Transformando a Educação Ibero-americana: políticas, práticas e tecnologias para a diversidade

José Luís Bizelli
Mario Martin Bris
Juan Pablo Catalán Cueto

Dykinson, S.L.

Transformando a Educação Ibero-Americana: Políticas, Práticas e Tecnologias para a Diversidade

---

Transformando la Educación Iberoamericana: Políticas, Prácticas y Tecnologías para la Diversidad

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Universidade de Alcalá de Henares – UAH

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

Cátedra Iberoamericana de Educación OEI / UAH

"Transformando a Educação Ibero-Americana: Políticas, Práticas e Tecnologias para a Diversidade"

"Transformando la Educación Iberoamericana: Políticas, Prácticas y Tecnologías para la Diversidad"

Publicado 2024
Edición Digital

ISBN: 978-84-1070-813-6
DOI: 10.14679/3407

Coordinadores / Coordenadores
José Luis Bizelli
Mario Martin Bris
Juan Pablo Catalán Cueto

Editores

José Luís Bizelli
Juan Pablo Catalán Cueto
Jairo Steffan Acosta Vargas

Capa / Portada
Renato Christensen Herlani

ÍNDICE

PRÉFACIO / PRÓLOGO 6

APRESENTAÇÃO / PRESENTACIÓN..... 12

CAPÍTULO 1: POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA / *POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL*

LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA BRASILEÑA: DE LO GLOBAL A LO LOCAL
Eliani Cristina Moreira da Silva, José Luís Bizelli, Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil..... 17

AS ARTICULAÇÕES DO ESTADO PARA IMPLEMENTAR A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E EAD NO BRASIL
Janaina de Oliveira, Maria Teresa Miceli Kerbauy, Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil..... 29

LA GESTIÓN EVALUATIVA EN EL PROFESOR UNIVERSITARIO
Diana Flores Noya Universidad de Atacama (UDA), Copiapó – Chile, Margarita Aravena Gaete, Universidad Central (UCEN) Sede Regional Coquimbo – Chile, José Alfredo Moncada Sánchez, Universidad Nacional Experimental del Táchira - Venezuela, Andrea Figueroa Vargas, Universidad Central, (UCEN) Santiago -Chile..... 42

METODOLOGÍA DE DEFINICIÓN DE PERFIL DE INGRESO EN UN PROGRAMA DE MAESTRÍA PROFESIONALIZANTE EN CHILE
Damarys Roy Sadradín, Mabel Valenzuela Galdames, Carolina Chacana Yorda, Universidad Andrés Bello (UNAB), Santiago – Chile..... 61

A TRAGÉDIA CLIMÁTICA NO RIO GRANDE DO SUL: UMA LEITURA A PARTIR DE CHARGES
Carla Ramos de Paula, Denise Maria Margonari Favaro, Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil 74

CAPÍTULO 2: FORMACIÓN DE EDUCADORES, LABOR DOCENTE Y PRÁCTICAS PEDAGOGÍCAS / *FORMAÇÃO DE EDUCADORES, TRABALHO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*

VALORACIONES DE DOCENTES: SOBRE LA FORMACIÓN DE SUPERVISORES EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
Loreto Cantillana Armijo, Universidad De Las Américas – Chile, Mario Martin Bris Universidad De Alcalá – España, Juan Pablo Catalán Cueto Universidad Andrés Bello (UNAB), Santiago – Chile..... 83

ESTUDIO DE CASO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS
Cecilia Marambio Carrasco Universidad Andrés Bello / Centro De Investigación Iberoamericano De Educación (CIIEDUC) – Chile..... 90

DESARROLLO DE HABILIDADES DE REFLEXIÓN Y METACOGNICIÓN EN UN PROGRAMA DE MAGÍSTER EN DOCENCIA
Juan Pablo Catalán Cueto, Victoria Peña Caldera, Mabel Valenzuela Galdames Universidad Andrés Bello (UNAB), Santiago – Chile..... 100

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA REVISÃO DA LITERATURA INTERNACIONAL
Adriana Do Carmo Bellotti, Viviane Rodrigues, Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil.....112

CAPÍTULO 3: INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD / *INCLUSÃO E DIVERSIDADE*

VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL: ENTRAVE PARA O ENFRENTAMENTO DO ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES
Vanessa Cristina Scaringi, Andreza Marques de Castro Leão, Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil..... 123

PROYECTO DE INTERVENCIÓN: EDUCACIÓN SEXUAL Y AFECTIVA PARA UNA ADOLESCENCIA SALUDABLE
Emilio Rodríguez Macayo Universidad Central De Chile – Chile, Manuel E. Lorenzo Martín, Universidad de Granada – España, Majda Nniya El Berdai Université Euro-Mediterranée de Fès – Marruecos..... 135

A VISÃO DE PSICÓLOGOS(AS) FRENTE À EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS: ATUAÇÃO CLÍNICA, ESCOLAR E INSTITUCIONAL
Maria Fernanda Celli De Oliveira, Luci Regina Muzzeti, Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil 152

LUCA E AS INFÂNCIAS QUEER
Carolina Fetchir Ribeiro Da Silva, Marina Hilst, Paulo Rennes Marçal Ribeiro, Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil..... 162

GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE HABILIDADES COGNITIVAS Y SOCIALES EN ALUMNO CON TDAH
Mohammed El Homrani Maknuzi, Lucía Valverde Granados, Diego Gázquez Rodríguez, Universidad de Granada – España 176

CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS / *EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS*

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM PANORAMA SOBRE TECNOLOGIAS NO BRASIL
Silvio Henrique Fiscarelli, Flavia Maria Uehara, Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil 194

GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
María Cristina Miranda Álvarez, Frank Ramírez Marín, Carlos Esteban Hernández Martínez, Universidad Veracruzana - Mexico..... 206

INNOVACIÓN DOCENTE Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EDUCACIÓN SUPERIOR
Marina García Carmona Universidad De Granada – España, Lina Maria Osorio, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) – Colombia..... 214

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
Kelly Danelon, Odaléia Telles Marcondes Machado, Rosebelly Nunes Marques, Universidade de São Paulo (USP) – Brasil..... 225

EL COMPROMISO ACADÉMICO EN AMBIENTES HÍBRIDOS COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR237
Adriana Martínez Arias, Universdad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) – Colombia,
Charles Graham Brigham Young, University (BYU) – Estados Unidos..... 237

Prefácio

Desde o final do século passado até as duas primeiras décadas deste século, o mundo vem mudando rapidamente, tanto na perspectiva das políticas públicas, quanto do ponto de vista da economia, aumentando a pobreza e a desigualdade mundial. Sobretudo nos países latino-americanos, considerados quintal dos Estados Unidos, as influências são maiores e mais impactantes, interferindo nos governos locais, provocando processos migratórios contínuos, como alternativa de fugir da miséria. As riquezas vêm sendo controladas cada vez mais pelas multinacionais sem nenhum critério e a educação vem perdendo a qualidade.

Nesse sentido, os intercâmbios realizados entre os povos latino-americanos juntamente com alguns países europeus, particularmente com a Espanha, têm procurado, através de linhas de pesquisa em comum, meios de divulgação científica produzidos conjuntamente e encontros anuais de debates acadêmicos, refletir e buscar soluções interessantes e criativas para atuarem dentro dos contextos partícipes, tentando diminuir as diferenças entre eles e favorecer a equidade.

Exemplo deste esforço acadêmico foi a parceria entre a Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e a Faculdade de Pedagogia da Universidade de Alcalá e Henares (UAH). Do acordo de cooperação resultante da parceria nasceram muitas pesquisas conjuntas; nasceu a Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (Qualis A1, 2017-2020) e nasceram os Encontros Ibero-Americanos de Educação (EIDE).

Convidada para escrever o Prefácio dste livro que traz os principais resultados das pesquisas realizadas pelo grupo, entre 2023 e 2024, sinto-me honrada por poder dialogar com todos os investigadores a partir de seus trabalhos, reflexões e experiências realizados dentro de seus respectivos contextos.

Relembro, porém, como uma película de cinema, quando me debruço na tarefa de prefaciar o livro que agora será entregue aos leitores, quando tudo começou e como me inseri no grupo de estudos sobre a temática ibero-americana.

Foi no final da década de 1990, quando surgiu no mural do Departamento de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo um edital – América Latina/Espanha (ALE) – convidando professores de universidades da América Latina a se inscrever em parcerias com a Espanha. Atenta à convocatória, apresentei minha inscrição com um projeto de trabalho para as vagas abertas nas minhas áreas de atuação, na época a disciplina Estrutura e Funcionamento de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, incluindo Gestão e Didática.

Queria muito conhecer a Espanha porque ali se dava, naquele momento, uma Reforma do Ensino. Para minha surpresa, fui selecionada para passar uma estadia na Universidade de Alcalá de Henares, onde permaneci por vinte dias, junto ao Departamento de Didáctica y Gestión, sob a tutoria do Professor Doutor Mario Martín Bris.

Assumir algumas classes dos cursos de formação de professores foi um verdadeiro desafio, porque as turmas eram mescladas e continham estudantes de várias áreas,

especialmente Educação Física, Letras, Educação Infantil, uma riqueza de experiências e realidades.

Na verdade, as Reformas de Ensino ocorridas na Espanha e na França influenciaram significativamente a reforma de ensino brasileira que ocorreria em 96. Foi possível aprender muito naquele contexto e entender a visão que se tinha da América Latina. Naquele período, contamos muito com o empenho, a participação e a colaboração do Professor Doutor Claudio Benedito Gomide de Souza (in memoriam) – na época diretor da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, no Campus de Araraquara – e da Professora Doutora Maria Beatriz Loureiro de Oliveira – vice-diretora da mesma Faculdade –, que havia enviado para a UAH uma estagiária, Desirée Vasconcelos.

O tempo passou e os intercâmbios UNESP e UAH cresceram sob a liderança de Claudio Benedito Gomide de Souza e de Mario Martín Bris. Nos dezoito anos de parceria, para além dos intercâmbios de pesquisadores, o grupo publicou uma vasta bibliografia que vem consolidando um pensamento Iberoamericano sobre a Educação Escolar. São mais de trinta títulos que cada vez mais adotam o formato digital e estão disponíveis para a comunidade acadêmica que se interessa pela temática.

Por outro lado, a Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE), permite, hoje, que as ideias do grupo se confrontem com um universo imenso de autores que escrevem sobre Educação. Por sua importância no cenário Iberoamericano a RIAEE alcançou a nota mais alta no Qualis-Brasil, A1.

Não menos importantes para a parceria entre Unesp e a UAH são os encontros anuais EIDE. O primeiro EIDE ocorreu em 2006 em Alcalá, Espanha. O segundo, em 2007, realizou-se na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, e essa alternância Espanha-Brasil ocorreu até 2011, quando outros países participantes pleitearam para sediar o evento: primeiro na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação de Santiago, Chile (2012); depois na Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colômbia (2014); na Universidad Veracruzana, México (2016); na Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru (2018); no Centro de Enseñanza Técnica y Superior, México (2021); e na Universidad Andrés Bello, Chile (2022). Em 2023, o EIDE foi realizado na Universidad de Alcalá.

O distanciamento provocado pela COVID-19 fez com que dois desses encontros fossem realizados online. Todavia, em 2023 foi possível o reencontro presencial, onde foram compartilhadas experiências muito ricas, e mais do que isso, proporcionou espaço para a reafirmação da amizade, do carinho e do reconhecimento entre todos os participantes. Um momento de grande alegria e cooperação.

Em 2024, o XVIII EIDE retorna à Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara entre os dias 18 e 22 de novembro. Será uma grande oportunidade de conhecermos novos e interessantes projetos, trocarmos experiências e acima de tudo revermos velhos amigos e fazermos novos que, certamente, darão continuidade a esse trabalho, buscando melhorar a educação das novas gerações e, quem sabe, estabelecer a paz e a harmonia entre as nações.

Cabe-nos aqui um agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, particularmente ao professor Doutor José Luís Bizelli e à Doutora Thaís Vargas Bizelli, que lideram a equipe deste ano, composta por seus parceiros na Iberoamérica.

O EIDE está organizado por Eixos Temáticos: A. Políticas e Gestão Educativas; B. Inclusão e diversidade: Educação Sexual, Educação Especial e Educação Decolonial; C. Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas; D. Educação e Tecnologias. Esses eixos foram preservados na organização deste livro, que conta com dezenove capítulos, já que indicam especialidades nas quais os investigadores do grupo atuam.

No primeiro bloco (A), é possível perceber que a temática se insere no contexto brasileiro e chileno, tratando de questões como formulação de políticas estatais; políticas de avaliação docente e estudos de caso. Já no segundo bloco (B), duas temáticas surgem com força: a valorização dos professores; e a discussão sobre as habilidades que podem ser oferecidas através do trabalho docente desenvolvido em sala de aula. Se pudéssemos resumir o terceiro bloco (C), diríamos que ele aborda a questão das violências que impedem a permanência de alunos na escola e das ferramentas para aumentar as condições de acolhimento discente. No último bloco (D), há trabalhos que discutem a introdução da inovação para auxílio da gestão, da valorização da docência e da facilitação dos processos de ensino e aprendizagem.

A programação das discussões do XVIII EIDE já introduz novas temáticas que estão no horizonte das pesquisas do grupo, como o decolonialismo e as novas tecnologias, vistas pela utilização da inteligência artificial enquanto ferramenta que, por um lado, contribui para favorecer a pesquisa e a troca de informações, mas, por outro lado, tem criado inúmeros problemas pela falta de normas e de regulamentação adequada para seu uso.

É importante salientar, também, que a escada entre a infância e a vida adulta tem se modificado, sobretudo após o período da COVID-19. A reflexão aqui é sobre a educação que queremos para as próximas gerações. Que mudanças são necessárias para a Escola na Iberoamérica? Até que ponto jovens têm se tornado mais ansiosos e agressivos e menos investigativos e cooperativos? Qual o papel dos professores diante da nova realidade? Como lidar com ela?

Responder a essas perguntas serve como motor de ignição de nossas investigações. Embora ainda um pouco perdidos, com várias possibilidades de direções a tomar, estamos preparados para seguir pesquisando e consolidando os resultados em livros como este!

Maria Ângela Barbato Carneiro

Prefácio

Desde finales del siglo pasado hasta las dos primeras décadas de este siglo, el mundo ha cambiado rápidamente, tanto desde la perspectiva de las políticas públicas como desde el punto de vista de la economía, aumentando la pobreza y la desigualdad en todo el mundo. Especialmente en los países latinoamericanos, considerados el patio trasero de Estados Unidos, las influencias son mayores y de mayor impacto, interfiriendo en los gobiernos locales, provocando continuos procesos migratorios, como alternativa para escapar de la miseria. La riqueza ha sido cada vez más controlada por multinacionales sin ningún criterio y la educación ha ido perdiendo calidad.

En este sentido, los intercambios llevados a cabo entre los pueblos latinoamericanos junto con algunos países europeos, particularmente con España, han buscado, a través de líneas de investigación comunes, medios de divulgación científica producidos conjuntamente y encuentros anuales para llevar a cabo debates académicos, reflexionar y buscar soluciones interesantes y creativas para actuar dentro de los contextos participantes, tratando de reducir las diferencias entre ellos y favorecer la equidad.

Un ejemplo de este esfuerzo académico fue la alianza entre la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) y la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Alcalá y Henares (UAH). Del acuerdo de cooperación resultante de la asociación, nacieron muchas investigaciones conjuntas; así como la Revista Iberoamericana de Estudios en Educación (Qualis A1, 2017-2020) y los Encuentros Iberoamericanos de Educación (EIDE).

He sido invitada a ser el prólogo de este libro que trae los principales resultados de las investigaciones realizadas por el grupo, entre 2023 y 2024, me siento honrada de poder dialogar con todos los investigadores a partir de sus trabajos, reflexiones y experiencias llevadas a cabo dentro de sus respectivos contextos.

Recuerdo, como si de una película se tratara, cuando me enfoco en la tarea de escribir que ahora se entregará a los lectores, cuándo comenzó todo y cómo me incorporé al grupo de estudio sobre el tema iberoamericano.

Fue a finales de la década de 1990, cuando apareció un aviso público en la pared del Departamento de Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo – América Latina/España (ALE) – invitando a profesores de universidades de América Latina a postularse para realizar trabajos conjuntos con España. Atenta al llamado, presenté mi postulación con un proyecto de trabajo para las vacantes abiertas en mis áreas de especialización, que en ese momento era sobre Estructura y Funcionamiento de la Docencia de Primer y Segundo Grado, incluyendo la Gestión y Didáctica.

Tenía muchas ganas de conocer España porque allí se estaba llevando a cabo una Reforma de la Educación. Para mi sorpresa, fui seleccionada para realizar una estancia en la Universidad de

Alcalá de Henares, donde permanecí veinte días, junto al Departamento de Didáctica y Gestión, bajo la tutela del profesor Mario Martín Bris.

Hacerse cargo de algunas clases de cursos de formación docente fue un verdadero desafío, porque las clases eran heterogéneas y contenían estudiantes de diversas áreas, especialmente de Educación Física, Letras, Educación Inicial, así como un cúmulo de experiencias y realidades.

De hecho, las Reformas Docentes que tuvieron lugar en España y Francia influyeron significativamente en la reforma educativa brasileña que se produciría en 1996. En ese contexto aprendí mucho y entendí la visión que se tenía de América Latina. En ese momento, contamos con el compromiso, la participación y la colaboración del profesor Claudio Benedito Gomide de Souza (in memoriam) – entonces director de la Facultad de Ciencias y Letras de la Unesp, en el Campus de Araraquara – y de la profesora Maria Beatriz Loureiro de Oliveira – vicedirectora de la misma Facultad – que había enviado un pasante a la UAH, Desirée Vasconcelos.

Pasó el tiempo y los intercambios de la UNESP y la UAH crecieron bajo el liderazgo de Claudio Benedito Gomide de Souza y Mario Martín Bris. En los dieciocho años de colaboración, además de los intercambios de investigadores, el grupo ha publicado una vasta bibliografía que ha ido consolidando un pensamiento iberoamericano sobre la Educación. Son más de treinta títulos que adoptan cada vez más el formato digital y están disponibles para la comunidad académica interesada en el tema.

Por otro lado, la Revista Iberoamericana de Estudios en Educación (RIAEE) permite hoy que las ideas del grupo se enfrenten a un inmenso universo de autores que escriben sobre Educación. Debido a su importancia en el escenario iberoamericano, la RIAEE alcanzó la puntuación más alta en Qualis-Brasil, A1.

No menos importantes para la asociación entre la Unesp y la UAH son las reuniones anuales del EIDE. El primer EIDE tuvo lugar en 2006 en Alcalá, España. El segundo, en 2007, se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias y Letras de la UNESP en Araraquara, y esta alternancia España-Brasil se dio hasta 2011, cuando otros países participantes se postularon para ser sede del evento: primero en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile (2012); luego en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia (2014); en la Universidad Veracruzana, México (2016); en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; Perú (2018); en el Centro de Enseñanza Técnica y Superior, México (2021); y en la Universidad Andrés Bello, Chile (2022). En 2023 el EIDE se celebró en la Universidad de Alcalá.

Es importante recordar que el distanciamiento provocado por el COVID-19 provocó que dos de estos encuentros se celebraran de forma sincrónica remota. Pero nuevamente en 2022 y posteriormente en 2023 se desarrollaron de manera presencial, compartiendo experiencias y brindando un espacio para reafirmar la amistad, el cariño y el reconocimiento entre todos los participantes. Un momento de gran alegría y cooperación.

En 2024, el XVIII EIDE regresa a la Facultad de Ciencias y Letras de la Unesp en Araraquara entre el 18 y el 22 de noviembre. Será una gran oportunidad para que conozcamos nuevos e

interesantes proyectos, intercambiemos experiencias y sobre todo volvamos a ver a viejos amigos y hagamos otros nuevos que seguramente continuarán esta labor, buscando mejorar la educación de las nuevas generaciones y, quién sabe, establecer la paz y la armonía entre las naciones.

Queremos agradecer al Programa de Posgrado en Educación Escolar de la Unesp, en especial a los profesores José Luís Bizelli y Thaís Vargas Bizelli, que lideran el equipo de este año, integrado por sus socios en Iberoamérica.

El EIDE se organiza por Ejes Temáticos: A. Políticas y Gestión Educativa; B. Inclusión y diversidad: Educación Sexual, Educación Especial y Educación Decolonial; C. La formación de educadores, el trabajo docente y las prácticas pedagógicas; D. Educación y Tecnologías. Estos ejes se conservaron en la organización de este libro, que consta de diecinueve capítulos, ya que indican las especialidades en las que trabajan los investigadores del grupo.

En el primer bloque (A), es posible percibir los temas se desarrollan en el contexto brasileño y chileno, abordando cuestiones como la formulación de políticas de Estado; Políticas de evaluación docente y estudios de caso. En el segundo bloque (B) emergen con fuerza dos temas: la valorización de los docentes; y la discusión sobre las habilidades que se pueden ofrecer a través del trabajo docente desarrollado en el aula. Si pudiéramos resumir el tercer bloque (C), diríamos que aborda el tema de la violencia que impide la permanencia de los estudiantes en la escuela y las herramientas para aumentar las condiciones de acogida de los estudiantes. En el último bloque (D), se encuentran trabajos que abordan la introducción de la innovación para ayudar a la gestión, la valorización de la enseñanza y la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La programación de los debates del XVIII EIDE incorpora nuevos temas que están en el horizonte de la investigación del grupo, como el decolonialismo y las nuevas tecnologías, vistos por el uso de la inteligencia artificial como una herramienta que, por un lado, contribuye a favorecer la investigación y el intercambio de información, pero, por otro lado, ha creado numerosos problemas debido a la falta de estándares y regulación adecuada para su uso.

También, es importante tener en cuenta que la escalera que se recorre entre la infancia y la vida adulta ha cambiado, especialmente después del período del COVID-19. La reflexión aquí es sobre la educación que queremos para las próximas generaciones. ¿Qué cambios son necesarios para la Escuela en Iberoamérica? ¿Hasta qué punto los jóvenes se han vuelto más ansiosos, agresivos y tienen menor disposición para investigar y cooperar? ¿Cuál es el papel de los docentes ante la nueva realidad? ¿Cómo afrontarla?

Responder a estas preguntas sirve como motor de nuestras investigaciones. Aunque con varias posibilidades de rumbos a tomar, ¡estamos preparados para seguir investigando y consolidando los resultados en libros como este!

Maria Angela Barbato Carneiro

Apresentação

Ao apresentar o livro *Transformando a Educação na Iberoamérica: Políticas, Práticas e Tecnologias para a Diversidade* para o público que estuda Educação, trazemos um conjunto de capítulos elaborados por pesquisadores que vêm trabalhando conjuntamente há 18 anos. De um convênio inicial entre a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e a Universidade de Alcalá de Henares (UAH), outras Instituições de Ensino Superior iberoamericanas foram se agregando, construindo e adensando um espaço de diálogo para diferentes interpretações sobre as mais variadas práticas educativas, consolidando uma ideia da Escola que vem se desenvolvendo na região. Nesses 18 anos de trocas intelectuais, portanto, formulamos um pensamento Iberoamericano sobre a Educação Escolar, sistematizado em mais de 30 livros publicados pelo grupo.

Também elaboramos – para difundir nossa produção e apresentá-la à crítica da comunidade acadêmica global – uma revista que cresceu junto com o grupo de pesquisadores. A Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação[1] é um dos principais veículos de difusão para investigadores que discutem Educação, estando entre as 50 revistas brasileiras mais citadas nas métricas do Google Acadêmico.

Anualmente, os membros deste grupo se reúnem para fazer um balanço sobre a sua produção, convidando outros pesquisadores a apresentar e debater conceitos e práticas que digam respeito à Educação e à Escola. São os Encontros Ibero-americanos de Educação (EIDE), que inicialmente aconteciam alternando-se entre a Unesp e a UAH, mas cuja sede passou a ser reivindicada por novos parceiros na Colômbia, no Chile, no México e no Peru. Foram mais de 300 conferências e mesas de debate, 2.000 comunicações e a participação de mais de 10.000 interessados de várias nacionalidades, esforço que não teve sua sequência interrompida nem mesmo no período da pandemia de COVID-19.

O propósito central da obra que entregamos agora aos leitores é continuar, portanto, a fortalecer este espaço de análise, reflexão crítica e diálogo sobre as políticas, as práticas e as tecnologias educacionais que se estabelecem na nossa região, conectando teoria e realidade concreta sobre os sistemas educacionais ibero-americanos. Ao longo das páginas, convidamos os leitores a repensar a Educação não apenas em termos de qualidade, mas também com um olhar inclusivo e equânime, que responda à diversidade de contextos e às novas necessidades de nossas sociedades na era da inteligência artificial (IA).

O livro está organizado em quatro estruturas temáticas, cada uma focada em um aspecto fundamental para refletir sobre a transformação educacional:

[1] Vide: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana

Capítulo 1: Políticas e Gestão Educacional. Nessa parte, os autores analisam os desafios inerentes ao planejamento e gestão dos sistemas educacionais na Iberoamérica, abordando a relação entre demandas globais e necessidades locais. São examinadas políticas públicas voltadas para a equidade e qualidade da educação, bem como estratégias para gerenciar sistemas educacionais diversos e desafiadores.

Capítulo 2: Formação de Educadores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas. Aqui, são exploradas as dinâmicas da formação de educadores e o trabalho pedagógico em diferentes contextos. Os capítulos oferecem uma visão crítica sobre a formação inicial e contínua de professores e a construção de práticas pedagógicas inovadoras, reflexivas e contextualizadas.

Capítulo 3: Inclusão e Diversidade. Em uma sociedade cada vez mais diversa, os sistemas educacionais enfrentam o desafio de serem inclusivos e de se adaptarem às necessidades de todos os estudantes. Os textos incluídos neste capítulo abordam a inclusão de estudantes com deficiências, o atendimento às minorias e o reconhecimento da diversidade cultural, propondo abordagens pedagógicas que promovam a justiça social.

Capítulo 4: Educação e Tecnologias. A última parte foca na integração de tecnologias com a Educação. Os autores examinam o impacto das TIC nas práticas educacionais e o seu papel na construção de uma educação mais acessível e significativa.

Este livro é um convite para questionar o estado atual da Educação Iberoamericana e refletir sobre as transformações necessárias para avançar em direção a sistemas educacionais mais inclusivos, inovadores e justos. Os estudos e reflexões apresentados em cada parte do livro destacam a importância dos contextos locais e sua interconexão com as políticas globais, bem como a necessidade de promover o diálogo e a cooperação entre todos os atores envolvidos no processo educacional.

Agradecemos a cada um dos autores e colaboradores que tornaram esta obra possível. Seu compromisso com a melhoria da Educação tem sido o motor deste projeto, que esperamos inspire educadores, pesquisadores, gestores educacionais e responsáveis por políticas públicas a continuar trabalhando por uma Educação que, nas palavras de Freire, primeiro transforme a vida das pessoas que depois mudarão o mundo.

Editores:

José Luís Bizelli

Juan Pablo Catalán Cueto

Jairo Steffan Acosta Vargas

Presentación

Nos complace presentar el libro *Transformando la Educación en Iberoamérica: Políticas, Prácticas y Tecnologías para la Diversidad*, un esfuerzo colectivo que nace del XVIII Encuentro Iberoamericano de Educación, realizado en la Universidad Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", sede de Araraquara, São Paulo-Brasil. Esta obra es fruto del trabajo comprometido del comité científico, cuyas contribuciones han permitido abordar, desde una perspectiva crítica y reflexiva, algunos de los desafíos más urgentes que enfrenta la educación en nuestra región.

Este encuentro Iberoamericano, es un evento de carácter internacional e interuniversitario de educación que se ha venido desarrollando de forma alternativa en España, Brasil y diversos países de Iberoamérica, iniciando su andadura en el año 2006. Desde entonces, la Universidad de Alcalá (UAH) (España) y la Universidad Estatal Paulista "Julho de Mesquita Filho" sede Araraquara (UNESP) (Brasil), firmaron un acuerdo de cooperación académica, científica y técnica, con el objetivo de divulgar el conocimiento científico en el área de la educación, establecer intercambios de ideas, conceptos, resultados de investigaciones, fortalecer la red de investigadores de la región para el desarrolla proyectos de investigación, y ampliar las relaciones internacionales e interinstitucionales.

En diecisiete ediciones del EIDE, las cuales se han celebrado en Brasil, México, Colombia, Chile y Perú, han participado más de treinta universidades e instituciones iberoamericanas, presentándose más de 300 conferencias y mesas de debate, con alrededor de dos mil ponencias y la asistencia de más de 10.000 personas de toda región iberoamericana, incluyendo la edición de 2020 que se desarrolló durante la pandemia por COVID-19. La última edición fue en Alcalá de Henares (España), con la Universidad de Alcalá y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Así, el EIDE ha logrado impulsar importantes proyectos, investigaciones, y más de 1.000 publicaciones científicas, además de generar una revista científica publicada por la UNESP, con un alto impacto y calificación en CAPES/Brasil: la *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*.

