende y me dijo

que lo siguiente que me enseñaría a bordar serían unas almohadas y yo le dije que yo la ayudaría a vender sus artesanías por que en verdad para mí el bordado representa obras de arte, es una gran labor y ahora que empecé aprender a hacerlo valoro mucho más ese tipo de trabajo (DE17).

Un ejemplo más, proyecto: unión familiar (hermanos)
En estos tres días que he convivido más con mis hermanos y me he integrado un poco más a su vida personal, me he dado cuenta, que los conocía muy poco. He aprendido cuáles son sus intereses, qué les gusta hacer y qué no. He aprendido a conocerlos mejor, a entenderlos y sobre todo a comunicarnos (…) Hoy me sentí tan bien, tener una plática tan tranquila con mi familia era algo que no teníamos hace mucho, una plática en donde no hubo gritos ni regaños, sin duda fue un gran día, y me gusto más porque tanto mi mamá como mi papá y mi abuelito nos contaron un poco de su infancia. Mi papá nos estaba contando un poco de su infancia, me siento muy orgullosa de todos sus logros porque a pesar de que mis abuelos se divorciaron y prácticamente (mi papá) se tuvo que criar con su hermana mayor, logró salir adelante. Yo no sabía que él cuando decidió venirse a vivir a la cuidad tenía 15 años, al llegar aquí su sueño era estudiar y tener una carrera universitaria porque él tenía en mente que si llegaba a tener familia no quería que sufrieran todo lo que el sufrió. Al conocer un poco más de la historia de vida de mi papá me d cuenta de que, para que él lograra tener su licenciatura tuvo que enfrentar muchos retos, uno de ellos fue trabajar mientras estudiaba. Me di cuenta de que no me puedo dar el lujo de volverles a fallar, ya dejé una carrera porque no era lo que yo quería y quiero demostrarle que todo su esfuerzo por darnos lo mejor está valiendo la pena, me siento mucho más motiva para seguir adelante con mis estudios.
Todo lo que he pasado en esta cuarentena me ha hecho apreciar aún más a mi familia, si bien no todos los días estamos de un humor agradable, hemos aprendido a resolver las cosas, a apreciarnos, a conocernos y a ser más comunicativos con lo que sentimos y reflexionar sobre ciertas cosas que van mal en la familia. Así como también a apreciar todo lo que hacen los maestros para hacer llegar sus tareas y mantener todo organizado y resolviendo dudas de cada una de nosotras. (DExx)

En esta perspectiva, cercana al reconocimiento de los fondos de conocimiento en las familias, se aprecia que la escuela no es el único espacio para aprender, existen otros contextos educativos, una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013). En ese sentido, los relatos destacan varios elementos para la reflexión. Uno de ellos alude a las distancias que se crean frente a una vida acelerada y determinada por metas personales, que ponen en tensión las relaciones con la familia, y a la convivencia con el otro. Byung-Chul Han en su texto la sociedad del cansancio, plantea que la sociedad se está convirtiendo en una sociedad del dopaje, en tanto la presencia de un cansancio que aísla, separa o divide.

El confinamiento sanitario permitió reconocer la existencia de dinámicas personales donde cada integrante cumplía con lo que le tocaba hacer, en detrimento de relaciones familiares que posibilitaran el reconocimiento de cada uno de sus integrantes a partir de su propia historia, gustos, intereses, problemas y saberes.

Mediante conversaciones con sus familiares, las estudiantes conocieron pasajes de sus vidas que posibilitaron reencontrarse con su propia identidad. En otras palabras, estos encuentros conversacionales hicieron evidentes fondos de conocimiento constituidos por el amplio repertorio de información, habilidades y experiencias de sus integrantes, cada uno de generaciones previas con actividades económicas, sociales y culturales diversas (Moll, Tapia y Whitmore,1993, p. 210), que en el caso del estudio, para las estudiantes resultaban desconocidas.

## Reflexiones

En educación superior poco se habla de las relaciones familia escuela y viceversa, la educación en condiciones remotas propiciada por el confinamiento sanitario derivado de la Covid 19, posibilitó un acercamiento con las familias del estudiantado. La premisa de evitar la deserción escolar y el compromiso por conocer las situaciones que vivián las estudiantes y sus familias al inicio de la pandemia, suscitó un acercamiento gradual a sus dinámicas familiares y en el caso del presente estudio, mediante la escritura de sus diarios, un acercamiento a los fondos de conocimiento que hacen de esos contextos familiares, ambientes para el aprendizaje.

El carácter “informal” de los saberes que circulan entre los miembros de una familia, propicia que no sean reconocidos por la escuela, particularmente en educación superior. El presente estudio aporta elementos para comprender que los fondos de conocimiento constituyen una herramienta valiosa para conocer procesos del

estudiantado con relación a la adquisición o reconstrucción de valores y al desarrollo cognitivo, socioafectivo y cultural.

Del mismo modo, posibilita reconocer el papel activo de la familia en la generación de interacciones e intercambios que abonen para enfrentar situaciones complejas de manera colectiva y no solamente individual. Los relatos de las estudiantes permiten pensar en la necesidad de abrir el currículum escolar a las voces y experiencias del estudiantado desde la perspectiva de los fondos de conocimiento para hacer de los aprendizajes escenarios más ecológicos y de interés para las estudiantes, familias y comunidades. De Alba (2020) plantea que en estos tiempos de futuro incierto y para sobrevivientes del Covid 19, la consigna es la construcción, señala la autora, del nuevo puerto de arribo, que nadie se quede atrás. Agrega: “erradicar las desigualdades, que ocasionan ir en distintos barcos en esta tempestad, aunque, cierto es, ninguno de ellos tiene garantizado su arribo a puerto seguro” (p. 293).

## Referencias

Brito, L., Subero, T. y Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa, *Revista Educación*, 42 (1). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918005

Cole, M., y Engeström, Y. (1993). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida, en Gavriel Salomón (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Amorrortu, pp. 23 -213.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje, Aula 219, pp. 31-36. https://core.ac.uk/download/pdf/20319227.pdf

De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: futuro incierto, en Casanova, H. (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica*, pp. 289-294. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/565/3/DeAlbaA_2020_Curriculo_y_operacion.pdf

De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19, en Casanova, H. (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica,* pp. 39-46. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Byung-Chul, H. (2020). *La sociedad del cansancio*. Herder.

López, M. y Andrés, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Moll, L.; Tapia, J. y Whitmore, K. (1993). "Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento", en Gavriel Salomón (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Amorrortu, pp. 185-213.

Ojeda, D. y López, E. (2017). Relaciones intergeneracionales en la construcción social de la percepción del riesgo. *Desacatos, (*54), pp. 106-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2017000200106

Olivares, C. (2006). Familia y proceso de aprendizaje. Estudio "Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón". Pontificia Universidad Católica de Chile. https://docplayer.es/92909-Familia-y-proceso-de-aprendizaje.html

Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza, en Casanova, H. (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica,* pp. 30-38. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Santander, C., Dueñas, H. y Rojas, M. (2020). El apoyo familiar y la pérdida de la autonomía de los jóvenes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, (49), pp. 21-34. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1249/437

**COMUNICACIÓN 5.2.2**

# FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTO DE RED, POSIBILIDADES ANTE LA PANDEMIA COVID-19

# FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE REDE, POSSIBILIDADES DIANTE DA PANDEMIA COVID-19.

***Eliani Cristina Moreira da Silva***
Universidade Estadual Paulista, Araraquara /SP/Brasil
https://orcid.org/0000-0002-2615-5380

***José Luís Bizelli***
Universidade Estadual Paulista, Araraquara /SP/Brasil
https://orcid.org/0000-0002-6634-1444

**Resumen**

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades que la pandemia Covid-19 impuso a los sistemas educativos, relacionadas con la formación continua del profesorado en el contexto de la red. Describe y analiza las concepciones de formación existentes en el proceso histórico, a través de la investigación bibliográfica y revisión de la literatura, en un enfoque de análisis cualitativo en educación. Se basa en el marco teórico: Scarpa (1998), Imbernón (2011), Tardif (2014), Placco (2015) entre otros. En la primera sección se hará una historia de las políticas de formación con base en el enfoque institucional. En el segundo apartado se realizará el análisis del diseño formativo adecuado a la nueva realidad educativa. La tercera sección apunta a la planificación educativa y las políticas de formación. Finalmente, la propuesta de capacitación se presenta en un contexto de red ante la pandemia Covid-19. Destaca las posibilidades de un trabajo formativo que surge de la práctica docente basada en la propia red docente.

**Palabras clave:** Sistemas de enseñanza. Educación del profesorado. Planificación. Pandemia.

**Resumo**

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades que a pandemia Covid-19, impôs aos sistemas de ensino, relacionadas a formação continuada docente no

contexto de rede. Descreve-se e analisa as concepções de formação existentes no processo histórico, por meio da pesquisa bibliográfica e revisão da literatura, numa abordagem de análise qualitativa em educação. Apoia-se no referencial teórico: Scarpa (1998), Imbernón (2011), Tardif (2014), Placco (2015) dentre outros. Na primeira seção far-se-á um histórico sobre as políticas formativas a partir do enfoque institucional. Na segunda seção será realizado a análise do desenho formativo adequado a nova realidade educacional. Na terceira seção aponta para o planejamento educacional e políticas formativas. Por último apresenta-se a proposta formativa em contexto de rede diante da pandemia Covid-19. Destaca-se as possibilidades de um trabalho formativo que emerge da prática docente alicerçado no interior da própria rede de ensino.

**Palavras-chave:** Sistema de ensino. Formação Docente. Planejamento. Pandemia.

## Introdução

A partir da década de 90, com a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, o país inaugura um período de reformas educacionais pautadas por princípios progressistas pautados na autonomia, descentralização e flexibilização dos sistemas de ensino e sua gestão educacional.[18]

As agendas de governo, seja em nível nacional, estadual ou municipal, incorporam o desafio do acesso e permanência dos estudantes à uma educação de qualidade, onde o processo de ensino aprendizagem, o currículo e avaliação projetam resultados que nortearão o financiamento educacional e as políticas públicas educacionais.

Nesse percurso, municípios brasileiros optaram pela criação de seu próprio sistema, descentralizados pelo processo de municipalização a nível local, com características colaborativas com os demais entes federados-União, Estados e municípios. Há o desafio da implementação de uma gestão democrática, a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, contando com a participação dos profissionais da educação, numa gestão marcada pela participação dos atores envolvidos no processo educativo- escola x família.

Outro ponto crucial para garantia do processo ensino-aprendizagem de qualidade, que durante a pesquisa nos convida a uma reflexão, encontra-se centrado na formação docente, e, podemos afirmar com propriedade que cada vez mais há que se avançar nessa frente educativa chamada formação docente, em especial pela

imposição as novas demandas educacionais vindouras do contexto pandêmico da Covid-19 a partir de março de 2020.

A sociedade do conhecimento, na era da informatização das tecnologias digitais e comunicacionais ganham espaço entre os processos de ensino-aprendizagem, mediatizando a informação, o conhecimento e a aprendizagem. Caberá aos sistemas de ensino buscar a reconstrução de suas redes de ensino, a própria reinvenção de seus processos educativos nesse novo contexto que emerge, superando seus paradigmas até agora construídos.

Dessa forma, pensar a formação dos docentes far-se-á eminentemente, diante do novo currículo oficial imposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo contexto pandêmico vivenciado, necessitará de investimentos e esforços na construção de um espaço formativo proposto aos docentes. Apresenta-se uma proposta formativa docente pautada no contexto de cada rede de ensino, na própria unidade escolar, respeitando o percurso formativo, os saberes e práticas docentes.

Nesse sentido, as redes de ensino necessitarão repensar seus processos formativos a partir de seu próprio percurso pedagógico vivenciado, devido ao contexto pandêmico imposto pela Covid-19, que suspendeu as aulas presenciais e apontou para inovação de práticas pedagógicas inovadoras por meio do ensino remoto e aulas online.

**Formação docente, um panorama histórico**

O contexto pandêmico que estamos vivenciando nos coloca em desafios constantes, em ruptura com alguns paradigmas vigentes há tempos sustentados por teoria e práticas pedagógicas. Somando-se a isso, a sociedade do conhecimento, a era da informação, as tecnologias digitais e comunicacionais, não nos privou do surgimento do negacionismo aos princípios científicos, por muitas vezes contestados pelo senso comum.

Transformar a enxurrada de informações em conhecimento significativo e contextualizado, necessita reinventar-se como docente, em especial na produção de aulas mediatizada pelas tecnologias digitais informacionais da comunicação (TDIC). Refletir e fazer escolhas sobre o objeto do conhecimento e as formas de transmiti-los, transforma o fazer pedagógico para além do que foi ensinado nos cursos de graduação, na formação inicial.

Alarcão (2003, p.45) afirma que o “professor reflexivo baseia-se no pensamento reflexivo e ativo no mundo e necessita de uma formação holística”, uma postura de

saber-aprender, saber-fazer num movimento contínuo em sua atuação docente. Descreve um caminho para a formação docente a partir de um professor reflexivo por meio da ação-reflexão-ação em contextos práticos de aprendizagens. Isso nunca foi tão necessário como agora.

Com a homologação da BNCC, os currículos presentes nos cursos de formação docente, terão por referência a própria base, a partir de cursos técnico de nível médio ou superior e tecnológica, a distância ou presencial, realizados, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Além disso, os sistemas de ensino, deverão promover formas de valorização dos profissionais da educação expressos em seus estatutos e planos de carreira para assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado, com períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, inclusos na jornada de trabalho, como expresso no artigo 67 da LDB 9394/96.

As disposições normativas apontam para a necessidade de cada sistema de ensino promover em seus Planos Municipais de Educação (PME) o compromisso de cumprimento da elaboração de diretrizes e estabelecimento de metas, em regime de colaboração, destacando o dever de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando recursos presenciais e EAD.

A prática profissional envolve a forma como os conteúdos são trabalhados em situação de aula, conhecimento pedagógico do conteúdo, associação entre o objeto de conhecimento e objeto de ensino, reflexões sobre e engajamento profissional compromisso moral e ético com aprendizagem dos estudantes; interação com seus pares, gestores e comunidade; compromisso com o desenvolvimento pessoal e profissional. Tanto a formação inicial, quanto a formação continuada deverão primar pela articulação teoria e prática, as experiências docentes, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, a arte, o saber e principalmente, o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Tais normativas fundamentam e sinalizam percursos formativos em sistema de ensino, mas sabe-se que há um objeto de reflexão que necessita ser levado em consideração para que a formação docente se consolide, que caracteriza a vontade política para este fim.

O fortalecimento do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) como agência federal de acompanhamento e avaliação das políticas currículos da educação

básica e superior, formação docente, dos resultados das aprendizagens discentes e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com suas ações conjuntas para ministrar formação aos que não possuem, impulsionou ações formativas para suprir as demandas educativas das redes de ensino.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada pelo MEC, em 2003, visando a institucionalizar o atendimento deformação continuada de educação infantil e ensino fundamental – é redimensionada para fortalecer os programas estratégicos da área e acolher maior número de projetos de formação.

Destaca-se que os sistemas de ensino, promoveram uma formação docente contratando muitas vezes a assessoria externa de formação, fazendo parcerias com instituição de ensino superior, ao invés de investir esforços para a constituição de sua própria equipe de formação em rede. Isso demonstram percursos diferenciados em seu fazer e seus resultados a curto, médio e longo prazo. (SILVA, 2018, p.108).

Portanto, na trajetória histórica da política formativa para os docentes e especialistas da educação ganhou destaque e esteve presente de forma intensa até meados dos anos de 2016. A partir daí, verifica-se um período de aparente discussão de uma reestruturação curricular e um desmonte das políticas formativas para redes de ensino, salvo raras exceções, cuja estruturação já estava consolidada, conseguir romper e dar continuidade à política pública em âmbito local. As redes que constituíram-se respeitando seu percurso pedagógico conseguiram manter, mesmo que timidamente, uma política de formação continuada garantida e efetivada a partir das normativas legais vigentes.

As indagações a esse respeito nos permitem apontar que os sistemas de ensino que percorreram caminhos da autonomia pedagógica em amplos aspectos, em especial nas políticas formativas a partir de seu contexto de rede, conseguiram continuar suas políticas públicas formativas.

## Metodología

Há uma pretensa complementação da pesquisa de mestrado em 2018 ao observar que o sistema de ensino, apesar de todo o percurso organizativo até aqui trilhado, ainda há muito que percorrer, pois as ações de políticas públicas educacionais descontinuas acaba por imperar, seja na esfera local, estadual ou federal. Esse fato concretiza-se com as políticas de governo e não de Estado.

A opção pela abordagem de pesquisa qualitativa em educação justifica-se por conferir maior visibilidade aos aspectos históricos, político-normativos e socioculturais da temática abordada, possibilitando uma investigação criativa sobre a realidade. Os procedimentos de análise propriamente ditos, o método de decodificação escolhido dar-se-á por meio de leituras e releituras dos documentos e a forma de registros, por meio de fichamentos de atos normativos, revisão da literatura e produção do quadro de levantamento bibliográfico.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico, observa-se que os contextos formativos, abordam a concepções de formação continuada, a partir do enfoque externo de formação, com eixos estruturantes pré-determinado a priori realizada por equipes institucionais, assessorias e parceria com as universidades. Não que isso seja um obstáculo ao desenvolvimento profissional, se faz necessário, uma visão externa, mas a abordagem desta pesquisa aponta, para uma formação continuada no contexto de rede, entre os pares, que emerge da própria prática pedagógica.

**Resultados ou discussões**

As pesquisas na área de formação continuada docente explicitam alguns caminhos possíveis a percorrer na construção de uma política de formação continuada para os docentes que de fato consolide sua prática educativa inovadora no atual contexto que estamos vivenciando e no que está por vir a ser.

Scarpa (1998) apoiada na ideia reflexiva de formação docente aponta caminhos possíveis a natureza pratica da atividade docentes. A necessidade do conhecimento na ação, o seu saber fazer, a reflexão para intervenção em sua prática pedagógica.

Arroyo (2000) complementa essa ideia destacando que de forma geral observa-se a ausência de competências e domínio de saberes, distanciam o reconhecimento e valorização dos profissionais do ensino e que para inversão dessa imagem há que se construir uma imagem social do nosso saber fazer, mesmo que isso ocorra em um processo lento de formação de nossa imagem de mestre.

Imbernón (2011), aponta caminhos para uma formação docente e profissional para a mudança e incerteza, o que seguramente, no atual momento mundial vivenciado, nos propõe uma reflexão crítica no fazer pedagógico e dos rumos que a formação docente deverá percorrer para consolidação profissional.

A formação permanente do docente necessita percorrer a reflexão prático-teórica, sobre a compreensão, análise e intervenção da realidade; a troca de experiencias entre os iguais para tornar possível a atualização, intervenção e comunicação educativa; a união

da formação a um projeto de trabalho; a formação como estimulo critico ante praticas profissionais como hierarquia, sexismo, proletarização, individualismo, pouco prestigio, etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.; o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática, possibilitando a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2011, p.50-51).

Tardif (2014) nos explica que as atuais tendencias de formação continuada partem do princípio de valorização do saber docente. Os trabalhos de formação devem partir da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, na capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação.

> (...) esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez ori todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática" (TARDIF, 2014, p.14).

Portanto, pode-se reconhecer a necessidade de repensar a formação docente em todos os níveis de ensino e encontrar meio de viabilizá-la efetivamente. Como afirma Scarpa,

> tal necessidade se justifica sobretudo pela evolução das ciências, pelas transformações das circunstâncias sociais, culturais, económicas e tecnológicas que afetam as novas gerações, e pela própria natureza da função docente, tal como se procura compreendê-la contemporaneamente. Isto exige dos programas de formação inicial e permanente a capacidade de se constituírem como instrumento constante de inovação e melhoria da situação pessoal e coletiva dos professores. Significa formar um professor que saiba lidar com novas exigências curriculares, com novas competências e habilidades profissionais,

> para ser um membro atuante de sua equipe escolar, autor de sua prática, investigador em sala de aula, capaz de refletir constantemente sobre seu fazer pedagógico (SCARPA, 1998, p. 33).

Isso nos remete, que as novas propostas curriculares, as novas metodologias de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), necessitarão fazer parte do contexto formativo dos docentes enquanto perdurar o contexto pandêmico e nos tempos vindouros, a fim de promover no ambiente formativo inovador de desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, a partir da prática do fazer pedagógico individual e coletivo.

**Planejamento educacional formativo em contexto pandêmico**

Os sistemas de ensino necessitarão suprir esse novo desafio formativo imposto pelo contexto pandêmico, a fim de minimizar os efeitos desastrosos da ausência de uma coordenação nacional da política educacional a partir dos organismos oficiais nacionais tais como o MEC, INEP etc.

Será uma necessidade imperativas as redes de ensino suprir essas lacunas de um passado tão próximo, e, para tanto o planejamento educacional tornar-se-á essencial e significativa para recuperar e suprir as deficiências ocasionadas. Coerentes com essa proposição os programas formativos caminharão com intuitos compensatórios e restaurativos.

As concepções e os modelos dos projetos de formação de professores em serviço estão diretamente relacionados com as diferentes formas de definir a profissão docente. Cada um desses paradigmas responde a uma concepção filosófica determinada sobre o que é ser professor e, de acordo com ela, defini os fatores mais importantes a desenvolver e as diretrizes utilizadas nos seus processos de formação (SCARPA, 1998, p.34).

O percurso formativo e a valorização dos profissionais da educação fomentam esse processo de planejamento educacional articulado a política pública de formação continuada no que diz respeito as redes de ensino. Olhar para dentro da própria rede, das necessidades e demandas formativas, nos oportunizará uma reflexão coletiva, de que cidadão e sociedade queremos para o futuro.

No entanto, como o planejamento educacional, nos sistemas de ensino articula-se com a políticas públicas de formação continuada pensadas e as de fato executadas?

Cabe indagar como os sistemas de ensino vem se constituindo em seu percurso histórico e como o planejamento educacional se desenvolve para a consolidação de políticas públicas formativas articuladas com a identidade local. Olhar e analisar seu território como espaço de possibilidades de desenvolvimento educacional.