El propósito central de este libro es ofrecer un espacio de análisis y reflexión profunda sobre las políticas, prácticas y tecnologías educativas en nuestra región Iberoamericana, conectando la teoría con la realidad concreta de nuestros sistemas educativos. A lo largo de sus páginas, buscamos invitar a los lectores a repensar la educación, no solo en términos de calidad, sino también desde una mirada inclusiva y equitativa, que responda a la diversidad de contextos y las nuevas necesidades que caracterizan nuestras sociedades en la era de la inteligencia artificial (IA).

La estructura del libro está organizada en cuatro fases temáticas, cada una de ellas enfocada en un aspecto fundamental para reflexionar sobre la transformación educativa:

Capítulo 1: Políticas y Gestión Educativa. En esta sección inicial, los autores analizan los retos y tensiones inherentes a la planificación y gestión de los sistemas educativos en Iberoamérica, abarcando la compleja relación entre las demandas globales y las necesidades

locales. Se examinan tanto las políticas públicas orientadas a mejorar la equidad y la calidad de la educación, como las estrategias para gestionar sistemas educativos diversos y desafiantes.

Capítulo 2: Formación de Educadores, Labor Docente y Prácticas Pedagógicas. En esta segunda fase, se exploran las dinámicas de la formación de los educadores y su labor pedagógica en distintos contextos. Dado que la formación docente es un pilar clave en cualquier proceso de transformación educativa, los capítulos aquí reunidos ofrecen una visión crítica sobre la formación inicial y continua del profesorado, así como sobre la construcción de prácticas pedagógicas innovadoras, reflexivas y contextualizadas.

Capítulo 3: Inclusión y Diversidad. En una sociedad caracterizada por su creciente diversidad, los sistemas educativos tienen el desafío de ser inclusivos y adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes. Esta fase aborda la inclusión de estudiantes con discapacidades, la atención a las minorías y el reconocimiento de la diversidad cultural, proponiendo enfoques pedagógicos que buscan derribar barreras y promover una educación que abrace la diferencia y fomente la justicia social.

Capítulo: Educación y Tecnologías. La última fase del libro se centra en uno de los temas más contemporáneos y desafiantes para la educación actual: la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A través de rigurosos análisis, los autores examinan el impacto de las TIC en las prácticas educativas, no solo como herramientas de enseñanza, sino también como medios para desarrollar competencias digitales y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Se reflexiona críticamente sobre el papel que estas tecnologías pueden desempeñar en la construcción de una educación más accesible, interactiva y significativa.

Este libro es una invitación a cuestionar el estado actual de la educación y a pensar en las transformaciones necesarias para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos, innovadores y justos. Los estudios y reflexiones presentados en cada fase subrayan la importancia de los contextos locales y la interconexión con las políticas globales, así como la necesidad de fomentar el diálogo y la cooperación entre todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Agradecemos profundamente a todos los autores y colaboradores que hicieron posible esta obra. Su compromiso con la mejora de la educación en Iberoamérica ha sido el motor de este proyecto, que esperamos inspire a docentes, investigadores, gestores educativos y responsables de políticas públicas a seguir trabajando por una educación que, en palabras de Freire, primero logre transformar la vida de las personas que luego cambiaran el mundo.

Editores

José Luis Bizelli

Juan Pablo Catalán Cueto

Jairo Steffan Acosta Vargas.

CAPÍTULO 1: Políticas y Gestión Educativa

CAPÍTULO 1: Políticas e Gestão Educacional

LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA BRASILEÑA: DE LO GLOBAL A LO LOCAL

ELIANI CRISTINA MOREIRA DA SILVA
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

JOSÉ LUÍS BIZELLI
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

La planificación educativa brasileña ha ido avanzando hacia la construcción de políticas públicas para la promoción del ***municipio pedagógico***, es decir, para sistemas educativos locales que dialogan con las normativas globales. Por lo tanto, el centro de los argumentos esbozados en este capítulo busca señalar la pertinencia de la manera en que se articula la estrategia de planeación educativa que, si bien elaborada y organizada por directrices nacionales, se ejecuta al interior de cada municipio de la federación.

Es importante destacar que aspectos como el territorio, la identidad y la pertenencia son fundamentales para la elaboración, implementación, seguimiento y evaluación del sistema de planificación educativa, lo que se materializa en propuestas para la construcción permanente del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de las unidades escolares.

La orientación metodológica adoptada por los autores se basó en una extensa investigación bibliográfica y en un diálogo crítico en forma de revisión de los conceptos producidos por los investigadores que trabajan en el área; y el análisis documental exploratorio de documentos normativos e institucionales.

El análisis realizado señala el importante valor de la caracterización histórico-geográfica del sistema educativo a nivel local; y los lineamientos institucionales y normativos en materia de planeación educativa; también se discute la relevancia de la planeación educativa participativa para la constitución del ***municipio pedagógico***.

1. EL RECORRIDO HISTÓRICO DE LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) con el objetivo de estimular el desarrollo económico y social de los países latinoamericanos, ha alentado la elaboración de planes de Estado como forma de acceder a los préstamos que los organismos internacionales otorgan a los países latinoamericanos en reconstrucción.

Después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), las economías del mundo siguieron los lineamientos del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial, con el fin de llevar a cabo una reestructuración y reorganización socioeconómica. El Estado y las

organizaciones internacionales se estructuran bajo la égida de la política mundial dominante de desarrollo social, económico y estructural.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL)[2] fue creada en 1948 con el objetivo de fomentar la colaboración a través de dos actividades esenciales: i) una investigación profunda y rigurosa sobre la economía y el desarrollo social y ambiental; y ii) cooperación y asistencia técnica que responda a las necesidades identificadas por los gobiernos. Así, para superar su atraso económico, los países debieron llevar a cabo reformas en sus estructuras sociales y económicas, de modo que, inevitablemente, sería conveniente realizar mayores inversiones en reformas educativas que mejoraran la calificación profesional de los trabajadores (Prebisch, 1963).

La CEPAL ha estado a la vanguardia del pensamiento económico latinoamericano y ha forjado una nueva ideología desarrollista a través de políticas de industrialización lideradas por el Estado para reducir las disparidades entre las economías desarrolladas y en desarrollo. La superación del subdesarrollo requeriría la industrialización de América Latina, en una primera fase con el apoyo deliberado del Estado, y en una segunda fase guiada por la producción de bienes de capital y la promoción de la integración económica y comercial de la región (Prebisch, 1963).

Las conferencias internacionales que se llevaron a cabo se organizaron para que los países latinoamericanos, bajo la influencia de la Organización de Estados Americanos (OEA), pudieran seguir los lineamientos de la CEPAL y superar la situación de rezago hacia el desarrollo socioeconómico y el progreso técnico, calificando e invirtiendo en mejoras educativas. También se produjo la adhesión a la Alianza para el Progreso, un programa de cooperación económica lanzado por el gobierno estadounidense del presidente Kennedy.

Los acuerdos bilaterales entre gobiernos proporcionaron apoyo técnico y financiero, especialmente al gobierno brasileño, para estimular el crecimiento económico y la reestructuración de la gestión pública, con énfasis en el área educativa a través del apoyo a las metodologías de gestión en la administración pública.

A partir de entonces, los planes gubernamentales incorporaron objetivos y metas educativas para apalancar el crecimiento económico bajo el escudo de inversiones en planes educativos destinados a satisfacer las demandas y necesidades del mercado. Se hizo énfasis en el método de la Teoría del Capital Humano, según el cual las competencias y habilidades se centraron en el empleo y en agregar valor a los recursos humanos en el mercado (Ferreira, 2013).

En Brasil, la experiencia relevante en planificación gubernamental articulada con el sector social, con énfasis en la educación, se puede notar en el gobierno de JK (Juscelino Kubitschek, 1956 a 1960), a través del Plan de Metas, que buscó desarrollar el país "cincuenta años en cinco". Así, las reformas educativas significarían un esfuerzo por superar el atraso agrario y capacitar a la fuerza laboral urbana para absorber la creciente demanda de actividades industriales. La era del desarrollismo, que abarcó los gobiernos de JK y João Goulart (1956 a 1963), fue el sello distintivo de los gobiernos democráticos, oportuno para los movimientos de los trabajadores de la educación, especialmente de los maestros.

[2] Sobre la CEPAL, véase: https://www.cepal.org/pt-br/sobre/historia-cepal. Consultado el 13 de agosto. Año 2023.

Sin embargo, fue en la década de 1980 cuando se consolidaron los lineamientos de los organismos internacionales, especialmente del Banco Mundial, "a través de una serie de acuerdos con el Ministerio de Educación (MEC) para el financiamiento de la educación básica, los lineamientos políticos establecidos por el Banco pasaron a formar parte de los planes educativos" (Fonseca *et al.*, 2020, p. 8). Las condiciones políticas y metodológicas permean la planificación educativa a partir de los lineamientos de los organismos internacionales que dictan las reglas del juego para la obtención de los créditos otorgados bajo la máxima de *empoderamiento*[3] y *rendición de cuentas*[4] .

Para el MEC, los proyectos financiados por el Banco Mundial abrieron la oportunidad de diversificar las fuentes de financiamiento de la educación básica y de redimensionar los gastos a partir de los resultados obtenidos con evaluaciones externas a gran escala, además de invertir en formación técnica y pedagógica de manera gerencial para los profesionales de la educación. A través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), [5]el Banco Mundial comienza a promover acciones educativas en varios países, entre ellos Brasil.

Es así, como Brasil entró en la década de 1990 con una nueva Constitución Federal considerada un importante instrumento jurídico-normativo para orientar la formulación e implementación de políticas públicas de educación, así como para permitir formas de evaluación, seguimiento y control social. La Ley de las Directrices y Bases de Educación Nacional nº. 9394/96 (LDBEN) también corrobora esta premisa al hacer uso de regímenes de colaboración entre estados y municipios. A finales de la década surgió la propuesta de Reforma Administrativa para todo el aparato estatal, propuesta por Luiz Carlos Bresser-Pereira. En síntesis, el objetivo era adaptar el modelo administrativo brasileño a las demandas que debían ser atendidas por tres categorías: la estructura estatal; las organizaciones sociales; y el mercado (Bresser-Pereira, 2022, p. 180).

Desde esta perspectiva, la planificación educativa ha transitado hacia la búsqueda incesante de resultados en sus dimensiones y para los diferentes segmentos educativos de la educación básica. Esto invita a la reflexión de cómo la descentralización de los procesos de gestión puede optimizar de las inversiones y el uso de los recursos en cada ámbito de los sistemas educativos, en busca de la mejora educativa a nivel local y global.

2. PLANIFICACIÓN, PRESUPUESTACIÓN E INDICADORES EDUCATIVOS

En el ámbito de la política educativa brasileña, se produjo la regulación de los planes y las directrices en este campo, basados en objetivos y metas que pudieran justificar las inversiones presupuestarias y los resultados educativos obtenidos, es decir, el acceso y permanencia de los estudiantes y la progresión de los aprendizajes.

[3] Sobre el concepto de *empoderamiento*, véase https://www.significados.com.br/empowerment/. Fecha de consulta: 30 jul. Año 2023.
[4] Sobre el concepto de rendición de *cuentas*, véase https://www.significados.com.br/accountability/y/. Fecha de consulta: 30 jul. Año 2023.
[5] Sobre la UNESCO, véase http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco. Fecha de acceso: 13 de agosto. Año 2023.

Para regular la planificación y la presupuestación, se creó el Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y para la Valorización de la Enseñanza (FUNDEF), instituido por la Enmienda Constitucional No. 14, de 12 de septiembre de 1996; reglamentado por la Ley No. 9.424 del 24 de diciembre del mismo año, y por Decreto No. 2.264, de 27 de junio de 1997. Además, la Ley No. 11.494, de 20 de junio de 2007, estableció el Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y la Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB). Esta normativa organizó la distribución de los recursos destinados a la educación, de manera complementaria con el fin de corregir distorsiones en las inversiones educativas a nivel nacional. Las diferencias regionales, en un país de dimensiones continentales como Brasil, exigen equilibrar la redistribución de los recursos financieros para promover inversiones destinadas a mejorar la educación para todos.

Actualmente, contamos con el nuevo FUNDEB, regulado por la Ley Federal N° 14.113, del 25 de diciembre de 2020, que deroga disposiciones de la Ley N°. 11.494. El objetivo principal de esta última norma es promover la redistribución de los recursos vinculados a la educación. La asignación de las inversiones se realiza de acuerdo con el número de estudiantes en la educación básica y con base en los datos del censo escolar del año anterior. Cabe destacar que tales regulaciones en cuanto a recursos, origen, destino, seguimiento y resultados representan una posibilidad de control social del gasto y de las inversiones en educación, y están ganando cada vez más protagonismo en las propuestas de directrices educativas en los sistemas públicos de educación, tanto en los municipios como en los estados brasileños.

Producto de la creación del Plan de Desarrollo Educativo (PDE) y el Plan Todos por los Objetivos Educativos (Decreto Federal No. 6.094, de 24 de abril de 2007), el MEC presentó a los estados y municipios los instrumentos para la implementación del Plan de Acción Articulado (PAR), destinado a mejorar la calidad de la educación básica pública (Brasil, Ministério da Educação, s.f.).

A partir del Planeamiento de Metas elaborado, los estados, los municipios y el Distrito Federal deben elaborar sus respectivos Planes de Acción Articulados, con un seguimiento permanente de los resultados de las evaluaciones a gran escala que componen el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB). La entidad federada tiene autonomía para organizar su planificación educativa, procurando obtener resultados y lineamientos nacionales comunes.

De esta forma, los indicadores de resultados pasaron a gestionar las propuestas organizativas de los sistemas públicos de educación, orientando las directrices educativas con enfoque en resultados, invirtiendo en la valoración de los profesionales de la educación a través de políticas públicas formativas y un piso salarial nacional adecuado a la profesión docente (Brasil, Ministério da Educação, s.f.).

La autonomía otorgada a los estados y municipios y sus respectivos sistemas educativos ha planteado una alta demanda a los sistemas educativos municipales a través del creciente proceso de municipalización en busca de recursos financieros, el cual, en el mediano y largo plazo, resultó irrisorio debido al volumen de inversiones necesarias para mantener sistemas educativos municipales de calidad (Lacerda, 2015, p. 25). Por tanto, se debe considerar que la

iniciativa de implementar el PAR representó un avance en las políticas educativas a nivel municipal, destacando una mayor autonomía de esta entidad federada en la planificación y ejecución de políticas educativas teniendo en cuenta el contexto local.

Adicionalmente, es de destacar lo que sucede actualmente, puesto que pone en jaque, luego de la gestión gubernamental de extrema derecha, una reconstrucción del Plan Nacional de Educación (PNE), dada la ruptura sufrida en el último período presidencial con políticas públicas fundamentales para el funcionamiento del sistema en su conjunto (gobierno de Jair Bolsonaro, 2019 a 2022).

Necesitamos avanzar hacia la reconstrucción del proyecto educativo emancipatorio y plural, además de luchar contra la agenda global, que insiste en disminuir los derechos sociales de la colectividad en favor de los intereses individuales de un pequeño grupo dominante. La planificación educativa con sesgo participativo necesita recuperar el espacio perdido para ganar fuerza en la agenda de políticas públicas educativas que realmente consideren las demandas de la realidad.

Dourado (2017) destaca que la gestión de la educación en Brasil ha trasladado la transferencia de responsabilidad de la entidad federada a los municipios, pero aún existe la interdependencia de la política educativa nacional. En este sentido, existe una eminente política educativa en los tintes neoliberales de un Estado mínimo y transfiere al municipio las responsabilidades de gestión y control de las políticas educativas a nivel local, sin perder de vista el cumplimiento de los lineamientos nacionales.

Por su parte, Carvalho (2002, p. 228) llama la atención sobre el hecho de que la participación local, aunque frágil, es relevante. Esto corrobora la comprensión de que el contexto local siempre ha sido y será el escenario para la elaboración, implementación y consolidación de políticas públicas, especialmente educativas, ya que estas revelan las necesidades y contradicciones de los matices locales frente a lo que se propone en la planificación a nivel macro nacional.

Así, es necesario reflexionar sobre el municipio y la municipalización desde la perspectiva de la autonomía y la descentralización expresadas en los lineamientos educativos vigentes en los actos normativos legales.

3. EL MUNICIPIO Y LA MUNICIPALIZACIÓN

El proceso de municipalización pone en evidencia la responsabilidad de la calidad educativa a nivel municipal y la necesidad imperante de fortalecer las estructuras técnicas y administrativas municipales para actuar en educación.

La CF/88 (Brasil, 1988) reconoce, por primera vez en Brasil a los sistemas educativos municipales, atribuyéndoles competencias específicas en el mantenimiento de los servicios educativos en determinados niveles, y eleva a los municipios a la condición de entidades federadas, fortaleciendo su poder de decisión y participación política.

La LDBEN marca el período de descentralización, autonomía y rendición de cuentas de los municipios en lo que respecta a la planificación y gestión de la educación. Asociado a este

período, se fomenta la participación en nuevos arreglos educativos, reorganizados por la estructura municipal existente, con miras al régimen de colaboración entre las entidades federadas. Esto significa enfatizar en que, si bien los municipios y sus sistemas educativos han adquirido descentralización y autonomía, es necesario garantizar lineamientos educativos comunes a nivel nacional y global, a fin de mantener la singularidad educativa del aprendizaje para todos.

La década de los 90 experimentó cambios sustanciales en las políticas educativas, fuertemente condicionados por los supuestos de descentralización y municipalización de la educación. La LDBEN estableció principios rectores para la gestión de la educación, como se puede observar en el artículo 11, transcrito a continuación:

> **Artículo 11.** A los Municipios les corresponderá:
> **I** - Organizar, mantener y desarrollar los organismos e instituciones oficiales de sus sistemas educativos, integrándolos en las políticas y planes educativos de la Unión y de los Estados;
> **II** - Ejercer una acción redistributiva en relación con sus escuelas;
> **III** - Dictar normas complementarias para su sistema educativo;
> **IV** - Autorizar, acreditar y fiscalizar los establecimientos de su sistema educativo;
> **V** - Ofrecer la educación de la primera infancia en guarderías y jardines de infancia y, con prioridad, la educación primaria, permitiéndoles trabajar en otros niveles de la enseñanza sólo cuando las necesidades de su ámbito de competencia estén plenamente satisfechas y con recursos superiores a los porcentajes mínimos que la Constitución Federal obliga al mantenimiento y desarrollo de la educación.
> **VI** - Asumir el transporte escolar de los estudiantes de la red municipal. (Incluido por la Ley Nº 10.709, de 31.7.2003)
> **Parágrafo único**. Los municipios también pueden optar por integrarse en el sistema educativo estatal o componer con él un sistema único de educación básica (Brasil, 1996).

Los sistemas educativos municipales, por lo tanto, debieron estructurarse, respetando las características locales y asumiendo responsabilidades en su área de actuación, como organizar la planificación educativa local, atender la demanda de educación inicial, hacerse cargo del transporte escolar, emitir normas complementarias y autorizar, acreditar y fiscalizar los establecimientos de su sistema educativo. Es así como el municipio se ha convertido en el escenario para la elaboración, seguimiento, monitoreo y evaluación de la política pública educativa.

Las demandas organizativas del municipio, referenciadas en l CF/88 e imprescindibles en las administraciones municipales, son la planificación estratégica y su vinculación con el proceso de presupuesto, en forma de integración entre el Plan Plurianual, el Derecho Administrativo, las Directrices de Presupuesto y la Ley de Presupuesto Anual. La Carta Magna también definió reglas básicas de política urbana, como el Plan Rector y el Estatuto de la Ciudad, que tienen como objetivo alinear a los municipios en su crecimiento económico, poblacional y territorial (Lacerda, 2015, p. 25).

Es importante destacar que la LDBEN también regula el gasto en educación, en su artículo 70, transcrito a continuación:

> **Artículo 70.** Los gastos efectuados para alcanzar los objetivos básicos de las instituciones educativas en todos los niveles se considerarán de mantenimiento y desarrollo de la educación, incluidos los destinados a:
> **I** - Remuneración y mejora del personal docente y otros profesionales de la educación;
> **II** - Adquisición, mantenimiento, construcción y conservación de las instalaciones y equipos necesarios para la enseñanza;
> **III** – Uso y mantenimiento de bienes y servicios vinculados a la educación;
> **IV** – Encuestas, estudios e investigaciones estadísticas destinados principalmente a mejorar la calidad y la expansión de la educación;
> **V** - Realizar las actividades necesarias para el funcionamiento de los sistemas educativos;
> **VI** - Otorgamiento de becas a estudiantes de escuelas públicas y privadas;
> **VII** - Amortización y costeo de las operaciones de crédito destinadas a cumplir con lo dispuesto en los incisos de este artículo;
> **VIII** – Adquisición de material didáctico y escolar y mantenimiento de programas de transporte escolar.
> **IX** – Realizar actividades curriculares complementarias destinadas al aprendizaje de los estudiantes o a la formación continua de los profesionales de la educación, como ferias o exposiciones de ciencias naturales o humanas, matemáticas, lengua portuguesa o lengua extranjera, literatura y cultura (Incluidas por la Ley n.º 14.560, de 2023) (Brasil, 1996).

La misma Ley también describe lo que no constituirá gastos para la manutención y desarrollo de la educación, según lo señalado en el artículo 71, transcrito a continuación:

> **Artículo 71.** Los gastos de manutención y desarrollo de la educación no constituirán los ocasionados por:
> **I** - La investigación, cuando no esté vinculada a instituciones educativas, o, cuando se realice fuera de los sistemas educativos, que no tenga como objetivo, principalmente, mejorar o ampliar su calidad;
> **II** - Subsidio a instituciones públicas o privadas de carácter asistencial, deportivo o cultural;
> **III** - Formación del personal especial de la administración pública, militar o civil, incluido el diplomático;
> **IV** – Programas complementarios de asistencia alimentaria, médica, odontológica, farmacéutica y psicológica, y otras formas de asistencia social;
> **V** – Obras de infraestructura, incluso si se realizan para beneficiar directa o indirectamente a la red escolar;
> **VI** - El personal docente y otros trabajadores de la educación, cuando se encuentren en desviación de función o en una actividad no relacionada con el mantenimiento y desarrollo de la enseñanza (Brasil, 1996).

Los principios constitucionales de legalidad, impersonalidad, moralidad y publicidad se aplican a la administración pública municipal; a la Unión y a los Estados; a la supremacía del interés público, la autoprotección, la indisponibilidad, la continuidad de los servicios públicos, la seguridad jurídica y la cautela. La administración municipal es ejercida por el Ayuntamiento (Poder Ejecutivo) y el Concejo Municipal (Poder Legislativo).

El Plan de Desarrollo de la Educación (PED) a pesar de ser llamado "plan", fue una aglutinación de programas y proyectos, la mayoría de los cuales ya existían. Desde el punto de vista técnico, el PDE se basa en datos estadísticos relacionados con el funcionamiento de las redes escolares y en indicadores de rendimiento estudiantil, con el objetivo de corregir las distorsiones que se presentan en el proceso de municipalización.

El PDE elige al municipio como interlocutor principal, a partir del pilar de la "territorialidad" de Saviani (2009, p. 24). Este autor sostiene que es necesaria la convivencia entre la autonomía heredada y la descentralización y unificación para la construcción del Sistema Educativo

Nacional. Dicha propuesta estaría enfocada en la superación de las desigualdades regionales que existen en Brasil y en la búsqueda de la unicidad de acciones educativas efectivas para la progresión del aprendizaje de todos los estudiantes en cualquier parte del territorio nacional.

Por tanto, se hace énfasis en el papel protagónico de los municipios y sus respectivos sistemas educativos, viendo el territorio como un espacio de posibilidades organizativas con miras a una educación de calidad para todos.

4. LA PERTINENCIA DE LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Al revisar la literatura sobre planeamiento educativo, se destaca que existe consenso sobre la importancia de la "planificación" para la implementación de acciones educativas exitosas para todos los actores educativos.

Azanha (1997, p. 70) afirma que la planificación "comprende la idea de que, sin un mínimo de conocimiento de las condiciones existentes en una situación dada y sin un esfuerzo por predecir los posibles cambios en esa situación, ninguna acción de cambio será efectiva y eficiente". No existe una ciencia y métodos de planificación que puedan aplicarse a la variedad de contextos, independientemente de la naturaleza política, histórica, cultural y económica, lo que apunta a la necesidad de conocer las condiciones de ciertas situaciones para poder actuar de manera efectiva sobre ellas, en una perspectiva de superación de lo que se pretende mejorar.

Así, la revisión del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de las unidades escolares, emergiendo de las políticas educativas globales y locales, a partir de una trayectoria evaluativa, será fundamental para los sistemas educativos que pretenden avanzar en la calidad educativa ofrecida, tal como lo propugna Veiga (1998, p. 13). Es por esto, que la elaboración del PPP de la unidad escolar busca materializar los objetivos y metas en planes de acción factibles con los intereses colectivos, basados en su propia realidad. Esto significa saber dónde estás para saber a dónde quieres ir, en un propósito común consensuado por los actores educativos.

Gandin (2011) aclara que la planificación estratégica operacionaliza los objetivos de mediano y largo plazo, haciendo énfasis en la efectividad y las necesidades. Sin embargo, la autora aboga por una planificación participativa que pueda expresarse a través del proceso de organización del trabajo colectivo de la unidad escolar, en uno ininterrumpido de planificación, seguimiento, evaluación, (re)planificación de las acciones y objetivos concretos propuestos de acuerdo con el proyecto educativo de la escuela.

En este camino del acto de planificar, es fundamental mirar lo local en articulación con lo global, considerar las especificidades del territorio frente al contexto global existente. A partir de ahí, será imperativo comprender el recorrido histórico y geográfico del territorio, la trayectoria constituyente, la identidad local, la pertenencia y las relaciones sociales existentes, reflejadas en las aspiraciones y objetivos educativos a consensuar y alcanzar por parte de la comunidad. A priori, es necesario hacer una lectura del propio territorio y de la unidad escolar.

Haesbaert (2004) apunta a una lectura integradora y relacional del territorio. Esto es posible, según la autora, a partir de la experiencia del trabajo en red en sus múltiples escalas: local, regional, nacional y global. Este concepto, llevado a la práctica, permitirá contar con

mejores indicadores educativos, ya que considera la integralidad relacional del territorio y sus actores educativos, hacia el propósito común.

En consecuencia, las políticas educativas deben considerar la pertinencia de una planificación educativa articulada con las demandas del contexto local, a través de la cual se diseñan y ejecutan acciones de acuerdo con las especificidades de este contexto, logrando obtener mejores resultados educativos. El concepto de "territorio usado" se refiere al utilizado por una población determinada, en el que la sociedad local es quien rige las manifestaciones de la vida social y económica, y se caracteriza por una estructura dotada de movimiento propio (Santos, 2000). Es en el espacio local donde se produce la consolidación concreta de las políticas educativas y sus matices, a veces infructuosas, a veces exitosas, convirtiéndolas en políticas de Estado y no solo en políticas de gobierno.

Desde esta perspectiva, es necesario reflexionar sobre el concepto de ***municipio pedagógico*** (Magalhães, 2013), guiado por la historia de las acciones complementarias de la oferta educativa central a partir de los intereses y la realidad local, en sus singularidades, denominaciones y formas. El ***municipio pedagógico*** es un concepto para traducir el complejo histórico entre la decisión pedagógica y el progreso, constituido por la autarquía, la política y el rendimiento escolar, la aculturación y la sociabilidad escrita, el desarrollo cultural (Magalhães, 2013, p. 49).

5. CONSIDERACIONES FINALES

Este capítulo plantea que el proceso de construcción de la planificación educativa brasileña considera que el municipio, el territorio, el lugar y las diferentes formas de organización de los respectivos sistemas educativos permiten reconstruir lineamientos educativos que se centran en la participación de los actores educativos.

Los procesos participativos de elaboración, implementación, seguimiento y evaluación de lineamientos educativos en el municipio tienden a promover proyectos significativos y contextualizados en las unidades escolares. La progresión del aprendizaje surge de la identidad y pertenencia de la comunidad local. Los sistemas educativos deben asegurar, en actos normativos e institucionales, la participación de los actores locales, para la mejora de las políticas educativas en línea con lo establecido en los lineamientos globales para el desarrollo de la educación brasileña, de acuerdo con los artículos 13 y 14 de la LDBEN (Brasil, 1996).

Los actos jurídicos que instituyen la participación local en el proceso de planificación del PPP de las escuelas son esenciales para garantizar la continuidad de las políticas estatales. Si esto no está prescrito en la normativa, los sistemas educativos estarán sujetos a propuestas educativas que no dialogan con la realidad local, causando daños en la progresión de los aprendizajes.

La planificación educativa de un sistema educativo, por lo tanto, debe tener en cuenta la pertinencia de la planificación participativa, con el propósito de transformar la realidad a través de la reflexión de los sujetos sociales involucrados, tanto en lo que respecta a la planificación escolar, como a la práctica curricular y al sistema educativo y sus redes.

La planificación educativa participativa es un proceso político, colectivo, de reflexión y debate amplio para deliberar sobre la construcción del futuro de la comunidad. En el ámbito escolar, implica realizar continuamente un proceso de reflexión y acción de la comunidad para apalancar el propósito deseado. Así, un camino posible es la revisión crítica continua del PPP, la Propuesta Pedagógica, el Reglamento Escolar, el Plan Escolar Anual o el Plan de Acción Pedagógico de las unidades escolares.

El proceso, sin embargo, debe estar precedido por lineamientos operativos para la implementación de la Evaluación Institucional Interna de la Educación Básica, a partir de las dimensiones pedagógica, administrativa y financiera, evaluadas por la comunidad escolar. La evaluación puede llevarse a cabo de acuerdo con un cronograma predefinido: constitución del grupo de trabajo para la implementación de la Evaluación Institucional Interna; estudio de los Instrumentos de Evaluación; elección de indicadores/dimensiones; movilización de la comunidad escolar; aplicación del instrumento de evaluación institucional interna; análisis de datos y elaboración del Plan de Acción por parte del equipo escolar y posteriormente la construcción o reelaboración del PPP.

Así, se avanza hacia un proceso de construcción de conocimiento sobre la realidad propia de la escuela, con el propósito de planificar acciones, en conjunto con la comunidad escolar, para el mejoramiento institucional y la superación de las dificultades identificadas en las dimensiones política, pedagógica y administrativa. Es necesario considerar aquí el marco normativo e institucional de la organización y funcionamiento escolar, denominado Reglamento Escolar, que establece los lineamientos legales que sustentan la estructura y el funcionamiento de las instituciones escolares, incluso en lo que respecta a las normas de convivencia. Por su carácter administrativo y normativo, su actualización solo sucede cuando se produce un cambio normativo legal en la estructura organizativa del funcionamiento de la unidad escolar. El Reglamento, por lo tanto, se destaca como un medio para garantizar la estructura organizativa y funcional de los establecimientos educativos.

El Plan Escolar de cada unidad se despliega en planes de acción educativa en el microespacio de acción de los sujetos educativos, reverberando en un propósito educativo común, colectivo, para superar los obstáculos de las prácticas educativas de manera que se alineen con el proyecto de educación de calidad para todos.

Los principios democratizadores sirven como conductores de prácticas educativas pensadas, implementadas y evaluadas dentro de la escuela, las cuales deben proyectarse en las intencionalidades de la educación escolar ofrecida, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia escolar. Así, se crea un espacio para el aprendizaje de los principios democráticos horizontales. La implementación de espacios educativos basados en los principios aquí definidos – a corto, mediano y largo plazo – es el principal desafío para los gestores educativos brasileños.

6. REFERENCIAS

Azanha, José Mário Pires. Políticas e planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio. 1993. Disponible en: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf. Consultado en: oct. 2016.

Biblioguías – Biblioteca de la CEPAL. Década de 1960: reformas estructurales para el desarrollo regional. **Biblioguías – Biblioteca de la CEPAL**. [s.d.]. Disponible en: https://biblioguias.cepal.org/CEPAL75/decada60. Consultado en: 6 sep. 2023.

Brasil. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 7, 20 jun. 2007. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Consultado en: 7 sep. 2023.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil. Ministério da Educação. **PAR – Apresentação.** [Internet]. [s.d.]. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/par. Consultado en: 13 ago. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. **Como melhorar seu Ideb**. [Internet]. [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/138-programas-e-acoes-1921564125/ideb-indice-de-desenvolvimento-da-educ-basica-878961830/273-como-melhorar-seu-ideb-sp-1143596099#:~:text=Seis%20foi%20a%20nota%20obtida,insuficientes%20de%20qualidade%20de%20ensino. Acesso em: 12 jul. 2024.

Bresser-Pereira, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do Serviço Público - RSP Brasília 73 (Especial 85 Anos)**, p. 180-219, 2022. Disponible en: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8723/6698. Consultado en: 18 ago. 2023.

Carvalho, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Dourado. Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação:** PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

Ferreira, Eliza Bartolozzi. Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do século 21. In.: FERREIRA, Eliza B.; FONSECA,

Marília (org.). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 57-81.

Fonseca, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69766, 2020. Disponible en: https://www.scielo.br/j/er/a/PjbZLbdgxCFmm8RcYPkMPkQ/?format=pdf&lang=pt. Consultado en: 13 ago. 2023.

Gandin, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 2011.

Haesbaert, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, 2007.

Lacerda, Marcio Araujo de. Administração pública municipal. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; PINTO, Luciana Moraes Raso Sardinha (orgs.). **Dicionário de políticas públicas:** volume 2. Belo Horizonte: EdUEMG, 2015, p. 24-26.

Magalhães, Justino. Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820-1986). Perspectiva histórica. In: MAGALHÃES, Justino; ADÃO, Áurea. **História dos Municípios na educação e cultura**: incertezas de ontem, desafios de hoje. 1. ed. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013, p. 13-52.

Prebisch, Raúl. **Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano:** con un apéndice sobre el falso dilema entre desarrollo económico y estabilidad monetaria. México: Fondo de Cultura Económica, 1963. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/bdd127fe-1f6a-48e3-8ece-4914626957aa/content. Consultado en: 6 sep. 2023.

Santos, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

Saviani, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** Análise Crítica da Política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Veiga, Ilma Passos da. **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998.

AS ARTICULAÇÕES DO ESTADO PARA IMPLEMENTAR A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E EAD NO BRASIL

JANAINA DE OLIVEIRA
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

MARIA TERESA MICELI KERBAUY
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

As transformações inseridas nos sistemas de ensino superior no que se refere ao aumento na escala de atendimento e de diversificação das instituições respondem a questionamentos que, desde meados do século XIX, sobretudo nos países desenvolvidos, vinham sendo feitos em relação ao relativo isolamento que as universidades mantinham frente às demandas das sociedades. A questão central é que distintos atores sociais, burocracias públicas e privadas, movimentos sociais, entre outros, passaram a reivindicar uma universidade mais dinâmica e próxima da sociedade. (Neves; Sampaio; Heringer, 2018).

As reivindicações de diversos atores da sociedade civil por instituições de ensino superior mais democráticas, as quais atendessem às demandas sociais por ampliação do acesso resultaram no aumento do número de IES e, consequentemente, no aumento de vagas e diversificação de cursos. Dentro do processo expansionista, essas medidas produziram uma proliferação de diferentes estabelecimentos de educação projetados para públicos específicos.

O Estado brasileiro realizou várias articulações com atores de instituições públicas e privadas para implementar o processo de expansão do ensino superior (ES) por meio de políticas públicas. Para compreender a expansão do ES, de 2003 a 2018, acompanhamos as audiências públicas da Câmara dos Deputados referentes às discussões sobre a expansão do setor. A partir disto, o presente texto tem como objetivo analisar a participação de diversos atores nas audiências públicas com o intuito de relacioná-las com o projeto expansionista da ES, sobretudo no que se refere ao ES público e à Educação a Distância (EaD). É objetivo deste texto também mapear as falas dos atores que compuseram a burocracia de alto escalão, entendidos como Ministros de Estado, Secretários Executivos e assessores ministeriais do setor educacional, os quais buscaram nestas audiências que suas ideias realizassem coalizões a partir das comunidades de especialistas e parlamentares presentes nas referidas sessões. Inicialmente, apresentamos uma concisa revisão bibliográfica sobre ensino superior e as metas almejada pelo Estado para atingir o audacioso projeto expansionista da educação superior, conforme descrito no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024).

1. AS METAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO PNE (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, em sua meta 12, tem como objetivo aumentar a taxa líquida da população entre 18 e 24 anos no ensino superior para 33%. Esta meta é alta, partindo do pressuposto de que, em 2015, esse índice atingiu 18,4%, o que significa um crescimento de aproximadamente 83% até o ano de 2024, conforme consta no PNE (2014-2024). O documento determina também a elevação da taxa bruta de matrículas na educação superior para 50%, assegurando a qualidade da oferta e expansão para que pelo menos 40% das novas matrículas sejam no segmento público. (BRASIL, 2014). Para atingir essa meta inicial, a expansão e interiorização da rede federal de educação superior, por meio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foram essenciais desde o início da implementação das políticas expansionistas.

O ex-secretário da SESU/MEC, Jesualdo Pereira Farias, na audiência pública realizada em 08/09/2015[6], na Câmara dos Deputados, no período em que as principais políticas públicas desenvolvidas pelos governos de Lula e Dilma já haviam sido implementadas, explica o modo deveria ocorrer a divisão das novas vagas no ensino superior, questionando-se o seguinte:

> Como é que essas matrículas terão que ser distribuídas? Considerando que 40% delas tem que ser públicas, como diz a meta, 2.080.000 matrículas destas, no período de vigência do PNE até 2024, terão que ser implantadas nas instituições públicas. Dessas 2.080.000, 1.090.000 obrigatoriamente terão que ser nas universidades federais, as outras nas estaduais e municipais, e 3.120.000 nas instituições privadas. Significa dizer que, considerando essas projeções para até 2024, as universidades federais terão que duplicar a quantidade de matrículas. E o sistema privado deverá crescer mais de 40% [...]. E ainda que a EaD terá um papel central no processo de expansão[...] impossível conseguir toda essa expansão exclusivamente através do ensino presencial. (Jesualdo Pereira Farias, audiência pública de 08/09/2015)[7].

Com isso, o ex-secretário Jesualdo Pereira Farias explica sobre a organização das matrículas e a importância que a educação a distância deverá ocupar nesse cenário. No momento em que a fala do ex-secretário foi realizada, durante as audiências do ano de 2015, tínhamos um cenário no qual o desenho das políticas expansionistas formuladas pelo Estado ainda estava em um período de implantação e execução orçamentárias. Ou seja, estava em curso esse processo devido ao fato de que algumas universidades já haviam sido autorizadas, mas ainda estavam em fase de construção ou funcionando com sua capacidade parcial. Nota-

[6] Audiência pública realizada em 07/05/2015 para atender ao requerimento número 01/201, de autoria do Deputado Professor Victório Galli, e do requerimento número 68/2015do Deputado Lelo Coimbra, para debater novas implantações de campi de ES Federal no Sistema Educacional do País e a instalação de uma Universidade Pública Federal nos Vales do Sinos, do Caí e do Paranhana, no Rio Grande do Sul.

[7] FARIAS, J. P. Pronunciamento proferido no Plenário da Câmara dos Deputados na Audiência Pública da Comissão de Educação e Cultura de 08/09/2015. Implantação de instituições federais de ensino superior. Brasília: Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação, 2015.

se também que para atingir as metas do PNE (2014-2024) restava um caminho que não seria possível de ser trilhado somente com a expansão do ensino presencial, seja público ou privado.

O Estado vai passar a fomentar políticas para o crescimento da educação a distância como a aprovação do Marco Regulatório da Educação a Distância. A partir do Censo do ES de 2020, observa-se que o número de ingressantes na ES na modalidade a distância vai superar as matrículas do presencial. Em 2019, foi registrado 1,5 milhão de ingressantes, aumentando para aproximadamente dois milhões em 2020, o que representa um aumento de 26%; já no ensino presencial houve um recuo de 14%. Este crescimento resultou da elaboração de políticas públicas de expansão para o setor e a influência do fechamento das IES durante a pandemia da Covid-19 em que as atividades foram realizadas compulsoriamente a distância.

2. ARTICULAÇÕES PARA A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

As universidades públicas após os anos 2000 não conseguiram acompanhar as transformações mais recentes no ensino superior. Essas mudanças ocorreram em duas esferas. Na primeira, coloca-se em evidência o aumento pela busca por qualidade da ciência, da tecnologia e da pesquisa. Na segunda, procuraram tornar os sistemas de ensino superior muito mais amplos, mais diversificados e mais relevantes para a economia e o mercado de trabalho do que no passado, quando se restringiam a treinamento e certificação para as mais tradicionais profissões (Schwartzman, 2020; Marques; Cepêda, 2012). A abertura do ensino às diferentes classes sociais permitiu:

> A entrada deste novo perfil de aluno na universidade tem [...] gerado inúmeros desdobramentos na dinâmica acadêmica, estrutura funcional e percepção da finalidade da ação institucional (e sua relação com o meio social). É neste sentido que se pressente a mais importante contribuição para inovação institucional: uma alteração sociocultural na geração de novas elites, desfazendo o nó mais apertado da desigualdade social brasileira – a assimetria do poder (seja econômico, político, jurídico ou simbólico). O caleidoscópio social que se forjará nos próximos anos dentro da comunidade acadêmica permitirá reformatar seu próprio desenho, já que regiões, atores, valores e culturas diferentes passam a contar com [...] a expertise legitimadora do conhecimento [...]. (Marques; Cepêda, 2012, p.188).

Essas mudanças no ES tiveram como objetivo ampliar o acesso a esse nível de ensino e fazem parte da construção de uma agenda educacional desenvolvida principalmente nos governos de Lula e Dilma (2003-2016). Como resultado, as universidades públicas brasileiras aumentam suas matrículas com uma ampliação do acesso de alunos de baixa renda, e com formação educacional precária, essas instituições se tornaram mais semelhantes às de outros países da região. (Schwartzman, 2020).

Na primeira década dos anos 2000, foram desenvolvidas diversas políticas públicas que permitiram a evolução nas taxas de matrículas no setor público e privado. A formulação dessas políticas ocorreu em um cenário marcado pela obrigatoriedade da União em elaborar o PNE, conforme descrito na LDB/1996. O Poder Executivo federal iniciou em 1998 diversas tentativas de aprovar o PNE, que só foi efetivado pela Lei nº 10.172/2001. A aprovação do PNE também

dará origem ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto Presidencial, nº 6.096/2007. Com isso, as universidades federais possuem um protagonismo para impulsionar o desenvolvimento econômico e social do país, visando reduzir as desigualdades sociais com relação ao acesso ao ES.

Em um plano audacioso, o Governo Federal se apoiou também no Reuni para alcançar, até 2012, a meta de 30% de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior. Em 2007, esse percentual se encontrava na casa dos 13,1%, ou seja, 86,9% dos brasileiros entre 18 e 24 anos estavam fora do ES. Outra meta estabelecida foi a elevação da taxa de conclusão média em cursos de graduação para 90% e a relação de um professor para dezoito alunos de graduação em cursos presenciais. Este programa de restruturação e expansão das universidades federais integra-se ao plano de aceleração da educação que representou o maior plano de investimentos na universidade pública brasileira, a qual ficou por mais de dez anos sem um plano de apoio financeiro em um cenário que as IES privadas tiveram mais incentivos.

Além dos pressupostos básicos do projeto expansionista como o aumento de instituições e vagas em universidades federais por meio do Reuni, tinha também como finalidade a expansão geográfica a partir da interiorização das instituições e a integração regional. Visava também o desenvolvimento local sustentável de caráter multicultural, geração de autonomia e consciência identitária aos grupos sub-representados demandantes de direitos por reconhecimento. (Marques; Cepêda, 2012; Lima; Machado, 2016).

Na audiência pública realizada em 17/09/2013 na Câmara dos Deputados[8],, o ex-Coordenador Geral de Expansão e Gestão das Instituições Federais do MEC, Antônio Simões, explicou a função do Reuni e o objetivo de algumas instituições inauguradas como desenvolvimento e integração regional em diferentes regiões do país, integração de países africanos falantes de língua portuguesa, entre outros objetivos dentro do plano de expansão e integração do ES. Nota-se esses pressupostos na fala do ex-coordenador do MEC

> [...] chamo de a época de ouro da expansão da Universidade Federal, que é o Reuni, que congregou a reestruturação e a expansão. Em que se deu a expansão ao longo desses últimos dez anos? Inicialmente houve uma parte que a gente chamou de interiorização, fase 1 da expansão, que foi basicamente expansão de campos para o interior do Brasil, tirar do litoral e jogar para o interior. Logo depois, com a experiência da expansão, veio o Reuni, que foi a grande expansão, sem dúvida, uma das maiores expansões do mundo ocidental em vagas públicas.
> Acompanhando a expansão, já com a experiência adquirida, fez-se quatro novas universidades [...] a gente chama de fase de integração, que são a UNILA, que é a Universidade da Integração Latino-americana, que é no sul do país, para pegar os países do Mercosul e Caribenhos. Tem a UNILAB [...] cuja finalidade foi fazer a integração do Brasil com os países africanos, de língua portuguesa. A Universidade Federal da Fronteira Sul, que tinha o objetivo de pegar toda essa parte da fronteira, é uma das universidades que é multiestado [...].
> [ ]
> [...] são todas universidades do interior, cuja finalidade é a interiorização das vagas públicas. Falar de expansão é basicamente falar em ampliação de vagas

[8]Audiência pública realizada em 17/09/2013 para atender o requerimento número 292/ 2013, de autoria do deputado Izalci Lucas (PR-DF) e do Nilson Leitão (PSDB – MT), para discutir a reestruturação e expansão das universidades federais e da educação profissional e tecnológica da rede federal do país.

> e de matrículas nas vagas públicas nas federais. E aí nós temos um retrato da ampliação das vagas, em que se nota a preocupação de atender o PNE, que se venceu o PNE em 2010, que tinha como objetivo fazer com que 30% dos jovens brasileiros estivessem na universidade, estivessem com o superior. Nós notamos [...] a crescida exponencial, deu-se na fase de 2008 e 2011, que foi basicamente o Reuni. (Antônio Simões, audiência pública de 17/09/2013).

Ao estudar os resultados do Reuni, nota-se que essas políticas públicas produziram diferentes resultados econômicos e sociais nas regiões em que foram instaladas. Além de levar o ES para diversas regiões do interior do país, que estavam até então isoladas pela distância das cidades mais desenvolvidas, produziu também impactos positivos no desenvolvimento econômico local. Ou seja, para a instalação das novas universidades e Institutos Federais (IF) foi necessária a abertura de licitações para construções dos prédios, compra de equipamentos, concursos públicos para servidores técnicos administrativos e professores, produzindo resultados positivos para essas regiões.

Na descrição, acrescenta-se os Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia cuja criação foi sancionada pela Lei nº 11.892/08. Essa legislação teve como meta principal ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, bem como promover a integração e a verticalização da educação profissional, com início na educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão já alocados na instituição.

O projeto de expansão do ensino tecnológico por meio da expansão dos institutos federais e, inicialmente, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) inserem-se no projeto de educação estipulado pelo PNE (2014-2024) a partir da Meta 11 que tem como definição “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão do segmento público”. (Brasil, 2014). Desse modo, “Houve aumento de 15,5% no número de matrículas em EPT de nível médio entre 2013 e 2021. Contudo, para alcançar a meta em 2024, seria necessário um crescimento de 200% (atingir cerca de 3,2 milhões de matrículas)”. (Agência Senado, 17/02/2023).

Os Institutos Federais são pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades de educação, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu. É obrigatório garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada, e o mínimo de 20% de suas vagas para atender a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional. (SETEC/MEC, 2023).

Para dar início ao processo de expansão da educação tecnológica, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), desenvolveu, em 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com o objetivo de ampliar a presença das instituições federais em todo o território nacional. Esse processo de expansão iniciou-se com a

aprovação da Lei nº 11.195/2005 e, consequentemente, a revogação pelo governo federal dos artigos referentes à proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federal, a qual estava prevista no parágrafo 5º, do Artigo 3º, da Lei nº 8.948/1994., conforme o Quadro 1:

Quadro 1

Fases de expansão do ensino tecnológico

PLANO DE EXPANSÃO	DESCRIÇÃO
FASE I	A prioridade inicial foi a construção de escolas em unidades da federação ainda desprovidas destas instituições como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da instalação de instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior. Na fase 1, o projeto previu a criação de 5 escolas técnicas federais e de 4 escolas agrotécnicas federais e a implantação de 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 estados com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica.
FASE II	A fase 2, iniciada em 2007, a SETEC/MEC estabelece como meta a criação, em 4 anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica no marco do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. As instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC e mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras.
FASE III	A fase 3, iniciada em 2011, estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014, permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população.

Fonte: SETEC/MEC (2023)[9] - Elaborado pela autora.

Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de educação profissional e tecnológica (EPT) partiu, em 2006, de um total de 144 unidades, chegando, em 2019, a 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades). Em 2019, a rede EPT contava com 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica do Paraná (UFTPR), 2 centros Federias de Educação Tecnológicas (CEFET), 22 Escolas técnicas vinculadas às Universidade Federias e o Colégio Pedro II e seus campus no Rio de Janeiro.

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO PROCESSO EXPANSIONISTA

A educação a distância (EaD) teve o seu funcionamento regulamentado pela LDBEN (Lei nº 9394/1996) com modificação na legislação original de 1996, assim como todas as outras modalidades de educação no Brasil. Contudo, a EaD possui algumas particularidades, no que se refere ao seu exercício, baseando-se em um quadro normativo em forma de Decretos emitidos pelo Executivo e portarias ministeriais apresentados pelo Ministério da Educação. Essa

[9] Ver site: http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal

característica de implementar políticas públicas por meio de decretos é uma prática que "encurta" o processo de aprovação de uma proposta, visto que se uma Lei ordinária fosse submetida por meio de um PL ao Legislativo, poderia demorar meses, mesmo sendo proposta pelo Executivo.

A educação a distância abre diferentes possibilidades que permitem compreender as modificações que se operam nos modos de percepção, nas possibilidades de interconectividade, nos conceitos de tempo e de espaço, nos diferentes estilos cognitivos, ou seja, nas diferentes percepções que abarcam os sujeitos inseridos no processo educacional. (Saraiva; Pernigotti; Barcia; Lapolli, 2006).

Em termos estruturais e normativos, o Decreto nº 9.057/2017[10] trouxe significativas transformações no que se refere às permissões de realização de cursos na modalidade EaD, possibilitando o credenciamento de instituições de ensino superior para ofertarem cursos exclusivos de educação a distância. Com isso, as instituições passaram a oferecer especificamente cursos a distância sem a oferta simultânea de cursos presenciais, na graduação e na pós-graduação *lato sensu.* Esta mudança foi um fator multiplicador no número de IES que passaram a oferecer cursos superiores somente no segmento de educação a distância. Este decreto foi uma estratégia do MEC para ampliar a quantidade de ensino superior no país, buscando, desse modo, mais um artifício para atingir a Meta 12 do PNE que exige elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior da população entre 18 e 24 anos.

Em conformidade ao referido decreto, o ex-secretário de Educação Superior do MEC, Wagner Vilas Boas de Souza, anunciou na Audiência Pública realizada em 23/08/2021[11] que o MEC formularia um plano para a expansão da EAD, a partir das universidades públicas. Dessa forma, "A Secretaria de Educação Superior está trabalhando num plano para a expansão da educação a distância nas universidades federais, porque nós temos a meta 12 do PNE, que nos impõe a obrigação de expandir a educação superior para 50% dos alunos com idade de 18 a 24 anos". (Wagner Vilas Boas de Souza, audiência de 23/08/2021).

Na declaração de Vila Boas fica evidente que o MEC desenvolveu um projeto grandioso de expansão do ES, principalmente no que se refere ao cumprimento das metas do PNE (2014-2014). Contudo, seria impossível atingir a meta 12 do PNE que estabeleceu uma taxa líquida de 33% da população entre 18 e 24 anos no ES e a elevação da taxa bruta de matrículas na ES para 50%, assegurando que pelo menos 40% das novas matrículas sejam no segmento público. (BRASIL, 2014). Por outro lado, a proposta mais viável de ser executada pelo governo federal foi alavancar o projeto de expansão do ES público via EaD, visto que esse tipo de educação utiliza uma estrutura física já existente ou demanda poucos investimentos para ampliação ou adequação dos prédios - diferente do ensino presencial que necessita de construção de novos prédios para abrigar salas de aulas, salas administrativas, laboratórios, refeitórios, entre outros. Entendemos que o recurso de expansão do ES via EaD apresenta-se a partir do momento que:

---

[10] **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 -** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

[11] Audiência pública realizada em 23/08/2021 para atender ao requerimento número 118 de 2021 de autoria da Deputada Dorinha Seabra Rezende (DEM - TO) com o objetivo de debater o tema Educação a distância no ensino superior.

> A Educação à Distância emerge no contexto das políticas públicas em educação como "possibilidade" de ampliação do quadro de matrículas, pela rápida expansão de vagas no ensino superior, uma vez que as limitações físicas e estruturais se tornam menos relevantes, já que grande parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços escolhidos pelos alunos para desenvolverem seus cursos. (Arruda; Arruda, 2015, p.333)

Na audiência pública realizada em 15/10/2015, no Senado Federal, João Paulo Bachur, ex-diretor de Política Regulatória da Secretaria de Regulação e Supervisão de Educação Superior -SERES/ MEC, destaca os motivos pelos quais o governo apoiou o desenvolvimento da EaD, conforme o trecho a seguir apresenta:

> A gente não vai cumprir a Meta 12, taxa líquida e bruta de matrícula **sem educação a distância**. É absolutamente impossível alcançar o interior do País, levar educação superior, se dois terços dos Municípios ainda não têm nenhum curso de educação superior. Isso é absolutamente impossível de ser alcançado só com educação presencial. Mesmo o investimento privado, que é ágil, que é rápido, às vezes, não chega onde precisa chegar para fazer toda a cobertura e chegar ao patamar de taxa líquida de matrícula bruta, compatível com os nossos colegas latino-americanos. Então, a importância da EaD para isso é absolutamente indiscutível. A nossa preocupação é a seguinte: não se trata simplesmente de aumentar vaga, a questão é que essa expansão que precisa ser feita, para cumprir a Meta 12 do PNE, precisa ser muito pautada pela qualidade. Isso já foi falado aqui, é quase um lugar comum, mas eu queria trazer alguns dados que ilustram por que não basta só reduzir burocracia. (João Paulo Bachur, audiência pública de 15/10/2015, grifo nosso)[12]

A partir de 2017, os temas discutidos sobre o ES na Câmara dos Deputados, em audiências públicas, se distanciarão do projeto expansionista desenhados entre os anos de 2003 a 2016 e passarão a se ocupar de discussões sobre os impactos da redução do orçamento das instituições federais de ES; da crise financeira das universidades públicas federais e a situação da UERJ; das dificuldades no funcionamento dos Institutos Federais de Educação; da situação e demandas dos Campus fora das sedes das Instituições Federais de Ensino; do sucateamento das universidades públicas no Brasil; da EC nº 95, teto dos gastos e o orçamento da educação; entre outros temas. O projeto educacional do governo federal após 2017 se apresentava como reducionista no plano econômico. Ou seja, para continuar o projeto de ampliação do ES teria que ser por vias que não gerasse impacto no orçamento público e o ensino já em funcionamento deveria contar com uma drástica redução de verbas. A consequência foi desastrosa para as universidades públicas que tiveram diversos projetos de pesquisa e bolsas interrompidas devido a esse projeto de educação quantitativo.

Ressalta-se que a reformulação da legislação da EaD não eximiu as IES de obterem autorização prévia do MEC para oferecerem cursos à distância. De acordo com as políticas regulatórias do segmento, essa autorização é concedida mediante avaliação da instituição e do curso, verificando-se a capacidade técnico-pedagógica da instituição e a qualidade do projeto pedagógico do curso. Consta também na política regulatória do MEC alguns critérios fundamentais para o funcionamento de cursos em EaD como a obrigatoriedade de encontros

[12] BACHUR, J. P. Pronunciamento proferido no Plenário do Senado Federal na Audiência Pública da Comissão de Educação de Comissão de Educação, Cultura e Esporte, 15/10/2015. Marco Regulatório da Educação a Distância – EaD. Brasília: Setor de Taquigrafia do Senado, 2015.

presenciais em determinadas situações, a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada, a qualificação dos professores e tutores, entre outros requisitos.

Em 2017, o ex-ministro da educação Mendonça Filho, ao falar do Decreto nº 9.057/2017, afirmou que este foi mais um instrumento para alavancar o percentual de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior no Brasil. Para o ex-ministro, há um distanciamento da quantidade de alunos matriculados em cursos superiores ao comparar com os países latinos vizinhos, por exemplo. Enquanto a Argentina e o Chile têm cerca de 30% de seus jovens entre 18 e 24 anos na educação superior, o Brasil registra um índice inferior a 20%. Já nos EUA e no Canadá, esse percentual ultrapassa os 60%. (Atualizada Legislação..., 2017).

Destaca-se a Portaria nº 1.134/2016 que normatizou importantes direcionamentos para o funcionamento e credenciamento das IES. Essa portaria modificou também o ensino presencial, o qual passou a ter o direito de oferecer até 20% da oferta de disciplinas dos seus cursos presenciais na modalidade virtual, conforme apresenta a citação a seguir:

> Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.
> § 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.
> § 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais. (Brasil, 2016, s/p).