Nesse amago há uma pretensa complementação da pesquisa de mestrado em 2018 ao observar que o sistema de ensino, apesar de todo o percurso organizativo até aqui trilhado, ainda há muito que percorrer, pois as ações de políticas públicas educacionais descontinuas acaba por imperar, seja na esfera local, estadual ou federal. Esse fato concretiza-se com as políticas de governo e não de Estado.

A ruptura da continuidade da política educacional nas diversas esferas dos entes federados, impõe um esforço para articulação e engajamento a fim de resgatar o percurso educativo dos sistemas de ensino e sobreviver a onda conservadora e negacionista que renasceram no universo educacional.

Os sistemas de ensino, que se organizaram em ações coletivas de representatividade dos diversos segmentos dos profissionais da educação, com o objetivo de reconstruir as ações o planejamento educacional, as formativas e a continuidade das ações educativas até aqui experenciadas com resultados positivos sobre a qualidade educacional, puderam e podem continuar a buscar organizacional neste novo contexto.

Um caminho apontado, e, que necessitará ser retomado será a reflexão e tomada de decisão da organização de um planejamento educacional para os próximos anos, delineado numa perspectiva dialógica e de continuidade e inovação educacional, por meio da reorganização curricular e da (re)elaboração do Projeto Pedagógico das unidades escolares.

Tal trajetória histórica permite realizar um paralelo entre os sistemas municipais em (re) construção que querem transformar a educação com características de autonomia pedagógica em administrativa e financeira, a partir de seu contexto histórico-geográfico local. Cabe destacar a construção e a valorização dos profissionais da educação que atuam como promotores diretos e indiretos da elaboração, implementação e acompanhamento da qualidade educacional ofertada.

O contexto atual, caracterize-se como ampla oferta de programas de governo e de instituições educacionais, as experiências e estudos recentes com formação (nível nacional e internacional) destacam que a oferta de programas com ênfase no domínio de conteúdos teóricos, modelos e práticas de ensino pensadas por especialistas ou

outros sujeitos não são eficientes, pouco ajudam os professores e não resultam em mudanças efetivas nas práticas.

Nessa perspectiva, os sistemas municipais de ensino possuem formas diversas de organização, graus de autonomia em sua estrutura administrativa e pedagógica, atuando em regime de colaboração com os entes federados. A qualidade educacional consolida-se a partir da elaboração, acompanhamento e avaliação do planejamento educacional que não se distancie do contexto local e que não fuja as diretrizes educacionais federais.

**Formação docente contexto pandêmico inovador**

Assiste-se há organização e sistematização de plataformas digitais e comunicacionais como o Zoom, Google Meet, Teams, Skype, Youtube, Facebook, que se transformaram a fim de possibilitar ao usuário maior conectividade não mais como uma forma de entretenimento, mas agora como os objetivos educacionais expressos para este fim. Ganharam visibilidade no mercado educacional nesse período de isolamento social, de aulas não presenciais, e, como grande poder de interconexão com as famílias e estudantes, que se dispuseram a aprender como essas ferramentas digitais e comunicacionais (ROCHA; LIMA; 2021, p.377-390)

O poder de influência dessas plataformas digitais nas próximas décadas para disseminar informação, conhecimento e entretenimento às pessoas não há como mensurar, mas sabe-se que a cada instante elas ganham mais usuários. O universo educacional terá que de alguma forma apropriar-se desse uso pela necessidade gerada pela pandemia Covid-19, e, para além disso, equalizar as distorções de acessos a internet para que de fato o acesso seja para todos, indiferentes das condições socioeconômicas que cada educando possa estar inserido.

Apresenta-se um novo cenário para as aprendizagens e a formação docente poderá encontrar novos desenhos para os encontros formativos como fomento a reflexão dos docentes e demais profissionais da educação a partir da realidade de suas práticas no contexto de trabalho ajustadas as novas demandas problematizadas pelo contexto pandêmico.

Uma formação voltada ao ambiente profissional, construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas, análise de bons modelos e teorização da prática. Esta abordagem interativa e dialógica prevê o desenvolvimento de um processo autoformativo, de aprendizagem entre pares e

desenvolvimento de um profissional reflexivo e investigativo que concebe a escola como parte de uma rede colaborativa, centrada na aprendizagem, dentro de seu território.

## Considerações finais

As escolas possuem demandas específicas e é preciso investir no fortalecimento da escola como espaço de formação e investigação de práticas, os gestores necessitam de apoio no diagnóstico das demandas formativas e orientações específicas a partir das mesmas. O projeto pedagógico de cada unidade escolar, atravessado pelo contexto pandêmico, promoverá um repensar e reescrever o alinhamento das práticas docentes em contexto de rede.

Nessa perspectiva é preciso apoiar as escolas no processo de reflexão do planejamento de ações para melhoria das aprendizagens, aprimorar ações de acompanhamento e investir em aspectos estruturais das unidades escolares com intervenções pedagógicas mais pontuais no contexto de sala de aula para o progresso das aprendizagens das crianças, jovens e adultos.

Sabe-se que somente o saber técnico não basta, é preciso que essa formação continuada em serviço esteja centrada nos desafios contemporâneos, alicerçado na figura docente como um pesquisador, por meio de um trabalho contextualizado, que contemple teoria e prática, e proporcione uma constante ação-reflexão-ação, entre pares.

A formação continuada permanente em serviço tem uma dimensão de complementação da formação inicial e de reelaboração teórico-crítica da prática educativa ao longo de toda a carreira profissional. Faz-se necessário considerar os diferentes saberes e experiências, pautando-se na interação dialógica, articulação de teoria e prática, voltada para atividade investigativa e reflexiva com foco na qualidade do ensino.

O Projeto Pedagógico das unidades escolares, deverão contemplar espaços para estudo, problematizações, reflexões sobre a prática, valorização da formação entre pares, construção coletiva de conhecimentos rumo a perspectivas inovadoras e eficazes de aprendizagens. O contexto de trabalho promove avanços na qualidade do ensino e aprendizagem docente e discente, pois ambos constroem e refletem sobre a produção e disseminação do conhecimento de forma processual e contextualizado no seu território associando teoria e prática.

As práticas colaborativas constroem e reconstroem-se a partir da problematização do locus de formação a partir da sua ressignificação acessível à compreensão dos cidadãos do mundo contrapondo apenas a lógica mercadológica da educação, tendo em mente, que um processo de formação, por mais bem fundamentado e intencionado que seja, não será capaz de atender as visões de mundo diferente e interesses conflitantes, e, por esta razão há que centrar-se esforços para uma formação continuada docente em contexto de rede, que parta da realidade do projeto pedagógico da unidade escolar e promova avanços educacionais concretos e duradouros.

**Referências**

Alarcão, I. (1991) Reflexão Crítica sobre o pensamento de Donald Shon e os programas de formação. R. Fac. Educ., São Paulo, v22, n.2, p11-42, jul./dez. 1996. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. (2017) Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (3ª versão – Texto da Introdução). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/(Acesso em agosto de 2017).

Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L. H. S. (org) (2015). O coordenador pedagógico e a formação docente. -13. ed. – São Paulo: Edições Loyola.

Imbernón, F. (2011) Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. – São Paulo: Cortez.

Padilha, P.R. (2001). Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

Placco, V.M.N.S.; Almeida, L.R. (2015). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola.

Rocha, E. M.; Lima, J. M. S. (2021) Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia Covid-19. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara.V.16, np.377-390, abr./jun.2021. e-ISSN 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14526

Scarpa, R. (1998) Era assim agora não. Ed. Casa do Psicólogo.

Tardif, M. (2014) Saberes docentes e formação profissional. 17 ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Vasconcellos, C.S. (2014) Planejamento Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.24ª ed. Libertad Editora**.**

## EJE 6

# SOSTENIBILIDAD Y ACCIONES PARA CUMPLIR LA AGENCIA 2030 DE LA UNESCO

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; BONILLA, J.L; MONTES, M.E. (2021)
ACTAS DEL XV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN
Tijuana (Mx): Ed. CETYS Univ. l v. 1 l

## PONENCIAS DEL EJE 6

### PONENCIA 6.1.1

# INFÂNCIA CIDADÃ: UMA ANÁLISE PRAXEOLÓGICA

# INFANCIA CIUDADANA: UN ANÁLISIS PRAXEOLÓGICO

***Dra. Maria Angela Barbato Carneiro.*** PUC/SP/Brasil
***Dra. Sandra Lunardi Machado Marques.*** PUC/SP/Brasil

**Resumo**

O presente trabalho surgiu a partir de um projeto de intervenção, a pedido da diretora de um Centro de Educação Infantil (CEI), situado na zona noroeste da Cidade de São Paulo (Vila Brasilândia), que atende crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses de idade. A finalidade inicial consistia em auxiliar os profissionais a elaborarem o projeto pedagógico da escola, a partir dos documentos oficiais da prefeitura e, ao mesmo tempo, ressignificar a ação educativa, ao longo do 2° semestre de 2020, quando, supostamente haveria um retorno das aulas presenciais suspensas pela COVID 19. O trabalho foi realizado a partir de reuniões semanais remotas com duas horas de duração, totalizando nove encontros. Tomamos por base as obras de Formosinho, Apple, Haddad, Foucault, Malaguzzi, Fochi, Bruner, Broks e outros, além dos documentos do projeto Infância Cidadã, da Prefeitura de São Paulo. Os objetivos eram _ criar um clima de confiança entre os profissionais, mobilizá-los para que expusessem suas concepções de infância, de educação e suas práticas pedagógicas e, coletivamente, elaborassem um projeto político pedagógico autônomo. A metodologia de caráter qualitativo, utilizou vários procedimentos_ análise dos documentos legais, questionário e escuta das necessidades dos profissionais e fotos para a caracterização da escola. A finalidade da intervenção consistiu em estimular a autonomia, a consciência da reponsabilidade coletiva e a cooperação entre os profissionais. O resultado elaboração, pelos profissionais, de uma nova proposta pedagógica para a unidade de acordo com as necessidades do
contexto.

**Palavras chave**: Educação infantil, neoliberalismo, criança, infância, brincar

**Resumen:**

Este trabajo surgió de un proyecto de intervención, a petición del director de un Centro de Educación Infantil (CEI), ubicado en las afueras de la Ciudad de São Paulo (Vila Brasilândia), que atiende a niños de 3 meses a 3 años y 11 meses de edad. El propósito inicial era ayudar a los profesionales a elaborar el proyecto pedagógico de la escuela, a partir de los documentos oficiales del ayuntamiento y, al mismo tiempo, ressignificar para ser acción educativa, durante el 2º semestre de 2020, cuando, habría un regreso de las clases presenciales suspendidas por el COVID 19. El trabajo se llevó a cabo a partir de nueve reuniones semanales remotas con dos horas de duración, totalizando nueve reuniones. Tomamos como base los trabajos de Formosinho, Apple, Haddad, Foucaultl, Malaguzzi, Fochi, Bruner, Broks y otros, además de los documentos del proyecto Infancia Ciudadana, la Ciudad de São Paulo. Los objetivos fueron crear un clima de confianza entre los profesionales que trabajan en el CIS, movilizarlos para exponer sus concepciones de la infancia, la educación y las prácticas pedagógicas y, colectivamente, elaborar un proyecto político pedagógico autónomo. La metodología cualitativa, utilizando diversos procedimientos como _ el análisis de documentos legales, cuestionario y escucha de las necesidades de los profesionales, la caracterización de la escuela y la observación de los espacios disponibles a través de fotografías, El propósito de la intervención fue estimular la autonomía de los docentes la conciencia de responsabilidad colectiva cooperación. El resultado fue la elaboración de una propuesta pedagógica autónoma que satisfizo las necesidades del contexto.

**Palabras clave**: Educación infantil, neoliberalismo, niño, infancia, juego

## Introdução

Vivemos num contexto econômico neoliberal que se caracteriza por apresentar uma “agenda conservadora” em relação a todos os níveis da educação.

Michael Apple faz uma análise profunda da relação neoliberalismo / globalização, que utilizaremos como suporte para nossa reflexão. Para ele, o neoliberalismo universaliza a ética do empreendimento, da empresa, na lógica do capital multinacional da globalização:

> globalização é entendida aqui como a rápida intensificação da migração, a amplificação da mediação eletrônica, o movimento do capital econômico e cultural entre fronteiras, e o aprofundamento e espraiamento da interconectividade em todo o mundo) e a retirada e desengajamento do Estado

> de uma ampla gama de assuntos econômicos e políticos. Neste modelo, o neoliberalismo tem sido amplamente entendido como uma nova forma de liberalismo que integra noções dos séculos XVIII e XIX de livre mercado e *laissez-faire* em, potencialmente, todos os aspectos da vida contemporânea. (Apple; Wayne, 2009, p. 52)

As consequências desta nova política na educação têm sido exaustivamente estudadas dentro da chave – desenvolvimento e educação. Sua origem remonta ao pós-Segunda Guerra Mundial, quando o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio atrelaram à 'assistência técnica' aos países em desenvolvimento, uma série "condicionalidades", definidas no Consenso de Washington (1989). Dentre elas destacam-se : a privatização do ensino fundamental I e II, médio e superior; a transferência de investimentos no ensino superior para o primário (considerado prioritário), mobilizando os "usuários" a encontrarem fontes complementares para mantê-lo; adaptar os currículos às exigências do mercado de trabalho, desenvolvendo "competências e habilidades"; transformar a educação em "prestadora de serviços" flexibilizando o contrato de trabalho dos professores, alunos e pais em "clientes"; manter o controle de qualidade das escolas através de avaliações externas; valorizar o ensino remoto, distribuir bônus (14º salário) a professores, gestores e funcionários, em caso de resultado positivo; padronizar o conteúdo comum através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); alterar a legislação trabalhista, flexibilizando as regras de contrato e instituindo um teto salarial para os docentes ( os da creche ganham em média R$ 2.616,39, para uma jornada de 36 horas). (HADDAD, S., org., 2008, p. 17 – 28)

As marcas neoliberais na educação, aparecem desde a Constituição de 1988, art. 205, que abre a possibilidade de a iniciativa privada colaborar com as políticas públicas, espaço rapidamente conquistado por igrejas, instituições sociais e organizações não-governamentais (ONGs) que promovem a "re-filantropização" de serviços, que a rigor são direitos dos cidadãos. (Carlos Montaño, p.30; in ADRIÃO T. / PERONI, V., orgs, 2008).

É possível que nem todas as características neoliberais tenham sido apontadas, mas a relação acima parece suficiente para explicitar a relação educação-mercado.

Será que a educação infantil escapa desta agenda econômica?

O contexto socioeconômico da intervenção.

*O Plano Municipal pela Primeira Infância 2018 – 2030*, representa um avanço em relação a legislações anteriores ao considerar que o "desenvolvimento integral da primeira infância", implica: primazia em receber proteção e socorro, precedência de atendimento em instituições públicas, preferência na formulação e execução de políticas públicas que deverão ser priorizadas com recursos públicos. Tais condicionalidades para tornarem-se exequíveis pressupõem um "diagnóstico territorial da primeira infância", por distrito, para a proposição de metas e "eixos estratégicos" interseccionais, que articulem programas e ações para seu atendimento integral, envolvendo educação, saúde, assistência social e direito. (Prefeitura de São Paulo, 8/12/2020, p. 16)

A justificativa dessa ação conjunta está em considerar que "em alguns casos, é possível quebrar a lógica da vulnerabilidade como destino, quando o serviço público é oferecido de forma adequada ao contexto e focalizado no problema a ser superado." (*op. cit,* p. 16)

No plano pedagógico, o "Eixo estratégico II, cuja Meta 3" é melhorar a qualidade da educação infantil" prevê de programas de formação continuada para os profissionais da educação, profissionais para atendimento especializado.

É o caso dos Centros de Educação Infantil (CEIs), comuns nos distritos que reúnem moradores mais pobres, beneficiárias do Programa Bolsa Família e de outros com maior número de crianças de 0 a 6 anos, como Vila Brasilândia, por exemplo, objeto de nossa intervenção. (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2020, p. 19)

Como a Prefeitura não consegue atender a demanda por vagas nas creches, estabelece parcerias com os CEIs, que são Organizações Não-Governamentais (ONGs), vinculadas a instituições civis ou religiosas, submetendo-os às mesmas diretrizes, que as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

O problema que se coloca é saber se as exigências de documentação feitas aos professores de educação infantil são compatíveis com as condições concretas de seu trabalho – número de crianças por faixa etária, disponibilidade ou não de auxiliares, diversificação de atividades pedagógicas – variáveis pouco respeitadas pelas ONGs.

Tal condição, quando acrescida de um número exagerado de documentos a serem preenchidos entra em contradição com as finalidades de Infância Cidadã e tem o efeito inverso – ao invés de autonomia, mantém os professores escravizados preenchendo relatórios como projeto político-pedagógico da escola, planejamento contínuo do trabalho docente , elaboração de carta de intenções, registro em caderno de sala, em diário de bordo, preenchimento de fichas individuais de saúde, de comunicação com a família, organização de murais, painéis, fotos, vídeos, registros para avaliação de

aprendizagem individual e coletiva, tomando o maior cuidado, para não risco passar preconceitos.

O conjunto dessas obrigações nos remete imediatamente ao que Michel Foucault chama de “biopolítica ou disciplinação dos corpos”. (Foucault, 1987)

Segundo Foucault, a sociedade contemporânea incorporou as tecnologias coercitivas do comportamento, inspirando-se nas prisões e mais especificamente no panóptico de Jeremy Bentham (1785) – torre central, dentro de um edifício circular, que permite a um vigia observar todas as celas.

Hoje somos vigiados por câmeras, controlados por aplicativos, senhas e avaliações internas e externas, que pelo excesso de documentos a serem preenchidos, dificultam a autonomia intelectual dos professores, tornando-os tarefeiros. Foulcault, utilizando-se como exemplo das práticas de disciplinação dos corpos empregadas pelo exército vitorioso de Frederico II (1743) e das escolas de ensino mútuo, mostra que seu sucesso deriva da ocupação exaustiva dos corpos, afirmando que:

> (...) o princípio que estava subjacente ao horário em sua forma tradicional era essencialmente negativo; princípio da não-ociosidade; é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar o tempo – erro moral e desonestidade econômica.(...) (*op.cit*. p.131)

A citação visa demonstrar que a “disciplinação dos corpos” continua em nossa sociedade cada vez mais dissimulada, exaurindo os educadores na tarefa de preencher inúmeros relatórios, julgados imprescindíveis por renomados especialistas e intelectuais, que delegam a si o pensar a educação, reduzindo-os a operadores.

O documento Currículo da Cidade – Educação Infantil*,* publicado em 2019, é um exemplo de excelência em sugerir como se conquista uma “educação de qualidade”. (https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br){ acesso em5/09/2020}

Extremamente didático, fundamentado cientifica e filosoficamente, ele estimula os professores a registrarem “o cotidiano vivido e refletido”, o que implica em “inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos, agir de forma propositiva”. Ele resgata o papel da observação (Loris Malagucchi) na elaboração de registros sobre o bebê e a criança, afirmando que cabe aos professores definirem o que é “documentação pedagógica”. (*op cit,* p. 161)

Na prática tal liberdade não vigora, pelo contrário, há uma competição acirrada para apresentar o máximo de documentação transformando-a de meio em finalidade.

Os professores do CEI apresentaram dificuldades em elaborar o projeto político pedagógico da escola e de dar conta da documentação exigida. Tudo isso ao mesmo tempo em que acolhe, estimula atividades exploratórias, alimenta, troca e possibilita o sono dos bebês, com o auxílio temporário de uma volante (atendente que circula em todas as salas).

Nossa experiência com educadores de um CEI, gerida por uma instituição espírita, nos levou a esta constatação através de uma "análise praxeológica" fundamentada em João Formosinho (Sensos 11, 2016)

Ao criticar a visão aplicacionista de conhecimentos compartimentados à educação "ignorando o contributo próprio do conhecimento profissional práxico", o autor aponta alguns equívocos da pesquisa positivista tais como: ignorar o contexto em que se dá a educação, gerar uma interpretação numérica do seu objeto, "que não é matéria-prima inerte"; simplificando a ação educativa. (*op.cit*. 2016, p. 17)

"Reducionismo", "disjunção", "rejeição da subjetividade" são riscos inerentes à investigação positivista superada pela análise praxeológica.

Embora o autor se refira à pesquisa positivista, suas considerações nos estimularam a incorporá-la em nossa intervenção.

Ao introduzi-la, seguimos uma ordem própria, que não implicou romper com o autor, mas escolher nosso roteiro de trabalho.

Nosso ponto de partida foi uma Consulta ao Mapa da Vulnerabilidade Social (USP -Centro De Estudos Da Metrópole – Fase IV, 2015 / 2018) para saber a que grupo social as famílias dos alunos pertenciam, numa escala que vai da "média-baixa privação", (Grupo 4) média privação" (Grupo 5), alta privação" (Grupo 6), e "altíssima privação" (Grupo7).

Sintetizando o conjunto dos indicadores, extraídos do último censo do IBGE (2010), mostra que as famílias da Vila Brasilândia moram em "situação de aglomerado subnormal" (favelas), distribuídas nos 41 bairros do distrito, sendo compostas por migrantes nordestinos negros, em sua maioria. Quanto mais alto é o nível de privação, maior o número de crianças de zero a quatro anos, maior o número de mulheres chefes de família, menor o nível de sua escolaridade (no máximo oito anos) e menor o rendimento econômico, até se chegar à "Alta privação", que afeta 18% da população do município de São Paulo. (CEM-USP, SEADE- Governo do Estado de São Paulo, 2010)

As análises sobre o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) posteriores ao censo de 2010, usam a expressão "pobrezas" para se referir à caracterização socioeconômica de cada distrito, uma vez que a precariedade ou ausência de renda se

associa a outros fatores como baixa escolaridade, doenças infantis (subnutrição / obesidade), alta taxa de mortalidade infantil e adulta (Vila Brasilândia concentra o maior número de mortes por COVID-19), insuficiência e distância de instituições sociais e públicas, etc.

**Fundamentos do brincar**

Diante da realidade detectada “a priori” e da possibilidade de realização de um trabalho que vislumbrasse a transformação da escola, a melhoria da qualidade do atendimento das crianças que a frequentavam, tivemos como objetivo geral em um primeiro momento, instrumentalizar os professores com subsídios teóricos e práticos adequados, além de trocas de experiências, buscando ressignificar a ação educativa e integrar a instituição com a população por ela atendida.