Desde o início do século XXI, a expansão do ensino superior é facilmente verificada pelo aumento do número de matrículas tanto nas categorias a distância como presencial. Entre os anos de 2011 e 2021, a inserção de alunos no ensino superior cresceu de modo contínuo. Contudo, ao especificar por categoria modalidade de ensino, nota-se uma diferença significativa, pois as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram vertiginosamente, cerca de 274,3%, enquanto na modalidade presencial houve uma queda em torno de 8,3% para o mesmo período. Seguindo esta análise estatística, após o ano de 2017, a EaD passou a crescer em um ritmo ainda mais acelerado, sendo impulsionada pela regulamentação do novo marco da EaD pelo Decreto nº 9.057/ 2017 que flexibilizou a criação de novos polos, entre outras normativas.

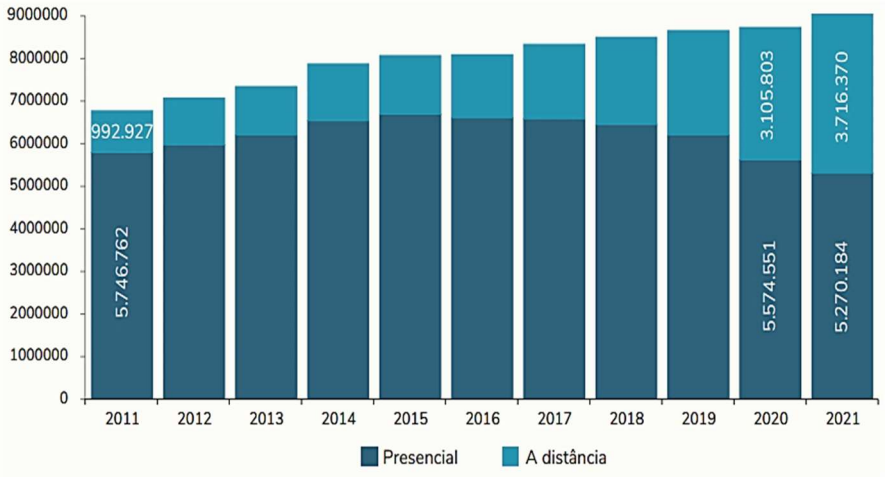
O número de matrículas na modalidade a distância continuou crescendo, atingindo mais de 3 milhões em 2021, o que já representa uma participação de 41,4% do total de matrículas de graduação. Contudo, a quantidade de matrículas em cursos de graduação presencial teve uma redução de aproximadamente 5,5% ao comparar as taxas analisadas dos anos de 2020 e 2021. Neste mesmo período, o cenário da EaD vivenciou um cenário oposto ao ensino presencial, ou seja, houve, nesse período, um aumento de 19,7% nas matrículas, mesmo que tenha sido um crescimento menor do que o registrado nos anos de 2019 e 2020 que foi de 26,8%, a taxa foi próxima dos 19%, entre 2020 e 2021, mesmo assim ainda é superior ao ensino presencial. É preciso considerar a Pandemia do Covid19[13], como um fator que impactou negativamente o

[13] A Organização mundial de Saúde (OMS) decretou-se estado de pandemia, em março de 2020, em relação ao novo coronavírus, obrigando os Estados e Municípios a emitirem normativas para o enfrentamento da emergência de saúde

período, sobretudo nas análises estatísticas da área de educação no referido período. O crescimento da EaD e a inflexão das taxas de matrículas em cursos presenciais podem ser interpretados no gráfico, a seguir:

Figura 1

Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino (2011-2021)



Fonte: Censo da Educação Superior (2021).

Nota-se que é majoritária a predominância do setor privado, o qual concentra 95% das matrículas do ensino a distância no Brasil e apenas 5% desta ocorre por meio das IES públicas. Após o processo de regulamentação da EaD no Brasil, houve investimento por parte do governo Federal em programas de ampliação de acesso à educação a distância no nível de graduação e pós-graduação, principalmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que foi criada em 2005[14], por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de expandir e democratizar o acesso ao ensino superior no país. A UAB é um sistema integrado de universidades públicas brasileiras que oferecem cursos de educação a distância em nível superior. Entende-se que:

> Esse decreto é um marco nas políticas públicas educacionais, pois institui um sistema nacional para a oferta da Educação à distância, em atendimento aos dispostos no PNE 2001-2010, sobre a necessidade de interiorização da oferta de cursos em todos os níveis e modalidades, dadas as dimensões territoriais do Brasil e a insuficiência do atendimento presencial. Entretanto, não se trata de uma instituição que centraliza a oferta de EaD, mas de um projeto governamental que fomenta a EaD por meio de convênios firmados entre o governo federal, as instituições públicas de Ensino Superior credenciadas conforme termos do decreto nº 5.622/2005 e os municípios interessados em instalar polos de apoio presencial [...]. (Arruda; Arruda, 2015, p.327-28)

pública, dentre estas, a suspensão das atividades escolares e laborais, tornando-as, obrigatoriamente, On-line. A pandemia ressaltou as desigualdades sociais do país, principalmente, referente ao acesso à educação e tecnologia (acesso à internet) pela população de baixa renda.

[14] Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Conforme destacou Arruda e Arruda (2015), desde as metas estabelecidas no PNE (2001-2010), os quais foram continuados no PNE (2014-2024), os principais pressupostos da criação da UAB, destaca-se a proposta estratégica para superar as barreiras geográficas e sociais que limitavam o acesso à educação superior, especialmente em regiões mais distantes. O sistema da UAB é formado por uma rede de instituições de ensino superior, tanto federais quanto estaduais, que atuam como polos de apoio presencial. Esses polos são responsáveis pela oferta de atividades práticas, tutorias e avaliações, além de disponibilizarem recursos tecnológicos para os estudantes (MEC/UAB, 2024).

Nos polos da UAB são oferecidos mais de 425 cursos de graduação ofertados na modalidade de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, sequencial e pós-graduações lato sensu e stricto sensu. O MEC destaca que um dos objetivos da UAB é ofertar cursos de formação para os diferentes quadros da administração pública e professores da rede pública de ensino básico melhorando suas qualificações e, por consequência, a qualidade do ensino nas regiões atendidas por polos da UAB. (MEC/UAB, 2023).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incremento no número das matrículas no setor público no Ensino Superior ocorreu após os governos investirem em ações que promoverem a expansão da oferta e a inclusão de grupos sociais que estavam impossibilitados de cursar esse nível de ensino. As principais atividades se materializaram por meio da implementação de políticas públicas como o Reuni, o qual ampliou o acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, a partir do aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos já existentes nas universidades federais. Cita-se também a ampliação e reformulação da legislação referente à educação a distância, a qual permitiu um rápido crescimento do número de matrículas, principalmente com a UAB que expandiu a rede de instituições públicas federais em todos as unidades da federação via EaD.

Para que a democratização da educação ensino superior ocorra via EaD é necessário que esta modalidade de educação se torne uma política governamental no que se refere à ampliação do acesso à EaD de qualidade. Com isso, a EaD possui uma finalidade que ultrapassa a representação numérica para o setor, de rápido crescimento e ampliação do acesso, é capaz de incluir socialmente, sujeitos isolados pelas barreiras geográficas dos grandes centros e, consequentemente do acesso à educação. Por último, elenca-se a expansão da Rede Federal de Educação Profissional por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes constituem como centros de excelência na oferta do ensino de ciências nas instituições públicas e oferta de capacitação técnica e atualização aos docentes.

As referidas políticas públicas confirmam o projeto institucional do Estado brasileiro em ampliar o acesso à educação superior no Brasil e atingir as metas do PNE (2014-2024), conforme os ex-Ministros da Educação e ex-Secretários e Assessores das Secretaria de Educação Superior (SESU) e Secretaria da Educação Tecnológica (SETEC) ratificaram nas suas

participações nas audiências públicas mapeadas na Câmara dos Deputados. Ressalta-se que o Executivo Federal visava com estas políticas a expansão geográfica, a partir da interiorização destas instituições, a integração regional com desenvolvimento local sustentável, geração de autonomia e consciência identitária aos grupos sub-representados.

O processo expansionista da rede federal de educação representou o acesso ao ensino superior para a população de baixa renda, tendo como marco a entrada dos primeiros membros destas famílias neste nível de educação. O aumento da população inserida nas instituições de ensino superior, bem como a diversificação do perfil de estudantes tanto com relação à renda como cultural por meio da inclusão de pessoas de baixa renda, negros e indígenas demonstrou que o funcionamento adequado da educação superior, tornando-se um importante pressuposto para efetivação dos princípios democráticos e da igualdade de oportunidades na sociedade.

5. REFERÊNCIAS

Agência Senado. (2023). As 20 metas do PNE e a avaliação do Inep. Agência Senado, Brasília, 17 fev. https://x.gd/D9SOI.

Arruda, E. P.; Arruda, D. E. P. (2015). Educação a Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior. *Educação em Revista.* 31 (3), 321-338. https://doi.org/10.1590/0102-4698117010

Atualizada Legislação que regulamenta Educação a Distância no país. (2017). https://x.gd/Hf3Mt

Brasil. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). (2023). Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal: Ampliar a presença da rede federal de educação profissional em todo o Brasil é o objetivo do Plano de Expansão da Rede Federal, https://x.gd/y9xdE.

Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE**).** Lei Federal n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

Brasil. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Da Educação Superior 2021 Notas Estatísticas.

Lima, E. E.; Machado, L. R. S. (2016). Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. *Educação & Realidade,* 41(2), 383-406. https://doi.org/10.1590/2175-623654765.

Marques, A. C. H.; V. A. Cepêda. (2012). Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no brasil: aspectos democráticos e inclusivo. *Perspectivas,* 42, 161-192. https://x.gd/hl0te.

Neves, C. E. B.; Samapio, H.; Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, 6 (12),19-41. http://dx.doi.org/10.20336/rbs.243.

Sampaio, H. (2020). Privatization of Higher Education in Brazil: Old and New Issues. In: (Org.) SCHWARTZMAN, S (Org). *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century***.** Cham, Switzerland: Springer, 2020. p. 77-94.

Schwartzman, S (Org). (2020). *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century.* Cham, Switzerland: Springer, 2020.

Saraiva. L. M.; Pernigotti, J. M.; Barcia, R. M.; Lapolli, E. M. (2006). Tensões que afetam os espaços de educação a distância. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 483-491. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300004.

LA GESTIÓN EVALUATIVA EN EL PROFESOR UNIVERSITARIO

DIANA FLORES NOYA
Universidad de Atacama (UDA), Copiapó – Chile
MARGARITA ARAVENA GAETE
Universidad Central (UCEN), Sede Regional de Coquimbo – Chile
JOSÉ ALFREDO MONCADA SÁNCHEZ
Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela
ANDREA FIGUEROA VARGAS
Universidad Central, (UCEN) Santiago -Chile

La evaluación es una de las variables curriculares de mayor significancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje a cualquier nivel educativo es la evaluación. Como refieren GARCÍA *ET AL.,* (2009, p.27), "sin la actividad evaluativa, el proceso queda incompleto, al menos por la carencia de certeza de que el proceso haya sido exitoso y de que se haya logrado adquirir las competencias previstas". Y es que, la evaluación de los aprendizajes en la práctica educativa constituye parte integrante de un significativo y delicado proceso en la docencia, con especial incidencia en la calidad y gerencia del aula (GARCÍA *et al.,* 2009).

Por ello, es necesario que, dentro de los espacios físicos o aula, así como, en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), se ejecute eficazmente una gerencia evaluativa, entendiéndose por ella: "las acciones administrativas y de gestión desarrolladas para tomar decisiones basadas en juicios valorativos resultantes de comparar el objeto o fenómeno evaluado con determinados ideales" (ARIAS *et al.,* 2019). Esta, se asume como una acción necesaria en el marco del ejercicio docente en la diversidad de ambientes educativos donde se realizan los procesos formativos, dado que necesariamente debe tomar decisiones para redireccionar los procesos de enseñanza aprendizaje. Aportando la evaluación los datos necesarios para la complementariedad de los procesos formativos y consolidar de manera óptima el funcionamiento de sus espacios o ambientes de aprendizajes en la consecución de metas establecidas. (FLORES-NOYA et al, 2024).

Comprender la gerencia como el conjunto de labores para dirigir y tramitar algo, y la evaluación como la obtención de información sobre ese algo para compararlo con estándares establecidos y, así poder emitir juicios de valor que deriven en la inherente toma de decisiones, constituye la razón para amalgamar estos procesos en la práctica docente en sus ambientes virtuales, físicos o híbridos.

Un claro ejemplo de la necesidad de gerenciar lo constituyó, la pandemia asociada a la proliferación del virus COVID-19. El mismo, alteró el proceso formativo tradicional al cual estaban acostumbrados, con una incipiente modalidad virtual que surgió como opción para darle

continuidad ante la nueva realidad vivida. Esta realidad puso de manifiesto que algunos profesionales de la docencia no tenían las competencias o habilidades para el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), o la preparación emocional para ese cambio drástico de los ambientes físicos de aprendizaje a los EVA. Por tanto, la práctica docente se convirtió en un intento de trasladar la educación tradicional a los espacios virtuales. Un movimiento de espacios que no corresponde con los postulados teóricos de la educación virtual, donde las estrategias y recursos, fines, propósitos, roles, entre otros elementos son distintos a los de la educación presencial.

Unas estrategias de enseñanza en el orden de la gerencia evaluativa pueden orientar el desarrollo y la formación del profesional de la docencia, integrando en su práctica las áreas de evaluación y gerencia con la finalidad de elevar el nivel académico, el desempeño profesional y la calidad humana de su acción pedagógica. La experiencia investigativa desarrollada es un mecanismo para que el docente reflexione sobre su práctica, para generar las soluciones creativas, dinámicas, eficientes y efectivas hacia la optimización de la calidad que nos exige nuestros tiempos, a partir de los datos e información generados a partir de las evaluaciones aplicadas en cada una de las unidades curriculares, en este caso adscritas a la carrera de pedagogía de una universidad estatal chilena.

Objetivo

Determinar el estilo de gerencia evaluativa partiendo del modelo evaluativo CIPP de Stufflebeam en docentes de una Universidad pública estatal, para la consolidación de una educación de calidad a partir de las tomas de decisiones fundamentadas en los datos e información suministrado por los procesos de evaluación.

Marco teórico referencial

Un aspecto relevante para entender la temática es adentrarnos teóricamente a los diferentes estilos gerenciales y evaluativos; para ello, se hace necesaria una revisión bibliográfica para un acercamiento a cada uno de dichos constructos.

El estilo gerencial, para ALVARADO *et al*., (2016, P. 59), indican que:

> Es el comportamiento y capacidad del director para direccionar, tomar decisiones y tener capacidad para sumar los recursos humanos, lo cual exige aprovechar la participación de todos los miembros de la organización, aprovechando su experiencia y creatividad para resolver los problemas que surjan en la institución.

Partiendo de esta definición, es importante resaltar ante cualquier situación de gerencia o toma de decisiones, en el espacio que sea, quien lo ejerce asume un comportamiento de acuerdo con sus capacidades y formación. Por lo cual, la relevancia en la investigación es perfilar al docente en cuanto a su forma de tomar decisiones dentro de los ambientes híbridos, presenciales o virtuales de aprendizaje. A continuación, se describe algunos de los estilos encontrados en las revisiones bibliográficas, y que sistematizan en la siguiente manera:

Autócrata: En este estilo, es donde “el gerente centraliza las decisiones e impone órdenes al grupo, determina los pasos para seguir a medida que sean necesarios e imprevisibles

para el grupo, fija la tare de cada uno y asigna el compañero de trabajo, es dominante" (CERNA, 2015, p.22).

Participativo o Democrático: Este estilo se caracteriza por utilizar la consulta en el ejercicio de su liderazgo. En este sentido, ISEA *et al.,* (2018, p.8) indican: "No delega su derecho a tomar decisiones finales señalando directrices específicas a sus subalternos, pero consulta ideas y opiniones. Por otra parte, Fernández (2015, p. 83) señala: "este estilo consulta a sus subordinados las acciones y decisiones probables y alienta su participación, considera tanto a aquellos que no participan como a los que sí lo hacen; toman decisiones por sí solo, pero consulta a todos".

Situacional: Este estilo se define, según Colino (2014, p.17), cuando los gerentes "pueden analizar una situación determinada para luego adoptar un estilo apropiado a esa situación, así poder cumplir con la tarea exitosamente". Este estilo gerencial quien lo ejerce como modo de acción busca mantener un equilibrio entre la exigencia de la tarea que pueda surgir en el entorno de trabajo y el nivel de desarrollo de las personas que están bajo su dirección.

Transformacional: En este estilo, los gerentes "son los que articulan una visión e inspiran a sus seguidores. Poseen la capacidad de motivar, moldear la cultura organizacional y de crear un ambiente favorable para el cambio institucional" (FERNÁNDEZ, 2015, p. 38). Hay que resaltar quien ejerce este estilo busca, precisamente desarrollar el potencial de las personas que están bajo su responsabilidad, además sus capacidades, sus motivaciones y sus valores, No se queda solo en el desempeño.

Laissez Faire: En este estilo quien ejerce gerencia no se involucra en la toma de decisiones dentro de los espacios donde realiza su práctica profesional. Prefiere mantenerse al margen y no realizar algún tipo de control y responsabilidad. Confía en su equipo de trabajo o de las personas que están bajo su responsabilidad para resolver los problemas que se presentan en el contexto (ALVARADO *et al.,* 2016).

Visionario: Para Chiavenato (2010), el gerente debe ser visionario, que permita la responsabilidad, el respeto, hacia sus dirigidos. Además, creando un ambiente armónico para que el ejercicio de la gerencia desarrolle habilidades en cada persona que esté bajo su dirección en los espacios o ambientes de desempeño para alcanzar los objetivos propuestos.

Empowerment: Una definición interesante sobre este estilo la brinda Russell (2002), quien señala: "un proceso estratégico que busca una relación de socios entre la empresa y su gente, aumentando la confianza, responsabilidad, autoridad y compromiso para servir mejor al cliente". Trasladando al campo educativo, se podría decir, los sujetos que hacen vida en los micro o macrosistemas educativos trabajan para alcanzar un alto desempeño en su labor, para ello es necesario fortalecer las ventajas competitivas de cada uno de los actores educativos.

Motivacional: Para Chiavenato (2010), el término motivación, refiere a la tendencia de actuar para luego alcanzar uno o más efectos esperados. En tal sentido, la motivación puede considerar como un deseo que una persona tiene de cubrir ciertas necesidades, las cuales se sienten internamente y se pueden satisfacerse con factores externos o incentivos, el cual está en manos de quien ejerce la gerencia.

Conservador: En este estilo, quien gerencia le gusta mantener la situación tal cual como está, que se respete lo establecido y evitar los cambios al máximo, de tal manera, que su confort y seguridad no se sientan amenazadas por acciones externas. Por ello, la actitud ante los problemas es rígido y formal, no aprovecha las oportunidades y la innovación es un enemigo (LAZZATI, 1993).

Estilo evaluativo

El estilo evaluativo, desde la perspectiva de Ahumada (2003, p 268), puede entenderse "como una conducta relativamente constante que expresa el carácter típico del educador, así como su trato con el educando". Por ello, nos referimos a la conducta evaluativa del docente, que, a su vez, influye en la aplicación de los instrumentos empleados para ejecutar la valoración de los aprendizajes como especialistas de las áreas de aprendizaje.

Los estilos evaluativos:

Tradicional: Según Carretero, citados por Vásquez (2014), una estilo del evaluador tradicional, es aquel que establece los parámetros sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales, asigna notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen, se centra más en los errores que en los logros, no tiene en cuenta la participación de los estudiantes, se castigan los errores y no se toman como fuente de aprendizaje, no ayuda al auto-mejoramiento, los resultados son definitivos, sin posibilidades de cambio y se centra en los estudiantes de manera individualizada.

Nuevas tendencias: Un docente que esté con las nuevas tendencias sobre la evaluación ve conocimiento no solo como la acumulación de contenidos, sino que él, es una representación y un medio para aprender a hacer y aprender a ser. Por tanto, es estilo evaluativo requiere desde la perspectiva del docente, una constante readecuaciones permanentes de las prácticas evaluativas que contribuyan a que el proceso sea para fomentar y dirigir el aprendizaje en correspondencia con las tendencias actuales de la pedagogía y la didáctica en la educación (PERALTA Y MARÍN, 2020).

Por medición: Quien se ubique en este modelo, su visión evaluativa es desde la perspectiva conductista. Es una persona que considera los procesos de instrucción como adiestramientos y acondicionamientos del individuo, de tal manera que deben responder a estímulos externos con conductas observables (ARIAS et al., 2019). Por consiguiente, quien evalúa desde esta postura, concibe el proceso de carácter sumativo, centrado en productos finales con resultados medibles y cuantificables. Los criterios de evaluación son los objetivos establecidos con anterioridad, denominados: específicos instruccionales, entre otros, formulados en término de conducta observable, medible y cuantificable. (BLANCO, 1995).

Por logros de objetivos: El docente bajo este estilo, en su acción sobre los evaluados, busca demostrar si ellos han logrado los objetivos propuestos o no. De esta manera, hace uso de los resultados para establecer una nueva estrategia instruccional su revisión, adopción o rechazo (ARIAS et al., 2019). En este sentido, los docentes conciben los procesos de instrucción como un conjunto de técnicas y procedimientos apoyados en tecnologías conducentes a

propósitos previamente formulados y establecidos. Por tal razón, la evaluación de esos aprendizajes se limita a la verificación del logro de esos objetivos.

Por análisis de sistemas: El docente con este estilo evaluativo, centra su atención en los resultados que obtiene luego de franquear determinados procesos que se interrelacionan. Es por ello, que la evaluación se focaliza en datos cuantitativos obtenidos al final de una serie de pasos o fases. Resaltando las relaciones de causa y efecto mediante variables cuantificables (ARIAS et al., 2019). Hay que rescatar, que se trata de una visión de la evaluación donde lo primordial es el resultado o producto final obtenido después del desarrollo de ciertos procesos, con la finalidad de obtener eficiente y eficacia en el proceso formativo.

Por toma de decisiones: El estilo evaluativo es sistemático. Para las tomas de decisiones, quien gestiona la evaluación delimita, recolecta y proporciona información que le sea útil. Siguiendo la idea de Stufflebeam, quien es considerado el padre de esta postura, quien asuma este estilo, la evaluación le permitirá el perfeccionamiento de los programas, al mismo tiempo incorpora la evaluación del propio proceso evaluativo mediante la metaevaluación (ARIAS et al., 2019). Desde esta perspectiva, lo que se busca es un producto que refleje la eficacia y el control de calidad de sus procesos, en este caso formativo, puesto que el postulado del modelo centra su atención en evaluar el contexto, los insumos, los procesos y los productos; para de esta forma obtener información relevante en cada fase que le conduzca a tomar decisiones en cada una de estas variables.

Basado en la crítica artística: El docente bajo este estilo evaluativo, considera a la educación como un arte y a los estudiantes como artistas, donde el evaluador es un experto que apoyado en experiencias propias emite juicios críticos en función de observaciones para describir apreciativamente el valor del objeto evaluado, que en este caso está representado por la adquisición de aprendizajes por parte del estudiantado. Es decir, cuando crítica resalta lo positivo y lo mejorable como una obra de cualquier naturaleza, resaltando cualidades y posibles perfeccionamientos (ARIAS et al., 2019).

Iluminativo: El evaluador desde esta perspectiva estilística considera para el proceso todos los aspectos que circundan al objeto evaluado, es decir, tanto los instruccionales como los ambientales. Los cuales tienen incidencia en los aprendizajes, entendiéndose que la evaluación debe operar en condiciones naturales en su propio ambiente, y no en circunstancias experimentales. Por ello, el rol del evaluador es observar desde posiciones imparciales, que recoge información necesaria a través de entrevistas y observaciones para organizarla y negociar con sus estudiantes, facilitando compartir responsabilidades e interpretaciones del acto educativo (ARIAS et al., 2019).

Democrático: El docente bajo este estilo centra su desempeño en procesos de investigación y de evaluación, siguiendo procedimientos y metodologías naturalistas, pues considera la realidad como un todo dinámico necesitado de orientaciones sobre el cómo proceder y qué decidir. La evaluación es producto de una negociación, entendida como consensos sobre los productos de lo investigado y evaluado donde se respeten opiniones (ARIAS et al., 2019). En este estilo, el docente se centra en facilitar y promover cambios para la transformación.

1. MÉTODO

Se trata de una investigación orientada bajo un parardigma cuantitativo orientada a la descripción de los estilos de gerencia evaluativa predominante en los profesores.

Los sujetos que participan de la investigación son el 100% de los académicos adscritos a una carrera de pedagogía, de una universidad pública estatal, chilena.

En cuanto a los instrumentos, para recabar información se diseño. En un primer momento, se diseñó un cuestionario fundamentado en la opaeracionalización de las variables consideradas. El mismo estuvo compuesto por 38 items. La validez se cuateló mediante juicio de expertos.

En un segundo momento se aplicó un cuestionario, contentivo de preguntas abiertas, cuyo propósito fue recabar percepciones y reflexiones docentes posteriores a una intervención didáctica.

Para el procesamiento de la información de naturaleza cuantitativa, es decir el cuestionario, se hizo uso de softwares para identificar los estilos de gestión evaluativa predominantes. Asimismo, se consideró el uso de Attlas Ti para la codificación y determinación de categorías e indicadores de la reflexión posterior realizada por los profesores participantes de la investigación.

En lo que respecta a la lógica de la investigación desarrollada, es importante señalar que la misma responde a 3 fases:

Fase Diagnóstica: Considera la aplicación del intrumento para determinar los estilos de gernecia evaluativa.

Fase de Intervención**:** esta estuvo determinada por las estrategias formativas que se diseñaron a partir de los resultados obtenidos, y que se circunscribieron a fortalecer las competencias evaluativas.

Fase post-intervención: consideró la aplicación del post-test, además de un cuestionario de preguntas abiertas orientadas a las reflexiones emergentes tras la intervención.

2. RESULTADOS

Los resultados que se presentan correponden la fase diagnóstica y post-intervención de la propuesta investigativa desarrollada, enfocando, específicamente, en las reflexiones de los docentes.

Fase Diagnóstica**:**

Tabla 1. Estilos gerenciales

Estilos gerenciales	Promedio					Total %
	5 Siempre %	4 Casi siempre %	3 Algunas veces si, otras no %	2 Casi nunca %	1 Nunca %	
Autocráta	25	46	22	7	0	100
Democrático o Participativo	64	27	9	0	0	100

Situacional	64	36	0	0	0	100
Transformacional	100	0	0	0	0	100
Laissez Faire	46	18	18	18	0	100
Visionario	73	27	0	0	0	100
Empowerment	82	18	0	0	0	100
Motivacional	55	45	0	0	0	100
Conservador	14	9	54	23	0	100
Bombero	23	59	9	9	0	100
Oportunista	27	27	27	19	0	100
Integrador	77	14	9	0	0	100

Fuente: Elaboracion propia.

Los resultados indican que los académicos encuestados en cuanto un estilo gerencial autócrata, características como el ser autoridad en el espacio del aula, la toma de decisiones en el espacio educativo donde realiza su práctica docente recae en él y el principio acción docente como la obediencia; la categoría “casi siempre” representa 46% y 25% a la categoría “siempre”. Sin hacer notar, que el 22% no tiene del todo claro la ejecución de los indicadores señalados.

A lo que se refiere al estilo democrático o paticipativo, la categoría “siempre” el 64% de los académicos se ubican en tal opción. Así, ejercen acciones como consultar a sus estudiantes al momento de tomar decisiones; además, considera importante la comunicación dentro del espacio educativo donde realiza su práctica docente. Un 27%, “casi siempre” lo realizan.

Con relación al estilo situacional, el 64%, igualmente, “siempre” colocan en practica acciones como analizar las situaciones que surgen en los espacios educativos para la toma de decisiones y un 36% “casi siempre”. Por otra parte, es importante resaltar que el 100% “siempre” se indentifican con el estilo transformacional que implica motivar a los estudiantes a desarrollar sus potencialidades en el área de estudio que gestiona.

Resultados más equitativos se obtienen en el estilo Laissez Faire. Un 46% “siempre”, se mantiene al margen cuando en su espacio educativo se debe tomar alguna decisión confiando en los estudiantes que están bajo su responsabilidad. Un 18% “casi siempre y un 36% entre no estar seguro en la aplicación de la acción y “casi nunca” ejecutar.

Continuando con los resultados obtenidos, un estilo visionario por parte del académico que implica crear un ambiente armónico para que los estudiantes que están bajo su responsabilidad puedan desarrollar sus habilidades, responden con un 73% de incidencia que “siempre” y un 27% “casi siempre”. El estilo empowermente, igualmente, es significativo porque el 82% de los entrevistados indican que “siempre” busca alcanzar un alto desempeño en su labor docente. El 18% “casi siempre.

En torno al estilo gerencial motivacional un 55% de los académicos responden que “siempre” crean un ambiente propicio dentro el espacio educativo para motivar a los estudiantes alcanzar los objetivos propuestos, acompañado por la opción “casi siempre” con el 45%. Es decir, es un estilo practicado frecuentemente en los espacios educativos que gestiona.

Mientras tanto, el estilo conservador. Los resultados son diferentes a los anteriores. El mayor dato 54% representa la opción “algunas veces sí, algunas veces no”. Se puede inferir que no está del todo claro el uso de acciones como la preferecnia a que el espacio del desempeño docente se mantenga el ambiente tal cual como está y evitar los cambios dentro de sus espacios educativos. Resultado significativo, porque son acciones opuestas a los que han considerado en los estilos anteriores.

Considerando los tres últimos estilos, el bombero la categoría con mayor porcentaje es “casi siempre”, el 59% y junto al 23% de la opción “siempre”, se infiere que unas de las acciones a ejecutarse en su espacio educativo es atender los problemas con prioridad ante cualquier otra actividad educativa y posee una visión sistemática de su entorno educativo. En el caso, del estilo oportunista, los resultados son equitativos en todas las opciones, menos en “nunca”. Y, el último, el estilo integrado un 77% de los académicos colocan en práctica preocuparse por alcanzar los objetivos propuestos en sus entornos educativos y aprovechar las oportunidades circunstanciales para reorientar los objetivos propuestos.

Tabla 2. Estilos evaluativos

Estilos Evaluativos	Promedio					Total %
	5 Siempre %	4 Casi siempre %	3 Algunas veces si, otras no %	2 Casi nunca %	1 Nunca %	
Tradicional	6	11	29	54	0	100
Nuevas tendencias	45	45	5	5	0	100
Por medición	18	12	36	34	0	100
Por logros de objetivos	27	55	18	0	0	100
Por análisis de sistemas	36	64	0	0	0	100
Por tomas de decisiones	59	41	0	0	0	100
Basado en la crítica artística	46	45	9	0	0	100
Iluminativo	41	41	9	9	0	100
Democrático	41	41	9	9	0	100

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los estilos evaluativos, el que tiene un mayor porcentaje es por la toma de decisiones con un 59%, en la opción “siempre”, y 41% en la opción “casi siempre”, lo que se infiere que estos profesores, consideran que esa acción es una de las màs esenciales dentro de su actuar en su pràctica de evaluación. Por otro lado, le sigue el estilo por análisis de sistemas, sumando las opciones “siempre y “casi siempre” tiene un 100%, es decir, es otro de los estilos que màs usa este agente con un foco en los resultados y producto final.

Asimismo, el estilo nuevas tendencias y basado en la crìtica artìstica, en la opción “siempre” y “casi siempre,” obtienen un 45%, es positivo, dado que estos academicos consideran nuevas perspectivas y, por ende, es un profesor abierto a hacer transformaciones en su pràctica, aunado a la mejora del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los estilos iluminativo y democrático, ambos tienen los mismos porcentajes en todas las opciones como se aprecia en la tabla, es decir, un 41% en la opción “siempre”, estos estilos poseen grandes fortalezas, el primero, que considera variadas dimensiones que influyen en el evaluado, y el segundo, un profesor que busca el consenso en las opiniones de los estudiantes, es decir, estas dos variables son favorables dentro de las pràcticas evaluativas.

Por el logro de los objetivos, con un 55% en la opción “casi siempre”, el educador, considera importante que los objetivos sean cumplidos, sin embargo, este estilo no es uno de los más efectivos a considerar dentro de la pràctica evaluativa, es por ello, que se debería adicionar con otros estilos para potenciar y promover una evaluación más consensuada y trasformadora.

Respecto a a los estilos menos descendidos, en la opción “siempre” estan el tradicional (6%) y por medición (18%), lo que se deduce que estos académicos no están posicionados en un paradigma conductista y de manera frecuente consideran criterios evaluativos, por lo tanto, estos profesores tienen una mirada amplia y emiten juicios bajo criterios preestablecidos.

Fase de reflexión posterior a la intervención:

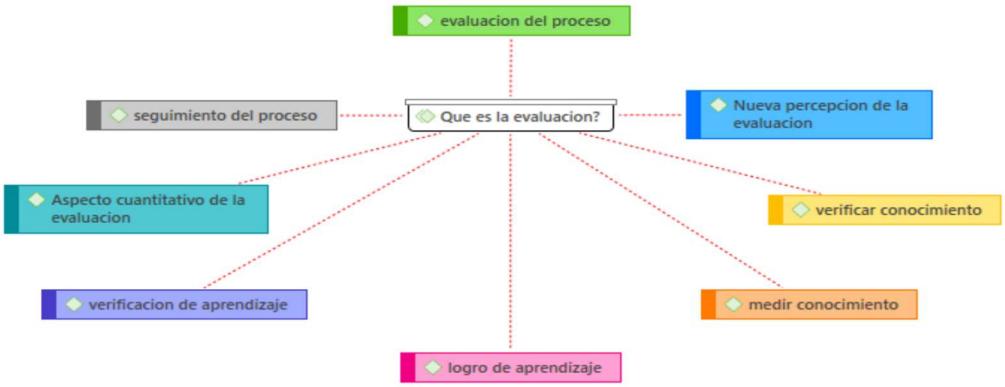
En esta fase se consideran dos acciones: el post-test, el cual evidenció que se mantienen las tendencias reflejadas en los datos del instrumento aplicado en la fase diagnóstica, con ciertas diferencias en cuanto a las escalas como opciones de respuestas.

Ahora bien, los resultados más significativos se encuentran en el análisis cualitativo realizado en la información recolectada en el taller de intervención, donde los académicos dan cuenta del proceso de reflexión y establecen parámetros donde se identifica la identidad evaluativa. A través de ellos se manifiestan los cambios en atención a los indicadores establecidos:

- Reflexión sobre la práctica pedagógica.
- Toma de decisiones pertinentes en los procesos de formación.
- Perspectivas de la evaluación.
- Calidad educativa.
- Nuevos conocimientos de la gerencia evaluativa.
- Mejoramiento del área de Docencia en en los académicos participantes
- Eficiencia de los recursos virtuales en el empleo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A continuación, las evidencias:

Gráfico 1. Concepción de la evaluación



Realizado el taller de formación en el área de evaluación para conocer la expectativas de los académicos ante la gestión evaluativa en sus entornos educativos, ante la pregunta específica sobre su concepción de evaluación, de acuerdo a las respuestas obtenidas surgen una serie de categorías emergentes como: evaluación del proceso, verificación del conocimiento, medición del conocimiento, logro de los aprendizajes, verificación de los aprendizajes, aspectos cuantitativos de la evaluación, seguimiento del proceso y nueva percepción de la evaluación. Al respecto, los informantes afirmaron en cuanto a la evaluación del proceso y seguimiento del proceso:

"Es la culminación de un proceso para comprobar el logro de los aprendizajes en toda su etapa" (1.46)

En este sentido, la evaluación es vista como un procedimiento que se realiza al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, a la subcategoría medir conocimiento, los informantes afirman:

"Es darles un valor a los conocimientos o al rendimiento que posee una persona" (1.41)

"Es conocer y medir si los estudiantes lograron los objetivos de aprendizajes" (1.44)

"Medir, cuantificar el logro de los objetivos" (1.47)

Partiendo, de lo indicado por los informantes claves la característica esencial de la evaluación es la medición, específicamente del conocimiento que se logra al alcanzar los objetivos del aprendizaje. Una subcategoría, ligada a la indicada es verificar conocimiento. Los informantes claves al respecto señalan:

"Es darles un valor a los conocimientos o al rendimiento que posee una persona" (1.41)

"Es evidenciar la obtención del conocimiento entregado en la asignatura" (1.42)

"Es determinar el alcance de los conocimientos teóricos prácticos que fue adquiriendo el estudiante a través de proceso enseñanza aprendizaje que establece un determinado programa" (1.43)

Se evidencia, que, además la evaluación es valorar, evidenciar y determinar los conocimientos, tanto teóricos como prácticos, alcanzados a partir del proceso de enseñanza aprendizaje establecido en un programa. Entonces, entramos en otra categoría como el logro de

los aprendizajes, expuesto implícitamente en las subcategorías anteriores. En cuanto a estas subcategorías los informantes claves, nos dicen:

"Es poder evidenciar de manera significativa los aprendizajes, herramientas de los y las estudiantes" (1:38)

"Es darles un valor a los conocimientos o al rendimiento que posee una persona" (1:41)

Por otra parte, significa la verificación de los aprendizajes, al respecto encontramos:

"Constatar el aprendizaje obtenido por los estudiantes" (1.40)

"Es darles un valor a los conocimientos o al rendimiento que posee una persona" (1:41)

"Medir, cuantificar el logro de los objetivos" (1:47)

"Corresponde al proceso en el cual se logran evidenciar los aprendizajes esperados a través de una instancia evaluativa, pero considerando todo el proceso previo" (1:48)

Partiendo de lo indicado por los informantes claves la verificación implica una comprobación por parte del académico hacia el estudiante en cuanto a su aprendizaje, su rendimiento, logro de objetivos, y la perspectiva establecida en el programa impartido. Hasta el momento, la tendencia sobre evaluación encontrada en los informantes refiere a los aspectos cuantitativos de la misma, por ello, surge la subcategoría aspectos cuantitativos de la evaluación. He aquí la evidencia:

"Informarse, conocer cualitativa y cuantitativamente los avances/logros alcanzados en un determinado proceso"

Gráfico 2. Nueva percepción de la evaluación

Ante el planteamiento de una posible nueva percepción de la evaluación, hay un reconocimiento del desconocimiento del proceso, como se reflejó en el análisis anterior donde las evidencias se centraron en la evaluación como medición. Manifiestan:

"Es el desconocer las funciones del proceso evaluativa" (1:21)

Ahora bien, a partir de este reconocimiento una perspectiva nueva a considerar por los informantes claves, es la evaluación como mecanismo de toma de decisiones. Esto nos dice las evidencias:

“Se comprende que medir es una parte del proceso evaluativo más otras como toma de información, toma de decisiones, retroalimentación.” (1:17)

“Que la evaluación, corresponde a un proceso que mide y evidencia conocimientos, además de habilidades, lo cual llevara a una toma decisiones y reflexión sobre lo medido” (1:19)

“La evaluación es un proceso para lograr aprendizajes, que considera la emisión de juicios de valor y la cuantificación mediante calificaciones.” (1:23)

¿Qué es lo nuevo, que los informantes claves reconocen en la evaluación? Es un proceso que permite considerar información para consolidar la toma de decisiones. Por otra parte, reflexionar la información medida porque a partir de ella se emite juicios de valor. Estas acciones no se dan en un momento y espacio único, sino es un proceso continuo:

“Seguimiento permanente, tener claridad la diferencia entre evaluación y medición (nota)” (1:20)

Significa, entonces, que la evaluación se da en todo el proceso. Es la mirada de los informantes claves:

“Que se debe evaluar proceso y especialmente que no solo sea una la oportunidad que se tenga para evaluar.” (1: 12)

“La evaluación no es igual a nota” (1:13)

Es decir, ya existe un reconocimiento de la evaluación un más allá de una medición del conocimiento:

“se comprende que medir es una parte del proceso evaluativo” (1:16)

“Que la evaluación, corresponde a un proceso que mide y evidencia conocimientos” (1:18)

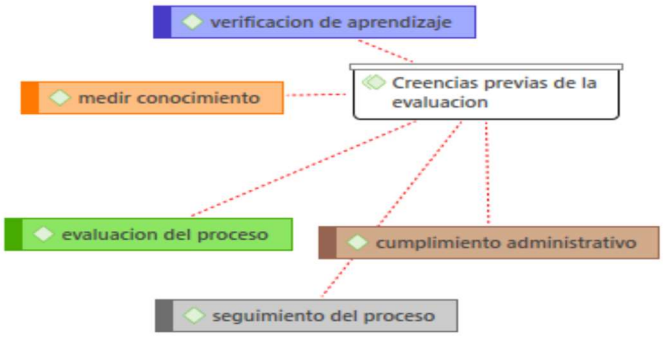
Por consiguiente, es un:

“seguimiento permanente” (1:20)

Hacia el logro de los aprendizajes:

“es un proceso para lograr aprendizajes” (1:22)

Gráfico 3. Creencias previas de la evaluación



En cuanto a la categoría creencias previas de la evaluación, a través de la información suministrada por los informantes claves, las subcategorías emergentes reconocidas son: Verificación del conocimiento, medición del conocimiento, evaluación del proceso, seguimiento del proceso y cumplimiento administrativo. Existen coincidencias con las reflexiones anteriores.

Desde esta perspectiva una de las creencias es la evaluación como verificación de aprendizaje. Al respecto, las evidencias indican:

"La evaluación es una forma de verificar el conocimiento trabajado en la asignatura" (1:1)

"una forma de calificar el aprendizaje obtenido en una unidad." (1:2)

Observamos en la información que la medición del conocimiento es un rasgo significativo en las creencias previas:

"Era la oportunidad para medir los conocimientos." (1:3)

"Lo principal de la evaluación era medir" (1:5)

"correspondía a una instancia para medir conocimientos en base a un objetivo" (1:6)

"la evaluación es medir, cuantificar, calificar." (1:11)

Desde esta perspectiva, otra de las creencias de la evaluación, está en ser un mecanismo para evaluar el proceso. Encontramos, las siguientes evidencias:

"se debe evaluar el proceso" (1:12)

Lo que implica que existe un seguimiento del proceso, cuando se evalúa cada etapa del proceso de enseñanza aprendizaje.

Gráfico 4. Aspectos evaluativos a transformar

Las evidencias encontradas en el discurso por parte de los informantes claves, nos indican que uno de los aspectos claves es que la evaluación necesita pasar por un proceso de transformación dentro de las instancias del departamento en estudio. Entre esas evidencias están:

"cambiar en que el proceso de evaluación me permita establecer las debilidades y fortalezas" (1:24)

"Buscar otras formas de evaluación" (1:26)

"aplicación, tiempo, tipos de evaluación, instrumentos de evaluación" (1:27)

"la mirada de lo cualitativo" (1:30)

"necesito un cambio de percepción en la emisión de juicios de valor" (1:31)

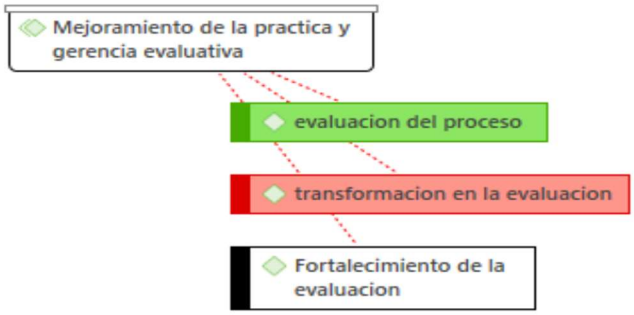
Existe un reconocimiento, que algunos aspectos de la evaluación deben ser transformado. Por ello, otro de los cambios que observan necesario es el aspecto cuantitativo de la evaluación.

“El de identificar con un numero cuantitativo la evaluación.” (1:25)

Por otra parte, en cuanto a la evaluación del proceso, reconocen la necesidad de comprenderlo:

“Entender la naturaleza del proceso de evaluación por los docentes.” (1:29)

Grupo 5. Mejoramiento de la práctica y gerencia evaluative



Por último, están las evidencias donde lo informantes claves indican los aspectos a mejorar en la práctica y gerencia evaluativa, cuyo propósito se estableció al principio de la investigación. Tres subcategorías, dan cuenta de este mejoramiento, como: la evaluación del proceso, la transformación de la evaluación y el fortalecimiento de la evaluación.

En cuanto al primero, manifiestan:

“*Entender las funciones del proceso de evaluación y cumplir en el proceso evaluativo.” (1:36)*

Ha de notarse que existe la necesidad por parte del académico, seguir la comprensión de lo que es el acto de evaluar, no sólo como una actividad de un solo momento, sino como dinámica y que se da en cualquiera de las fases de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al segundo, manifiestan:

“generar instancias de meta cognición a través de estrategias metodológicas activas” (1:32)

“mejorar la vinculación desde la mirada retroalimentativa entre el profesor y estudiante” (1:33)

Son dos planteamientos que realizan los académicos, donde la tarea principal debe involucrar un proceso de autorregulación del propio aprendizaje por parte del estudiante con la facilitación del docente por medio de las estrategias metodológicas de aprendizaje. Por otra parte, reafirmando la primera evidencia, debe mejorar la retroalimentación entre el profesor y el estudiante.

Por último, al fortalecimiento de la evaluación, manifiestan:

“Podríamos mejorar *la vinculación desde la mirada retroalimentativa entre el profesor y estudiante.” (1:33)*

“Mejorar la evaluación como proceso más que como finalidad” (1:34)

“Mejoraría mis prácticas docentes para poder ingresar diversas instancias evaluativas como proceso” (1:35)

“Mejorar de tal forma en que se vea fortalecido el proceso formativo, en todas las etapas, desde el diagnóstico.” (1:37)

3. DISCUSIÓN

Los resultados presentados ofrecen una valiosa perspectiva, en primer lugar, sobre los estilos gerenciales predominantes entre los académicos encuestados. En función de ello, destacando sus características y las implicaciones para la práctica docente. El estilo autocráta con una prevalencia del 46%, su característica es una autoridad centralizada, toma de decisiones unilateral, énfasis en la obediencia, cuya implicación es que puede limitar la autonomía y la creatividad de los estudiantes, generar un ambiente de miedo o apatía, y dificultar la participación en el proceso de aprendizaje.

El estilo democrático o participativo, con una prevalencia del 64%, tienen como característica la consulta a los estudiantes, una comunicación abierta y valor de la participación, implicando un ambiente de aprendizaje más positivo y colaborativo, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y críticas en los estudiantes, y aumentando su motivación en el proceso educativo. En el estilo situacional, igualmente con una prevalencia del 64%, los académicos tienen características en su gestión hacia una adaptación del estilo gerencial a las diferentes situaciones y necesidades de los estudiantes, implicando una atención personalizada a cada estudiante, optimizando el proceso de aprendizaje y maximizando el potencial de cada uno.

Por otra parte, el estilo transformacional con una prevalencia del 100%, presenta características como la motivación a los estudiantes para alcanzar su máximo potencial y creación de un ambiente de aprendizaje inspirador; implicando, el fomento del desarrollo personal y profesional de los estudiantes, preparándolos para afrontar los retos del futuro con éxito y responsabilidad. El *Laissez Faire* con una prevalencia del 46%, presenta características como la delegación de responsabilidades en los estudiantes con mínima intervención del docente; implicando una falta de estructura y guía, dificultando el aprendizaje de los estudiantes que requieren mayor apoyo. Sin embargo, puede fomentar la autonomía y la responsabilidad en estudiantes maduros y automotivados.

El estilo visionario con una prevalencia del 73%, se caracteriza por la creación de un ambiente armónico y motivador, así como, el establecimiento de metas claras y desafiantes; lo que implica inspirar a los estudiantes a alcanzar sus metas y sueños, promoviendo el pensamiento crítico y la visión de futuro, además contribuye a un desarrollo integral del estudiante. El estilo empowerment, con prevalencia del 82%, se caracteriza por la búsqueda del alto desempeño docente y delegación de responsabilidades en los estudiantes. Tiene como implicación favorecer el desarrollo profesional del docente, aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, y optimizar los resultados de aprendizaje.

Entre tanto en estilo motivacional, con una prevalencia del 55%, presenta características como la creación de un ambiente propicio para la motivación y el uso de estrategias para incentivar el aprendizaje. Lo cual implica generar un impacto positivo en la actitud y el rendimiento de los estudiantes, la promoción un aprendizaje activo y significativo, así como, a la contribución a un clima positivo y estimulante en el aula. El estilo conservador, con una prevalencia apenas del 14% (siempre), es el menos aplicado por los académicos en estudio, precisamente por obstaculizar la innovación y la mejora continua en la práctica docente. Al igual, que el estilo

bombero con una prevalencia del 59%, donde se prioriza la resolución inmediata de problemas, visión a corto plazo, no es del todo positivos, porque implica la generación de un enfoque reactivo en lugar de proactivo, dificultando la planificación a largo plazo y la implementación de estrategias educativas integrales.

Ahora bien, con respecto a la discusión de resultados de la segunda variable Estilos Evaluativos, al igual que la variable anterior la discusión se centra en sus características y las implicaciones en las prácticas educativas. Comenzando con el estilo tradicional, con una prevalencia apenas del 6% (siempre), los académicos pocas veces promueven el énfasis en la memorización, repetición y exámenes estandarizados, porque ello, puede limitar la creatividad y el pensamiento crítico. Uno de los de mayor prevalencia es el estidlo de Nuevas Tendencias, 45% (siempre), caracterizado por la incorporación de las TIC, metodologías y enfoques innovadores en la evaluación, lo que permite una evaluación más dinámica, contextualizadad y personalizada; de esta manera, se atiende más eficientemente la diversidad de estilos de aprendizajes que puede hacerse presente en un espacio educativo.

El estilo por Medición es uno de los de prevalencia más baja, 18% (siempre), se caracteriza por el de instrumentos cuantitativos para medir el aprendizaje y el rendimiento. Otros de la menos aplicación es el estilo por Logros de Objetivos, 27% (siempre) de prevalencia, caracterizado por una evaluación centrada en el cumplimiento de objetivos predefinidos y el desarrollo de competencias. En este mismo, grupo está el estilo por Análisis de Sistemas, con 36% de prevalencia. Se caracteriza por una evaluación del sistema educativo en su conjunto, considerando sus diferentes componentes e interacciones.

Aparte del estilo evaluativo de nuevas tedencias, otros de mayor prevalencia entre los académicos son: por toma de decisiones, 59% (siempre), caracterizado por el uso de la evaluación para informar la toma de decisiones en el ámbito educativo, lo que implica orientar las prácticas docentes y la gestión educativa hacia la mejora continua de los resultados de aprendizaje. El basado en la Crítica Artística, 46% (siempre), es una evaluación asentada en la apreciación y análisis de productos creativos. Permitiendo el desarrollo de la sensibilidad estética, la capacidad de análisis crítico y, por supuesto, la creatividad en los estudiantes. Por otra parte, el estilo Iluminativo, con un 41% (siempre) de prevalencia, se caracteriza por una evaluación centrada en la comprensión profunda de los estudiantes y sus experiencias de aprendizaje, lo que implica obtener una visión holística del aprendizaje de cada estudiante y promover su desarrollo personal e intelectual. Por último, el Democrático, con 41%, se caracteriza por involucrar a los estudiantes y otros actores educativos en el proceso de evaluación, implicando la promoción a la autonomía, la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Los resultados presentados revelan una diversidad de estilos evaluativos utilizados por los encuestados. Es destacable la alta prevalencia de algunos estilos como el de las nuevas tendencias, la toma de decisiones, la crítica artística, el iluminativo y el democrático. Es importante destacar que la evaluación no debe basarse en un único estilo, sino en una

combinación o complementaridad de ellos que se adapte a las necesidades específicas de los estudiantes, las características del contexto educativo y los objetivos de aprendizaje planteados.

En cuanto a los resultados desde el enfoque cualitativo, los principales hallazgos encontrados fueron que, en las concepciones previas sobre la evaluación, los académicos inicialmente asociaban la evaluación principalmente con la verificación y medición del conocimiento, y la evaluación del proceso en menor medida. La evaluación se percibía como una actividad final y cuantitativa, con un enfoque en la calificación. Tras el taller, la nueva percepción de la evaluación, los docentes reconocieron la evaluación como un proceso continuo que va más allá de la medición, y que permite la toma de decisiones, la reflexión y la retroalimentación. Se identificó un avance hacia una visión más cualitativa de la evaluación.

Entre los aspectos a transformar, los académicos identificaron la necesidad de transformar la evaluación en el departamento, incluyendo: implementar diversas estrategias de evaluación, donde se busca ir más allá de la evaluación tradicional basada en exámenes y calificaciones, incorporando instrumentos y técnicas que permitan evaluar de manera más integral el proceso de aprendizaje. Fortalecer la evaluación del proceso, reconociendo la importancia de evaluar el desarrollo del aprendizaje a lo largo del proceso, no solo al final. Mejorar la retroalimentación, para fortalecer la comunicación entre docentes y estudiantes para brindar retroalimentación oportuna y constructiva que oriente el aprendizaje. Por último, dar un enfoque formativo a la evaluación, que sea utilizada para mejorar el aprendizaje y no solo para calificar.

4. CONCLUSIÓN

El estudio presentado proporciona una base sólida para el establecimiento de estrategias de gerencia evaluativa en el contexto universitario, con el objetivo de consolidar una educación de calidad. Los resultados revelaron una serie de hallazgos relevantes que permiten formular las siguientes conclusiones:

La presencia de uma diversidad de estilos gerenciales y evaluativos. Los estilos gerenciales predominantes entre los académicos son el democrático o participativo, el situacional y el transformacional, caracterizados por la consulta a los estudiantes, la adaptación a las necesidades individuales y la motivación para alcanzar el máximo potencial. En cuanto a los estilos evaluativos, se destaca la prevalencia del estilo de nuevas tendencias, por toma de decisiones, basado en la crítica artística, iluminativo y democrático. Estos estilos promueven la evaluación dinámica, contextualizada, crítica, holística y participativa.

Por otra parte, se establecen la necesidad de transformación de la evaluación. Los académicos reconocen la necesidad de transformar la evaluación, pasando de una visión tradicional centrada en la medición y verificación del conocimiento a una concepción más amplia que incluya la toma de decisiones, la reflexión, la retroalimentación y el desarrollo de competencias.

Se identificaron aspectos claves para la transformación de la evaluación, como la implementación de diversas estrategias, el fortalecimiento de la evaluación del proceso, la mejora de la retroalimentación y el enfoque formativo de la evaluación.

En cuanto al Modelo CIPP de Stufflebeam como marco para la gerencia evaluativa, se presenta como un marco conceptual sólido para guiar el establecimiento de estrategias de gerencia evaluativa en la institución. Este modelo permite abordar la evaluación desde cuatro fases: contexto, entrada, proceso y producto, proporcionando un enfoque sistemático y riguroso para la toma de decisiones informadas.

A partir de los hallazgos del estudio, se formulan las siguientes recomendaciones para consolidar una educación de calidad en la universidad: Fomentar la formación continua en gerencia evaluativa, brindando oportunidades de capacitación a los docentes para profundizar en los conceptos y principios de la evaluación; así como, en el desarrollo de habilidades para implementar estrategias de evaluación efectivas. Por otra parte, diseñar e implementar un plan de transformación de la evaluación, lo que significa elaborar un plan estratégico que incluya los aspectos identificados como prioritarios para la transformación de la evaluación, considerando las características del contexto educativo y las necesidades de los estudiantes.

Otras de las recomendaciones, promover una cultura de evaluación participativa de los académicos, de los estudiantes y los demás actores educativos en el proceso de evaluación, creando un ambiente de colaboración y aprendizaje mutuo. Además, de utilizar el modelo CIPP de Stufflebeam como marco para la evaluación, en las diferentes áreas de la universidad, asegurando su aplicación sistemática y rigurosa para la toma de decisiones informadas sobre la calidad educativa. Por último, implementar mecanismos de seguimiento y evaluación para valorar el impacto de las estrategias implementadas en la mejora de la calidad educativa.

5. REFERENCIAS

Alvarado, S., Quero, Y., & Bolívar, M. (2016). Estilo gerencial y motivación laboral en las escuelas básicas del municipio Miranda. Negotium, 12(35), 56-79. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/782/78248283005.pdf

Ahumada, P. (2003). El estilo evaluativo y su incidencia en las prácticas de docentes universitarios. Pensamiento Educativo, 32(julio), 264-285. Disponible en file:///C:/Users/jose/Downloads/26527-Texto%20anonimizado%20del%20art%C3%ADculo-62109-1-10-20201223.pdf

Arias, S., Labrador, N., & Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. Educere, 23(75), 307-322. Disponible en https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/html/

Arias, S., Moncada, J., Sánchez, Y., Jaime, J., & Castillo, H. (2019). Proyecto del Doctorado en Gerencia Evaluativa Tecnológica Empresarial y Educativa (Proyecto de doctorado no publicado). Universidad Nacional Experimental del Táchira, Vicerrectorado Académico, Decanato de Postgrado.

Blanco, O. (1995). Estrategias Metodológicas y procedimentales de Evaluación que utilizan los Profesores del Componente Docente del P.E.B.I. de la ULA-Táchira (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Los Andes-Universitat Rovira i Virgili.

Cerna, K. (2015). El estilo de liderazgo de los gerentes y su influencia en el desempeño laboral del personal en una empresa de almacenes generales de la ciudad de Cajamarca (Tesis de maestría). Universidad Privada del Norte.