Estabeleceram-se como objetivos específicos deste estudo, subsidiar os profissionais a formularem o projeto político-pedagógico da escola após a caracterização sócio-econômica-cultural do bairro; apontar as falhas detectadas no espaço físico através das fotos apresentadas e indicar como poderia se melhorado; discutir temas sensíveis de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação; fundamentar a escolha dos procedimentos adotados; habituar a documentar o trabalho em relação às intervenções tanto no meio físico, quanto com as crianças; evitar a ruptura entre o cuidar e o educar; e, discutir sobre o caráter laico da escola pública.

Uma vez que a nossa preocupação inicial na intervenção consistiu em elaborar com os educadores uma pedagogia de qualidade para crianças de 3 (três) a 3(três) anos e 11(onze) meses, através da elaboração da proposta pedagógica, buscamos também levantar junto aos profissionais informações sobre as famílias atendidas. Para isso utilizamos um questionário com 12(doze) perguntas, além de uma auto-análise de todos que trabalhavam na escola, a partindo da pergunta: *que é educação?*

O conteúdo dos encontros, levantou problemas fundamentais tais como, a deficiência nos cursos de formação de professores que secundarizam o cuidar e fazer “leitura do brincar”, isto é, adequá-lo às diferentes fases do desenvolvimento e aprendizagem das crianças; organizar os espaços internos e externos; detectar as prováveis causas da falta de autonomia nas atividades livres e compreender significado da expressão “ouvir o bebê”.

A última questão foi muito debatida durante os encontros pedagógicos. Observou-se que ouvir o bebê hoje, significa ter um outro olhar sobre a criança e a sua infância e que pesquisas realizadas, especialmente Grã- Bretanha, levaram Goldschmied e Jackson (2006), a afirmar que as experiências mais precoces dos pequenos afetam profundamente sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Tais estudos, contribuíram para que, naqueles países, fossem elaboradas políticas educacionais acompanhadas de uma maior compreensão da infância com base em várias formas de brincar.

O estudo citado apontou que os adultos têm um papel importante no comportamento das crianças, sabendo-se que a negociação com elas tem sido apontadas as mais eficazes por desenvolverem consciência de si e dos outros, consenso ora internacionalizado.

Não se trata apenas de uma visão de conveniência, mas sim, do direito das crianças de serem respeitadas como indivíduos, de serem escutadas e levadas a sério de forma que ao ficarem mais velhas, elas possam tomar responsabilidades para si no sentido de exercer seus próprios direitos (Goldschmied; Jackson: 2006 p.24).

Um desses direitos consiste, justamente, no brincar, atividade natural que está explicitado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, (1959), documento reconhecido pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que salientou a necessidade de considerá-las no âmbito da cidadania.

Em seu Princípio 7, a Declaração deixava claro que:

> (...) O interesse da criança deve ser o princípio norteador daqueles que são responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade é dos pais em primeiro lugar. A criança deve ter oportunidade de brincar e de divertir-se, e isto deve ser encarado como parte do processo educacional. A sociedade e as autoridades devem esforçar-se para promover o gozo desse direito (Direitos Da Criança, 1990. P. 22).

Mais tarde, também, a Convenção dos Direitos da Criança (1989), assegurou e reafirmou os direitos anteriormente declarados, além de orientações sobre o assunto publicadas Organização Europeia de Cooperação e Desenvolvimento (OECD).

Segundo o documento:

> No momento em que, no plano internacional, a participação torna-se um aspecto decisivo na vida das crianças, já não se trata tanto de saber se os governos devem participar da educação e cuidado da primeira infância, mas de decidir

como deveriam ser organizadas as políticas e a oferta de serviços com o objetivo de beneficiar as crianças e seus pais. (OECD: 2002, p .22).

Diante de tal realidade reconhece-se a necessidade de estabelecer novas análises e temáticas que contemplem as políticas voltadas para a primeira infância, buscando oferecer um trabalho de qualidade, abordando seus aspectos mais importantes, incluindo o brincar.

Temos que destacar, que nas últimas décadas, os trabalhos de Corsaro (2011), sobre a Sociologia da Infância, mostraram como os debates teóricos e as pesquisas realizadas, ampliaram a visão construtivista dessa etapa da vida, demonstrando que elas são construtoras do seu próprio conhecimento. Tais estudos concentraram-se no seu atendimento, na agência infantil e nas interações entre elas, seus pares e o mundo, ressaltando o quanto são capazes de negociar, compartilhar, criar e transformar a cultura, contribuindo para novas mudanças.

Estudando o papel da cultura e sua influência no desenvolvimento infantil dentro da perspectiva sociolingustica, Bruner (1986), pesquisou o processo de aprendizagem alertando como ele ocorre através da descoberta, mostrando que o trabalho mental decorre do estabelecimento de relações entre a experiência e a ação. Esta última consiste em um meio de representar o fenômeno, ou seja, abastecer a mente com dados sobre o mundo real o que é passível de ser observado através do jogo. Logo, a brincadeira é a atividade, por excelência, em que a criança explora, descobre o que está no seu entorno, conseguindo utilizar corretamente a sua linguagem, sendo capaz de aplicar as regras gramaticais e sociais ao imitar os adultos.

Logo, a aprendizagem, para Bruner (1968), é o resultado de trocas contínuas entre o indivíduo e o meio, permitindo que elas experimentem, organizem, reflitam e comuniquem suas experiências, testem hipóteses, estabeleçam relações e superem dificuldades.

Para ele, a criança é ativa dentro de uma forma unicamente humana, pois converte a experiência em estruturas com fins determinados, o que nos leva a inferir que, muitas das primeiras ações infantis, têm origem em situações familiares dentre elas o jogo.

Recentemente, Guss e Rosemberg (2017), baseados nas investigações da Dra. Pikler, também mostraram o valor do jogo em cada uma das etapas de desenvolvimento da criança, já que ele cumpre uma função primordial no complexo processo de formação da pessoa e na sua atividade mental. Para esses estudiosos a criança é um

ser de iniciativas, que age e reage em função do meio que a cerca, portanto suas emoções, sensações e afetos dependem dessas interações.

No caso das instituições para crianças pequenas, como é o caso deste CEI, é importante perceber que, jogando elas experimentam, por vezes, com um único objeto, todas as rotinas motoras que são capazes de realizar (agarrar, golpear, jogar, colocar na boca...), favorecendo o estabelecimento de inúmeras combinações capazes de proporcionar a efetividade da comunicação.

Por que o brincar é importante nos dias de hoje?

Atualmente, sobretudo em um momento de pandemia, mostrou-se relevante trabalharmos na instituição a brincadeira, não somente pelo seu valor, como já foi anteriormente apontado, de acordo com Goldschmied e Jackson (*op. cit. 2017 ),* mas pela sua qualidade, o brincar poderia auxiliar os profissionais a perceberem sua evolução.

Isso permitiria realizar o que hoje se denomina de *brincar heurístico*, uma forma lúdica, muito usada em algumas instituições, que favorece o conhecimento através da descoberta provocada pela motivação. Esse tipo de brincadeira advém da oferta de materiais não estruturados e explorados em função dos interesses que despertam nas crianças.

Tal perspectiva auxiliaria os educadores, do CEI, a pensarem em ambientes mais interessantes e estimuladores, na organização mais adequada das salas, no melhor aproveitamento dos espaços externos, na ideia do educador referência e facilitaria um trabalho de colaboração com os pais.

A brincadeira poderia, portanto, servir a vários propósitos importantes, pode ser direcionada ou não direcionada, seria uma parte essencial do desenvolvimento infantil e da *interação social*, conforme afirmou Dodds (2011) em seu trabalho.

A autora apontara, que para as crianças pequenas não há diferença entre o trabalho e a brincadeira e que elas aprendem ativamente, organizando suas próprias experiências, usando a linguagem e interagindo com os outros. Isso permitiu que se considerasse o brincar enquanto um processo que envolve uma variedade de comportamentos, motivações, experiências, práticas, habilidades e significações. Portanto, embora visto como uma atividade universal, o modo como as crianças brincam, com o que e com quem brincam, varia de acordo com o contexto social, cultural e histórico, no qual se inserem.

Os estudos citados nos levaram a refletir com os profissionais da instituição, como o modelo de infância e a imagem da criança são construídos culturalmente e espelham

os contextos sociais, históricos e ideológicos específicos, demonstrando, que nas sociedades neoliberais, como é o caso do Brasil, por exemplo, onde as políticas públicas não priorizam a educação e a formação de profissionais que atuam na área, a criança é vista, ainda, como um *projeto* e não como um *ser,* por essa razão a atitude dos responsáveis oscila entre a atitude compensatória e antecipatória.

Embora se observe que, atualmente, existe uma nova visão de infância e uma certa concordância em torno do valor do brincar, segundo Curtis (2006), a sua relevância, enquanto instrumento educacional, não foi necessariamente aceita por todas as culturas e nem por todos os profissionais. Daí dificuldade de os educadores implementarem as brincadeiras nas atividades das creches e buscarem ajuda para o seu trabalho.

A realidade do CEI, objeto de nossa intervenção, mostrava o quanto o brincar não estava presente na formação de profissionais, principalmente nos cursos superiores, quando os conhecimentos oferecidos tangenciam o assunto que é tratado teoricamente, mas não há oferta de um repertório de brincadeiras culturais e nem de reflexões sobre as práticas. Daí a concordância com o trabalho Goldschmied e Jackson (2006), para quem este é um dos motivos para se investir na formação de educadores de infância, e, porque se perspectivamos que o ser humano é um todo e que a criança é um sujeito de direitos, temos que dar-lhe voz através da oportunidade de expressar suas opiniões, usando várias linguagens e dentre elas o brincar.

**Dos objetivos à ação**

A intervenção se realizou em um Centro de Educação Infantil (CEI), entidade privada, conveniado, com a Prefeitura Municipal de São Paulo situado no Parque São Domingos, que é cercado por alguns bairros que formam a periferia da Zona Noroeste da cidade de São Paulo. A instituição possui 22 (vinte e dois) funcionários, 1 (uma) diretora,1 (uma) coordenadora pedagógica, 14 (quatorze) educadoras com nível de ensino superior, 1(uma) cozinheira 1 (|uma) merendeira e 5 (cinco) auxiliares de serviços gerais, com nível variado de escolaridade, entre fundamental e médio, sendo 2 (dois) homens, 1 (um) dos quais indígena.

Atende, crianças de ambos os sexos, na faixa etária entre 3 (três) meses 3 (três anos) e 11(onze meses), incluindo portadoras de necessidades especiais num total de 140 (cento e quarenta), oriundas de famílias de baixa renda, que apresentam histórias de vida diversas.

O CEI funciona em período integral 10 (dez) horas diárias, permanecendo aberto das 7 (sete) às 17 (dezessete) horas.

Como partimos do mapa de Vulnerabilidade Social do Município para entendermos o contexto, resolvemos, capacitar os profissionais através da plataforma Google Meet, num total de 9 (nove) encontros. 1 (um) por semana durante os meses de setembro//novembro de 2020.

O primeiro teve como objetivo caracterizar obstáculos mais graves enfrentados pelos profissionais da escola, de modo que pudéssemos balizar os rumos dos nossos próximos trabalhos.

Os profissionais colocaram que um dos principais entraves consistia em um melhor aproveitamento do espaço físico. Perguntavam-se como seriam capazes de transformá-lo, já que existiam boas áreas externas e alguns espaços internos ociosos. Através de fotos trazidas em reuniões posteriores, de suas análises e com base em leituras complementares indicadas pelos capacitadores, surgiram muitas ideias sobre um melhor aproveitamento daqueles locais.

O segundo buscou-se discutir o conteúdo de algumas *lives,* para serem vistas e analisadas em grupo e retornadas aos capacitadores. A maioria delas abordou a importância do “cuidar” , tema secundarizado e até ignorado no curso de formação de professares.

Com base na segunda capacitação, na terceira houve consenso, pois a discussão acabou trazendo para aquele momento a compreensão de que todos eram educadores. Esclareceu-se que ao superprotegerem e frearem as crianças, os professores estão bloqueando sua autonomia.

No quarto buscou-se caracterizar mais profundamente o contexto através de um questionário para obter informações mais detalhadas sobre as famílias que frequentavam a escola

No quinto encontro visou o aprofundamento da discussão de problemas pedagógicos. Enfatizou-se a” Pedagogia da Escuta”, explicitada por Loris Malaguzzi, mostrando que escutar a criança significa acolher, renunciar à imposição, partir do que a ela sabe, colocar-se no lugar do outro.

No sexto encontro recebemos fotos de diversos ambientes da escola, sala, pátio, refeitórios, horta, entrada, brinquedos, assim como a relação do mobiliário das salas e o horário das atividades dos pequenos.

Do ponto de vista da estrutura física, a escola atendia às condições do se poderia considerar uma escola de qualidade. Além disso, explicitava-se entre os profissionais

uma grande coragem em expor as dificuldades com as crianças, em reconhecer que a brincadeira não era devidamente explorada e que o trabalho coletivo era ocasional e não um hábito.

O sétimo encontro versou sobre o resultado do questionário elaborado para conhecer as famílias e gerou algumas discussões em torno do uso da religião na educação.

Embora o documento *"Infância Cidadã"* afirmasse que a escola pública deve ser laica, o artigo de José Sérgio Carvalho "A laicidade da escola e a religiosidade dos professores mostra que a realidade é bastante diferente.

Nesse encontro constatou-se, também, que alguns professores possuíam preconceitos em relação às famílias das crianças. As discussões resultaram no entendimento dos participantes de que o vínculo familiar pode ser considerado toda a interação continuada de cuidado e proteção de um adulto em relação a uma criança.

Na penúltima capacitação o conteúdo foi dividido entre as propostas de mudanças físicas, identificação das salas, uso de diferentes materiais para exploração sensorial das crianças e a parceria com as famílias.

Ainda, naquele momento, veio à tona a existência de dois elementos da equipe originados de outras culturas, um guarani e uma venezuelana e como eles poderiam enriquecer as experiências infantis. Poderiam também ser convidadas pessoas do bairro.

No último encontro houve a continuação da discussão anterior, avaliação e planejamento das reuniões de intervenção para o primeiro semestre de 2021, que não puderam ter continuidade.

## Considerações finais

Realizado o trabalho pudemos perceber que quando se trata de mudança de valores que já estão arraigados, tais como preconceito religioso, de gênero e divisão do trabalho, entre outros seria uma ingenuidade admitir que nossa intervenção os eliminou. No entanto, na perspectiva da transformação dos espaços físicos, foi possível observar as transformações de alguns deles, entrada da escola, sala de acolhimento, espaços externos...

Iniciou-se um trabalho cooperativo e conjunto, de modo que ao longo do tempo, isso certamente fará diferença.

Houve a reelaboração do Projeto Pedagógico da Escola, agora embasado no contexto da instituição e buscando atender às suas demandas da Prefeitura Municipal

Além disso, após o encerramento da intervenção, ficou claro que a certeza dos educadores e nossas, como disse Formosinho que" a ação humana não é completamente previsível, mas isso não obsta que a reflexão sistemática sobre o trabalho integrado possibilite a " conectividade no desenvolvimento humano".

**Referências Bibliográficas**


Apple, M; AV, W.; Gandim¸ L. (orgs.).(2009). Educação crítica: *análise internacional*. Porto Alegre: Artmed.

Adrião, T.; Peroni, V. (2008). Público e privado na educação: *novos elementos para debate.*São Paulo: Xamã.

Bruner, J. (1968). O processo de educação. São Paulo: Nacional.

Bruner, J. (1986) El habla del niño:*cognición y desarrollo humano.*Buenos Aires:Paidós.

Carvalho, J. S. (2016) Educação uma herança sem testamento: *diálogos com o pensamento de Hanna Arendt* .São Paulo: Perspectiva/ FAPESP.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA – UNICEF (1990).In :https://www.unicef.org › brazil › convencao-sobre-os-direitos da Criança { acesso em 10/04/2021}

Corsaro, W.A. (2011). Sociologia da Infância. 2ª ed. Artmed: Porto Alegre.

CUrtis, A. ( 2006). *O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias*. In: Moyles, J. e colaboradores. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, p.39-49.

Dodds, S, (2011) . *Nós queremos brincar: as crianças nos primeiros anos brincando na sala de aula.* In: Brock,A.; Dodds, S.; Jarvis, P. e Olusoga, Y.. Brincar: aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Penso, p. 193-227.

Formosinho, J . (2016) *Estudando a praxis educativa: a contribuição da investigação praxeológica* - SENSOS II, vol. VI - n. 1, p. 15 - 39.

Freire, P. (1982). Educação e Mudança.5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FOUCAULT, M. (1987). Vigiar e punir: *História da violência nas prisões*, 28ª edição, Petrópolis: Vozes.

GOLDSCHMIED, E. e JACKSON, S. (2006). Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed.

Gruss, L. e ROSEMBERG, F. (2017). Los niños y el juego. *La actividad lúdica de 0 a 5 años.* Buenos Aires: Continente.

HADDAD, S. (2008). Banco Mundial, OMC e FMI: *o impacto nas políticas educacionais.* São Paulo: Cortez.

OECD. (2002). Educação e Cuidado na Primeira Infância: *grandes desafios*. Brasília: UNESCO_ Brasil, OECD, Ministério da Saúde.

OS DIREITOS DA CRIANÇA. (1990).7ª ed. São Paulo: Ática.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO: Plano Municipal pela Primeira Infância 2018-2030. https:// prefeitura.sp.gov.br {Acesso 08/08/2012}

SMITH, P. K. (2006). *O brincar e os usos do brincar.* In: Moyles, J. e colaboradores. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed. p. 25 -39.

USP/ Centro de estudos da Metrópole. Mapa de Vulnerabilidade Social 2018-2030.Linha de Pesquisa 2. O papel da política educacional na redução da desigualdade

**PONENCIA 6.1.2**

# LA JUSTICIA Y LA HONESTIDAD EN OPINIÓN DE ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

# JUSTICE AND HONESTY IN THE OPINION OF STUDENTS OF A PRIVATE UNIVERSITY

***Cecilia Osuna Lever***
CETYS Universidad. Coordinadora Institucional de Investigación
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-7480-5341

***María Eugenia Medina Barrios***
CETYS Universidad. Asistente técnica de la Coordinación Institucional de Investigación
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3549-5563

**Resumen**

El objetivo fue identificar la actitud de los estudiantes universitarios hacia valores profesionales como referentes importantes en la formación ético-profesional. Se utilizó un diseño descriptivo transversal. Se utilizó una escala de valores diseñada y validada por Boroel (2011), que se aplicó a 95 estudiantes de un campus de una universidad privada del noroeste del país. Se focalizaron los resultados hacía el valor de la justicia y la honestidad. Los resultados indicaron que los estudiantes tienen actitudes más favorables hacia el valor de la justicia respecto al valor honestidad, dado los puntajes obtenidos en ambas categorías. Se concluye que hace falta reforzamiento en dos aspectos identificados con los puntajes menores: involucramiento de los estudiantes en la lucha y defensa de la equidad y, la preocupación de enfrentarse a la posibilidad de tener que ser deshonestos en su profesión.

**Palabras claves**: Ética profesional, Valores profesionales, Honestidad, Justicia, Formación profesional.

**Abstract**

The objective was to identify the attitude of university students towards seeing professional values as cornerstones in ethical-professional training. A descriptive cross-sectional design was used, and a scale of values designed and validated by Boroel

(2011) was employed, made up of 30 assertions grouped in 6 dimensions catalogued as professional values. The scale was applied to 95 students studying in a private university campus located at the northwest of the country. The results were focalized around the attitudes towards the values of Justice and Honesty. It is concluded that there is a need for reinforcement in two specific aspects identified with the lowest scores in each category: student involvement in the fight and defense of equality and the concern of facing the possibility of having to be dishonest in their profession.

**Key words:** Professional ethics, Professional values, Honesty, Justice, Professional training.

## Introducción

La formación de profesionistas con una ética inquebrantable se menciona como uno de los retos de la universidad del siglo XXI. Por ejemplo, Bolívar (2005) señala que la formación de un profesional que se diga competente no puede dejar de lado una formación ética y una educación para la ciudadanía. Qué duda cabe que en la sociedad posmoderna que vivimos, se requieren profesionistas que actúen bajo principios que apliquen la ética para vivir en una sociedad más justa y equitativa y que, de igual forma, se responsabilicen de sus actos, de la mala aplicación de sus conocimientos, del abuso de poder o de las malas prácticas.

En ese sentido, Cortina (2013) nos recuerda que “ninguna sociedad puede funcionar si sus miembros no mantienen una actitud ética y ningún país puede salir de la crisis, si las conductas inmorales de sus ciudadanos y políticos siguen proliferando con toda impunidad” (p. 1). Por su parte, Gutiérrez (2020) menciona que la cultura mundial predominante, ha dejado de lado los valores para jerarquizar prioritariamente la competencia y los intereses individuales como criterios de guía para la vida personal y social, soslayando la relevancia de practicar los valores como referentes conductuales. Desde esta perspectiva, se mantiene la idea de que las personas se mueven por intereses económicos, de poder y de prestigio y no tanto por valores como la honestidad y la justicia.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) sostiene que la ética es una disciplina de vital importancia, que requiere de la atención prioritaria de las Instituciones de Educación Superior (IES), a quienes corresponde la esencial tarea de incidir en la formación ética a través de formar ciudadanos responsables que contribuyan a proteger y consolidar los

valores de la sociedad (UNESCO, 2020). En este sentido, Sotomayor et al., (2016) afirman que en el campo profesional existe una tendencia dominante en la propuesta de una formación profesional integral, que reúna capacidades, competencias, valores y actitudes, que moldeen la personalidad del individuo y contribuyan al logro de un desempeño comprometido y eficaz de su profesión. En un mundo globalizado con empresas multinacionales, acuerdos entre países y el desarrollo de tecnología de cuarta generación, exige egresados universitarios no solo competentes y hábiles, sino que vivan valores en su ejercicio profesional y sean corresponsables de la aplicación de los códigos de conducta de sus profesiones con estricto rigor.