Chiavenato, I. (2010). Innovaciones de la administración. Tendencias y estrategias. Los nuevos paradigmas (5ª ed.). México: Editorial McGraw-Hill.

Colino, M. (2014). Conductas de liderazgo y Satisfacción Laboral (Trabajo de grado). Universidad de León. Disponible en https://acortar.link/DpA6Qe

Flores-Noya, D., Álvarez, X., & Araya, C. (2024). Estilo de gerencia evaluativa en docentes universitarios. En M. Aravena, C. Marambio, F. Gárate, & D. Ruete (Comps.), Co-construyendo aprendizajes integrales. OEI. ISBN: 978-956-7247-93-6.

Fernández, S. (2014). Un análisis del fenómeno del liderazgo en la empresa (Trabajo de grado). Universidad de León. Disponible en https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/4133/76940907L_GADE_septiembre2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, B., Piñero, M., Pinto, T., & Carrillo, A. (2019). Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula: Una mirada en la práctica evaluativa en el tiempo. Revista Educación, 33(2), 25-50. Disponible en https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/503/511

Isea Araque, J. N., Mora De Isea, Y., & Gómez Escorcha, J. A. (2018). Estilo gerencial y su influencia en la comunicación de educación básica. Revista Científica Ecociencia, 4(6), 1–20. https://doi.org/10.21855/ecociencia.46.54

Lazzati, S. (1993). Claves en la decisión de la empresa, método y participación. Editorial Macchi. Disponible en http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/5187/Capitulo3.pdf

Peralta, M., & Marín, J. (2020). Tendencia de la evaluación y sus perspectivas en la educación superior. Revista Saberes, 3(2). Disponible en http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/223/2231336001/index.html

Russell, A. (2002). El paradigma de Ackoff: Una administración sistémica. México: Editorial Limusa. Disponible en https://www.academia.edu/40450727/UNA_ADMINISTRACI%C3%93N_IST%C3%89MICA

Vásquez, A. (2014). Evaluación tradicional vs. Evaluación Competencial en Educación Primaria: Una comparativa entre la evaluación tradicional y la coevaluación por rúbricas (Trabajo de grado). Universidad Internacional de La Rioja. Disponible en https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2584/vazquezdecastro-rue.pdf?sequence=1

METODOLOGÍA DE DEFINICIÓN DE PERFIL DE INGRESO EN UN PROGRAMA DE MAESTRÍA PROFESIONALIZANTE EN CHILE

DAMARYS ROY SADRADÍN
Universidad Andrés Bello (UNAB), Santiago – Chile

MABEL VALENZUELA GALDAMES
Universidad Andrés Bello (UNAB), Santiago – Chile

CAROLINA CHACANA YORDA
Universidad Andrés Bello (UNAB), Santiago – Chile

El Modelo Educativo Institucional de la Universidad Andrés Bello (UNAB) ha decidido transformarse en un constructo focalizado en avanzar en los desafíos y cambios tanto nacionales como internacionales. Esta transformación implica convertir sus principios y estructuras para responder a las urgencias que la realidad exige en un contexto global cambiante y desafiante. Sin apartarse de este objetivo, los valores propios de la institución han sido rigurosamente revisados y consolidados en el mapa a seguir durante los próximos años, integrándose en los procesos de enseñanza contemporáneos. Estos valores son excelencia, responsabilidad, pluralismo, respeto e integridad.

Para abordar estos valores con claridad, consistencia y solvencia, la intención del actual modelo es establecer las orientaciones generales para el diseño, la implementación y, sobre todo, la evaluación de los procesos formativos de la institución de manera transversal. En este contexto, se vuelven fundamentales la utilización y el objetivo de las herramientas aplicadas en la construcción de la enseñanza y el aprendizaje.

Como se ilustra en la figura siguiente (Figura 1), existe una serie de elementos que coexisten con el propósito de transformar el perfil de egreso bajo la línea de aspectos valórico-filosóficos propios de la institución. Este enfoque busca formar estudiantes que incorporen y representen todos los aspectos que caracterizan a la Universidad Andrés Bello.

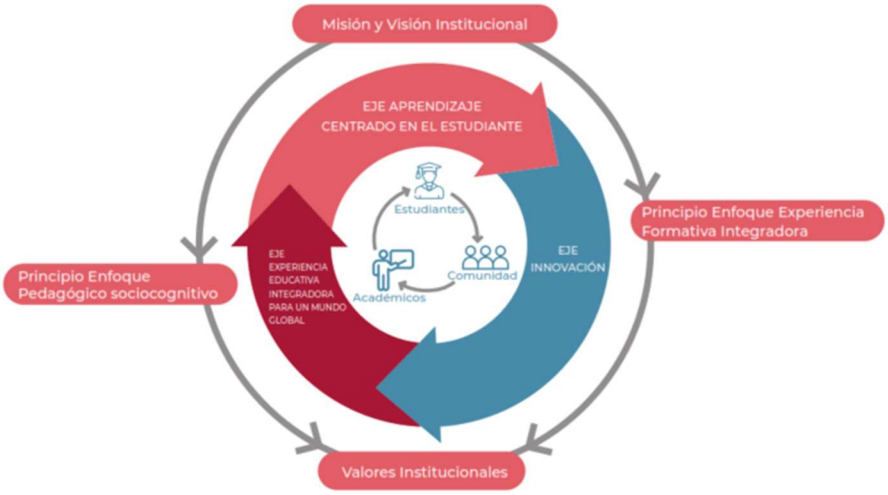


Figura 1: Modelo Educativo Institucional UNAB. Elaboración propia.

Debido a este gran desafío, los pilares o ejes del modelo educativo actual se centralizan en los siguientes aspectos: formación integradora para un mundo global, educación centrada en el estudiante e innovación. Estos pilares contribuyen directamente al flujo y proceso de diseño instruccional, al equilibrio de las mallas curriculares, a los pilares cognitivos que sustentan las carreras y a los marcos de innovación aplicables, ya que dan sentido a la necesidad por la cual se produjeron cambios sustantivos.

El Modelo Educativo Institucional de la UNAB y los Estudiantes

Los estudiantes que ingresan a la educación superior provienen de entornos diversos, lo que plantea una responsabilidad institucional para reducir las brechas de competencias y capacidades. El Modelo de Articulación de la UNAB, basado en el concepto de Aprendizaje Permanente (Lifelong Learning) del informe Delors de la UNESCO (1996), aborda esta necesidad al promover una visión del aprendizaje continua que integra al estudiante plenamente con la institución.

Para implementar este modelo, se desarrollaron estrategias de articulación que incluyen el reconocimiento de trayectorias académicas, la transversalidad de materias, la acreditación de créditos y la flexibilidad curricular, centradas en las necesidades de profesionalización del estudiante y las exigencias globales actuales (véase Figura 2).

Figura 2: Mecanismos de articulación. Modelo de Articulación UNAB. Elaboración Propia.

El Modelo Educativo Institucional de la UNAB integra la misión, visión y valores de la institución, enfocándose en la formación de estudiantes comprometidos con sus comunidades, abiertos al diálogo y preparados para enfrentar desafíos profesionales y éticos en una era globalizada. Este enfoque promueve el desarrollo de proyectos de vida individuales con respeto hacia los demás.

El reconocimiento del perfil de ingreso es esencial en esta visión de Aprendizaje Permanente, articulando los conocimientos adquiridos antes, durante y después de la formación académica para fomentar el desarrollo continuo de la individuación y socialización de los estudiantes.

Estructura General del Perfil de Ingreso

El perfil de ingreso incluye componentes esenciales como antecedentes sociodemográficos, que muestran cómo diversas ramas del conocimiento académico impulsan a los profesionales a cursar programas de posgrado, mejorando su perfil profesional y oportunidades laborales(Regina Raitz et al., 2019; Rojas Romero et al., 2019; Sierra et al., 2020). Para conocer y resguardar las expectativas de los postulantes a un programa de magíster, se analizan variables sociodemográficas: sexo, edad, estado civil, situación afectiva y laboral, proporcionando una comprensión integral de los discentes y permitiendo diseñar mecanismos que aseguren el cumplimiento de sus expectativas como futuros egresados(Cabrera-Pommiez et al., 2022; Carreño et al., 2016; de la Cruz et al., 2019).

Área de Habilidades Generales del Perfil de Ingreso

Las habilidades generales del perfil de ingreso incluyen atributos para comprender y profundizar en el conocimiento y relacionarlo con un contexto específico(Navarrete et al., 2013). Estas habilidades, necesarias para el desarrollo de un programa de magíster profesionalizante, se evaluarán en los estudiantes al momento de ingresar al programa y se detallarán posteriormente(Castro Ordóñez & Fonseca Aguilar, 2021; Vielma Sepúlveda et al., 2023; Yanez Segovia et al., 2018).

Perfil de Ingreso para el Programa de Magíster en Docencia para la Educación Superior

El perfil de ingreso para el Programa de Magíster en Docencia para la Educación Superior se define como un conjunto de conocimientos, habilidades y recursos personales mínimos necesarios para la matrícula. Su objetivo principal es facilitar la integración de los estudiantes y potenciar sus capacidades individuales para completar su formación de manera exitosa. Las evaluaciones diagnósticas y perfiles de ingreso se orientan a aumentar las oportunidades de aprendizaje, promover la equidad en las formas de enseñanza y fortalecer las bases disciplinarias. Estas acciones buscan reducir brechas de desempeño, mejorar el rendimiento académico, aumentar la retención estudiantil y mejorar los indicadores de aprobación, retención y titulación oportuna, favoreciendo la gestión personal de los estudiantes dentro de la unidad académica.

1. MÉTODO

La investigación adopta un enfoque metodológico mixto, combinando elementos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral del perfil de ingreso al Programa MDS. Se emplea un diseño descriptivo para analizar las habilidades tecnológicas, comunicativas y otras competencias relevantes entre los estudiantes de nuevo ingreso. Los instrumentos utilizados incluyen escalas validadas como la percepción de integración de TIC, habilidades comunicativas, y cuestionarios para evaluar actitudes hacia la innovación curricular y el pensamiento crítico, entre otros. Estos instrumentos permiten recoger datos cuantitativos mediante escalas Likert y cualitativos mediante análisis de contenido(González Mares, 2019).

El procedimiento de recolección de datos involucra la aplicación de los instrumentos a una muestra representativa de estudiantes del Programa MDS. Se lleva a cabo un análisis estadístico para los datos cuantitativos, explorando tendencias y relaciones entre las variables medidas. Para los datos cualitativos, se utiliza un análisis de contenido para identificar patrones emergentes y comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con las habilidades evaluadas.

El análisis de datos se centra en la interpretación de resultados cuantitativos mediante estadísticas descriptivas e inferenciales, según sea necesario. Los datos cualitativos se analizan para obtener insights adicionales sobre las competencias y actitudes de los estudiantes hacia la innovación educativa y el desarrollo profesional. Este enfoque metodológico integral permite una evaluación exhaustiva del perfil de ingreso al programa, orientando así futuras mejoras y ajustes curriculares para optimizar la preparación académica y profesional de los estudiantes(Hernadez Sampieri 2014, 2014)

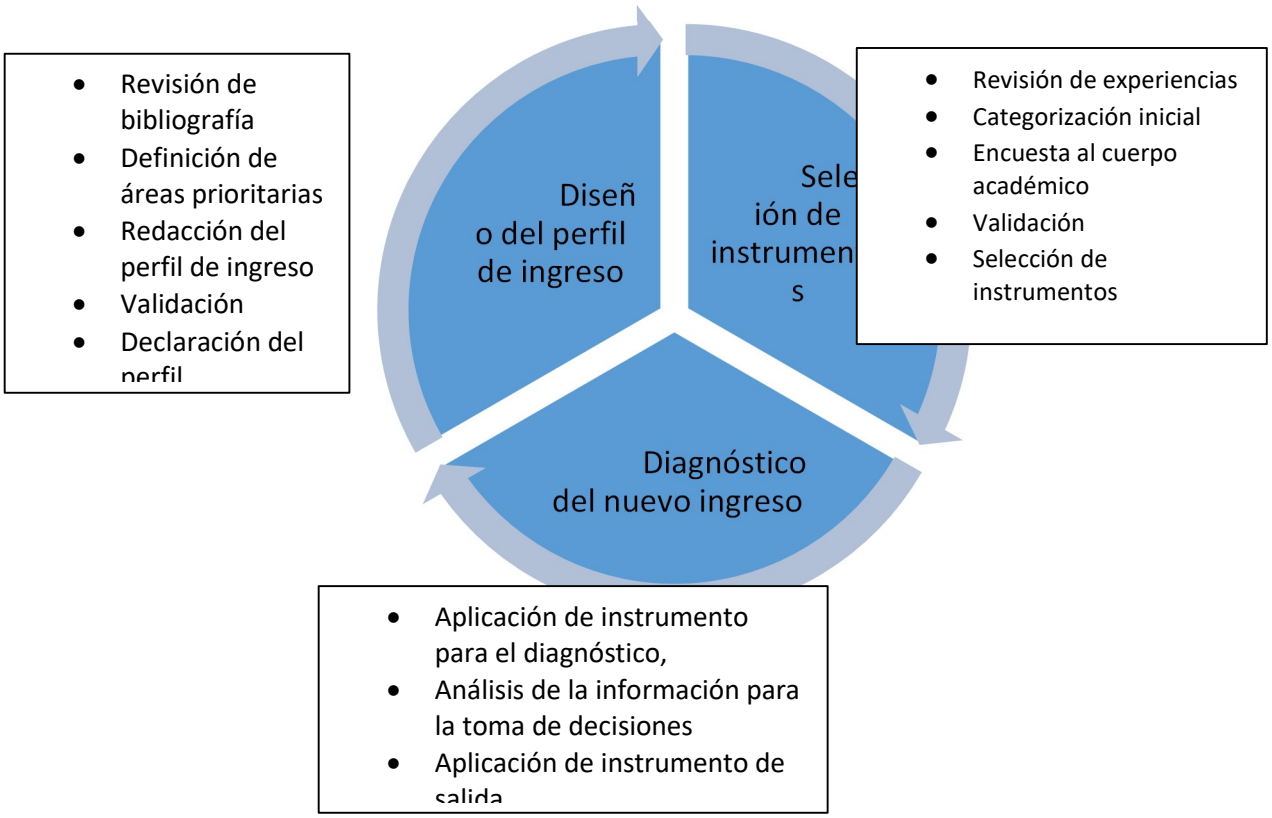
Definición del perfil de ingreso

El procedimiento plantea tres pasos, que son:

- Diseño del perfil de ingreso.
- Selección de instrumentos.
- Diagnóstico de estudiantes de nuevo ingreso.

En el diagrama que se presenta a continuación, se muestra la concepción del proceso completo.

Diagrama 1: Ciclo perfil de Ingreso y evaluación diagnóstica



Diseño del Perfil de Ingreso

Selección de áreas de conocimiento y habilidades.

Uno de los recursos necesarios para establecer un perfil de ingreso, requiere de la relación directa entre el Resultados de aprendizaje de los estudiantes, los Aprendizajes Esperados y las habilidades que se busca desarrollar y consolidar en ellos. A partir de lo anterior y basándose en la estructura de los resultados de aprendizajes esperados se revisaron los focos claves formativos que convierten a un estudiante de ingreso, en un magíster egresado de del programa MDS-UNAB. Cuyos resultados principales se describen a continuación:

RA1: *Implementa ambientes y estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, en diversos escenarios formativos de la educación superior utilizando recursos didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes.*

En primera instancia se espera que los procesos incluidos en la consecución desde el Resultado de Aprendizaje 1, decanten en la capacidad de la reflexión, siendo oportuno el desarrollo del conocimiento normativo, el trabajo colaborativo y las habilidades docentes, todo siguiendo la línea del análisis de los fundamentos de la docencia, la integración de estrategias de enseñanza efectivas, la formulación de actividades curriculares coherentes y la aplicación de estructuras de colaboración en el proceso, siendo requeridos procesos de inclusión en su ejercicio de enseñanza.

RA2: *Diseña actividades curriculares, propias de su área disciplinar, considerando el análisis de las características y necesidades formativas de los estudiantes, así como los requerimientos del medio y los marcos normativos.*

Continuando, el Resultado de Aprendizaje 2, concierne al estadio del diseño, se espera que los estudiantes construyan de forma individual y autónoma diversos constructos de su área disciplinar y consistentes con su ejercicio docente, tomando decisiones eficientes, integrando aspectos teórico-prácticos y realizando análisis efectivos como parte de sus habilidades profesionales. En este apartado conviven aprendizajes relacionados con el análisis reflexivo de las definiciones macrocurriculares, la organización de secuencias didácticas que fomenten la participación y el aprendizaje, así como también la formulación de actividades curriculares coherentes al perfil de egreso y que permitan la reconstrucción de recursos valiosos como la planificación.

RA3: *Evalúa los procesos de aprendizaje de los estudiantes, orientando la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad del proceso formativo y la diversificación de las estrategias*

Al mencionar el Resultado de Aprendizaje 3, nos situamos ya en una de las etapas más complejas del proceso de formación y por ende relevantes para el perfil de egreso, la capacidad de evaluar procesos de aprendizaje de los estudiantes. La construcción de la evaluación, si bien responde a un marco reglamentario, también implica la sistematicidad desde un análisis consciente y previo, una construcción rigurosa en la que los aprendizajes son la base lógica del proceso, un diseño que de situaciones de evaluación auténtica y una retroalimentación que será el motor del real aprendizaje de los estudiantes.

RA4: *Reflexiona sobre su práctica docente teniendo como referente la centralidad en el estudiante y el análisis de la diversidad en las aulas universitarias, con la finalidad de mejorar de forma continua la enseñanza y sus resultados*

El marco final del proceso, el Resultado de Aprendizaje 4, es la etapa culmine de toda la formación de los estudiantes, en la cual se espera una de las facetas con mayor impacto en el desempeño profesional, la capacidad de reflexionar sobre las prácticas ejecutadas, es aquí donde se desarrollaran los proceso reflexivos de mayor impacto, se promoverá un análisis desde la ejecución y se buscará que los egresados implementen alternativas de acción que busquen la mejora en sus desempeños hacia la calidad docente.

2. RESULTADOS

Revisión de experiencias

La revisión de experiencias 66corresponde a cinco experiencias de posgrados similares de otras universidades, cuyas habilidades se presentan en el siguiente resumen. Con estos datos, se estableció una categorización relacional

- Perfil 1

a. Uso y manejo de TIC´s

b. Habilidades de lectura y lectoescritura

c. Interés en la mejora del desempeño docente con base en la investigación educativa.

d. Trabajo colaborativo.

Todos estos aspectos se consideran relevantes al momento de pensar en el perfil de ingreso, lo anterior dado que se consideran destrezas base para proseguir con el desarrollo y desempeño profesional. El manejo de tecnologías es impactado directamente por conceptos como la escritura o el trabajo colaborativo, más aún cuando pensamos en espacios conjuntos de trabajo digital, propios de la visión actual del desempeño.

- Perfil 2

a. Habilidades para el manejo de equipos digitales

b. Disposición al trabajo colaborativo

c. Interés por el análisis, intervención, proposición y comprensión del ámbito educativo en sus diferentes niveles.

Estos aspectos nos hablan de una evolución oportuna de los conceptos del perfil anterior, debido a que consideran manejo profundo en contextos de análisis y revisión desde la diversidad del ámbito educativo.

- Perfil 3

a. Habilidad para relacionar e integrar teoría y práctica.

b. Habilidad para presentar trabajos académicos y de investigación.

c. Habilidad para el trabajo individual y colaborativo en cooperación.

Los aspectos mencionados toman una línea consecutiva desde los perfiles anteriores, el trabajo colaborativo y las capacidades comunicativas, se presenta y delinea una necesidad profunda de mejorar y optimizar capacidades de expresión en contextos diversos.

- Perfil 4-5

a. Habilidades comunicativas orales y escritas

b. Disposición para especializar la práctica educativa.

c. Interés por aplicar prácticas pedagógicas

Los aspectos recogidos de los perfiles 4 y 5 muestran un centro en capacidades comunicativas asociadas a la práctica de la labor docente, eje que constituye una habilidad que impacta directamente en el desempeño profesional.

A partir del análisis relacional de las cinco experiencias, se llegaron a consignar las siguientes habilidades a considerar en el perfil de ingreso y que se presentan en el siguiente resumen.

- A) Uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación
- B) Habilidades comunicativas a nivel oral y escrito
- C) Interés en la mejora de su desempeño docente con base en la investigación educativa
- D) Aptitud para trabajar de forma colaborativa
- E) Habilidades en la búsqueda y manejo de información
- F) Disposición para vivenciar la innovación en el aprendizaje como parte de su proceso de formación
- G) Capacidad para el análisis de los problemas educativos del país
- H) Actitudes abiertas a la formación teórica, así como al desarrollo de habilidades de aprendizaje reflexivo y pensamiento crítico

Encuesta al comité académico y cuerpo docente del MDS

Se aplicó una encuesta al cuerpo académico y al comité académico para validar las habilidades identificadas y definir el perfil de ingreso. La encuesta utilizó preguntas cerradas para confirmar la relevancia de las habilidades categorizadas, arrojando los siguientes resultados:

Habilidades identificadas.	**Respuestas positivas**	**Respuestas negativas**
Uso y manejo de herramientas digitales, incluyendo MSOffice.	88%	12%
Habilidades comunicativas a nivel oral y escrito.	94%	6%
Disposición para especializar su práctica educativa.	82%	18%
Disposición al trabajo colaborativo.	100%	
Disposición para vivencias la innovación en el aprendizaje como parte del proceso de formación.	100%	
Actitudes abiertas a la formación teórica, así como al desarrollo de habilidades de aprendizaje reflexivo y crítico.	94%	6%
Capacidad para el análisis de los problemas educativos del país.	88%	12%

Selección de instrumentos:

Se estableció un escalario normalizador para la obtención de datos cuantitativos y cualitativos sobre los ingresados al Programa MDS, con el objetivo de normalizar y estandarizar los instrumentos de evaluación. Este escalario ha sido validado científicamente en cuanto a su capacidad para ser actualizado, promover su uso, y facilitar la implementación oportuna de proyectos de innovación docente.

Las habilidades identificadas para el perfil de ingreso están alineadas con el Modelo Educativo Institucional de UNAB. Estas habilidades incluyen la capacidad para diseñar proyectos de innovación docente, discutir tendencias educativas, centrarse en el estudiante, y adaptarse a las exigencias del siglo XXI y las innovaciones curriculares.

Se destacan habilidades específicas como el uso y manejo de tecnologías de información, habilidades comunicativas, análisis y búsqueda de información, disposición para especializar la práctica educativa, trabajo colaborativo, vivencia de la innovación educativa, actitudes hacia la formación teórica y el pensamiento crítico, y autorregulación emocional. Estas habilidades se han consolidado a través, de la búsqueda y validación de instrumentos, detallados que muestra la relación entre las habilidades generales y los instrumentos de medición validados:

- Uso y manejo de tecnologías de información incluido herramientas Office y habilidades digitales de estudiantes universitarios
- Habilidades comunicativas a nivel oral y escrito y competencia comunicativa
- Análisis y búsqueda de la información y habilidades digitales de estudiantes universitarios
- Disposición para especializar su práctica educativa y disposición para especializar su práctica educativa
- Disposición para el trabajo colaborativo y aprendizaje Colaborativo
- Disposición para vivenciar la innovación en el aprendizaje como parte de su proceso de formación y Actitudes del profesorado universitario ante la innovación curricular
- Actitudes abiertas a la formación teórica, así como al desarrollo de habilidades de aprendizaje reflexivo y crítico y actitud hacia la investigación formativa y desarrollo del pensamiento crítico
- Autorregulación emocional y escala de autorregulación emocional

Estas habilidades son esenciales para el desarrollo profesional y académico de los estudiantes en el contexto del Programa MDS, facilitando su preparación integral y adaptación a los retos actuales del ámbito educativo.

Instrumento final.

Para la determinación del instrumento, se revisaron en la bibliografía pertinente, escalas ya validadas que permitieran a partir, de sus constructos, consolidar un instrumento que incluyera las distintas habilidades a considerar y las áreas sociodemográficas.

Se utilizaron varios instrumentos para la recopilación de datos en el estudio, cada uno diseñado específicamente para evaluar diferentes aspectos relevantes:

1. **Escala para Medir la Percepción de la Integración y Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC):** Diseñada por Martínez-Serrano (2019), esta escala constó de 12 afirmaciones evaluadas en una escala Likert de cuatro puntos. Obtuvo un coeficiente Alpha de Cronbach de 0.92, evaluando el uso y la implementación de recursos tecnológicos en el currículum educativo.

2. **Escala para Medir Habilidades Comunicativas**: Desarrollada por Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes (2014), consta de 60 ítems distribuidos en bloques temáticos. Se utilizaron los bloques de emisor y receptor, con coeficientes Alpha de Cronbach de 0.900 y 0.881 respectivamente, evaluando habilidades de comunicación mediante una escala de cinco puntos.

3. **Cuestionario para Estimar las Habilidades Digitales de Estudiantes Universitarios:** Desarrollado por Organista-Sandoval et al., consta de 30 ítems que evalúan habilidades en información, comunicación, manejo de tecnología y organización. Posee un Alpha de Cronbach promediado de 0.94, utilizando una escala Likert de cuatro puntos.

4. **Cuestionario de Escala Valorativa para el Aprendizaje Colaborativo:** Desarrollado por Solís Castillo (2022), evalúa dimensiones como responsabilidad individual y de equipo, interdependencia positiva, evaluación interna del equipo, gestión interna de equipo e interacción estimuladora. Utiliza una escala Likert de cinco puntos y obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.94.

5. **Cuestionario para Evaluar las Actitudes del Profesorado Universitario ante la Innovación Curricular**: Desarrollado por Riquelme y Folch (2017), evalúa actitudes mediante una escala Likert de cinco puntos con un Alpha de Cronbach de 0.74.

6. **Escala para Medir la Actitud hacia el Desarrollo del Pensamiento Crítico:** Desarrollada por Ramos (2022), evaluó la actitud hacia el pensamiento crítico utilizando una escala de cinco puntos y obteniendo un Alpha de Cronbach de 0.91.

7. **Escala de Autorregulación Emocional:** Desarrollada por Chirinos Cazorla (2017), mide autorregulación emocional a través de cinco preguntas con una escala de cinco puntos, arrojando un Alpha de Cronbach de 0.64.

Estos instrumentos fueron seleccionados y aplicados para recoger datos relevantes que permitieron realizar un análisis exhaustivo en el estudio del Programa MDS, abarcando desde habilidades tecnológicas y comunicativas hasta actitudes hacia la innovación y autorregulación emocional entre los participantes.

3. DISCUSIÓN

La metodología adoptada para definir el perfil de ingreso en el Programa de Maestría en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Andrés Bello ha demostrado ser integral y adecuada para las necesidades actuales del contexto educativo. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permitió obtener una comprensión profunda de las habilidades y

capacidades que los estudiantes deben poseer al ingresar al P2rograma. Los resultados destacan la importancia de habilidades como el manejo de tecnologías de la información, habilidades comunicativas avanzadas, y disposición hacia la innovación y el trabajo colaborativo.

La revisión comparativa con otros Programas similares de posgrado permitió contextualizar y validar las habilidades identificadas, asegurando que el perfil de ingreso esté alineado con las mejores prácticas educativas tanto a nivel nacional como internacional. La encuesta aplicada al comité académico y al cuerpo docente confirmó la relevancia de estas habilidades, respaldando así las decisiones tomadas en la definición del perfil de ingreso.

4. CONCLUSIONES

En conclusión, la definición del perfil de ingreso para el Programa de Maestría en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Andrés Bello es fundamental para garantizar la preparación integral de los estudiantes en un entorno educativo dinámico y globalizado. La metodología utilizada, basada en un enfoque mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, permitió identificar y validar las habilidades necesarias para el éxito académico y profesional de los participantes.

El perfil de ingreso delineado incorpora habilidades clave como el uso competente de las tecnologías digitales, habilidades comunicativas avanzadas, capacidad para el trabajo colaborativo y disposición hacia la innovación educativa. Estas habilidades no solo responden a las demandas actuales del mercado laboral educativo, sino que también reflejan el compromiso de la Universidad Andrés Bello con la excelencia académica y la formación de profesionales éticos y competentes.

A futuro, es fundamental actualizar regularmente el perfil de ingreso para mantener su relevancia y alineación con las tendencias emergentes en la educación superior. Se proyecta fortalecer la formación en competencias digitales, fomentar la innovación pedagógica, y desarrollar habilidades blandas esenciales como la empatía y el liderazgo pedagógico. Además, se enfatiza la importancia de la internacionalización y la vinculación estrecha con el mercado laboral educativo para asegurar que los graduados del Programa sean competitivos y estén preparados para contribuir efectivamente en sus campos profesionales, posicionando a la Universidad Andrés Bello como líder en la formación de educadores altamente capacitados

5. REFERENCIAS

Cabrera-Pommiez, M., Arenas-Romero, R., & Lombardi Villalón, M. (2022). Factores de retención y de deserción: el caso de una universidad chilena. *Foro Educacional*, *39*. https://doi.org/10.29344/07180772.39.3217

Carreño, B., Micin, S., & Urzua, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *7*(1). https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2575

Castro Ordóñez, L. A., & Fonseca Aguilar, E. (2021). Perfil de Ingreso y Trayectoria Académica de los Estudiantes de la Cohorte 2017 de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, *28*(46). https://doi.org/10.5377/paradigma.v28i46.12838

Chirinos Cazorla, P. L. M. D. F. (2017). Violencia escolar y desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor índice de violencia de Lima Metropolitana.

de la Cruz, E. P., Caralt, D., & Escobar, P. (2019). Foundation Studio: Introduction to architectural design based on the student entrance profile. ZARCH, 12. https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2019123548

Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. V. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa.

González Mares, M. (2019). Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (RUDICS)*, *10*(18). https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6

Hernadez Sampieri 2014. (2014). metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed. *Metodologia de La Investigacion*, *6*(metodologia de la investigacion).

Martínez-Serrano, M. C. (2019). Percepción de la Integración y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estudio de Profesores y Estudiantes de Educación Primaria. *Información Tecnológica, 30*(1), 237-246.

Navarrete, S., Candia, R., & Puchi, R. (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad En La Educación*, *39*. https://doi.org/10.4067/s0718-45652013000200003

Organista Sandoval, J., Lavigne, G., Serrano Santoyo, A., & Sandoval Silva, M. (2017). Desarrollo de un cuestionario para estimar las habilidades digitales de estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación.*

Ramos, Y. C. C. (2022). Actitud hacia la investigación formativa y desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial docente en una universidad pública (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de San Agustín).

Regina Raitz, T., Corti, F., Ferreira, D. J., Vanzuita, A., & Zeni, M. (2019). La transición de los estudios de máster: motivaciones y expectativas de estudiantes de dos universidades brasileñas. *Educar*, *55*(2). https://doi.org/10.5565/rev/educar.1017

Riquelme, G. M., & i Folch, M. T. (2017). Validación de un cuestionario para evaluar las actitudes del profesorado universitario ante la innovación curricular. *Acción Pedagógica, 26*(1), 106-119.

Rojas Romero, B. A., Benítez Zavala, A., Valadez Sierra, D., Zambrano Guzmán, R., & González Palacios, A. (2019). Perfil de ingreso, trayectorias escolares y abandono escolar en educación superior. Educación y Ciencia, 8(52).

Sierra, A., Negrón, J., Padrón, P., Tun, D., & Argáez, A. (2020). Relación entre perfil de ingreso y rendimiento académico en estudiantes de licenciatura en enfermería. *Praxis Investigativa Redie*, *12*(22).

Solís Castillo, J. C. (2022). Cuestionario de escala valorativa aprendizaje colaborativo. doi:0.13140/RG.2.2.25831.93609.

Universidad Andrés Bello [UNAB]. (s/f). Modelo educativo Universidad Andrés Bello.

Universidad de Playa Ancha [UPLA]. (s/f). Metodología para la elaboración y validación de perfil de carreras por competencias. Vicerrectoría Académica. Unidad de Estudios Curriculares.

Universidad de Santiago [USACH]. (s/f). Manual de revisión y diseño curricular, Capítulo 3: Perfil de ingreso

Vielma Sepúlveda, C. de los A., Guzmán Baquedano, D. F., Ribeiro Schilling, G., Fraga Da Ré, A., Córdova Figueroa, E. F., & De Almeida Freitas Cardoso, M. C. (2023). Formación de pregrado profesional en fonoaudiología: una comparación entre Chile y Brasil. *Actualidades Investigativas En Educación*, *23*(2). https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52949

Yanez Segovia, S. G., Vivas Vivas, R. J., & Pérez de Corcho, J. S. (2018). Perfil de ingreso de los estudiantes a la Facultad de Ciencias Agrícolas en la Universidad Central del Ecuador. *Sophia*, *14*(2). https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.517

A TRAGÉDIA CLIMÁTICA NO RIO GRANDE DO SUL: UMA LEITURA A PARTIR DE CHARGES

CARLA RAMOS DE PAULA
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

DENISE MARIA MARGONARI FAVARO
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

A charge é um texto verbo-visual humorístico e opinativo, um gênero discursivo que circula socialmente em jornais impressos e eletrônicos, revistas, livros, sites, entre outros.

O conceito presente no dicionário define a charge como desenho humorístico com ou sem legenda ou balão, comumente veiculada pela imprensa e possui como tema algum acontecimento atual [...] "Charge: 'carga', 'o que exagera o caráter de alguém ou de algo para torná-lo ridículo, representação exagerada e burlesca'" [...] (Houaiss; Villar, 2001). Já Romualdo (2000), conceitua a charge como um "texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico" (Romualdo, 2000, p. 21).

A tragédia climática que atingiu o estado do Rio Grande do Sul tem sido um tema de ampla repercussão midiática desde o final de abril e início de maio de 2024. Nesse sentido, as charges possibilitam um rico material acerca desse episódio climático, uma vez que esse tipo de texto funciona como memória histórica dos fatos de uma dada sociedade (Romualdo, 2000; Miani, 2023).

Desse modo, a intenção deste trabalho é a discussão de duas charges que tratam sobre a temática do desastre climático que acometeu o estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, organizamos a discussão do seguinte modo: inicialmente, discorremos sobre a charge na perspectiva dialógica da linguagem e a importância do marco temporalidade na leitura de charges; em seguida, apresentamos as duas charges selecionadas para discussão; e, por fim, pontuamos algumas considerações a partir das análises encaminhadas.

1. A CHARGE NA PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM E O MARCO TEMPORALIDADE

Em um dado contexto social, o homem nas relações de interação, por meio dos diferentes campos de atividade humana, ao utilizar a linguagem de um modo específico, produz diferentes tipos de enunciados, de acordo com as situações de uso, os interlocutores e as finalidades (Bakhtin, 2016). Esses tipos relativamente estáveis de enunciado são intitulados de gêneros do discurso. No que compete à diversidade dos gêneros discursivos, o autor pondera que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são ilimitadas, pois:

> [...] são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016. p. 12).

Na perspectiva dialógica de linguagem compreendemos que todo enunciado produzido é carregado de palavras dos outros, e "[...] essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos" (Bakhtin, 2016, 54).

Logo, compreender a charge como um gênero discursivo na perspectiva dialógica de linguagem implica considerá-la como linguagem viva. Haja vista que, [...] "*a essência real da língua é o acontecimento social da interação discursiva, realizada em um ou muitos enunciados*" (Volóchinov, 2019, p. 268 – grifos do autor).

Quando pensamos na leitura do texto chargístico, um aspecto que merece atenção é o marco temporal, já que esse tipo de texto é historicamente situado e reflete temas, atitudes e valores de um momento social específico (Paula, 2013).

Ao discorrer sobre as especificidades da charge, Romualdo (2000), afirma que "por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal" (Romualdo, 2000, p. 21). Ainda, o autor destaca que pelo fato de a charge estar associada a acontecimentos atuais, seu conteúdo é corroído de forma rápida devido à dinâmica das transformações da sociedade.

Segundo Flôres (2002), se o leitor não conseguir recriar o contexto da charge e reconstituí-lo "a compreensão fica – numa proporção maior do que na de outros tipos de texto – comprometida e até inviabilizada" (Flôres, 2002, p. 84).

A charge, na retratação de acontecimentos atuais, revela sua marcação temporal. Ela constitui e reconstitui a memória social de dado contexto e momento. Portanto, de algum modo, por meio da leitura das charges, é possível acompanharmos a repercussão de temas do cotidiano político e social, porque: "quando um assunto importante é focado por alguns dias, a tendência é de que haja não só um acompanhamento desse assunto nas notícias, mas também nas charges" (Romualdo, 2000, p. 90).

2. AS CHARGES EM DISCUSSÃO

Inicialmente, realizamos a descrição da charge, em seguida, dialogamos sobre o retratado pelos chargistas em relação ao desastre climático que aconteceu no Rio Grande do Sul. A seguir, a charge, Figura 1:

Figura 1 – Charge por Daminelli

Fonte: Daminelli (2024) Publicada no *Instagram* @giseledaminelli

Descrição:

A charge, Figura 1, produzida por Giseli Daminelli, foi publicada na data de 11 de maio de 2024, em sua rede social *Instagram.* Nessa charge, há um cenário de um ambiente alagado com água e lama na cor marrom, no qual várias pessoas estão segurando um mapa do estado do Rio Grande do Sul, que está nas cores verde, vermelho e amarelo. Na parte inferior da charge, há duas pessoas segurando a parte final do mapa: um homem e mulher caracterizados com trajes gaúchos. Há também dois homens vestindo a camiseta do time de futebol Grêmio e um outro homem trajando a camiseta do time de futebol Internacional. Além disso, há diversas pessoas com diferentes características, expressando a diversidade étnica e cultural dos sujeitos que ajudam a segurar o mapa. Na parte superior da charge, há um sol como plano de fundo.

Realizada a descrição da charge, podemos prosseguir com nosso diálogo. Na Figura 1, pela data de publicação da charge, início de maio de 2024, visualizamos que a autora aborda o começo da catástrofe que acometeu o Rio Grande do Sul. Daminelli optou por colocar o mapa do estado, carregado por diversas pessoas na lama, que agem como heróis salvando o estado. No mapa, além das cores da bandeira do estado: verde, vermelho e amarelo, vemos que há uma sombra e água suja escorrendo.

O leitor da charge precisa considerar o marco temporal na leitura da Figura 1, isto é, o início de maio de 2024 precisa ser o ponto de referência para compreender o texto. A atenção ao marco temporal é fundamental para uma leitura eficiente do conteúdo abordado pela autora em sua produção chargística. Portanto, compreender a charge imersa no contexto temporal é imprescindível para a leitura do explícito e implícito no discurso chargístico.

A charge expõe a calamidade que os moradores do estado vivenciaram/vivenciam desde o episódio climático. Visualizamos explicitamente a realidade denunciada na charge, ou seja, o Rio Grande do Sul na lama e a necessidade de o estado ser reconstruído. Daminelli objetiva conscientizar o leitor sobre a situação enfrentada por grande parte da população gaúcha, destacando a urgência da assistência neste período caótico. [...] “a proposta da charge não é registrar o real, mas significá-lo” (Teixeira, 2005, p. 11).

O texto chargístico é irreverente, esse tipo de texto expressa ousadamente um dito talvez não possível em outras manifestações de discurso (Paula, 2013). Desse modo, o leitor, ao ler uma charge, é convidado a (re)pensar os acontecimentos atuais de um modo crítico.

Nesse contexto, a leitura da charge, fundamentada na perspectiva dialógica de linguagem, nos permite compreendê-la como um texto ideológico materializado a partir da visão de mundo da autora. A charge em questão faz alusão a uma tragédia ocorrida em um determinado contexto social. A leitura da charge mobiliza algo no leitor, esse, por sua vez, poderá concordar, discordar ou refletir sobre o exposto pela autora. Segundo Bakhtin (2016), o leitor age responsivamente diante do texto lido, ou seja, a charge ao ser lida provoca no leitor uma atitude responsiva.

A autora da charge, ao representar as pessoas que carregam o mapa do estado, inseriu pessoas diferentes. Podemos inferir que elas representam tanto os habitantes do próprio estado, quanto cidadãos de todo o território brasileiro. Vemos duas pessoas gaúchas na parte inferior da charge, que fazem menção ao povo gaúcho, sugerindo a ideia da sua liderança do movimento pela reconstrução do estado.

Também fica registrado na charge a presença de pessoas trajadas com camisetas de times de futebol. De um lado do mapa, há um homem trajado com a camiseta do Grêmio próximo a uma mulher trajada com a camiseta do Internacional, e do outro lado do mapa também há outro homem com a camiseta do Grêmio. A autora quis mostrar que, nesse momento, os dois principais times de futebol representantes do estado, embora rivais, estão unidos em prol de uma causa social mais ampla.

Na parte superior da charge, há a retratação de um sol. É sabido que um dos significados associados ao sol é a luz e a energia. Nessa produção chargística, a presença do sol objetiva evocar essa ideia no leitor. O sol ao fundo transmite a esperança, o que contrasta com o cenário de lama no centro da charge, simbolizando destruição, sujeira, tristeza, perdas, mortes e medo.

> A importância da charge enquanto texto decorre não só do seu valor como documento histórico, como repositório das forças ideológicas em ação, mas, também, como espelho de imaginário de época e como corrente de comunicação subliminar, que ao mesmo tempo projeta e reproduz as principais concepções sociais, pontos de vista, ideologias em circulação (Flôres, 2002, p. 10).

Concordamos com o posicionamento de Flôres, ao ler a charge de Daminelli, compreendemos que o leitor poderá refletir sobre a situação apresentada, pois a charge é um texto muito perspicaz para isso. Ela seduz o leitor com seu potencial crítico e subversivo.

Na sequência, temos a charge 2:

Figura 2 – Charge por Gerson Kauer

Fonte: Kauer (2024) Publicada no *Instagram* @gersonkauer.art

Descrição:

A charge, Figura 2, produzida pelo chargista Kauer, foi publicada na data de 10 de maio de 2024 em sua rede social *Instagram.* Nessa charge, há um cenário com um pódio de discurso onde alguns microfones estão posicionados, e um cavalo está falando, com as patas dianteiras apoiadas sobre o pódio. Há dois balões de falas: no balão 1, temos: “Quero aproveitar meu momento de fama para alertá-los de pontos que vocês ainda não perceberam:”; balão 2, temos: “Falta de políticas públicas, mata! Falta de planejamento urbano, mata!”; Exploração ilimitada de recursos, mata!; Negacionismo mata!; Burrice mata!”. O fundo do cenário contém alguns borrões em cor escura.

Concluída a descrição da charge, podemos prosseguir com nossa conversa. Na charge de Kauer, visualizamos como tema central a referência ao cavalo Caramelo. Esse cavalo tornou-se conhecido nacionalmente após passar vários dias em cima de um telhado no Rio Grande do Sul e ser resgatado com vida. Ele é um símbolo da resistência dos gaúchos diante do cenário das enchentes no estado.

Desse modo, para a compreensão da charge, faz-se necessário que o leitor entenda o contexto social ao qual a charge faz alusão, ou seja, o interlocutor precisa conhecer o personagem Caramelo ou aprofundar o conhecimento em relação ao marco temporal da charge para que a leitura seja realizada de modo satisfatório.

Na charge, Caramelo está proferindo um discurso em um pódio. O cavalo é representado de modo personificado, ou seja, está falando e em posição ereta. Visualizamos o tom irônico presente na charge, pois o cavalo, um animal que pertence à família dos burros, está fazendo

um alerta para as pessoas. Ele é retratado em posição de superioridade na charge, direcionando seu discurso aos humanos. Tal representação pode provocar riso no leitor e, ao mesmo tempo, propiciar uma reflexão sobre os pontos abordados por Caramelo.

No primeiro balão de fala, há a seguinte mensagem de Caramelo: “Quero aproveitar meu momento de fama para alertá-los de pontos que vocês ainda não perceberam:”. Observamos o tom de brincadeira relacionado ao cavalo expressar que vive um momento de fama, ou seja, implicitamente percebemos o chargista destacando um pouco sobre o sucesso midiático que pode ser apenas momentâneo. O cavalo inteligentemente busca essa oportunidade para dar uma lição aos seus possíveis ouvintes e, por conseguinte, nos leitores da charge, ao chamar a atenção a questões importantes em relação ao episódio das enchentes.

No segundo balão, temos o seguinte texto: “Falta de políticas públicas, mata! Falta de planejamento urbano, mata!”; Exploração ilimitada de recursos, mata!; Negacionismo mata!; Burrice mata!”. Kauer emprega a figura de linguagem anáfora, pois todas as frases no final terminam com a palavra “mata”, o que acentua a importância dos pontos elencados por Caramelo. As falas também possuem uma estrutura semelhante, com a construção das frases seguindo um padrão com o sujeito e o verbo. Essa estrutura provoca um impacto na leitura, destacando o recado dado por Caramelo, cada causa “mata”.

Na charge, fica explicitamente destacado o posicionamento crítico do autor em relação ao desastre climático. “Todos os trabalhos dos chargistas são claramente engajados ideologicamente [...]” (Aroeira, 2001, p. 152).

Nessa direção, a partir da perspectiva dialógica de linguagem, entendemos a charge, Figura 2, como texto vivo e dinâmico, uma expressão ideológica em que a visão de mundo do chargista se materializa na construção do discurso presente no texto chargístico. Conforme afirma, Bakhtin: “o enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, social [...]” (Bakhtin, 2015, p. 49).

Visualizamos na construção das frases do segundo balão que as duas últimas frases não possuem vírgulas propositalmente, trata-se de uma opção estilística. Talvez a intenção do autor tenha sido enfatizar essas últimas causas de modo mais contundente. E, ironicamente, o último aspecto pontuado pelo cavalo é “burrice mata”. O leitor poderá rir do trocadilho, mas a intenção da crítica tecida pelo chargista por meio do personagem Caramelo é justamente provocar uma reflexão sobre a gravidade da tragédia que acometeu o estado do Rio Grande do Sul e sobre os pontos que merecem a atenção da população em geral e dos órgãos competentes. Nesse contexto, Silva (2008), destaca:

> Longe de ser um texto de fácil leitura, por ser ‘engraçado’ ou por conter imagens, uma boa charge ou um cartum de qualidade, revelam-se espaços de amplo diálogo com o leitor, cuja participação é movida pela reflexão, em articulações sofisticadas que mediam sentidos e sentimentos, conduzindo a uma apreensão diferenciada do real [...] (Silva, 2008, p. 98).

Para Silva (2008), a charge possui como natureza o objetivo de criticar, denunciar, utilizando o humor para expor os problemas sociais e combater a alienação política (Silva, 2008).

As charges selecionadas para esse debate podem ser exploradas em sala de aula com os alunos do Ensino Fundamental I no trabalho pedagógico com o componente curricular de Língua Portuguesa, com ênfase na oralidade, leitura, escrita e análise linguística. A abordagem ainda pode ser articulada ao conteúdo de Ciências e Geografia, especificamente, no que compete aos problemas socioambientais, entre outras possibilidades de conteúdos e componentes curriculares, dependendo do ano escolar e das definições no planejamento do professor.

3. CONSIDERAÇÕES:

Neste trabalho, discorremos sobre o dito pelas charges em relação à tragédia climática que aconteceu no estado do Rio Grande do Sul, com base em dois textos chargísticos veiculados na rede social *Instagram*. Para tanto, pautamos nossa análise na perspectiva dialógica de linguagem. Constatamos, ao longo deste trabalho, que as charges compreendem um tipo de texto extremamente relevante ao oportunizar ao leitor a possibilidade de uma reflexão social.

No que compete às charges analisadas que abordam o tema tragédia climática sucedida no Sul, podemos destacar que elas retratam a realidade vivenciada pela população gaúcha. Em específico, a charge (Figura 1), expõe a realidade do estado no momento de sua produção, expressando uma mensagem de esperança em relação a sua reconstrução e a união das pessoas. Já a charge (Figura 2), faz uma denúncia direcionada à esfera macro da sociedade e também aos cidadãos, materializando essa crítica por meio da reflexão sobre temas importantes relacionados à tragédia climática.

A leitura das charges a partir da perspectiva dialógica de linguagem propiciou a compreensão desses textos como resultado de uma construção ideológica, como produção viva e dinâmica em um dado contexto temporal.

Pontuamos nas charges apresentadas como o marco temporal é essencial para a sua compreensão, ou seja, a charge é produção de um dado contexto social, e esse contexto necessita ser considerado para uma leitura eficiente e coerente do texto.

Em síntese, a charge é um texto de extrema importância na formação leitora do sujeito. Ela propicia ao leitor sair do lugar comum, provocando uma postura de deslocamento crítico. Ao captar o acontecimento imediato e único, a charge o amplia, possibilitando ao leitor reativar seu repertório social e visualizar os nós que estão imbricados nas tramas sócio-ideológicas.

4. REFERÊNCIAS

Bakhtin, Mikhail. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**: a estilística. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 47-78.

Bakhtin, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

Daminelli, Giseli.Charge. 11/05/2024. Instagram: @giseledaminelli. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C61eBAAOn8F/?igsh=Y2ZmYmJ5bDF0Y25x. Acesso em 11 maio. 2024.

Flôres, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: ULBRA, 2002.

Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Ique; Aroeira. **O processo de criação das charges** – Mesa redonda com Ique e Aroeira. In: Azeredo, José Carlos (org.). Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Kauer, Gerson. **Charge**. 10/05/2024. Instagram: @gersonkauer.art. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C6yyBNqO_mb/?igsh=em82dHV5ZzFnMHdq. Acesso em 10 maio. 2024.

Miani, Rozinaldo Antonio. **Charge**: elementos de teoria e subsídios para uma metodologia de análise. Editora Criativo, São Paulo, 2023.

Paula, Carla Ramos de. **O gênero discursivo charge:** uma proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental. 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

Romualdo, Edson Carlos. **Charge jornalística:** intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo. Maringá: Eduem, 2000.

Silva, Ivam Cabral. **Humor gráfico**: o sorriso pensante e a formação do leitor. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

Teixeira, Luiz Guilherme Sodré. **Sentidos do humor, trapaças da razão**: a charge. Rio de Janeiro. Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

Volóchivov, Valentin. Estilística do discurso literário II: a construção do enunciado. In: Volóchivov, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 266-303.APITULO 6

CAPÍTULO 2: Formación de Educadores, Labor Docente y Prácticas Pedagógicas

CAPÍTULO 2: Formação de Educadores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

VALORACIONES DE DOCENTES: SOBRE LA FORMACIÓN DE SUPERVISORES EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

LORETO CANTILLANA ARMIJO
Universidad de Las Américas - Chile

MARIO MARTIN BRIS
Universidad de Alcalá – España

JUAN PABLO CATALÁN CUETO
Universidad Andrés Bello (UNAB), Santiago – Chile

La práctica profesional es una etapa crucial en la formación de un profesor de Educación Básica, puesto que permite aplicar en la escuela los diversos conocimientos adquiridos durante la carrera. Aunque los contenidos y metodologías son importantes, el supervisor desempeña un papel clave en el desarrollo de la praxis, ya que proporciona retroalimentación sobre el desempeño del futuro docente. El objetivo de este texto es presentar algunos de los resultados de la tesis doctoral titulada *Representaciones de los estudiantes de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica sobre su práctica profesional*, los cuales reflejan las valoraciones de los estudiantes de pedagogía sobre el rol del supervisor.

En el contexto de la Formación Inicial Docente en Educación Básica, la práctica profesional se presenta como un componente fundamental para la adquisición y consolidación de los conocimientos obtenidos a lo largo de la carrera, así como para el desarrollo de habilidades pedagógicas. En este escenario, el supervisor juega un papel crucial porque ofrece orientación, retroalimentación y modelamiento sobre el trabajo del profesor en el aula. Este acompañamiento es vital, pues impacta significativamente la experiencia formativa del estudiantado en su preparación para la docencia.

Por esta razón, es importante exponer las miradas de los docentes en formación inicial respecto al supervisor, dado que a través de sus opiniones se puede evaluar el desempeño de quienes realizan las tutorías. Además, se destaca la voz de los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que sus opiniones reflejan sus vivencias durante la práctica y la valoración del vínculo establecido con este formador de formadores.

La práctica profesional es esencial en la formación de los profesores de Educación Básica, ya que brinda el entorno real en el que se ponen a prueba y se consolidan los conocimientos pedagógicos, disciplinares y prácticos. En este contexto, el papel del supervisor es relevante porque su incidencia va más allá de lo técnico y contribuye a la construcción de la identidad pedagógica y al fortalecimiento de las competencias docentes. Por consiguiente, es

fundamental indagar en las opiniones de los estudiantes de pedagogía acerca de esta figura, dado que sus perspectivas no solo entregan información sobre la calidad del acompañamiento recibido, sino que también identifican áreas de mejora y ofrecen una comprensión de las dinámicas de interacción en la práctica.

Las razones que fundamentan la temática desarrollada en este texto corresponden en primer lugar, a que las opiniones proporcionan una perspectiva única sobre la calidad del acompañamiento recibido durante la trayectoria formativa, así como permiten distinguir ámbitos de mejora en la supervisión y la formación docente. En segundo lugar, las valoraciones evidencian la relación y las formas de interacción entre los supervisores y el estudiantado, ofreciendo datos valiosos sobre la efectividad de dicho vínculo en la preparación profesional de los futuros profesores. En tercer lugar, comprender estas valoraciones no solo brinda una perspectiva más integral de la experiencia educativa, sino que además otorga elementos para diseñar estrategias de mejoramiento que enriquezcan la calidad de la praxis.

El marco referencial considerado se basa en la convergencia de cuatro temáticas: formación práctica, valoraciones, voz del estudiante y rol del supervisor. En cuanto a la práctica, esta representa una oportunidad de intervención pedagógica que facilita la creación de nuevos conocimientos (Cassís, 2011) y conecta lo aprendido en el contexto universitario con la experiencia en la escuela (Montecinos, et al., 2013). En relación con las valoraciones, estas se consideran como opiniones que reflejan los juicios de los individuos, mostrando su subjetividad y sus perspectivas (Habermas, 1981), así como su mirada del mundo y el modo de interpretar la realidad (Mattos et al., 2013).

Las valoraciones son opiniones positivas que destacan la relevancia de un sujeto, experiencia, objeto, situación, etc. Estas involucran un elemento emocional por parte de quien las expresa (Pérez & Redondo, 2006) y se dividen en primarias y secundarias. Las primarias están relacionadas con el aspecto evaluado, mientras que las secundarias se refieren al bienestar que siente quien realiza la valoración.

En lo que respecta a la voz del estudiante, su importancia reside en que permite relatar sus experiencias mediante la expresión de sus vivencias, emociones, contribuciones y motivaciones relacionadas con su proceso formativo (Núñez & Salinas, 2014). Asimismo, facilita la metacognición y la oportunidad de aplicar los saberes obtenidos a lo largo de su trayectoria pedagógica (Moreno et al., 2019), así como recoger su visión acerca la docencia (Prat & Camacho-Miñano, 2018). A su vez, permite distinguir el sentido que brindan a esta experiencia (Lozano & Castañeda, 2020) y los diversos ámbitos que consideran significativos sobre la práctica profesional (Cantillana et al., 2024).

El supervisor actúa como un formador de formadores que dirige el proceso de praxis y facilita la sistematización de la experiencia (Alsina et al., 2006). También, promueve espacios para la socialización y reflexión sobre las vivencias (Esteve et al., 2006), el seguimiento y retroalimentación de la formación (Correa, 2009), y el modelamiento de la labor docente (Andreucci, 2016).

1. MÉTODO

La investigación se llevó a cabo en el marco de la Práctica Profesional del programa de Pedagogía en Educación Básica, ofrecido en una universidad privada chilena con tres sedes. Los participantes pertenecían a cada una de estas, ya que era importante contar con una muestra representativa de los estudiantes. La asignatura se ubicaba en el octavo semestre del plan formativo, cuya duración contemplaba 280 horas, distribuidas a lo largo de 14 semanas. En cuanto a los objetivos, el general corresponde a analizar las valoraciones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica sobre el papel del supervisor en su formación de práctica profesional. Respecto a los objetivos específicos, estos apuntan a identificar posibles áreas de mejoramiento en el acompañamiento ofrecido y determinar la vinculación entre los estudiantes y el supervisor en el contexto de la práctica profesional.

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, pues busca entender el significado que los participantes atribuyen a la figura del supervisor de la praxis. Se emplea un método cualitativo porque se profundiza en el objeto de estudio (Flick, 2015) mediante el análisis de las vivencias de los sujetos. La metodología es fenomenológica-hermenéutica, dado que se identifican, describen e interpretan las experiencias de los participantes (Fuster, 2019) reflejadas en sus valoraciones. Se utilizan técnicas como entrevistas semiestructuradas, focus group y bitácoras del portafolio de la asignatura. Los datos se analizaron con asistencia del software ATLAS.ti 22 a través de un proceso de codificación, estableciendo la categoría de valoraciones con las subcategorías de valoraciones primarias y secundarias. La muestra, seleccionada de manera no probabilística e intencionada, consistió en 14 estudiantes de la jornada diurna de las tres sedes en las que se impartía la carrera.

2. RESULTADOS

A continuación, con el fin de sistematizar la información recabada se presenta un cuadro con los resultados, este expone la categoría de análisis y las subcategorías. Asimismo, se muestran citas de los participantes y hallazgos.