En México, la preocupación por consolidar dentro de los procesos educativos estrategias para la enseñanza de la ética y los valores, ha quedado manifestada en los objetivos prioritarios del *Programa Sectorial de Educación 2020-2024,* al mencionar que la educación debe ser equitativa, inclusiva, intercultural e integral (Gobierno de México [SEP], 2020). Tema pertinente, porque en México los ciudadanos en una escala del cero (*nada honesto*) al diez (*muy honesto*), se asignaron un puntaje de 7.9 en su autovaloración respecto a ser una persona honesta (Marvan et al., 2015), y en torno al valor de la justicia, el 60% de los mexicanos encuestados opinaron que, de manera general, México es un país injusto (Ramírez et al., 2021). En México de entre los perfiles que se relacionan con más actos de deshonestidad, se incluyen las ventas, asesoría, seguridad, administración, analistas, financieros y contadores (AMITAI, 2019). La falta de profesionalización e integridad genera desconfianza y demerita la competitividad de las empresas prestadoras de servicios.

En el ámbito de las ingenierías, el amplio desarrollo de la tecnología y las implicaciones que tiene su uso, son un tema a discusión, por ejemplo, ha proliferado el uso de falsificaciones profundas (*Deep fake*), lo que cada vez más representa una amenaza a la integridad de individuos y organizaciones y abona a la formación del ecosistema de desinformación que persiste en la actualidad (González y Martínez, 2021). Es imperativo, por tanto, acabar con la corrupción e injusticias en todos los niveles y fortalecer la formación de profesionales con una sólida ética y valores, además de considerar los códigos de ética en la actuación profesional.

Respecto a la relevancia del valor de la honestidad Rogozinsky (2019), menciona que la deshonestidad cotidiana es el origen de la corrupción. Por su parte Hernández (2021) afirma que la honestidad no se trata sólo de lo que está bien y lo que está mal en términos generales, ni de que podamos evadir las consecuencias de nuestros actos deshonestos. Se trata de estar siempre conscientes de nuestros estándares éticos y de

cuándo estos pasan por encima de los demás. Es por ello que la relevancia de fortalecer el valor de honestidad en la formación universitaria cobra especial interés, aún más en países como México, en el que la tasa de prevalencia e incidencia de la corrupción se ha seguido incrementando en los últimos años (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2020).

En el caso de los jóvenes universitarios, Reyes et al. (2017) aseveran que llegan a copiar páginas enteras sin citar las fuentes y no reconocen la gravedad de la deshonestidad académica, lo que evidencia una conducta deshonesta. El autor indica que se debe propiciar el análisis crítico entre los estudiantes y animarlos a pensar, y no solo a copiar, promoviendo entre los estudiantes la honestidad y la actuación veraz en su conducta.

Por otro lado, la pandemia por el COVID-19 puso de manifiesto injusticias en algunos países, pues se presentaron compras deshonestas y tráfico de influencias en las decisiones para enfrentar la pandemia (Fierro y García, 2021), lo que derivó en injusticias en la distribución de vacunas, afectando los derechos humanos como a la justicia. Aunque este valor es un valor muy importante, cada vez es más frecuente su omisión en la actuación cotidiana derivando en injusticias de todo tipo.

Queda de manifiesto la necesidad de seguir fortaleciendo la formación ético profesional en los jóvenes universitarios, por ello es relevante identificar qué opinan los estudiantes sobre los valores profesionales.

## La honestidad y la justicia valores de aplicación personal y social

En cuanto al significado de la honestidad Gutiérrez (2020) lo describe como la disposición libre y voluntaria de aceptar y respetar tanto la legalidad civil como la ley natural. Todo hombre honrado es coherente ante las palabras y los hechos y elije frente al ideal que orienta su vida y no ante sus intereses particulares. En cuanto a *justicia* menciona que es la actitud de cumplir con lo que se debe a los demás: amigos, compañeros de trabajo, acreedores, comunidad y al país. Por su parte, para Ponce y Benavent (2013), la *honestidad* es una virtud se forma desde la familia y estos valores adquiridos van gobernando los actos, formando personas transparentes y sinceras. Y para Squella (2010) la *justicia* se distingue en dos sentidos; en lo subjetivo, referido a una virtud personal y en un sentido objetivo, como una cualidad que se promueve a la vez que se espera del individuo.

Estos valores forman parte de la ética profesional, disciplina que se ha convertido en objeto relevante de investigación. Los cambios que se están produciendo en el conocimiento y en particular en la cultura de las profesiones, han vuelto los ojos hacia el estudio de esta parte interna del individuo que genera una conducta basada en los principios éticos y morales, mismos que dan sustento a la práctica y ejercicio profesional de todo ser humano (Hirsch, 2008). Hortal (2010) ubica a la ética profesional como una ética aplicada a través del ejercicio profesional. Así mismo, menciona la existencia de cuatro principios que orientan las acciones del profesionista: *1. Beneficencia.* Realizar el propio oficio correctamente con el objeto de proporcionar los bienes y servicios que cada profesión debe otorgar, *2. Autonomía.* Todo cliente está sujeto a derechos que merecen ser respetados, por lo tanto, merece ser informado de cualquier actuación profesional que pudiere afectarle. *3. Justicia*. Proceder con equidad, cumplir con las obligaciones implícita o explícitamente dentro del marco institucional público o privado y, *4. No maleficencia.* No realizar el oficio profesional mal, no perjudicar ni hacerle el mal a otros, no cometer injusticias sobre los clientes o usuarios de la profesión. Así, los principios son imperativos que orientan de manera general, sobre lo que es bueno hacer y lo que se debe evitar.

A decir de Hirsch (2009), detrás de estos principios de orden general se encuentran valores profesionales, los cuales se pueden definir como orientados al ejercicio de la profesión por medio de los cuales existe una relación entre los requerimientos universales y los requerimientos particulares de la profesión. Hirsch clasifica estos en: a) *Competencia profesional*. Conjunto de conocimientos y destrezas que debe tener un profesionista que se dice como tal, *b) Justicia*. Valor que fomenta la igualdad y la solidaridad, así como, la distribución equitativa de los recursos. *c) Respeto.* Tolerar la forma de pensar de las personas, aunque esta sea diferente a la de nosotros, *d) Honestidad*. Actuar con verdad, transparencia y rectitud en cualquier situación, se antepone el respeto a la propiedad ajena. *e) Autonomía.* Capacidad de tomar decisiones tales como de qué forma ejercerá su profesión, pero a la vez, considerar la autonomía del cliente en las decisiones que tomará respecto al trabajo demandado y, por último, *f) Responsabilidad.* Compromiso que tienen las profesiones de contribuir al bienestar individual y social (Hirsch, 2009 y Hortal, 2010) y se refleja en el momento de ejercer la profesión de manera competente, el profesionista le proporciona un bien a la sociedad al contribuir a mejorar las condiciones de ésta.

Una vez problematizado el contexto y conceptualizados los elementos de la ética profesional y los valores que la conforman, este trabajo tiene el objetivo de identificar la

actitud de los estudiantes universitarios hacia el valor de la *honestidad* y de la *justicia,* como referentes importantes en la formación profesional, dado el contexto actual en el que prolifera la corrupción e injusticias.

## Método

Se aplicó un diseño descriptivo que busca especificar las características o cualidades de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis y, transversal porque los datos se recolectaron en un momento y en un tiempo único (Hernández y Mendoza, 2018).

La población total de estudiantes de profesional de la universidad objeto de estudio es de 343 alumnos (100%) de las carreras de Administración y Negocios (37%) y de las Ingenierías (63%). La muestra correspondió al equivalente del 27% de la población (95 estudiantes). El 70% de ellos ronda una edad de entre 20 y 22 años y 55% son hombres y 45% mujeres.

Se utilizó una Escala de Likert diseñada y validada por Boroel (2011), cuyo propósito es determinar el perfil de actitudes hacia los valores profesionales en los estudiantes universitarios. Las respuestas a una escala de Likert reflejan tendencias o actitudes hacia el objeto subyacente y no la conducta en sí (Hernández y Mendoza, 2018). El instrumento consta de dos secciones 1) Datos generales del estudiante, 2) Escala compuesta por 30 proposiciones, con cinco opciones de respuesta donde el 4 representa el grado mayor de acuerdo y el 0 el grado de total desacuerdo ante la proposición evaluada. Los reactivos están distribuidos en seis categorías que se basan en la clasificación de valores profesionales que promueve Hirsch (2009): *Competencia profesional, Justicia, Respeto, Honestidad, Autonomía y Responsabilidad.* Para fines de este trabajo, los resultados se enfocarán únicamente en el análisis de las respuestas referidas a la *justicia* y *honestidad* por así convenir al objetivo de esta ponencia. Se seleccionaron al azar los estudiantes que conformaron la muestra, por medio de una lotería, a quienes se les aplicó el instrumento de forma manual y las respuestas se capturaron en la plataforma para encuestas *Survey Monkey,* se analizaron los datos con estadística descriptiva y se determinaron los resultados.

## Resultados

Con relación al valor de *justicia*, el instrumento tiene cuatro afirmaciones en esta categoría cuyo puntaje mínimo puede ser *cero* relacionado con la respuesta totalmente en desacuerdo, lo que representa una actitud muy desfavorable hacia las afirmaciones presentadas y, el puntaje máximo posible es de 16 (hay cuatro afirmaciones punteadas con cuatro que relaciona totalmente de acuerdo) lo que refleja una actitud sumamente favorable (Hernández y Mendoza, 2018). En estos resultados el puntaje máximo obtenido fue de 13.48, lo que podría mostrar una actitud sumamente favorable hacia el valor de la justicia. La afirmación que tuvo más alto puntaje (3.68 más cercano al 4) fue la que indicaba que Cada individuo debe ser reconocido por su trabajo, en segundo lugar, (3.55), consideraron importante el uso del derecho y la razón en la evaluación a sus compañeros. En tercer lugar, (3.43) consideraron que la imparcialidad y objetividad son necesarias para tomar decisiones justas y en último lugar (actitud menos favorable respecto a las anteriores) (2.82), podría evidenciar que los estudiantes no participan tan activamente en actividades que promuevan la equidad entre la comunidad estudiantil (figura 1).

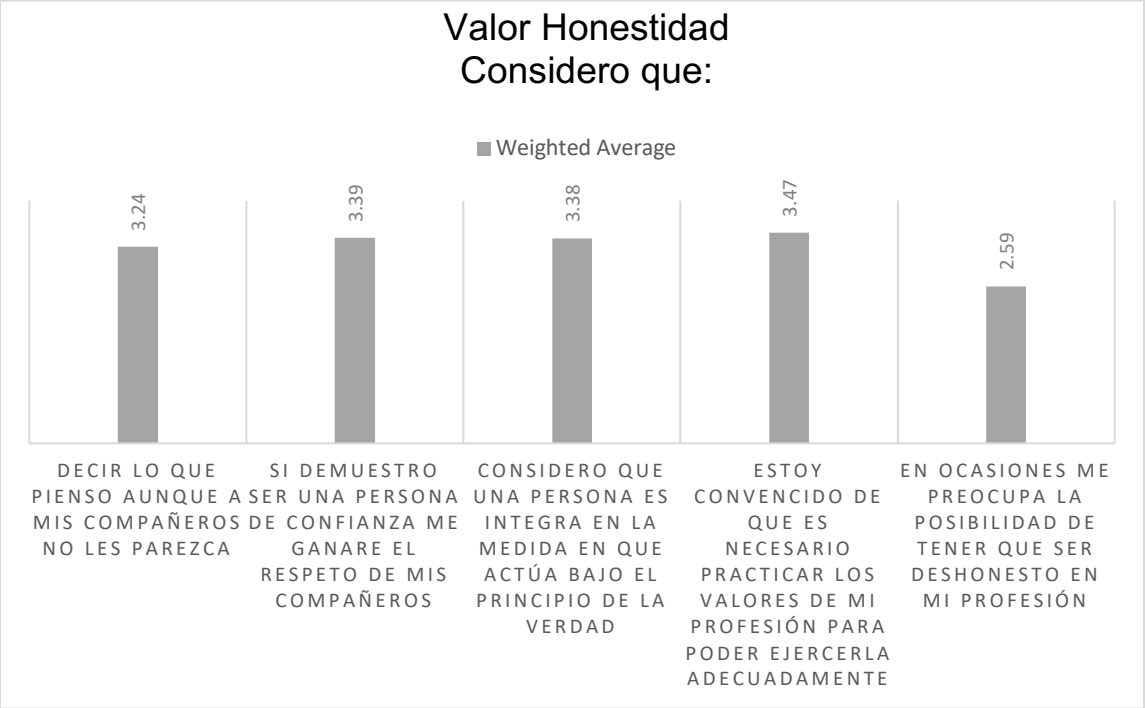
Figura 1. Actitudes de los estudiantes universitarios ante el valor de la Justicia.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

En el caso del valor honestidad el instrumento presenta 5 afirmaciones, el puntaje mínimo que se podría obtener es cero, que de obtenerse representaría una actitud muy desfavorable hacia las afirmaciones presentadas y el puntaje máximo posible es de 20

(cinco afirmaciones punteadas con cuatro, relacionado con la respuesta totalmente de acuerdo, actitud sumamente favorable). El puntaje máximo para el valor honestidad fue de 16.07 puntos, lo que representa poco menos de cuatro puntos alejado del puntaje más alto posible (20 puntos), es decir, los estudiantes tienen una actitud favorable hacia este valor. La afirmación que tuvo más alto puntaje (3.47) refleja una actitud muy favorablemente sobre la importancia de practicar los valores de su profesión para poder ejercerla adecuadamente, en segundo lugar (3.39), los estudiantes opinan que ser confiables les permitirá ganar el respeto de sus compañeros. En tercer lugar (3.38) muestran una actitud muy favorable hacia la idea de que actuar con base en la verdad constituye a una persona íntegra, en cuarto lugar (3.24), los estudiantes muestran una actitud favorable hacia la importancia de decir siempre lo que se piensa y, en último lugar con una actitud un tanto menos favorable (2.59) a los estudiantes les preocupa enfrentarse a la posibilidad de tener que ser deshonestos en su profesión (figura 2).

Figura 2. Actitudes de los estudiantes universitarios ante el valor de la Honestidad




Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

## Discusión y conclusiones

Resalta que las actitudes de los estudiantes hacia el valor de justicia son más favorables (más cercanas al 4 como puntaje máximo, intensidad más favorable), respecto a los puntajes obtenidos para el valor honestidad, lo que podría significar que sus actitudes son más favorables a cuestiones relacionadas con la justicia. Sin embargo, los resultados evidenciaron que cuestiones como la participación activa en actividades que promuevan la equidad entre la comunidad estudiantil, no representa una actitud tan favorable para los estudiantes. Hay que reforzar el involucramiento de los estudiantes en la lucha y defensa de la equidad, que representa un derecho universal y que es una manifestación de la justicia (Gutiérrez, 2020).

Respecto al valor de la honestidad, aunque los resultados no son desfavorables, se antoja importante confrontar a los estudiantes a los diferentes dilemas éticos que podrán enfrentar en el ejercicio profesional. En el ámbito académico, respetar la autoría de lo que leen y dar crédito a los autores en sus trabajos académicos, principio fundamental de honestidad (Reyes et al., 2017), sería un buen inicio. Como lo dice Hirsch (2009), un profesionista honesto actúa con la verdad, transparencia y rectitud en cualquier situación.

Finalmente, los estudiantes tienen actitudes favorables hacia los valores de justicia y honestidad, resultando la necesidad de reforzamiento en dos aspectos identificados con los puntajes menores: involucramiento de los estudiantes en la lucha y defensa de la equidad y la preocupación de enfrentarse a la posibilidad de tener que ser deshonestos en su profesión.

Como recomendaciones finales se pueden hacer las siguientes: 1. Abrir espacios en las universidades para la discusión y reflexión de la importancia de estos valores entre la comunidad universitaria. Motivando el desarrollo del juicio crítico y moral de los estudiantes como un conducto para fomentar una sociedad más justa y equitativa. 2. Considerar que en la didáctica se incorporen dilemas éticos propios del área de conocimiento de los universitarios y resaltando el papel relevante de la formación ética-profesional y la aplicación de los códigos de ética. 3. Con relación a la muestra objeto de estudio, al no ser representativa de toda la población, no se pueden generalizar los resultados. Sin embargo, no por ello son menos importantes los hallazgos. Se recomienda replicar el estudio abarcando a la población total, para tener el panorama completo de la apreciación de los estudiantes hacía los valores profesionales.

**Referencias**

AMITAI, (2019). *Tendencias de Honestidad en Latinoamérica 2019.* Recuperado de: https://www.responsabilidadsocial.cr/wp-content/uploads/2019/07/Tendencias-de-honestidad-americalatina-2019.pdf

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista RMIE,* vol. 10, núm. 24, 93-123. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n24/1405-6666-rmie-10-24-93.pdf

Boroel, B. (2011). Diseño de una escala de valores profesionales para estudiantes de licenciatura. Tesis Doctoral. México: IIDE-UABC.

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Editorial Paidós.

Fierro, A. y García, A. (2021). *Justicia Para Todos en Tiempos de Covid19*. Mexicanos contra la corrupción y la impunidad. Recuperado de: https://contralacorrupcion.mx/justicia-para-todos-en-tiempos-de-covid19/

Gobierno de México [SEP], 2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2014*. Disponible en: https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion2020-2024?state=published

González, M. y Martínez, D. (2021). Soluciones educativas frente a los dilemas éticos del uso de la tecnología deep fake. *Revista Internacional de Filosofía Teórica y Práctica.* 1(1). Recuperado de: DOI: https://doi.org/10.51660/riftp.v1i1.22

Gutiérrez, R. (2020). Honestidad y justicia, dos valores imprescindibles. *Gaceta UNAM*. Recuperado de: https://www.gaceta.unam.mx/honestidad-y-justicia-dos-valores-imprescindibles/

Hernández, C. (2021) La ciencia de la deshonestidad. ¿Cómo ves? *Revista de divulgación de la ciencia UNAM.* 243, 1-13. Recuperado de: http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/243/la-ciencia-de-la-deshonestidad

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.

Hirsch, A. y López, R., (2008*). Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/344156095_Etica_profesional_y_posgrado_en_Mexico_Valores_profesionales_de_profesores_y_estudiantes

Hirsch, A. (2009). Valores de Ética Profesional. En Alcántara, A.; Barba, L. y Hirsch, A. (Coords). *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de*

*la UNAM*. (p. 181). UNAM: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Hortal, A. (2010). *Ética general de las profesiones*. Editorial Desclée de Brouwer. Recuperado de: https://elibro.net/es/ereader/cetys/47670?page=44

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2020). *Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental (ENCIG), 2019.* Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/EstSegPub/encig2019_05.pdf

Ponce, R. y Benavent, J. (2013). Un programa de educación en valores. La formación moral en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigaciones UNAD,* 12, (1). Recuperado de: https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1165/1376

Ramírez, R., Ackerman, J. y Gallardo, G. (2021). *Hallazgos y reflexiones de la Encuesta Nacional de Culturas Políticas y Democracia 2021. Documento de Trabajo No. 5.* UNAM, PUEDJS. Recuperado de: https://puedjs.unam.mx/encuestas/wp-content/uploads/2021/08/Working-Paper_Hallazgos-y-reflexiones-de-la-ENCPD-2021.pdf

Reyes, J., Reyes, J., Coronel, S. y Flores, R. (2017). *Estudio sobre prácticas de deshonestidad académica en la UAM Xochimilco*. Recuperado de: https://www.academia.edu/24646278/Academic_plagiarism_from_the_perspective_of_students

Rogozinsky, J. (25 febrero del 2019). La deshonestidad mexicana. *El financiero.* Recuperado de: https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/jacques-rogozinski/deshonestidad-mexicana/

Squella, A. (2010) Algunas concepciones de la justicia. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez,* (44). Recuperado de: https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/504/594

Sotomayor, N., Argota, G., Saavedra, L., Campos, R., Méndez, S. (2016) Ética profesional y su concepción responsable para la investigación científica. *Revista Campus.* (22), 223-234. Recuperado de: https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/rc/article/view/1150

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Ética y valores en la educación superior del siglo XXI.* Recuperado de:

https://www.iesalc.unesco.org/2020/02/17/etica-y-valores-en-la-educacion-superior-del-siglo-xxi/

**PONENCIA. 6.1.3**

# LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE VIDA

***Mtra. Vanessa A. Pérez Valencia***
Univ. Anahuac del Sur, México

**Resumen**

La ponencia busca plantear la importancia de la conciencia en la construcción educativa desde la experiencia a través de dos de las tres actitudes Rogerianas empatía y aceptación positiva incondicional. Además, busca enaltecer al concepto de amor como pilar de dicha construcción en donde el reconocimiento de la persona desde la realidad amorosa vista desde la filosofía y tomando como referencia a phillia y agape se realice una construcción educativa trascendente desde la comprensión de la realidad de cada ser humano y a través de la aplicación de dichas actitudes como base de esa construcción. Se tomará como referencia la auto etnografía para ejemplificar lo vivido con personas en calidad de calle y reconocidos como indigentes para rescatar desde esa interrelación el proceso educativo en las relaciones humanas. Finalmente se abrirá la posibilidad de experimentar dichas actitudes en la rutina de vida para una construcción más plena y consciente de la persona en tanto humana.

**Palabras clave**: empatía, aceptación positiva incondicional, congruencia, amor, aprender, indigente, relaciones interpersonales.

**Abstract**

The article seeks to raise the importance of consciousness in educational construction from experience through two of the three Rogerian attitudes: empathy and unconditional positive acceptance. In addition, it seeks to exalt the concept of love as a pillar of said construction where the recognition of the person from the loving reality seen from philosophy and taking as a reference to philos and agape a transcendent educational construction is carried out from the understanding of the reality of each being human and through the application of said attitudes as the basis of that construction. Self-ethnography will be taken as a reference to exemplify what has been lived with people in the street quality and recognized as indigent to rescue the educational process in human relations from that interrelation. Finally, the possibility of

experiencing these attitudes in the routine of life will open for a fuller and more conscious construction of the person as human.

**Keywords:** empathy, unconditional positive acceptance, congruence, love, learn, homeless, human relationships.

## Introducción

"El principio de la educación es predicar con el ejemplo" (Turgot, 1780). Me pareció importante comenzar con esta cita pues a veces, me parece, consideramos a la educación única o esencialmente como un proceso académico como camino para desarrollarnos como seres humanos.

Sin embargo, si se toma la persona el tiempo de reflexionar, y ver incluso en nuestro pasado, se podrán comenzar a observar detalles desde la infancia que implican un proceso educativo, como lo es aprender a lavarnos los dientes, descubrir cómo comer, comenzar a gatear y después a caminar. Esto, hablando incluso para un proceso de necesidades básicas para el ser humano en un futuro que se construye. En ese camino la persona muestra aprendizaje que se torna significativo y toma como referencia para su propia construcción espiritual.

Esta educación puede formar o deformar la estructura interna de la persona en tanto humana para ir construyendo un serie de significados que lo lleven a ser lo que es en cada momento de su vida. Pero, me parece vital no quedarnos dentro ese espacio sino ver todas las implicaciones que esto tiene en la persona.

Me parece importante también, tocar el término conciencia y dos de las tres actitudes Rogerianas que son empatía y aceptación positiva incondicional que resultan vitales para el proceso educativo (Rogers, 2014, p. 40). La conciencia será vista desde el darse cuenta, es decir, esa capacidad de descubir algo valioso en el proceso de crecimiento de la persona y que pudiera volverse algo vital para su construcción. En cuanto a las dos actitudes sugeridas por Carl Rogers, buscaré mostrar la importancia de su aplicación en la experiencia humana como pilares de un proceso de aprendizaje que llevan a una construcción social desde una perspectiva amorosa.

Cuando hablamos del concepto de amor, podremos encontrar diversas definiciones, desde la teología, la filosofía, e incluso la mercadotecnia. Tomando como base el concepto de amor desde su visión filosófica en eros, filos y agape, este mismo se describirá desde filos y agape, es decir, la relación filiar y trascendente en la persona gracias al proceso educativo intrínseco en la propia experiencia de vida.

Retomando la idea de la construcción de aprendizaje en experiencia desde el nacimiento de un niño, se podrá comprender que dicho infante podrá tener un desarrollo óptimo o no, deseado de acuerdo a la forma en la que se desenvuelva su proceso educativo. Para esto, el entorno se vuelve vital, pues dependerá del propio proceso educativo de los padres el cómo se interrelacionará con él o la pequeña. Si se comienza a mirar desde esta perspectiva, se verá la importancia del comprender lo que la persona va tomando como significativo y en consecuencia el como va construyendo su existencia.

## Desarrollo

Es en este momento es cuando la palabra conciencia y las dos actitudes comienzan a resonar dentro de una construcción educativa. Para esto profundizaré en el significado de la palabra empatía; de acuerdo a Carl Rogers esta implica comprender el mundo del otro "como si" fuera mío sabiendo que no lo es (Rogers, 21014, p. 41), esto implica el buscar una constante conexión con el sentir y la realidad del otro desde mi propia experiencia. Edith Stein en su tesis "Sobre el problema de la Empatía" (2005, p.86), también nos habla de esto primeramente desde una visión de reconocimiento e interpretaciones desde lo que percibo como similar a mí. Esto parte desde lo más esencial como lo es reconocer a otro semejante a mí con dos ojos, una nariz, una boca, hasta interpretar sus expresiones como nerviosismo o miedo, desde lo que yo conozco como miedo o nerviosismo.

Qué sucede entonces cuando paso por la calle y me encuentro con un indigente y paso por ese primer paso de reconocimiento y descubro que es similar a mí, tiene ojos, brazos, nariz, boca, piernas, probablmente muy accidentado por su contexto y se encuentre sucio, huela mal entre otras cosas que se pudieran percibir a nivel sensitivo. Además, al verlo y tratar de comprender su expresión, podría interpretar que se encuentra cansado, con hambre y quizá sin esperanza.

En la experiencia que tengo colaborando con personas de la calle, he podido aprender mucho desde una experiencia empática, y cómo sería para mí estar en su lugar. Qué sentiría si un extraño se acercara a mí a ofrecerme un pan y chocolate, que despertaría en mí el ver que no tienen un interés secundario sino unicamente el deseo de provocarme una sonrisa. En las relaciones interpersonales la empatía se vuelve vital desde la búsqueda consciente del amor filial entre seres humanos que se reconocen como iguales y que ese encuentro lleva a una experiencia trascendente.

Pero, cómo se podría educar a un indigente o un migrante, o cómo él me podría educar a mí. Pareciera que estos sectores de la población no caben dentro del tejido social y están condenados a ser estorbos sociales que no tienen que aportar. Esto lleva a profundizar en la relación del concepto amor con la educación. Pareciera que uno no se relaciona con otro y que lo imprtante dentro de la educación fueran los procesos educativos, construccionismo, constructivismo, enfoque centrado en la persona… y qué hay del amor como una base educativa. Comprendiendo esto no desde el romanticismo sino desde el reconocimiento del otro como valioso que da un respuesta un cuidado único desde la realidad en la que cada persona se encuentra. Benedicto XVI nos habla en su Carta Encíclica Deus Caritas Est (2015), sobre philia, aquel amor de amistad que explica la relación entre dos o más personas. En sus palabras él escribe:

> el desarrollo del amor hacia sus más altas cotas y su más íntima pureza conlleva el que ahora aspire a lo definitivo, y esto en un doble sentido: en cuanto implica exclusividad – sólo esta persona –, y en el sentido para siempre. El amor engloba la existencia entera y en todas sus dimensiones, incluido también el tempo. (Benedicto VXI, 2005).

Al comprender al amor como parte de la existencia desde la conciencia llevaría a la interrelación personal a un proceso constante de encuentro amoroso en donde cada ser me permite enriquecerme, es decir, aprender, y llevarme algo significativo a mi existencia.

Desde el mismo ejemplo y a la búsqueda del desarrollo de la conciencia, habría que considerar el buscar aprender, es decir, tomar lo rico en cada persona desde lo que somos y estamos construyendo y desde lo que podemos llegar a ser gracias a dicho proceso. Esa disposición va sostenida en las dos actitudes aún no mencionadas; aceptación positiva incondicional y congruencia.

Qué sucedería si al llegar a encontrarse con un indigente no muestro aceptación a su persona, sino miedo, asco, desagrado y la persona se para frente a él unicamente con el deseo de sentirse mejor por hacer algo por los demás y no con el deseo de encontrarse con el otro para crecer en conjunto. Qué estará enseñando esa persona, justamente los sentimientos que esta experimentando o algo de interpretación similar para él. Probablemente eso no provocará confianza en la persona para acercarse por algo de comer.

Dentro del proceso de aprendizaje, el ser humano está dando señales de forma consciente o inconciente en el entorno en el que se desarrolla, esto implica dejar un

impacto en la sociedad, es decir, darles la posibilidad de aprender sobre mí desde lo que yo muestre.

La realidad de un indigente se mueve a través de un proceso de aprendizaje basado en experiencias dolorosas que reconoce como desamor en su esencia, las cuales al llegar a situación de calle le hacen reafirmar el desagrado y rechazo experimentado en su familia nuclear y su aprendizaje significativo resulta un reconocimiento de una persona sin valor viviendo en muchos casos en cualidad de actos que parecieran animales consecuencia de lo aprendido y por tanto comprendido de sí mismos.

Ese aprendizaje tiene la posibilidad de ser resignificado a través del resto del tejido social que este en disposición de encontrarse con ellos en actos concretos de amor que puedan dar la posibilidad a una visión distinta en la realidad de una persona de situación de calle. Para esto, la aceptación positiva incondicional se vuelve indispensable en el encuentra amoroso con ellos.

De acuerdo a Rogers (2014, p.41), la aceptación positiva incondicional resulta “un cálido respeto hacia él como persona de mérito propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independientemente de su condición, conducta o sentimientos”. El primer planteamiento sería descubrir como comprendo y vivo la aceptación positiva incondicional en mi propia experiencia de vida y qué necesito aprender para poderla vivir plenamente en mis relaciones interpersonales.

Continuando con el ejemplo de la relación con los indigentes el aceptarlos desde la realidad en la que existen, las condiciones en las que se encuentran y desde el modelo de aprendizaje en el que se desenvuelen, daría como conclusión el optar por no acercarse a ellos por los riesgos que pudiera implicar el encontrarse con ellos. Sin embargo, el llegar con una actitud genuina de aceptación, da como respuesta un acto de vulnerabilidad en ellos, en donde incluso el rostro se transforma hacia su punto vulnerable, no son objetos y parte del desecho social sino personas que son reconocidas por otras personas. Ese aprendizaje significativo que va dándose a lo largo de un proceso de enseñanza en las visitas a lo que ellos llaman casa, da la posibilidad de resignificar su propio concepto de amor.

La reestructruración hacia una visión sana y trascendente del tejido social implica una constante formación en la conciencia de la persona para generar aprendizaje significativo tomando como base al amor y teniendo como pilar a la empatía y la aceptación positiva incondicional.

Desde mi experiencia con los pobres, me parece que no hay vínculo que no pueda construirse desde el amor que de en consecuencia un aprendizaje significativo de cara a una construcción desde el cuidado y la restauración de la integridad de la persona.

## Conclusiones

Educar resulta entonces un proceso de vida, que si se vincula al amor desde eso que existe y esta por la eternidad en actos conscientes dará como resultado una cosntrucción más sólida en la persona desde la realidad en la que se encuentra.

Si en un estrato social como es con las personas en situación de calle se pueden lograr vínculos que vayan sanando sus propios conceptos de desamor desde la empatía y la aceptación positiva incondicional, en espacios que no sean tan violentos hay un camino que construir que puede educar y re educar a sistemas familiares y sociales tan heridos hoy por la forma en la que se están educando.

El artículo busca que se lleven a la práctica estas actitudes a través de la conciencia amorosa para buscar en la práctica un cambio en la realidad en la que nos encontremos y generar un cambio a través de la educación humanista que tiene la posibilidad de humanizar a nuestro entorno.

Finalmente, retomando la cita de Turgot mencionada al inicio, el ejemplo se vuelve base de la educación, es decir, las actitudes que mostramos al entorno en nuestra realidad cotidiana son aquellas que educan y construyen a la sociedad en la que nos encontramos y las que pueden sanar y reconstruir desde nuestro propio testimonio en el aquí y ahora como responsabilidad social y moral.

## Referencias


Román, A. (2018). La Influencia de San Agustín en el concepto de amor en Scheler. *Carthaginensia*, *30*(57).

Rogers, C. (2014). El Proceso de Convertirse en Persona. Paidós. México.

Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento y otros escritos.* Madrid: Ediciones Palabra.

Stein, E. (2005). *Sobre el Problema de la Empatía.* España: Monte Carmelo.

S.S., Francisco (2020). Fratelli Tutti. Carta Encíclica. Italia.

S.S. Benedicto VXI (2005). Deus Caritas Est. Italia https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html

## COMUNICACIONES ORALES DEL EJE 6

### COMUNICACIÓN 6.2.1

# CENTROS COMUNITARIOS DE APRENDIZAJE. ALTERNATIVA PARA ALUMNOS REZAGADOS EN SECUNDARIAS DE LA CDMX. ESTUDIO DE CASO

***Norma Angélica Aguirre Alquicira***
*SEP, México*
*https://orcid.org/0000-0002-7969-1195*
***María Laura Hernández Uribe***
*SEP, México*
*http://orcid.org/0000-0002-8555-9318*

**Resumen**

En diciembre del 2020 la Secretaría de Educación Pública (SEP) autoriza los Centros Comunitarios de Aprendizaje (CCA) como alternativa para dar asesorías pedagógicas y socioemocionales a los alumnos que lo requirieran, siempre y cuando el semáforo epidemiológico de la entidad federativa se encontrara en amarillo y con una condición totalmente voluntaria. Cada entidad federativa establecería las reglas operativas para instalar los CCA. En la CDMX a partir del 7 de junio se permitió que las escuelas funcionaran como CCA. La investigación que se desarrolló fue de tipo cualitativa, exploratoria y transversal, con el objetivo de conocer el funcionamiento de los CCA en escuelas secundarias. El caso que se investigó fue la Escuela Secundaria Pública No. 19 “Dolores Ángela Castillo” ubicada en la Alcaldía de Cuajimalpa de Morelos. Ésta fue seleccionada por su gran demanda además de que la organización como CCA formó parte de un proyecto diseñado para todo el ciclo escolar llamado “Todos a bordo”. Se aplicaron 21 entrevistas semiestructuradas, bitácora de asistencia, observación de las investigadoras e información proporcionada por los directivos. Algunos hallazgos fueron: cada plantel se organizó de manera diferente e implementó distintas estrategias, respetándose la autonomía de decisión de cada comunidad. El caso de estudió contó con la asistencia del 100% de los padres convocados e inclusive más de los esperados, esto permitió que el 100% de los alumnos fueran aprobados. De este estudio surgieron nuevas líneas de investigación como el tipo de evaluación realizada y el contraste de resultados entre diferentes CCA.

**Palabras clave:** Centro Comunitario de Aprendizaje, rezago educativo, asesoría pedagógica.

**Summary**

In December 2020, the Ministry of Public Education (SEP) authorizes the Community Learning Centers (CCA) as an alternative to give pedagogical and socio-emotional advice to students who require it, as long as the epidemiological traffic light of the federal entity is in yellow and on a totally voluntary condition. Each federative entity would establish the operational rules to install the CCA. In CDMX, as of June 7, the schools were allowed to function as CCA. The research that was developed was qualitative, exploratory and cross sectional, with the aim of knowing the functioning of the CCA in secondary schools. The case that was investigated was the Public Secondary School No. 19 "Dolores Angela Castillo" located in Cuajimalpa of Morelos. This was selected due to its great demand, in addition to the fact that the organization as CCA was part of a project designed for the entire school year called "All on board". 21 semi-structured interviews, attendance log, observation of the researchers and information provided by the Principals were applied. Some findings were: that each school was organized differently and implemented different strategies, respecting the autonomy of decision of each community. The case study was attended by 100% of de summoned parents and even more than expected, this allowed 100% of the students to be approved. New lines of research emerged from this study, such as the type of evaluation carried out and the contrast of results between different CCA.

**Keywords:** Community Learning Center, educational lag, pedagogical counseling.

## Introducción

Una de las acciones de política social del gobierno federal, fue la estrategia de Microrregiones, puesta en marcha en febrero de 2001, estaba dirigida a poblaciones con mayor rezago socioeconómico del país. Entre las diversas acciones que contemplaba la estrategia, se encontraba "el establecimiento de un centro con Servicio Público de Computación y Acceso a Internet" (SEDESOL, Gobierno de México, 2001) el cual contaría con un mínimo de seis computadoras y estaría abierto a la población.

Este centro es denominado como "Centro Comunitario de Aprendizaje" (CCA) y es considerado como un medio para desarrollar en la población de las zonas

marginadas, capacidades y habilidades mediante el uso de computadoras y el acceso a internet.

La implementación del proyecto implica a *los promotores* quienes administran los recursos y coordinan las actividades del centro, promueven la participación de la comunidad, difunden la oferta de actividades y facilitan los contenidos educativos y a *las instituciones educativas* que ofrecen los cursos y/o talleres, la asesoría y la capacitación.

Las ideas que sustentan el origen de los CCA, según la propia Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2001) son:

- El acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación que ofrecen los CCA a las comunidades les permiten integrarse a la red mundial del conocimiento y con ello fomentar su desarrollo socioeconómico.
- El apoyo de las instituciones públicas y privadas, aunadas al interés y compromiso de las comunidades contribuyen con el desarrollo de los municipios y regiones de las zonas más marginadas del país a través de la educación y la capacitación.
- A través de los CCA, se ofrecen nuevas y diferentes oportunidades educativas mediante las cuales, la comunidad cuenta con el acceso a programas que les permiten desarrollar sus habilidades y generar nuevas capacidades.

En la Quincuagésima Primera Reunión Plenaria Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), encabezada por el Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán se ratificó que, de manera voluntaria aquellos estados que estén en semáforo amarillo podrían regresar a actividades presenciales de asesoría pedagógica y socioemocional en enero de 2021, a través de los Centros Comunitarios de Aprendizaje (CCA). Por ello presentó el proyecto de los CCA, diseñado junto con el Sector Salud y fundamentado en el artículo 14 de la Ley General de Educación el cual señala: “Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes…La Secretaría, en coordinación con las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México realizarán las revisiones del acuerdo al que se refiere este artículo, con la finalidad de adecuarlo con las realidades y contextos en los que se imparta la educación.” (SEP 2019). El 8 de diciembre del 2020 se publicó el boletín SEP no. 317 Regreso seguro a las escuelas a partir de enero, de manera voluntaria, en estados con semáforo amarillo (SEP 2020) en el que se reitera que no se trata de clases presenciales en semáforo

amarillo, sino que los CCA, son asesorías pedagógicas, psicológicas y sociales impartidas dentro de las mismas escuelas para los alumnos que así lo requieran y es totalmente voluntaria la asistencia tanto para alumnos como para docentes.

De esta manera con la misma denominación: Centros Comunitarios de Aprendizaje (CCA) y una orientación similar, el gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública en el año 2020, retoma la estrategia motivado por la situación sanitaria provocada por la pandemia de COVID que obligó a cerrar los centros educativos y transitar de la educación presencial a la modalidad a distancia para la atención del alumnado de todos los niveles educativos.

A decir del entonces Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, los CCA representaron un esfuerzo para garantizar el derecho a la educación. Se puso especial énfasis en abrirlos en las localidades marginadas del país con el propósito de garantizar el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad o quienes tienen mayor rezago, de esta manera los alumnos tendrían una relación más cercana con su maestro en grupos pequeños y con sesiones de trabajo de máximo 45 minutos, con asistencia escalonada, priorizando el uso de espacios abiertos, la limpieza de mobiliario y equipo antes y después de cada clase, así como mantener las nueve medidas establecidas por las autoridades sanitarias y educativas federales: activar los Consejos Participativos de Salud Escolar (CPSE), garantizar el acceso a jabón y agua, cuidar de maestras y maestros que se encuentren en grupos de riesgo, usar de manera obligatoria cubrebocas, respetar la sana distancia, maximizar el uso de espacios abiertos, suspender ceremonias o reuniones, detección temprana, promover el desarrollo socioemocional para educandos y docentes (Barragán 2020).

Una vez establecida la estrategia de los CCA a nivel nacional, cada entidad federativa señaló sus propios lineamientos. En la Ciudad de México se autorizó la apertura de los CCA en junio de 2021, periodo en el que el semáforo epidemiológico de la entidad se mantuvo en color verde. Antes, durante y después de ello, los planteles se mantuvieron atendiendo a los alumnos mediante la modalidad a distancia. El propósito era atender a los alumnos que por alguna razón (problemas familiares, falta de equipo, falta de señal de internet, situación económica, etc.) no habían establecido comunicación constante con los planteles educativos y con los docentes, lo que ponía en riesgo su proceso de aprendizaje. La intención era apoyarles con asesoría pedagógica y en algunos casos apoyo socioemocional (SEP 2021).

El objetivo de este estudio fue dar seguimiento al CCA que funcionó en la Escuela Secundaria Pública No. 19 de la Ciudad de México “Dolores Ángela Castillo” turno

matutino, de la alcaldía de Cuajimalpa, a fin de conocer su funcionamiento y los resultados que tuvieron los alumnos que estaban en riesgo. Se analizaron las condiciones para establecerlo, las condiciones sanitarias imperantes durante las actividades desarrolladas, la asistencia de directivos, profesores, alumnos y padres de familia, la forma en que se organizaron las actividades y las opiniones de los padres y alumnos acerca de las motivaciones que tuvieron para asistir a las mesas de ayuda del CCA.

**Tipo de investigación**

Se trata de una investigación de tipo cualitativa, exploratoria y transversal a partir de um estudio de caso, seleccionado entre una muestra de 20 CCA. La secundarnia 19 turno matutino fue la que tuvo mayor demanda de atención de padres de familia y alumnos, además contó con un proyecto estructurado desde el inicio del ciclo escolar 2020-2021. Cabe señalar que la directora, los dos subdirectores, el personal docente y administrativo apoyó activamente la realización de la mesa de ayuda del CCA.

La información que sirvió de sustento para la presente investigación fue recabada mediante: bitácoras de asistencia diaria de los CCA, 21 entrevistas semi estructuradas realizadas con padres y alumnos que asistieron a las mesas de ayuda e información proporcionada por la directora y los dos subdirectores del plantel, así como la observación directa de las investigadoras.

**Resultados**

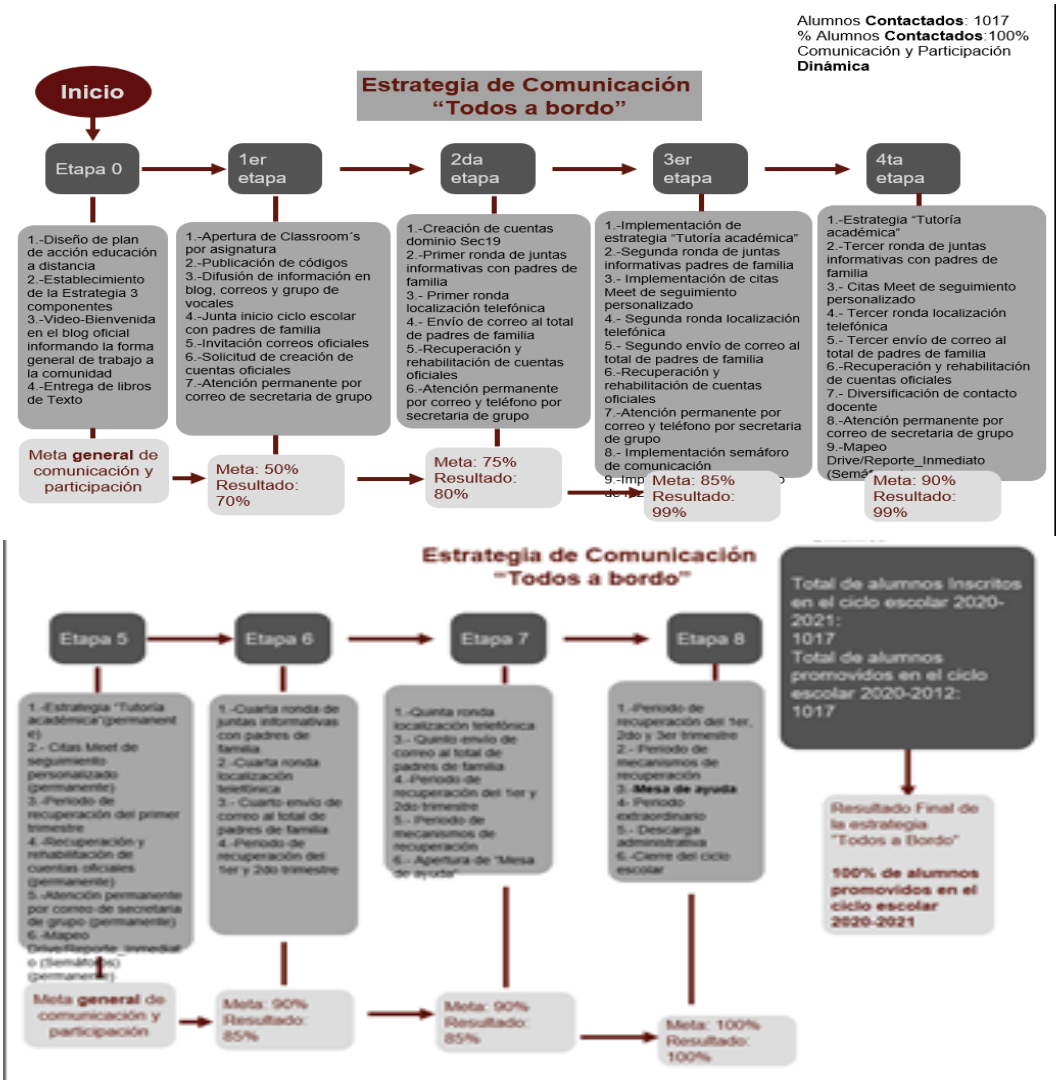
La escuela secundaria 19 “Dolores Ángela Castillo” turno matutino tuvo una población en el ciclo escolar 2020-2021 de 1017 alumnos, 38 docentes, 27 administrativos y 3 directivos. Se encuentra ubicada en la Alcaldía Cuajimalpa al poniente de la CDMX y asisten alumnos de localidades como: Acopilco, La Pila, Chimalpa, Cuajimalpa, Ahuatenco, Zentlapatl, entre otras.

El Consejo Técnico Escolar (CTE), decidió de forma voluntaria establecer la mesa de ayuda de los CCA con la única función de apoyo a los alumnos en riesgo o rezagados, esta actividad se desarrolló del 7 al 24 de junio en un horario de 8:00 a 13:00 horas.

Esta escuela diseñó su propia estrategia y cronológicamente se desarrolló de la siguiente manera:

• Desde el inicio del ciclo escolar 2020-2021 la escuela diseñó una serie de estrategias de comunicación y participación llamadas “Todos a bordo”, para ello crearon ocho etapas con fechas aproximadas que fueron desarrollándose a lo largo del ciclo escolar. La estrategia fue flexible por tanto se adaptó y/o modificó según las circunstancias. La mesa de ayuda del CCA corresponde a las etapas 7 y 8 (figura 1).

Figura 1. Estrategia de Comunicación y Participación. Secundaria 19 Turno Matutino, CDMX




Fuente: Secundaria 19 Turno Matutino “Dolores Ángela Castillo” (2021).

- Se establecieron tiempos en la junta de CTE del mes de mayo, acordando que del 1 al 7 de junio los maestros darían a conocer las calificaciones a los alumnos por medio de las asesorías por Meet, por vía correo electrónico o por Classroom, de tal manera que tanto alumnos como padres de familia conocieran la situación del menor. Una vez que se contó con estos datos, se crearon listas por medio del drive y de manera conjunta cada maestro indicaba la cantidad de trabajos solicitados y cuantos tenía registrado el alumno, dándole un color como semáforo: verde, amarillo, naranja y rojo. De esta manera, en la primera semana de junio la dirección de la escuela conoció la situación de cada uno de los alumnos y los colocó en cuatro categorías:

a) Verde- quienes tenían el aprendizaje esperado, se conectaron a las asesorías y entregaron todos los trabajos por classroom. Fueron 372 alumnos.

b) Amarillo- correspondió a los alumnos que asistían a las asesorías y entregaban trabajos por classroom, pero no completamente. Fueron 308 alumnos.

c) Naranja- Fueron alumnos en riesgo porque si estaban presentes pero era mínimo lo que entregaban en classroom. Fueron 299 alumnos.

d) Rojo- Fueron los alumnos que no tenían contacto con los docentes, se buscaron con la estrategia de tutorías pero no lograron que participaran ni en asesorías, ni en classroom, es decir, estuvieron totalmente ausentes. Fueron 38 alumnos. (Figura 2)

Figura 2. Semáforo General. Secundaria 19 CDMX

**Semáforo General de Aprendizaje Sec 19 ™**

| En Riesgo | Requiere Apoyo | En Desarrollo | Esperado |
|---|---|---|---|
| 38 Alumnos | 299 Alumnos | 308 Alumnos | 372 Alumnos |
| 1017 Alumnos Inscritos | | | |

Refiere a la consolidación de los aprendizajes esperados y aprendizajes clave de los alumnos durante el ciclo escolar 2020-2021

Fuente: Secundaria 19 Turno Matutino “Dolores Ángela Castillo” (2021).

- Teniendo los datos de los alumnos rezagados que estaban en riesgo de no aprobar el ciclo escolar, una comisión formada por secretarias, trabajo social, prefectos y bibliotecaria se dieron a la tarea de comunicarse con los 38 alumnos que estaban en semáforo rojo por diversos medios como fue el correo, teléfono e inclusive con visitas domiciliarias. Una vez contactada la familia se les dió una cita para asistir a la escuela a partir del 7 de junio. Es importante señalar que la docente especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) también apoyó en la localización de los alumnos que estuvieron en su registro.
- Se acordó en reunión con todo el personal que a la mesa de ayuda asistirían de manera presencial los tres directivos y ocho secretarias. Los docentes aunque no asistieron presencialmente estuvieron atentos vía virtual para revisar y atender dudas de los alumnos. Únicamente se contó con la asistencia voluntaria e intermitente de tres docentes: de Geografía, Formación Cívica y Ética y Artes.
- El personal que estaba de manera presencial atendiendo a padres de familia y alumnos, tenía conocimiento de los trabajos y/o proyectos que requerían entregar cada uno de ellos, así como del uso de la plataforma classroom.
- Los padres de familia y alumnos se presentaron a la cita, se atendió a cada uno de manera personalizada. El personal dio a conocer a los padres la situación de su hijo y se fueron dando soluciones y alternativas según cada caso. En ocasiones era solo subir las tareas y trabajos en classroom, en otros era realizar alguna actividad solicitada por el docente y requería tiempo para realizarla en casa y se les daba una nueva cita para poder entregar lo acordado y de esta manera rescatar el ciclo escolar.
- Asistieron a la mesa de ayuda tanto alumnos que estaban en semáforo rojo como en semáforo naranja, a quienes se les dio el mismo apoyo y asesoría para poder entregar actividades.
- Durante todo el tiempo que duró la mesa de ayuda del CCA se cumplió con el protocolo establecido por las autoridades sanitarias y educativas.
- Los directivos realizaron el registro de asistencia en una bitácora y ahí se anotó: grupo, nombre del alumno, nombre del responsable, teléfono de contacto, quien lo atendió, problema principal que tuvo y el acuerdo al que se llegó (figura 3).

Figura 3. Bitácora de asistencia de los padres de familia a la mesa de ayuda.

Fuente: Secundaria 19 Turno Matutino “Dolores Ángela Castillo” CDMX (2021).

- La asistencia de los Padres de familia y alumnos fue la siguiente:

| Fecha | Alumnos assistentes | Fecha | Alumnos asistentes |
|---|---|---|---|
| 7 de junio | 24 | 16 de junio | 53 |
| 8 de junio | Organización | 17 de junio | 26 |
| 9 de junio | 19 | 18 de junio | 28 |
| 10 de junio | 33 | 21 de junio | 10 |
| 11 de junio | 54 | 22 de junio | 9 |
| 14 de junio | 14 | 23 de junio | 15 |
| 15 de junio | 36 | 24 de junio | 6 |

- Se atendió a 264 alumnos de los tres grados, distribuidos de la siguiente manera:
-

| Grado | Alumnos atendidos |
|---|---|
| Primero | 76 |

| | |
|---|---|
| Segundo | 94 |
| Tercero | 94 |

• Por tanto se incluyeron a los 38 alumnos en riesgo mas 226 alumnos en semáforo naranja.

El día 15 de junio se entrevistó a 21 padres de familia con sus hijos quienes asistían ese día a la mesa de ayuda. Los resultados muestran que los principales problemas a los que se enfrentaron fueron:

*Problemas de salud*: En su familia tuvieron casos de COVID e inclusive hubo fallecimientos.

*Problemas económicos*: Se quedaron sin empleo y no tuvieron dinero para internet "comprabamos datos o comíamos".

*Falta de dispositivos*: Solo tenían un dispositivo para toda la familia y generalmente era solo el teléfono celular.

*No llegaba la señal*: En Cuajimalpa hay zonas en las que no llega la señal de internet, teléfono, ni señal de televisión.

*Problemas emocionales*: Los alumnos no tenían ganas de estudiar, no se acoplaron a las clases a distancia.

También se les preguntó sobre que les parecía la mesa de ayuda del CCA y las respuestas fueron las siguientes:

"Venimos y nos dejaron unos trabajos, ya los hizo, hoy los subimos, el jueves regresamos a entregar lo que falta", "La maestra está muy atenta para toda esta situación, esta dando soluciones y apoyo, asi es como la estoy percibiendo y me levanta el ánimo, se esta preocupando por ellos para que salgan adelante y es lo que me esta ayudando también para motivarla a ella y salga adelante, no sabemos como sigamos con esta situación y si me da gusto que la maestra y los maestros y ustedes nos estén apoyando", "Nos llamaron para venir a ver sus calificaciones", "Ahora ya se esta recuperando", "Nos llegó el correo, bueno, la notificación para venir".

Por último el resultado obtenido de la mesa de ayuda de los CCA fue exitoso, pues de los 1017 alumnos el 100% de ellos fue promovido. No hubo alumnos con calificaciones pendientes. Por tanto no hubo Exámenes Extraordinarios de Recuperación (EER).

## Conclusiones

El primer reto al que se enfrentó la escuela Secundaria General No. 19 “Dolores Ángela Castillo” fue el organizarse como colegiado para determinar las estrategias que desarrollaría a lo largo del ciclo escolar 2020-2021, para ello determinaron un plan de acción distribuido en ocho etapas, éstas se fueron desarrollando y en ocasiones se adaptaron o modificaron. En las últimas etapas de este proceso se contempló la mesa de ayuda del CCA, en los que participaron todos los docentes, administrativos y directivos que de una manera u otra lograron el objetivo: no dejar a ningún alumno atrás, ni fuera del sistema educativo.

El 100% de los alumnos tuvieron calificación aprobatoria, además de que fueron atendidos y escuchados.

Se trató de incluir a cada uno de los alumnos, quienes a pesar de las dificultades que tuvieron a lo largo del ciclo escolar, contaron con la oportunidad de expresar su situación y demostrar el interés por continuar sus estudios.

El esfuerzo realizado en el caso que se estudió refleja la flexibilidad que se otorgó por parte de las autoridades para que cada plantel, de acuerdo a sus necesidades, características, condiciones y recursos planteara de la mejor manera la organización de los CCA con el objetivo de atender la población en rezago. Esta investigación permitió observar las muy distintas formas en que los planteles llevaron a cabo las actividades del CCA.

En el caso de estudio resalta por un lado la disposición del personal directivo y administrativo de asistir de manera presencial, contrastada con la poca disposición de los docentes para ello. Por otro lado, el que la atención se centrara solamente en completar el número de trabajos requeridos por cada docente en relación con la cantidad de trabajos que cada alumno había entregado, permite inferir que no existió un seguimiento de apoyo diferenciado.

Será objeto de una investigación posterior indagar el tipo de evaluación realizada por los profesores para constatar si se trató de una evaluación cuantitativa basada exclusivamente en el número de productos entregados o si se realizó una evaluación cualitativa en la que se valoran los procesos de aprendizaje de los alumnos y quizá contrastar con los resultados de otros CCA en donde los docentes trabajaron de manera directa con los alumnos que enfrentan rezagos mediante asesorías personalizadas o en pequeños grupos.

## Referencias


Barragán, M. (2020) Acción Docente: Boletín SEP No. 317- Regreso Seguro a Clases. https://www.youtube.com/watch?v=hpE1KAID8Bo

Barragán, M. (2020) La escuela como Centro de Aprendizaje Comunitario (Boletín 317) https://www.youtube.com/watch?v=-Alz892H9Xg

Barragán, M. (2020) Así funcionarán los Centros Comunitarios de Aprendizaje. https://www.youtube.com/watch?v=BZ0McEdIWxg

Rodriguez, D. (2021) Centros Comunitarios de Aprendizaje: Una realidad que llega para quedarse. https://mexicanosprimerosinaloa.org/opinion/centros-comunitarios-de-aprendizaje-una-realidad-que-llega-para-quedarse/

SEDESOL (2021) Centros Comunitarios de aprendizaje. Microrregiones. http://www.microrregiones.gob.mx/cca.php

SEP (2019) Ley General de Educación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

SEP (2020) Boletín SEP no. 317 “Regreso seguro a las escuelas a partir de enero 2021 de manera voluntaria en estados con semáforo amarillo”. https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-317-regreso-seguro-a-las-escuelas-a-partir-de-enero-de-manera-voluntaria-en-estados-con-semaforo-amarillo-sep?idiom=es

SEP (2021) Boletín SEP no. 8 “Invita CONAFE a las alumnas y los alumnos de comunidades marginadas para que asistan a los CCA y continúen sus estudios” https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-8-invita-conafe-a-las-alumnas-y-los-alumnos-de-comunidades-marginadas-para-que-asistan-a-los-cca-y-continuen-sus-estudios?state=published

SEP (2021) Boletín SEP no. 131 Comunidades escolares de la Ciudad de México podrán decidir continuar con clases presenciales como Centros de Aprendizaje. https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sepno-131-comunidades-escolares-de-la-ciudad-de-mexico-podran-decidir-continuar-con-clases-presenciales-como-centros-de-aprendizaje?idiom=es

**COMUNICACIÓN 6.2.2**

# EDUCACIÓN AMBIENTAL BASADA EN PROYECTOS: PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DE CETYS UNIVERSIDAD CAMPUS MEXICALI SOBRE LA CONTAMINACIÓN EN MEXICALI

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL BASEADA EM PROJETOS: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CAMPUS MEXICALI DA CETYS UNIVERSIDAD SOBRE POLUIÇÃO NO MEXICALI

# PROJECT-BASED ENVIRONMENTAL EDUCATION: STUDENT PERCEPTION OF CETYS UNIVERSIDAD CAMPUS MEXICALI ABOUT THE POLLUTION IN MEXICALI

***Leticia Ramírez Rubio***
CETYS Universidad / México
Orcid 0000-0002-6431-5752

**Resumen**

La educación ambiental basada en proyectos de aplicación ha demostrado ser una herramienta efectiva para motivar a los alumnos a tener mejor actitud hacia el medio ambiente. En este trabajo se muestran los resultados de un proyecto de aplicación para la materia de Ser humano y sustentabilidad realizado por un grupo de estudiantes de psicología de 7mo semestre durante la segunda parte del año 2019. El proyecto consistió en realizar una investigación cuyo objetivo fue conocer la percepción de los estudiantes de licenciatura de las escuelas de Administración, Ingeniería y Ciencias Sociales sobre la contaminación ambiental de la ciudad de Mexicali. Utilizando la escala Likert de cinco puntos se aplicó un cuestionario a 313 estudiantes. Los resultados se analizaron mediante el software SPSS®. Según los resultados de la investigación, el 86% de los estudiantes manifestaron estar muy preocupados por la situación de la contaminación en la ciudad. Sin embargo, del total de encuestados, solamente 17 estudiantes participan activamente en proyectos o campañas de ayuda al medio ambiente. No obstante, el 50 % de alumnos han llegado a participar en proyectos o campañas sobre el medio ambiente por lo menos una vez en su vida. Sin duda el alcance de la aplicación que tuvo de este proyecto brinda información sobre la actitud de los estudiantes de CETYS sobre el medio ambiente confirmando que el método de

aprendizaje basado en proyectos despierta interés e involucramiento por parte de los estudiantes para fortalecer su conocimiento y acción sobre las problemáticas ambientales.

**Palabras clave**: aprendizaje basado em proyectos, educacion ambiental, contaminación.

**Abstract**

Environmental education based on application projects has proven to be an effective tool to motivate students to have a better attitude towards the environment. This work shows the results of an application project for the course “Human Being and Sustainability” carried out by a group of psychology students in the 7th semester during the second part of 2019. The project objective was to know the perception of undergraduate students of Administration, Engineering, and Social Sciences faculties about environmental pollution in Mexicali city. Using the five-point Likert scale a questionnaire was applied to 313 students. The results were analyzed using SPSS® software. According to research results, 86% of the students said they were very concerned about the pollution situation in the city. However, only 17 students actively participate in projects or campaigns to help the environment but, 50% of students have participated in environmental projects or campaigns at least once in their life. The scope of the application of this project provides information about the attitude of CETYS students about the environment, confirming the project-based learning method arouses interest and involvement on the part of students to strengthen their knowledge about the environmental problems

**Keywords**: environmental education; project-based learning, pollution

## Introducción

El medio ambiente es el lugar en el que los seres vivos interactúan entre sí, por lo que mantener un balance entre todos sus elementos es vital para la preservación de la vida. Sin embargo, las actividades antropogénicas han generado alteraciones que resultan en problemáticas medioambientales. Desde la conceptualización de la educación ambiental en 1972 en Estocolmo se plantea de forma relevante lograr la prevención y resolución de los problemas ambientales. Para ello la educación ambiental pretende lograr que las personas tengan conocimiento, sensibilidad y actitud positiva hacia el medio ambiente.

Uzun (2007) define la actitud ambiental como todas las actitudes y pensamientos positivos o negativos de las personas que consideran comportamientos ambientalmente beneficiosos, como miedos, resentimientos, inquietudes, valores y disposición para resolver problemas ambientales. Cabe destacar las características económicas, la actitud de los padres y el área de residencia, son factores que influyen en el comportamiento ambiental (Rickinson, 2001).

La educación es fundamental para asegurar la comprensión de las personas de la importancia ambiental y de cómo hacer que el medio ambiente sea sostenible. La educación en las escuelas es de vital importancia, aunque como menciona Urda (2017), en su análisis sobre la relación conocimiento y conducta, la adopción de conductas es un proceso complejo y el rol que la educación ambiental puede generar para la adopción de conductas perdurables en el tiempo es importante pero limitada, ya que depende también de otros grupos e instituciones sociales.

Aunque la efectividad de la educación ambiental no radica enteramente en el educador, este debe procurar innovar para mejorar la alfabetización ambiental mediante diferentes estrategias pedagógicas. Una de ellas puede ser el aprendizaje basado en proyectos, es una estrategia pedagógica que tiene un enfoque constructivista que requiere que toda una clase o un pequeño grupo de estudiantes asuman la responsabilidad de sus decisiones (Ruddell, 2000). Entre otras ventajas, este método promueve que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico a través de la solución de problemas de situaciones reales (Nation, 2008) y adquieran confianza para actuar fuera de las aulas, consientes de sus posibilidades y los alcances de su acción (Urda, 2017).

La materia de Ser humano y Sustentabilidad es parte del eje de formación universitaria de las carreras de Ingeniería, Administración y Ciencias Sociales que se imparten en CETYS Universidad como parte de una formación integral basada en vivir los valores.

Como parte de la asignatura se les pide a los estudiantes realizar un proyecto de aplicación desde la perspectiva de su carrera, esto con el fin de que el alumno experimente de manera real su impacto profesional y personal a la solución de una problemática ambiental especifica. A continuación, se describe la metodología y resultados del proyecto de aplicación de los alumnos de psicología que decidieron aplicar una encuesta a los estudiantes de CETYS Mexicali para conocer su percepción de la contaminación en la ciudad.

## Metodología o procedimiento de investigación

Siguiendo el enfoque aprendizaje basado en proyectos al inicio del curso se plantea la actividad del proyecto ambiental enfatizando en que debe ser aplicado a la solución de una problemática ambiental desde el enfoque de su carrera. La elección de la problemática y la manera de abordarla es libre, por lo que los alumnos tienen el poder de decidir de acuerdo con sus inquietudes. Para ello los estudiantes deben de hacer una investigación documental de la problemática en cuestión y en base a ello diseñar una estrategia la cual debe de ser implementada y sujeta a medición para conocer su efectividad.

En el caso particular de los alumnos de psicología de 7mo semestre (2019-2) era un grupo de 13 estudiantes, que impactados por la situación ambiental quisieron que su proyecto tuviera un mayor alcance, por lo que decidieron hacer un solo proyecto entre todos, que fue realizar una investigación de percepción de la contaminación aplicando una encuesta a los estudiantes de licenciatura de CETYS campus Mexicali, la cual contemplaba emociones, conocimiento de la problemática y acciones.

Para realizar la investigación se crearon equipos a los que se les asignaron responsabilidades para lograr una meta en común. La planeación inicial de la investigación se realizó en el salón de clase con la ayuda de la docente. Posteriormente cada quince días el equipo en turno presentaba sus avances para que el otro equipo pudiera avanzar a la siguiente etapa hasta concluir la investigación.

Tamaño muestra: En septiembre 2019 el campus de Mexicali tenía una población de 1682 estudiantes inscritos en un programa de licenciatura. Considerando un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5%, el tamaño de la muestra fue de 313 alumnos, el equivalente al 18.6 % de la población total. 55.1% de los entrevistados fueron hombres mientras que el 44.9% fueron mujeres. 80% de la población estaba en un rango de edad entre 18 y 22 años, de los cuales el 95% eran solteros. La participación por facultad fue de la siguiente manera: 38.8% Ingeniería; 35.7% Administración y Negocios; 25.5% Ciencias Sociales y Humanidades.

Instrumento: Se diseñó un cuestionario digital en Google forms de 21 preguntas con escala tipo Likert el cual buscaba medir que tan de acuerdo o en desacuerdo estaban los alumnos con las afirmaciones del cuestionario (Fernández-Manzanal, 2007). El cuestionario tuvo un pilotaje de 30 alumnos el cual se validó con el análisis de fiabilidad de alfa de Cronbach resultando 0.8 (Tafli, 2016). Una vez validado el instrumento se envió por correo electrónico a los 313 alumnos.

Análisis de los datos: Los datos tuvieron una primera etapa de análisis utilizando la hoja electrónica Excel y las gráficas de Google forms, después se realizaron correlaciones con el programa estadístico SPSS® (Agissova, 2020).

## Resultados

El análisis cuantitativo de las afirmaciones indica que los estudiantes se sienten enojados, tristes y preocupados por la contaminación en Mexicali ya que piensan que puede causar la muerte, también creen que es necesario respetar a otras especies y hacer conciencia de los hábitos de consumo.

Para interpretar los resultados se eligieron tres afirmaciones de sentimientos de preocupación, disgusto y tristeza contra cinco afirmaciones que implican acción ante una problemática. Esto con la finalidad de comparar si los sentimientos van acompañados de acciones.

Como se puede apreciar en la Tabla 1 cuando se habla de sentimientos las respuestas de totalmente de acuerdo y de acuerdo están en un rango de 80 a 90 por ciento del total de la población la cual está preocupada por la contaminación del aire, disgustada por el manejo de la basura y triste porque Mexicali es de las ciudades más contaminadas. Así mismo se aprecia como en las afirmaciones de acción los porcentajes se distribuyeron tendiendo más hacia la acción esporádica o nula, respondiendo estar “en desacuerdo y totalmente en descuerdo” con las siguientes afirmaciones: *“Separo y clasifico la basura que genero en mi casa”,* 70%; "*Participo directamente en proyectos y/o campañas que ayudan al medio ambiente*", 60%. Notándose la diferencia entre queja o malestar y la falta de acciones personales para solucionar alguna problemática

Tabla 1 Comparación de acciones contra sentimientos ante problemáticas

| Afirmación de sentimientos | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|---|---|---|---|---|---|
| "La contaminación del aire me hace sentir preocupado" | 50% | 41.55% | 6% | 1.10% | 0.83% |
| "El manejo de la basura me hace sentir disgustado" | 42.60% | 41.82% | 9.69% | 4.10% | 1.66% |
| "Saber que Mexicali es una de las ciudades mas contaminadas del mundo me hace sentir triste" | 45.90% | 41.55% | 8.03% | 4.15% | 0.27% |
| **Afirmación de acciones** | | | | | |
| "En mi casa, procuro desperdiciar la menor cantidad posible de agua" | 27.42% | 46.26% | 12.46% | 12.46% | 1.38% |
| "Desconecto los aparatos electrónicos de mi hogar cuando no estan siendo utilizados" | 21.33% | 37.95% | 16.62% | 21.32% | 2.77% |
| "Utilizo bolsas reutilizables (de tela, de__, etc), en vez de bolsas de plástico, para mis quehaceres" | 14.40% | 31.02% | 19.11% | 32.40% | 3.04% |
| "Separo y clasifico la basura que genero en mi casa" | 6.37% | 18.28% | 13.85% | 47.64% | 13.85% |
| "Participo directamente en proyectos y/o campañas que ayudan al medio ambiente" | 4.70% | 19.11% | 16.34% | 47.90% | 11.90% |

Notas: El color verde significa acción (Totalmente de acuerdo). El color amarillo significa pasividad (Totalmente en desacuerdo).
Fuente: elaboración propia con base en los resultados.

## Discusión

El 92% de los alumnos tienen conocimiento sobre las problemáticas ambientales de la ciudad, especialmente del aire, coincidiendo con lo publicado en el Atlas de Riesgos del Municipio de Mexicali (2019), un porcentaje de la comunidad de Mexicali identifica la contaminación del aire como problema principal para la ciudad reconociendo que el polvo es un elemento de riesgo para la mayoría de los habitantes.

Respecto al manejo de la basura el 84% de los alumnos están disgustados por el manejo de la basura, sin embargo sólo el 25% manifestó separar los residuos en sus casas, contra un 75% que dijo que no lo hacía de manera continua. Esto se puede deber al sistema de recolección municipal ya que de haber un sistema municipal adecuado o fuera obligatorio si la separarían. Hasta el momento la separación de residuos es opcional y fomentada por organizaciones no gubernamentales.

En la afirmación "Saber que Mexicali es una de las ciudades mas contaminadas del mundo me hace sentir triste" el 86% de los alumnos manifestó estar en totalmente de acuerdo y de acuerdo lo que significa que están tristes, sin embargo sólo el 25% participa en campañas o actividades relacionadas con la preservación del medio ambiente, lo que pone en perspectiva el análisis de Álvarez Suárez (2009), sobre

diferentes modelos de predicción de la conducta concluyendo que los individuos sólo realizan conductas ambientalmente responsables cuando están suficientemente informados sobre la problemática ambiental, se encuentran motivados hacia ella y, además, se ven capaces de generar cambios cualitativos, están convencidos de la efectividad de su acción y de que ésta no les generará dificultades importantes

En el caso particular de los alumnos de CETYS Mexicali se puede ver que tienen el conocimiento de las problemáticas sin embargo su falta de acción en algunas afirmaciones se debe a que no están seguros de su impacto además de la dificultad que puede tener el separar los residuos cuando no hay un sistema municipal adecuado.

Las afirmaciones con mayor acción por parte de los alumnos fueron "En mi casa, procuro desperdiciar la menor cantidad posible de agua" 74%; "Desconecto los aparatos electrónicos de mi hogar cuando no están siendo utilizados", 59%; "Utilizo bolsas reutilizables (de tela, de__, etc), en vez de bolsas de plástico, para mis quehaceres", 45%. El llevar a cabo estas actividades puede deberse a la publicidad en medios y durante su formación académica sobre el cuidado del agua, la energía y recientemente el uso de bolsas reutilizables. Estas acciones son fáciles y no representan un esfuerzo extraordinario pero son parte de sus hábitos y estilo de vida que de cierta manera tiene un efecto positivo en el medio ambiente.

## Consideraciones finales

Para una educación ambiental efectiva, se deben implementar actividades que atraigan la atención de los estudiantes e influyan positivamente en sus actitudes, motivándolos a ser un agente de cambio en su realidad inmediata. El método de aprendizaje basado en proyectos influye positivamente en las actitudes ambientales de los estudiantes y contribuye a una educación ambiental más eficaz (Genc, 2015). Tal es el caso del proyecto de investigación que realizó en equipo el grupo de psicología que sirve de precedente para crear estrategias pedagógicas en las que la escuela y los alumnos puedan tener una mayor participación en las decisiones de carácter ambiental a nivel gobierno e iniciativa privada.

## Referencias


Agissova, F. (2020). The Role of Personal and Political Values in Predicting Environmental Attitudes and Pro-environmental Behavior in Kazakhstan. Frontiers in psychology, 11, 3660. doi:10.3389/fpsyg.2020.584292

Álvarez Suárez, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles: implicados para la educación ambiental. Revista de Psicodidáctica, 14(2), 245-260. ISSN:1136-1034

Fernández-Manzanal, R. (2007). Evaluation of environmental attitudes: Analysis and results of a scale applied to university students. Science Education, 91(6), 988-1009. doi:10.1002/sce.20218

Genc, M. (2015). The project-based learning approach in environmental education. International Research in Geographical and Environmental Education, 24(2), 105-117. doi:10.1080/10382046.2014.993169

Gobierno de Mexicali (25 de noviembre de 2019). Atlas de Riesgos del Municipio de Mexicali. Obtenido de Gobierno de Mexicali: http://www.mexicali.gob.mx/transparencia/administracion/atlas/pdf/4.pdf?fbclid=IwAR1S2Yfc1TUpHugpXbMYMzifVydKGG6V2sx7NovQSDxJmwbusyLnihEVPc

Nation, M. L. (2008). Project-based learning for sustainable development. Journal of Geography, 107(3), 102-111.

Ruddell, M. R. (2000). Dot. com Lessons Worth Learning: Student Engagement, Literacy, and Project-Based Learning. Reading online.

Senyurt, A. T. (2011). Universite ogrencilerinin cevresel konulara duyarliliklarinin incelenmesi [Investigation of attitude for environmental issue of university students]. S.D.U. Saglik Bilimleri Enstitusu Dergisi, 1815.

Tafli, T. &. (2016). Development of Environmental Attitude Scale towards Pre-Service Biology Teachers. Journal of Education and Practice. 7(32), 33-40. doi:ISSN 2222-288X

Urda, E. G. (2017). Saber no alcanza para actuar: revisión y reflexiones acerca de la relación entre el conocimiento y la adopción de conductas ambientales. Ciência & Educação (Bauru).23, 357-372.

Uzun, N. (2007). A study on the secondary school students' knowledge and attitudes towards the environment. Uzun, N. (2007). A study on the secondary school students' knoUnpublished doctoral dissertation). Hacettepe University, Ankara.

**COMUNICACIÓN 6.2.3**

# CLASIFICACIÓN DE DOCENTES DE PRIMARIA CON RESPECTO A SUS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

# CLASSIFICATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS WITH RESPECT TO THEIR IMPLICIT THEORIES OF READING COMPREHENSION

***Cecilia Matilde Cámara Ulloa***
Escuela Primaria Sor Juana Inés de la Cruz, Naucalpan, Estado de México

***Alejandra Platas-García***
Centro de Lenguas Extranjeras, Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
https://orcid.org/0000-0002-5150-0668

**Resumen**

Dado que los docentes de primaria son los responsables de enseñar a leer a los niños, tanto en clases presenciales como virtuales, principalmente en los primeros grados, es relevante toda investigación que permita conocer aspectos sobre las teorías implícitas de comprensión lectora que ellos tienen. El presente estudio tiene como objetivos: primero, conocer el valor de fiabilidad de consistencia interna de la *Escala de Teorías Implícitas de Comprensión Lectora* (ETICOLEC) de Perales-Escudero et al. (2021) aplicada en docentes de primaria mexicanos; y segundo, clasificar a docentes mexicanos de primaria con respecto a sus teorías implícitas. Así, se llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo, de corte transversal. Después de solicitar el consentimiento a los participantes, se aplicó la escala ETICOLEC de forma digital, a 174 docentes (145 mujeres y 29 hombres), con una edad promedio de 41.6 años (DE ±11.1), los participantes eran docentes en servicio en escuelas primarias del centro de México: públicas (162) y privadas (12). Los resultados permitieron obtener en primer lugar, un valor de fiabilidad de consistencia interna muy alta de la escala ETICOLEC (coeficiente de confiabilidad del Alfa de Cronbach) de: $\alpha = .89$; y, en segundo lugar, se observó que los docentes no tuvieron una teoría implícita bien definida, pues el 80% de los participantes tienen una combinación de dos o más teorías implícitas. En trabajos futuros se podría observar a los docentes en las clases para analizar su discurso, lo que

podría reflejar información de interés sobre sus teorías implícitas de comprensión lectora.

**Palabras clave:** lectura, docente de escuela primaria, teorías implícitas.

**Abstract**

Since elementary school teachers are responsible for teaching children to read, in both face-to-face and virtual classes, especially in the first grades, any research that allows to know aspects about implicit theories of reading that they have is relevant. The objectives of this research were: firstly, to know the reliability value of internal consistency of the *Escala de Teorías Implícitas de Comprensión Lectora* (ETICOLEC) of Perales-Escudero et al. (2021) applied in Mexican elementary school teachers; and secondly, classify Mexican elementary school teachers with respect to their implicit theories. Thus, a quantitative, descriptive, cross-sectional study was carried out. After requesting the consent of the participants, the ETICOLEC scale was applied, digitally, to 174 teachers (145 women and 29 men), with an average age of 41.6 years (SD ±11.1), the participants were in-service teachers in elementary schools in central Mexico: public (162) and private (12). The results allowed to obtain, firstly, a reliability value of very high internal consistency of the ETICOLEC scale (Cronbach's Alpha reliability coefficient) of: $\alpha$ = .89; and, secondly, it was noted that teachers did not have a well-defined implicit theory, as 80% of participants have a combination of two or more implicit theories. In future works teachers could be observed in classes to analyze their discourse which could reflect interesting information about their implicit theories of reading comprehension.

**Keywords:** Reading, primary school teachers, implicit theories.

## Introducción

Dado que los docentes de primaria son los responsables de enseñar a leer a los niños, tanto en clases presenciales como virtuales, principalmente en los primeros grados, es relevante toda investigación que permita conocer aspectos sobre las teorías implícitas de comprensión lectora que ellos tienen. De hecho, los docentes son modelos de lectores para los niños, son mediadores lectores (Elche y Yubero, 2019), y se sabe que "la concepción de lectura que tengamos será la brújula que guiará nuestra manera de encarar la cultura escrita" (Macías et al., 2014, p. 290), es decir, la forma en que los

docentes conciben en qué consiste el proceso de comprensión de textos tendrá un efecto en su forma de enseñar a leer a los alumnos.

Un antecedente fundamental para considerar es el trabajo de Perales-Escudero et al. (2021) quienes llevaron a cabo una investigación con el objetivo de reportar el diseño y validación de un instrumento sobre teorías implícitas de comprensión lectora en docentes de secundaria mexicanos. Para el diseño de su instrumento consideraron cinco teorías implícitas; receptiva, interpretativa, constructiva-retórica, constructiva-crítica y constructiva-aplicativa. En sus resultados encontraron que los docentes tienen presencia de la teoría implícita receptiva y que esta tiende a combinarse con los tres tipos de teorías implícitas constructivas.

Ahora, dado que Perales-Escudero et al. (2021) validaron su instrumento con docentes mexicanos de nivel secundaria, se procedió a una validación del instrumento con docentes de nivel primaria. Así, la presente investigación tiene como objetivos: primero, conocer el valor de fiabilidad de consistencia interna de la Escala de Teorías Implícitas de Comprensión Lectora (ETICOLEC) de Perales-Escudero et al. (2021) aplicada en docentes de primaria mexicanos; y segundo, clasificar a docentes mexicanos de primaria con respecto a sus teorías implícitas

## Teorías implícitas de comprensión lectora

Las teorías implícitas, primero son “teorías” porque “han sido elaboradas individualmente por el sujeto como modelo interpretativo de su mundo. Además, porque reúnen un conjunto de contenidos culturales; organizados sistémicamente y con cierta recurrencia, en ideas típicas y representativas, sobre determinado ámbito de la realidad” (Núñez, 2019, p. 215). Segundo, son “implícitas” porque: “no son accesibles a la conciencia, el sujeto portador de teorías no sabe cómo llegó a ellas y no dispone de una formulación verbal para explicitarlas” (Núñez, 2019, p. 215).

En otras palabras, las personas poseen distintas ideas, sin saber que las tienen ni cómo se originaron, pero que les sirven para interpretar ciertos aspectos de la realidad. Estas teorías implícitas son susceptibles de análisis si se pide a las personas que reflexionen en ellas o si se observan las acciones y discursos de las personas que se iluminan a causa de esas ideas.

Ahora, las teorías implícitas sobre comprensión lectora que se consideran en esta investigación son las siguientes:

- *Constructiva-retórica*: “la comprensión implica […] examinar la situación comunicativa en la que el texto está involucrado (género, autores, lectores, sus motivos y contextos y las relaciones con otros textos) y modificar la forma de abordar el texto en función de ello” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25; cf. Perales-Escudero et al., 2017).
- *Receptiva*: “la comprensión consiste en reproducir fielmente el mensaje del texto” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25); “se conceptualiza a la comprensión de los textos como un mero acto de recuperación del significado/mensaje que está puesto en los textos por los autores que ‘saben’” (Hernández, 2008, p. 761).
- *Constructiva-crítica*: “la comprensión implica evaluar y poner en duda lo leído considerando su veracidad, pertinencia y/o carga ideológica” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25; cf. Perales-Escudero et al., 2017).
- *Interpretativa*: “la comprensión es un proceso activo de construcción de significado por parte del lector que puede dar lugar a múltiples interpretaciones subjetivas” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25). “Se considera que la dificultad para llevar a cabo la comprensión lectora parece depender sobre todo de la participación del lector en la dimensión motivacional y cognitiva” (Hernández, 2008, p. 761).
- *Constructiva-aplicativa*: “la comprensión consiste en poner en relación lo leído con la propia vida (conocimientos, experiencias) para aplicarlo a ella” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25; cf. Perales-Escudero et al., 2017). “Se reconoce que leer sirve para aprender, para desarrollar instrumentos cognitivos y para ayudar a interpretar la realidad circundante” (Hernández, 2008, p. 761).

## Metodología

Dado que el interés de esta investigación consiste en clasificar a docentes de primaria con respecto a sus teorías implícitas de comprensión lectora, el enfoque metodológico utilizado fue cuantitativo. Así, se realizó un estudio transversal porque la técnica de recolección de datos se aplicó en una sola ocasión; además, fue un estudio descriptivo, ya que estos estudios tienen las siguientes características:

> Centran su actuación en determinar el “qué es” de un fenómeno educativo y no se limitan a una mera recogida de datos, sino que intentan responder a

> cuestiones sobre el estado presente de cualquier situación educativa con implicaciones que van más allá de los límites establecidos por los propios elementos estudiados (Mateo, 2012, pp.197-198).

Participantes: La muestra se conformó por 174 docentes del centro de México (145 mujeres y 29 hombres), con una edad promedio de 41.6 años (DE ±11.1) los participantes eran docentes en servicio en escuelas primarias públicas (162) y privadas (12).

Instrumento: La escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC) fue diseñada por Perales-Escudero et al. (2021) con el objetivo de caracterizar las teorías implícitas de grupos de docentes en servicio en combinación con otros instrumentos. La escala se compone de 20 enunciados que corresponden a cinco dimensiones. Cada dimensión es una teoría implícita específica, y comprende enunciados distintos, a saber: constructiva-retórica (enunciados 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17); receptiva (1, 2 y 7); constructiva-crítica (18, 19 y 20); interpretativa (3, 4, 5 y 6); constructiva-aplicativa (8, 9 y 10). El tipo de respuesta es una escala de Likert con opciones que van de *1* (Completamente en desacuerdo) a 5 (Completamente de acuerdo).

Procedimiento: Para la recolección de datos, se invitó a un grupo de docentes de primaria a participar en la investigación, a quienes accedieron, se les envió un formulario digital solicitando su consentimiento informado en el que aceptaron que se usaran sus respuestas en los instrumentos de forma anónima; también se les mencionó que los datos generales (sexo, edad, tipo de escuela -pública o privada-) se tratarían de forma confidencial y únicamente para los fines de la investigación. El empleo del formato digital es conveniente porque facilita la recepción y sistematización de un amplio número de datos.

Para el análisis de resultados, se sumaron las respuestas “de acuerdo” y “completamente de acuerdo” de los enunciados que conforman cada teoría implícita y se clasificaron así los docentes conforme a las siguientes puntuaciones (en esos enunciados): *Constructiva-retórica*: 28 a 35 puntos. *Receptiva*: 12 a 15 puntos. *Constructiva-crítica*: 12 a 15 puntos. *Interpretativa*: 20 a 16 puntos. *Constructiva-aplicativa*: 12 a 15 puntos.

## Resultados

Por un lado, los resultados para el primer objetivo son que el valor de fiabilidad de consistencia interna (coeficiente de confiabilidad del Alfa de Cronbach) fue de: $\alpha = .89$, lo que representa una magnitud de confiabilidad muy alta (Corral, 2010).

Por otro lado, los resultados para el segundo objetivo son que al clasificar a los participantes conforme a sus teorías implícitas, no se observó que los docentes tuvieran una teoría implícita bien definida, pues, la mayoría tienen una combinación de dos o más teorías implícitas como se puede notar en la tabla 1 a continuación

Tabla 1 Clasificación de los 174 docentes de primaria conforme a sus teorías implícitas

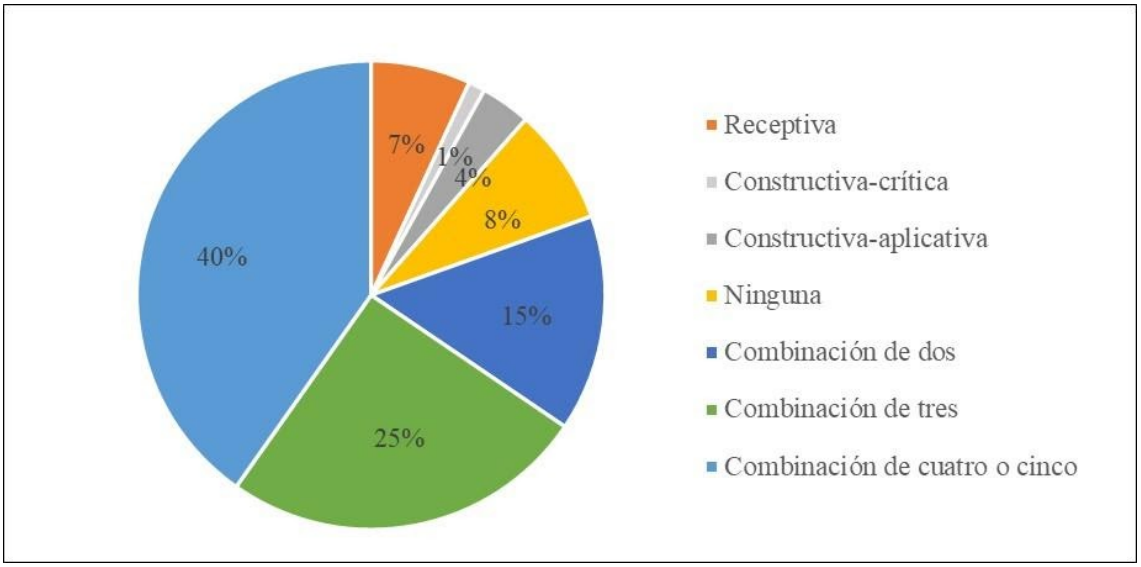
| **Teorías implícitas** (El asterisco indica la combinación) | **Número de participantes** |
|---|---|
| Receptiva | 12 |
| Constructiva-crítica | 2 |
| Constructiva-aplicativa | 6 |
| Receptiva * Interpretativa | 3 |
| Receptiva * Constructiva-crítica | 8 |
| Receptiva * Constructiva-aplicativa | 9 |
| Receptiva * Constructiva-retórica | 6 |
| Constructiva-crítica * Constructiva-aplicativa | 2 |
| Constructiva-retórica * Receptiva * Constructiva-crítica | 11 |
| Constructiva-retórica * Receptiva * Constructiva-aplicativa | 12 |
| Constructiva-aplicativa * Receptiva * Constructiva-crítica | 6 |
| Constructiva-retórica * Constructiva-crítica * Constructiva-aplicativa | 4 |
| Constructiva-aplicativa * Receptiva * Interpretativa | 3 |

| | |
|---|---|
| Constructiva-retórica * Receptiva * Interpretativa | 4 |
| Constructiva-crítica * Receptiva * Interpretativa | 2 |
| Constructiva-retórica * Receptiva * Constructiva-crítica * Constructiva-aplicativa | 34 |
| Constructiva-retórica * Receptiva * Interpretativa * Constructiva-aplicativa | 8 |
| Receptiva * Constructiva-crítica * Interpretativa * Constructiva-aplicativa | 2 |
| Constructiva-retórica * Receptiva * Constructiva-crítica * Interpretativa * Constructiva-aplicativa | 26 |
| Ninguna | 14 |

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados se pueden visualizar en la figura 1 que muestra el porcentaje de docentes que tienen: una, ninguna, o la combinación de dos o más teorías implícitas de comprensión lectora: Se observa que el 80 % de los docentes se clasifica en distintas teorías implícitas y por ello, en una combinación.

Figura 1. Porcentaje de docentes de primaria clasificados conforme a sus teorías implícitas de comprensión lectora




Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

Dados los objetivos y resultados de la presente investigación, se puede mencionar, en primer lugar, que la escala ETICOLEC de Perales-Escudero et al. (2021) mostró un valor de fiabilidad de consistencia interna alto en docentes de primaria, lo cual invita a considerar su uso en investigaciones con maestros de este nivel escolar. Asimismo, se puede mencionar, en segundo lugar, que los docentes de educación primaria no se pueden clasificar ni de forma homogénea ni en una única teoría implícita, más bien, los docentes tienen teorías implícitas en combinación e incluso, en pocos casos, no se pueden clasificar en ninguna. Esto podría estar relacionado con que los docentes suelen tener un perfil de lector débil (Granado y Puig, 2014). En otras palabras: probablemente, los docentes leen poco y cuando lo hacen se acercan a los textos sin una idea clara del proceso que están llevando a cabo. En trabajos futuros, se podría observar a los docentes en las clases presenciales o virtuales para analizar su discurso, lo que permitiría obtener información de interés sobre sus teorías implícitas de comprensión lectora para completar los resultados presentados.

## Referencias

Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación, 20*(36), 152-168.

Elche, M. & Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31-45. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083

Granado, C. & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos, 11*, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05

Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. En estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(38), 737-771. https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/577

Macías, V., López, G., & Carrasco, A. (2014). Promoción de lectura y bibliotecas. En V. Macías (Ed.), *Lenguaje y educación temas de investigación educativa en México* (pp. 289-317). Fundación SM de Ediciones México, A.C.

Mateo, J. (2012). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord). *Metodología de la Investigación Educativa* (3ª Ed.) (pp. 195-229). La Muralla.

Núñez, D. E. (2019). Teorías implícitas: su naturaleza contextual y práctica como saber docente profesional. *Qurriculum, 32*, 213-223. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.12

Perales-Escudero, M. D., Busseniers, P., & Reyes, M. R. (2017). Variation in pre-service EFL teachers' implicit theories of reading: A qualitative study. *MEXTESOL Journal, 41*(4), 1-18. https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=2618

Perales-Escudero, M. D., Correa-Gutiérrez, S., & Vega-López, N. A. (2021). Validación de la escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC) de docentes en servicio. *Ocnos 20*(2), 21-32. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515

**COMUNICACIÓN 6.2.4**

# EL DIRECTOR DE TESIS COMO MEDIADOR EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE DOCTORADO

# THE THESIS SUPERVISOR AS A MEDIATOR IN THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCIES IN DOCTORAL STUDENTS

***Luz Berenice Silva Ramírez***
UPAEP / México

**Resumen**

En esta comunicación se muestran los resultados cuantitativos de una investigación doctoral, que tiene como objeto de estudio el rol mediador del director de tesis en el desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes de doctorado en educación. La metodología es mixta, con un diseño concurrente y con una estrategia de triangulación de ambos datos. Como parte de esta investigación mixta, se presentan sólo los resultados cuantitativos que exploran, a través de la aplicación de un cuestionario las competencias que los doctorandos consideran han desarrollado; a partir del acompañamiento que realiza su director de tesis. La muestra se compone de treinta doctorandos pertenecientes a tres programas doctorales en educación de calidad. Entre los resultados, se muestran las habilidades para investigar, de pensamiento, metodológicas y de conocimientos teóricos; además de las habilidades en lectoescritura y para el uso de herramientas de análisis de instrumentos, donde la mediación del director incide primordialmente. Finalmente, estos resultados cuantitativos van dimensionando el rol que como facilitador y acompañante juega el director de tesis en la formación de los investigadores educativos.

**Palabras clave**: Director de tesis, mediación, investigadores educativos, competencias investigativas

**Abstract**

This presentation shows the quantitative results of a doctoral research; whose object of study is the mediating role of the thesis supervisor in the development of research competencies in doctoral students in education. The methodology is mixed, with a concurrent design and a triangulation strategy for both data. As part of this mixed

research, only the quantitative results are presented, which through the application of a questionnaire, explores the competencies that the doctoral students consider having developed, from the guidance of their thesis supervisor. The sample is made up of thirty doctoral students belonging to three doctoral programs in quality education. Among the results, the skills to investigate, methodological thinking and theoretical knowledge are shown; in addition, literacy skills and the use of analytical tools are also shown, where the director's mediation has a primary influence. Finally, these quantitative results are dimensioning the role that the thesis supervisor plays as a facilitator and companion in the training of educational researchers.

**Key words**: Thesis supervisor, mediation, educational researchers, research skills

## Introducción

En el marco de un programa doctoral en Latinoamérica, la figura del director de tesis se ha convertido en uno de los temas de mayor relevancia en las instituciones de educación superior (IES). Ciertamente, en la literatura los estudios alcanzados en el contexto Latinoamericano demandan la necesidad de estudiar el rol que ejerce el director de tesis en los programas doctorales de calidad, dada la fuerte influencia de esta figura en el proceso investigativo (Moreno, 2011, Ortiz, 2010, Reyes y Gutiérrez, 2015).

Al respecto, en otras investigaciones se observa un fuerte interés por conocer qué sucede al interior de las prácticas de formación, sobre todo en el acompañamiento que ejerce el director de tesis en el doctorando y en el desarrollo de sus competencias. No obstante, el estudio de dicha figura, sobre todo el referido al estudio de su mediación, es todavía mínimo en relación con los estudios que existen en países europeos y en Estados Unidos (González y Castelló, 2018, McAlpine, 2013 y Haynes, 2012)

Por tal motivo, el objeto de estudio en esta investigación es el trabajo de mediación que ejerce un director de tesis en el desarrollo de las competencias investigativas en estudiantes de doctorado; pues si bien suele decirse que las investigaciones desarrolladas en los programas doctorales deben ser de calidad, no siempre la evidencia al culminar un proceso investigativo, es la confirmación de las competencias adquiridas por el investigador principiante.

De allí que se asegure que la calidad de la tesis doctoral sea el reflejo de la formación del doctorando como investigador y del desarrollo de sus competencias investigativas, así como de su potencial inserción a una comunidad científica; donde la

figura que acompaña al doctorando para potenciar estos saberes y habilidades investigativas es central como facilitador y mediador de procesos educativos e investigativos.

Es así que, desde una perspectiva teórica, se concibe a la figura del director de tesis como un mediador que favorece el desarrollo de estas competencias, pues el "Ser humano tiene las posibilidades de ser formado por sí mismo al contribuir de tal manera a su configuración interna, pero también se reconoce que se forma sobre la base de mediaciones, donde otro ser humano puede fungir como mediador" (Torres, 2011, p.2). Así también, son referentes teóricos los especialistas que conciben a la dirección de tesis como una práctica formativa (Moreno, 2011, Fernández y Wainerman, 2015), entre otros.

Por último, para el estudio de las competencias, se consideró el "Perfil de habilidades investigativas", sugerido por Moreno (2003), quién caracterizó las habilidades necesarias para enfrentar la tarea de investigación, entre ellas: formular ideas, plantear problemas, construir objetos de estudio, diseñar la metodología e instrumentos, pensar crítica, lógica y reflexivamente, dominio de operaciones cognitivas y del lenguaje propio de la disciplina, hablar, leer, escribir; además de la habilidad para diseñar técnicas para la sistematización y análisis de la información.

## Metodología

Dada la complejidad del objeto de estudio, interesa en su dimensión cuantitativa, mostrar las competencias investigativas que los doctorandos perciben han desarrollado, a partir del trabajo de mediación que realizan con su director de tesis. Para tal propósito, se aplicó un cuestionario a una muestra no probabilística de 30 doctorandos, que actualmente están bajo el acompañamiento de un director de tesis y que pertenecen a tres programas doctorales en educación de calidad.

El instrumento fue piloteado y validado por expertos en el ámbito de la formación doctoral, a su vez el cuestionario obtuvo un .89 de confiabilidad en Alfa de Cronbach. El cuestionario explora las variables a) competencias para investigar, b) habilidades en lectoescritura, y c) habilidades para el análisis de instrumentos.

El análisis estadístico se realizó en SPSS por cada uno de los 27 ítems que integran el cuestionario y que se corresponden con las 3 variables aquí señaladas; los valores numéricos se establecieron en una escala de 0 a 4 pts.

A continuación, se muestran los resultados de algunos de los ítems más relevantes, obtenidos de la aplicación del cuestionario.

## Resultados

En lo que respecta a las competencias para investigar, los resultados muestran que, de un total de 30 doctorandos, el 53% ha desarrollado la habilidad para buscar y seleccionar fuentes pertinentes para abordar el objeto de estudio, a partir del acompañamiento de su director de tesis; el 47 % del resto de la muestra, señala que aún presenta dificultades para la búsqueda y selección de sus fuentes, ítem 1.

En cuanto al ítem 2, el 26.7 % de los estudiantes de doctorado comprenden e integran bajo criterios claros, textos científicos que sirven en la construcción de su estado del arte. No obstante, el 73.3 % señala que aún no desarrolla la competencia, a pesar de estar trabajando con su director de tesis.

El ítem 3, que explora las habilidades para pensar críticamente, muestra que el 80% de los doctorandos puede reconocer las similitudes y diferencias en las variables de estudio, pero el 20% no ha logrado desarrollar esta competencia. En lo que respecta al ítem 4 se observa que el 73.3 % de la muestra considera que, la tesis es un ejercicio artesanal que les permite diseñar y abordar la investigación, pues lo han aprendido de su director de tesis; sin embargo, el 26.7 % aún no tiene claro que significa investigar.

El ítem 5, explora la construcción de argumentos, de aquí, que sólo el 13.3 % de estudiantes identifica con claridad un argumento, el 67.7% confunde la tesis con las premisas y el 28.27 % no reconoce premisas. En el caso del ítem, 6, que explora los conocimientos teóricos, el 20 % de los encuestados afirma que, bajo la dirección de tesis es capaz de definir un objeto de estudio y de reconstruir un fenómeno, pero el 60% no comprende qué es un objeto de estudio y el 20% restante considera que sólo es un tema de elección.

El ítem 7, muestra que el 60% de los doctorandos tiene habilidades para reconocer un estado de conocimiento como el análisis sistemático y valorativo y de producción, el 40% restante, considera que un estado de conocimiento sirve sólo para identificar vacíos o tendencias que pueden generar líneas y perspectivas de trabajo.

En lo que respecta al ítem 8, el 66.7 % de los doctorandos señalan que pueden reconocer y distinguir una teoría sustantiva de una teoría general, el resto el 33.3 % aún no logra distinguirlas. En el caso del ítem 9, que explora el posicionamiento del

investigador, los resultados muestran que el 33% tienen claridad en torno a saberes relacionados con lo fenomenológico. El otro 33 % cree que un investigador sólo debe acercarse a la realidad de una manera objetiva y el resto, el 24% desde una mirada subjetiva.

En resumen, las competencias más altas, desarrolladas a partir del trabajo de mediación del director de tesis se observan en el item 7, estado del conocimiento y el item 8, referido a la construcción del marco teórico. Sin embargo; las competências más bajas son las que se relacionan con el tratamento del objeto de estudio, item 06 y el posicionamento epistemológico, item 9.

La siguiente figura muestra esta tendencia:

Figura 1. Competencias desarrolladas, a partir del trabajo de mediación del director de tesis

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda parte del cuestionario, que integra los *ítem 19-23* se exploran las *competencias discursivas*. Entre los resultados se observa que, el 26.7 % de los estudiantes de doctorado identifican con facilidad los temas y las palabras clave que configuran un texto científico y el 73.3 % tiene dificultades para identificar la estructura de un texto científico.

En el *ítem 20* se exploran la habilidades para construir párrafos, donde el 47.7% de estudiantes escriben párrafos coherentes y bien estructurados, es decir identifican

con claridad las oraciones de soporte y la idea principal; no obstante, el resto de la muestra 42.3% presenta dificultades para escribir con claridad unidades de sentido.

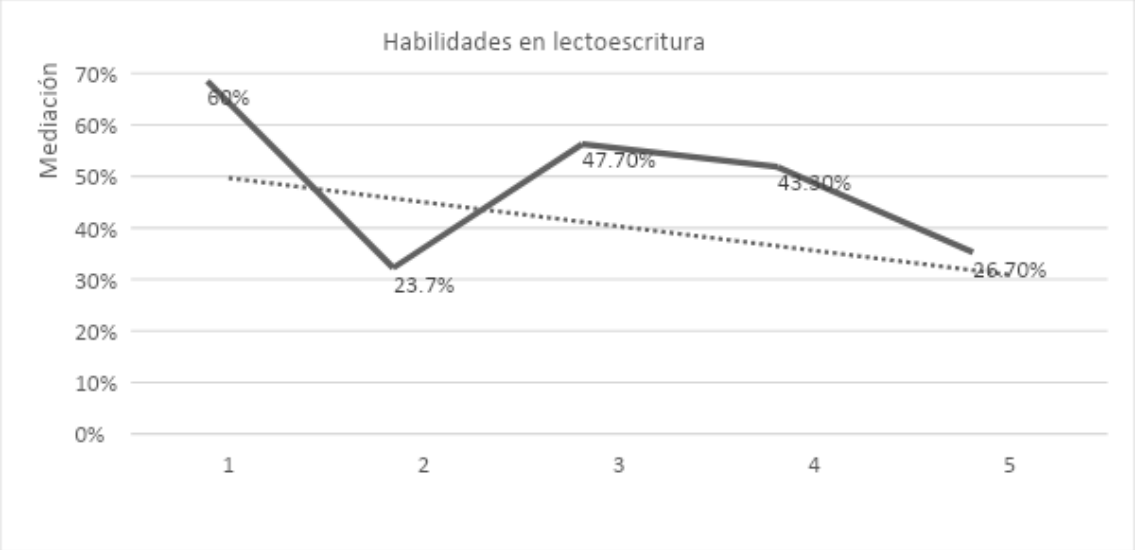
Los resultados del *item 21* indican que el 23.7 % de doctorandos, a raiz del trabajo de acompañamiento de su director de tesis han desarrollado la habilidad para identificar errores de sintaxis en sus textos, pero el 74.4 % sigue presentando dificultades para estructurar oraciones lógicas y con sentido.

En el caso del *ítem 22* se observa que los estudiantes -a pesar del acompañamiento del director-, siguen presentando errores para documentar adecuadamente citas directas e indirectas. Prácticamente, el 56.7 % aún no logra desarrollar con claridad esta competencia y el 43.3% lo hace adecuadamente.

Finalmente, en *el ítem 23,* se observa que *el* 60 % de doctorandos usa adecuadamente marcadores textuales para precisar ideas y el 40 % usa nexos que muchas veces tienen otros fines en el texto que se escribe.

En síntesis, las habilidades más altas desarrolladas por el director de tesis, se observan en la siguiente figura:

Figura 2. Habilidades en lectoescritura, a partir del trabajo de mediación del director de tesis



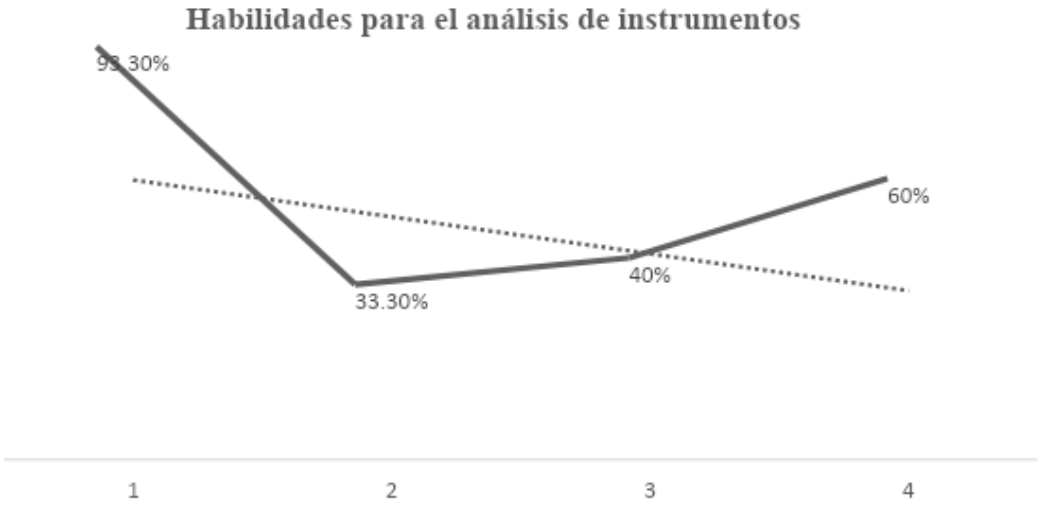

Fuente: Elaboración propia.

En la última parte del cuestionario se exploran las *habilidades para el análisis de instrumentos*. Los resultados indican que en el *ítem 24*, el 93.3 % de los doctorandos

muestran dominio en el uso de herramientas tecnológicas, pues las utilizan para potenciar sus trabajos de investigación; no obstante, el 6.7 % sólo las usan para organizar tareas u actividades. En cuanto al uso de la paquetería básica *ítem 25,* el 33.3 % de los doctorandos la utilizan para el análisis de datos estadísticos y el resto de la muestra, el 66.7 % las utilizan para retocar contenido multimedia

Asimismo, en el *ítem 26* se muestra en un 40%, que los doctorandos han desarrollado la habilidad para analizar los datos en programas estadísticos, sobre todo en la consistencia y en la confiabilidad, pero el 60% de estudiantes aún presentan dificultad para el análisis de datos en programas de esta naturaleza.

Figura 3. Habilidades para el análisis de instrumentos, a partir del trabajo de mediación del director de tesis




Fuente: elaboración propia

Por último, el *ítem 27* explora la habilidad para el análisis y codificación de datos (Figura 3). En este ítem se muestra que el 60% de los doctorandos han desarrollado la habilidad para analizar sus datos en el programa maxqda, el 26.7% considera ha desarrollado la habilidad para trabajar en SPSS, y el 13.3 % señala que desconoce cómo trabajar en estos programas para el análisis. Finalmente, las competencias en este rubro muestran que el *ítem 24* y el *ítem 27* son las habilidades más altas que los doctorandos han desarrollado bajo el acompañamiento de su director de tesis.

## Consideraciones finales

A partir de estos datos, se tiene una aproximación de las habilidades para investigar, de lectoescritura y de uso y análisis de instrumentos que un estudiante de doctorando va desarrollando a medida que trabaja su investigación doctoral con su director de tesis. Estos resultados cuantitativos muestran las competencias investigativas que primordialmente un director de tesis media en el desarrollo de un estudiante de doctorado.

Esto es, porque cada ítem explorado señala la habilidad donde el trabajo de mediación de un director de tesis ha incidido significativamente, además de que permiten identificar en qué momento de la investigación doctoral que se realiza, el acompañamiento del director de tesis resulta favorecedor. También es verdad que los resultados muestran qué competencias o habilidades investigativas requieren fortalecerse en el investigador principiante.

Como se percibirá, conocer estos datos cuantitativos le ayudan a un director de tesis a desplegar un sin fin de estrategias y recursos para el desarrollo de dichas competencias en el investigador en formación y a los programas doctorales buscar los espacios, acciones u otras mediaciones para potenciarlas; además de diseñar propuestas para fortalecer la formación investigativa.

Finalmente, estos resultados cuantitativos dimensionan el rol que como mediador tiene un director de tesis en el desarrollo de competencias investigativas de los doctorandos. No obstante, es importante seguir estudiando a dicha figura, además de complementar estos datos cuantitativos con el estudio de las estrategias que despliega el director de tesis y de los recursos que implementa durante el acompañamiento -desde sus propias voces-, dado el ambiente multirreferenciado en el que se forma el investigador principiante. Lo anterior, permitirá ampliar los resultados presentados y los estudios referidos en la literatura. Dicho esto, es importante reconocer y valorar el papel que juega la figura del director de tesis en este proceso formativo tan complejo.

## Referencias

Fernández Fastuca, Lorena, y Wainerman, Catalina. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? Perfiles educativos, 37(148), 156-171.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201500
0200010&lng=es&tlng=es

González Ocampo, Gabriela y Castelló, Monserrat (2018). How do doctoral students experience supervision?. Studies in continuing education. Vol 41, 293-307 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0158037X.2018.1520208

Haynes, C., Bulosan, M., Citty, J., Grant-Harris, M., Hudson, J.C., & Koro-Ljungberg, M. (2012). My world is not my doctoral program. . . or is it?: Female students' perceptions of well-being. International Journal of Doctoral Studies, 7, 1–17.

McAlpine, L. (2013). Doctoral supervision: Not an individual but a collective institutional responsibility. *Infancia y Aprendizaje*, *36*(3), 259-280.

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. Educación y Ciencia, Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán, 7 (28) , pp. 63-81

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, *40*(158), 59-78. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852760201100
0200004&lng=es&tlng=es

Ortiz Lefort, Verónica (2010). Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/cgraduados/pdf/sin/4_Los_pro
cesos_de_formacion_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universidad_de_Gu
adalajara.pdf

Reyes Cruz, María del Rosario, y Gutiérrez Arceo, José Manuel (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. Sinéctica, (45), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X201500
0200011&lng=es&tlng=es.

Torres Frias, José de la Cruz (2011). Tutoría y desarrollo de habitus científicos en un doctorado en educación: el caso de Mónica y Karla. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0012
.Pdf