Cuadro 1

Sistematización de resultados

Categoría	Subcategoría	Citas	Hallazgos
Valoraciones	**Valoraciones primarias**	"ha sido la única profesora que (...) nos retroalimentado (...) lo bueno y lo que hay que mejorar" "las herramientas que nos da ella (..) nos trae diferentes estrategias, (...) metodología, juegos" "nos hacía reflexionar sobre nuestra práctica" "nos ha dado grandes herramientas"	Aprecian el papel del supervisor en la retroalimentación de la praxis, la provisión de estrategias metodológicas y recursos de aprendizaje para el quehacer en el aula escolar, así como la reflexión respecto al proceso de práctica.

Valoraciones secundarias	"nos da la fuerza, las ganas de que nosotras si podemos (...) salir adelante, que (..) podemos hacer las cosas, que nosotras somos capaces" "fui avanzando (...) a medida que ella me iba evaluando fui avanzando, fui dejando esos miedos a un lado, fui mejorando". "ha sido de gran ayuda (...) me volvió a incentivar y hacerme creer que yo puedo hacer las cosas, (...) a sentirme un poco más segura". "nos dan como las alas para poder seguir y (...) mejorar" "ha sacado lo mejor de nosotras"	Valoran el sentirse competentes para asumir el rol docente, debido al estímulo y respaldo proporcionado por el supervisor. Además, destacan la oportunidad de mejorar en su ejercicio profesional, progresar y superar sus miedos, gracias a la confianza que el formador de formadores ha fomentado en ellos.

Nota. Elaboración propia.

En lo expuesto en el cuadro de resultados, se destaca la valoración positiva del rol del supervisor, debido a la orientación, modelamiento y retroalimentación del ejercicio profesional. Los participantes aprecian el vínculo educativo y afectivo que se establece con este agente, la colaboración bidireccional y el acompañamiento proporcionado por este para la mejora de la docencia.

3. DISCUSIÓN

A partir de los resultados, cabe señalar que en términos generales la categoría valoraciones, expone que los participantes evidencian opiniones favorables de la figura del supervisor y a través de sus dichos, se ilustra como comprenden la realidad (Mattos et al., 2013) de su práctica y la relevancia que otorgan a su formador. Asimismo, manifiestan su punto de vista (Habermas, 1981) acerca del rol y la importancia del vínculo que se establece con este, como se constata en sus apreciaciones que atienden a componentes emocionales (Pérez& Redondo, 2006) y afectivos.

En la subcategoría de valoraciones primarias presentan la importancia del supervisor en la entrega de elementos pedagógicos, puesto que contribuye en el quehacer en el aula. A la vez, adquiere significancia la retroalimentación que efectúa de esta instancia formativa, elemento importante de su labor mencionada por Correa (2009) y que los participantes declaran que se cumple. También, subrayan las dinámicas de interacción reflexiva respecto a la experiencia, aspecto relevante de su accionar que señalan Esteve et al. (2006) cuando refieren al rol del tutor. Por consiguiente, estas valoraciones dan cuenta de la eficacia del cumplimiento del papel educativo del docente que supervisa.

Del mismo modo, el formador en la praxis propicia la construcción de nuevos saberes (Cassís, 2011) mediante estrategias metodológicas y recursos didácticos, esto permite el modelamiento (Andreucci, 2016) del ejercicio profesional para el desempeño en la sala de clases. Lo señalado, beneficia los aprendizajes de los participantes y posibilita la articulación de lo tratado en la universidad con el desempeño en la institución escolar. Esto último, como indican

Montecinos, et al. (2013) es uno de los objetivos que se requiere cumplir en la práctica en el contexto de la Formación Inicial Docente (FID).

La subcategoría valoraciones secundarias muestra el impacto positivo que provoca el supervisor en la autoeficacia de los participantes, dado que se dan cuenta de sus avances a partir de la evaluación recibida, así como el incremento de la confianza sobre su quehacer. Asimismo, se coteja el vínculo ventajoso que se gesta entre el supervisor y los estudiantes. Desde las opiniones sobre la figura del tutor, es posible constatar el significado que los participantes conceden a la experiencia (Lozano & Castañeda, 2020) en la escuela y la importancia que le confieren a la práctica (Cantillana et al.,2024) en su preparación pedagógica. De la misma forma, muestran como el formador guía el proceso, lo sistematiza (Alsina et al.,2006) y proporciona refuerzos positivos que brindan seguridad y potencian a los participantes.

En síntesis, la información recabada en la categoría y subcategorías expuestas funcionan como un testimonio de las experiencias (Núñez & Salinas, 2014) de los participantes en la práctica y su vinculación con el supervisor. Este último, se comprende como un agente pedagógico fundamental que incide positivamente en su proceso de aprendizaje docente. A partir de su figura y desde la relevancia que le otorgan, es posible constatar la expresión de sus impresiones sobre las vivencias de la praxis, la metacognición (Moreno et al, 2019) de los aprendizajes adquiridos en esta y finalmente, su visión acerca de la docencia (Prat &Camacho-Miñano, 2018).

4. CONCLUSIONES

A modo de síntesis, se concluye que, mediante el análisis de las valoraciones de los estudiantes sobre el papel del supervisor, se constata la importancia que conceden a este agente educativo, pues proporciona metodologías y recursos que potencian el desempeño de los estudiantes en su práctica profesional. Además, se da cuenta que el acompañamiento ofrecido es adecuado porque los participantes manifiestan una mejora y confianza para asumir el rol docente. Del mismo modo, indican el impacto positivo de la interacción con el supervisor porque se sienten alentados a seguir avanzando y desplegar sus capacidades.

Por tanto, no se identifican áreas de mejoramiento en torno al acompañamiento recibido, sino más bien, los participantes relevan lo favorable de este, puesto que colabora en su ejercicio en el aula. Asimismo, se destaca el vínculo que se establece con el formador de formadores y el modo en que proporciona un aliciente para seguir aprendiendo. Para culminar, el supervisor brinda el espacio para la reflexión en torno a la experiencia en el aula, lo que propicia una comprensión más profunda de esta importante asignatura, donde confluyen los saberes de la trayectoria formativa y el ejercicio profesional.

5. REFERENCIAS

Alsina, À., Busquets, O., Esteve,O. & Torra, M. (2006). La reflexió sobre la pròpia pràctica: una eina per a progressar en l'ensenyament de les matemàtiques. Biaix, *Revista de la Federació Catalana d'Entitats per a l'Ensenyament de les Matemàtiques*, (25), 37-43.

Andreucci, P. (2016). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: una propuesta de re-construcción desde la complejidad. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(2), 3-20.

Cantillana, L., Martin, M.& Catalán, J.P. (2024). Voces de docentes en formación inicial sobre su práctica profesional: valoraciones y reflexiones de la experiencia en el aula de Educación Básica. En M. Jabonero, M. Martin & J. L. Bizelli, *Aprendizaje y gestión de la educación en Iberoamérica: perspectivas y experiencias*, pp. 95-104. Dykinson.

Cassís, A. (2011). Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Revista Compás empresarial*, 3(5),14-21.

Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Revista Pensamiento Educativo*, 45(2), 237–254.

Esteve, O., Ràfols, J., & Busquets, O. (2006). La pràctica reflexiva una modalitat de formació del professorat. *Guix. Elements d'acció educativa*, (323), 11-15.

Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Morata

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 201-229.

Habermas, J. (1981). Historia y crítica de la opinión pública. Gustavo Gili.

Lozano, M. T. G., & Castañeda, C. V. (2020). *La voz del estudiante en la educación superior: un mundo por descubrir*. Universidad de los Andes.

Mattos Medina, B., Prados Megías, E., & Padua Arcos, D. (2013). La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial. Movimento, 19(4), 251-269.

Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M., & Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de peda

gogía?: perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, *6*(1), 37-59.

Moreno, J. R., Jaén, M., & Ruiz, M. (2019). La voz de los estudiantes de la titulación de Educación Primaria sobre el Trabajo Fin de Grado. *Educação e Pesquisa*, *45*.

Núñez, J. M. J., & Salinas, S. C. (2014). La crisis de la escuela en la formación de la juventud: La voz de los estudiantes universitarios. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (69), 74-96.

Pérez, M., & Redondo, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características. desarrollo, clasificación y estado actual. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 1-47.

Prat Grau, M., & Camacho-Miñano, M. J. (2018). La voz del futuro profesorado de Educación Primaria sobre sus experiencias previas en Educación Física: De los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *22*(3), 433–452. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8010.

ESTUDIO DE CASO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

CECILIA MARAMBIO CARRASCO
Universidad Andrés Bello / Centro de Investigación Iberoamericano de Educación (CIIEDUC) – Chile

La resolución de problemas es una competencia relevante en el proceso de desarrollo del pensamiento matemático, requiere de razonamiento lógico, análisis de situaciones y capacidad de evaluar cualitativa y cuantitativamente los contextos donde se realizan los procesos del pensamiento matemático. Para crear experiencias de aprendizajes de calidad se requiere enfrentar al alumno/a con estímulos cognitivos desafiantes, donde pueda analizar realidades y buscar soluciones a sucesos inciertos.

Con el fin de comprender la importancia del aprendizaje matemático para potenciar la competencia de resolución de problemas, se analizarán diversos conceptos sobre el problema matemático, conducente a establecer una reflexión epistemológica sobre dicha conceptualización, queda claro que no hay un concepto preciso, todos los teóricos estudiados plantean que es una acción que requiere la búsqueda de un resultado o solución , a continuación, en la tabla 1 se puede observar las conceptualizaciones desarrolladas en el transcurso del tiempo, lo que da una visión de su evolución.

Tabla 1

Concepto epistémico de problema matemático

Autor	Concepto de Problema matemático	Comentario crítico
González (1956)	"Es una dificultad, cuestión o estado de perplejidad que puede resolverse o tratar de resolverse mediante el pensamiento reflexivo" (p.307)	No hay un concepto definido, sino una aproximación que se centra en el uso del pensamiento reflexivo
Rubinstein (1966)	"…tiene ese carácter, ante todo porque nos presenta puntos desconocidos en los que es necesario poner lo que falta" (p. 24)	Es un concepto impreciso que no explica qué es, sino que habla de su naturaleza de problema y que se debe buscar lo que falta, por tanto, se infiere que expone un mecanismo para alcanzar un resultado.
Labarrere (1988)	"Un problema es toda situación en la cual, dada determinadas condiciones (más o menos precisas), se plantea determinada exigencia (a veces más de una). Esta exigencia no puede ser cumplida o realizada directamente con la aplicación inmediata de procedimientos y conocimientos asimilados, sino que se requiere la combinación, la transformación de estos en el curso de la actividad que se denomina solución." (pp.1-2)	El autor enfoca el problema como una situación con determinadas condiciones las que pueden ser precisas o no, para que una persona logre una solución entendido como resultado, en este concepto tampoco se logra definir claramente qué es un problema matemático, mas bien se centra en las condiciones de éste.
Fridman (1995)	"…un problema es alguna exigencia, requerimiento o pregunta para la cual se necesita encontrar la respuesta apoyándose en y tomando en cuenta las condiciones señaladas en el problema." (p. 13)	Se plantea como una exigencia que requiere solución, enfocándose en la búsqueda de la respuesta. No logra dar una definición precisa del problema matemático

Albarrán (2005)	"Tarea con cierto grado de complejidad que debe resolver el escolar para la cual no existe, no se conoce o es difícil aplicar un algoritmo de solución, lo que requiere busque dentro de los conocimientos que posee los que le sirven para encontrar la vía para resolverlo." (p.28)	Se describe una tarea con un grado de complejidad que los escolares deben resolver sin un algoritmo de solución conocido o de fácil aplicación, lo que se traduce en una limitación, además este concepto no llega a definir el problema matemático.
Alsina (2010)	. "Plantear y resolver problemas: leer y entender el enunciado, generar preguntas, planificar y desarrollar estrategias de resolución y validar soluciones." (p.16)	Aquí se platea la fórmula para resolver un problema con aplicación del razonamiento, tampoco explicita que es un problema matemático.
Chico, Montes & Badillo (2022)	"El planteamiento de problemas tiene un carácter plural. Puede concebirse como una actividad profesional inherente a matemáticos cuando crean problemas para el desarrollo de la disciplina." (p. 3).	Es un enfoque para la creación de problemas matemáticos por parte del docente.

Fuente: Elaboracion propia

Las definiciones sobre el problema matemático, expuestas en la tabla 1 varían su contenido considerablemente entre los diferentes autores, cada uno ofreciendo una visión propia desde su experiencia, González (1956) plantea que un problema es una dificultad que se resuelve mediante pensamiento reflexivo, pero no proporciona un concepto concreto de lo que es un problema matemático. Rubinstein (1966) enfatiza que un problema presenta elementos desconocidos que deben ser completados, sugiriendo un mecanismo para la solución, pero sin una definición clara del problema en sí. Labarrere (1988) describe un problema como una situación con condiciones específicas que requiere la transformación de conocimientos previos para su resolución, enfocándose más en el proceso, que en una definición del problema matemático. Fridman (1995) considera un problema como una exigencia que necesita una respuesta basada en las condiciones dadas, pero no define claramente qué constituye un problema matemático. Albarrán (2005) describe un problema como una tarea compleja sin un algoritmo de solución conocido, que requiere la aplicación de conocimientos previos. Alsina (2010) se enfoca en la resolución de problemas como un proceso estructurado de comprensión y desarrollo de estrategias. Chico et al. (2022), enfocan el planteamiento de problemas como una actividad profesional de los matemáticos para el desarrollo de la disciplina y aplicación a estudiantes como lo expresan a continuación:

> La competencia profesional en la formulación de problemas escolares es de carácter transversal a la propia actividad docente. Durante la preparación de una lección, un profesor puede crear, seleccionar o transformar problemas al diseñar tareas para los estudiantes. Por ejemplo […] Por otro lado, durante una lección, como respuesta a la intervención de un alumno, un profesor puede decidir proponer un problema para centrar la reflexión sobre determinados conocimientos matemáticos (Chico et al., 2022, p. 3).

Se entiende que los/as docentes deben dominar el proceso de construcción de problemas en las diversas áreas de las matemáticas como la geometría, la medición, el álgebra, la probabilidad y la cuantificación del entorno.

Otro elemento que es necesario diferenciar para no confundir a los niños y niñas en el proceso de potenciar la resolución de problemas es determinar ¿qué es un problema matemático

y qué es un ejercicio matemático? En la tabla 2 se aprecia la distinción entre un problema matemático y un ejercicio matemático:

Tabla 2

Diferencias entre problema y ejercicio matemático

Criterio	Problema matemático	Ejercicio matemático
Definición	Actividad cognitiva que requiere una solución mediante análisis	Un planteamiento que para su solución requiere de un procedimiento.
Propósito	Fomentar el pensamiento crítico y la comprensión profunda.	Practicar y reforzar habilidades y técnicas específicas.
Características	Existe una solución no evidente, puede tener variados enfoques, requiere del análisis la síntesis y evaluación, para enfocarse en el proceso de resolución de problemas.	Hay una solución directa, es un procedimiento claro, tiene una única respuesta correcta, se enfoca en la práctica y repetición de conceptos.
Técnica	Aplica razonamiento lógico para llegar al algoritmo y la resolución del problema	Aplica una estructura mecánico-tecnicista en la resolución del ejercicio que es aprendida.

Fuente: Elaboracion propia

El Problema Matemático requiere del pensamiento crítico y la exploración, para llegar a una solución que no es inmediatamente evidente, pues se debe analizar lógicamente, en este proceso el estudiante debe convertir el lenguaje verbal en lenguaje algebraico, así identificar la operación matemática que debe resolver y llegar al resultado final (Pérez, 2009).

El Ejercicio Matemático, se centra en la práctica de procedimientos y técnicas conocidas, la solución es directa y sigue un método claro, la operación algebraica viene dada.

Ambos son esenciales en la educación matemática, ya que los ejercicios ayudan a construir una base sólida de habilidades, mientras que los problemas fomentan el desarrollo de habilidades avanzadas de pensamiento lógico matemático y resolución de problemas.

Es importante destacar que cuando se enseñan procesos de resolución de problemas éstos se clasifican en estructurados y no estructurados. Los problemas estructurados tienen una incógnita clara, toda la información necesaria, una única solución correcta y se resuelven siguiendo un algoritmo definido con pasos específicos, los problemas no estructurados tienen incógnitas no claras, información excesiva o insuficiente, múltiples formas de resolución, sin un algoritmo definido y varias soluciones posibles, es importante enfrentar a los estudiantes a ambos tipos de problemas para potenciar su capacidad de reflexión y estrategias de solución (Macías, s.f. [Video]).

En los distintos tipos de problemas, los/as estudiantes establecen relaciones de equivalencia para encontrar su solución, esto se traduce en realizar un proceso cognitivo de razonamiento lógico donde se desarrollan relaciones funcionales para identificar el algoritmo a aplicar hasta llegar a la resolución del problema (García-Cruz, & Falcón-Rodríguez, 2018).

1. MÉTODO

La metodología de la investigación es estudio de caso único, dado que se realiza en un curso de primaria de un establecimiento educativo. Para analizar los datos se aplica el método

inductivo, el cual se explica cómo: “un sistema para organizar hechos conocidos y extraer conclusiones” (Dávila, 2006, p.184).

En el presente estudio tiene por objetivo identificar los procesos del pensamiento lógico y estratégico del niño y niña, en la resolución de problemas matemáticos estructurados simples con sustracción, de esta forma se busca detrminar la eficacia del aprendizaje, mediante rúbrica de evaluación que considera los principios y acciones para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas de la National Council Teachers of Matematychs (NCTM, 2014) la que plantea que es relevante incorporar cinco factores para el desarrollo de la competencia matemática siendo estos: “comprensión de conceptos, destreza en los procedimientos, capacidad estratégica, razonamiento adaptativo, disposición productiva” (NCTM, 2014, p. 7). Asumiendo que, la comprensión profunda de conceptos matemáticos es fundamental para desarrollar destreza en los procedimientos, permitiendo su uso flexible y significativo en la resolución de problemas. Esta base conceptual fortalece la capacidad estratégica, que implica formular, representar y resolver problemas de manera efectiva, y fomenta el razonamiento adaptativo, que es la habilidad de pensar de manera flexible y ajustarse a nuevas situaciones (NCTM, 2014). A continuación, se presentan los siguientes criterios:

- Razonamiento matemático adaptativo: Es la capacidad de ajustar el pensamiento y las estrategias según la naturaleza del problema y las condiciones cambiantes. Implica evaluar diversas formas de abordar un problema, seleccionar el enfoque más adecuado y modificarlo en respuesta a nuevas informaciones o errores identificados. Es una habilidad crítica para resolver problemas no estructurados y situaciones reales donde las soluciones no son evidentes.
- Destreza en los procedimientos: Es la habilidad para ejecutar técnicas y métodos matemáticos con precisión y fluidez. Esto incluye la capacidad de realizar cálculos, aplicar algoritmos y seguir pasos establecidos para resolver problemas estructurados. Una alta destreza en los procedimientos permite a los matemáticos trabajar de manera eficiente y minimizar errores en sus cálculos y soluciones.
- Capacidad estratégica: Es la habilidad para planificar organizar, sistematizar y ejecutar un enfoque eficaz para resolver problemas matemáticos. Incluye la formulación de problemas, la representación adecuada de la información (por ejemplo, mediante diagramas o ecuaciones) y la selección de métodos de resolución apropiados.
- Comprensión de conceptos matemáticos: Es el entendimiento profundo de los principios, teorías y relaciones matemáticas. Implica reconocer cómo los diferentes conceptos se interconectan y aplican en diversas situaciones. Esta comprensión es esencial para desarrollar habilidades avanzadas en la resolución de problemas de manera significativa y eficaz.
- Terminología matemática y notación: Es el lenguaje específico simbólico utilizado en matemáticas para comunicar ideas de manera precisa y concisa, que permite leer,

escribir y comprender expresiones matemáticas, como teoremas y expresiones algebraicas.

Los indicadores de logro se especifican en la tabla 3*:*

Tabla 3

Indicadores de logro a evaluar en la rúbrica

4 Muy Bueno	3 Bueno	2 Regular	1 En Desarrollo
Aplica de manera compleja y refinada con logro de dominio al 100%	Aplica de manera efectiva con logro de dominio del 70%	Aplica de manera inconsistente, con logro de dominio del 50%	Aplica de manera insuficiente, con logro de dominio inferior al 50%

Fuente: Elaboracion propia.

a. Población

El estudio se realiza el año 2022, en un colegio localizado en Chile, en la Provincia de Santiago, Región Metropolitana, comuna de Maipú, con una población de 578. 605 habitantes, siendo la segunda comuna, más poblada de Chile, la tasa de pobreza multidimensional es de 13,22%. (BCN, 2020).

El colegio ofrece nivel de educación primaria, secundaria y formación técnica profesional de nivel medio.

i. Muestra

La estrategia de resolución de problemas estructurados simples se aplica al 3° básico que tiene una matrícula de 43 estudiantes, de las cuales 26 son mujeres y 17 varones, 16 estudiantes han sido evaluados con Necesidades Educativas Especiales (NEE), de los cuales 11 presentan problemas de trastorno del lenguaje (4 afasia, 3 disfasia, 4 retraso simple del lenguaje) y 4 con problemas de orden cognitivo y 1 con problemas de autismo. La asistencia promedio entre los meses marzo abril del año 2022 fue de 87,5% y entre los meses mayo junio bajó a un 78%. Debido a contagio de Covid-19 por 5° básico y las bajas temperaturas en la Región Metropolitana.

ii. aracterísticas del curso en estudio

Los estudiantes de 3° año básico se encuentran en un proceso incompleto de sus aprendizajes, debido a que el año 2020 sus clases fueron bajo sistema online debido a la pandemia de COVID-19, lo que no permitió el dominio de los aprendizajes matemáticos, por no completar la cobertura curricular y el no dominio de las destrezas de pensamiento lógico y de pensamiento estratégico.

Durante el mes de marzo de 2022 se realizó la unidad de reforzamiento de contenidos del ámbito numérico del o al 100, y ordenamiento, composición y descomposición numérica,

ubicación espacial, dado que, durante los 2 años de pandemia, los estudiantes no lograron dominio de los aprendizajes de segundo básico.

2. RESULTADOS

Se aplica una guía de trabajo con problemas estructurados simple de sustracción. La muestra está constituida por 43 estudiantes perteneciente a tercer año básico, de los cuales 32 resolvieron la guía en clases, correspondiendo al 74,5% de los estudiantes del curso de los cuales 34,5% corresponden a estudiantes de género masculino y 39,6% a estudiantes de género femeninos, el 9,3% son estudiantes atendidos por PIE.

Los resultados obtenidos en el análisis de problemas estructurados simple de sustracción por el 74,5 % de los estudiantes, se observan en la Tabla 4

Tabla 4

Tabulación de problemas estructurados de sustracción en datos porcentuales

Criterio	4 Muy Bueno	3 Bueno	2 Regular	1 En Desarrollo
Razonamiento	39,5	30,2	4,7	
Procedimientos	39,5	25,6	9,3	
Estrategia	39,5	25,6	7,0	2,3
Conocimientos	41,9	25,6	7,0	
Notación	41,9	20,9	2,3	9,3
Promedio	40,5	25,6	6,0	5,8

Fuente: Elaboracion propia

En la interpretación de la tabla 4 se indica que un alto porcentaje de los estudiantes se encuentran en los niveles 4 y 3 mostrando un alto grado de razonamiento matemático. Sin embargo, hay una pequeña proporción en el nivel 2, y ninguno en el nivel 1. Similar al razonamiento, la mayoría de los estudiantes están en los niveles 4 y 3 en la destreza en los procedimientos, con una menor proporción en el nivel 2, y ninguno en el nivel 1. Aunque la mayor parte de estudiantes se encuentra en los niveles 4 y 3, hay un pequeño porcentaje en los niveles 2 y 1, indicando que algunos estudiantes tienen dificultades con la capacidad estratégica. La comprensión de conceptos matemáticos es fuerte, con la mayoría en los niveles 4 y 3 y un pequeño grupo en el nivel 2. No hay estudiantes en el nivel 1. La notación matemática muestra más variabilidad. Aunque una buena proporción está en el nivel 4, hay una cantidad notable en el nivel 1, lo que indica problemas significativos con la terminología y la notación matemática.

En promedio, los estudiantes tienden a estar en los niveles 4 y 3 en términos de resolución de problemas matemáticos, con menores porcentajes en los niveles 2 y 1. Los resultados obtenidos en el análisis de problemas estructurados simple de sustracción por estudiantes de género femenino, se observan en la Tabla 5

Tabla 5

Tabulación de problemas estructurados de sustracción, género femenino en porcentaje

Criterio	4 Muy Bueno	3 Bueno	2 Regular	1 En Desarrollo
Razonamiento	18,6	18,6	2,3	
Procedimientos	18,6	16,3	4,7	
Estrategia	18,6	14,0	7,0	
Conocimientos	18,6	16,3	4,7	
Notación	18,6	14,0		7,0
Promedio	18,6	15,8	4,7	7,0

Fuente: Elaboracion propia

La interpretación de los resultados de la tabla 5 señala que una proporción significativa de estudiantes (37%) tiene un razonamiento muy bueno o bueno, con un pequeño porcentaje en el nivel regular (2,3%) y ninguno en el nivel en desarrollo. El 34,9% de las estudiantes tienen destrezas en los procedimientos muy buenas o buenas, aunque hay una pequeña proporción en el nivel regular (4,7%) y ninguna en el nivel en desarrollo. Aunque muchas estudiantes (18,6%) muestran una capacidad estratégica muy buena o buena, hay un porcentaje notable en el nivel regular (7,0%), sugiriendo un área de mejora. Gran parte de las estudiantes (18,6%) tienen una comprensión de conceptos matemáticos muy buena o buena, con una pequeña proporción (4,7%) en el nivel regular y ninguna en el nivel en desarrollo. La notación matemática muestra una división más pronunciada, con una mayoría de estudiantes (18,6%) en niveles muy buenos o buenos, pero un 7% en el nivel en desarrollo, indicando problemas significativos en esta área.

En promedio, la mayoría de las estudiantes (18,6%) se sitúan en los niveles muy buenos o buenos en la resolución de problemas matemáticos, con menores porcentajes, pero significativos, en los niveles regular y en desarrollo (11,7%).

Los resultados obtenidos en el análisis de problemas estructurados simple de sustracción por estudiantes de género masculino, se observan en la Tabla 6

Tabla 6

Tabulación de problemas estructurados de sustracción, género masculino en porcentaje

Criterio	4 Muy Bueno	3 Bueno	2 Regular	1 En Desarrollo
Razonamiento	20,9	11,6	2,3	
Procedimientos	20,9	9,3	4,7	
Estrategia	20,9	11,6		2,3
Conocimientos	20,9	11,6	2,3	
Notación	20,9	7,0	4,7	2,3
Promedio	20,9	7,0	4,7	2,3

Fuente: Elaboracion propia

La mayoría de los estudiantes masculinos (20,9%) muestran un razonamiento muy bueno, con una proporción significativa en el nivel bueno (11,6%) y una pequeña proporción (2,3%) en el nivel regular. La destreza en los procedimientos es alta para el 20,9% de los estudiantes que se ubican en los niveles muy bueno y bueno, y el 4,7% de ellos en el nivel regular. La capacidad estratégica es generalmente alta, con un 20,9% de los estudiantes en los niveles muy bueno y bueno, aunque hay una pequeña proporción (2,3%) en el nivel en desarrollo. La comprensión de conceptos matemáticos es fuerte, con el 20,9% de los estudiantes en los niveles muy bueno y bueno, y una pequeña proporción (2,3%)en el nivel regular. Aunque la mayoría de los estudiantes (20,9%) tienen un rendimiento muy bueno en notación, hay un 7,9% de estudiantes en los niveles bueno, un 4,7% en regular y el 2,3% en desarrollo, lo que evidencia una variabilidad en esta área.

En promedio, los estudiantes masculinos tienden a situarse en los niveles muy bueno y bueno en la resolución de problemas matemáticos, con menores porcentajes en los niveles regular y en desarrollo.

3. DISCUSIÓN

En promedio la mayoría de los estudiantes (66%) muestran altos niveles de razonamiento, procedimientos, estrategia y conocimientos matemáticos, pero hay una necesidad de mejorar la comprensión y uso de la notación matemática (11,6%) y fortalecer la capacidad estratégica (9,3%) para aquellos estudiantes que están en niveles más bajos.

Respecto a los resultados de estudiantes de género femenino se detalla que en general, las estudiantes muestran altos niveles de rendimiento en razonamiento, procedimientos, estrategia y conocimientos matemáticos, pero hay una necesidad de mejorar en notación y, en menor medida, en capacidad estratégica. Implementar intervenciones específicas en estas áreas puede ayudar a elevar el rendimiento de todas las estudiantes al nivel más alto posible.

En relación a los resultados de estudiantes del género masculino se señala que muestran altos niveles de rendimiento en razonamiento, procedimientos, estrategia y conocimientos matemáticos, pero hay una necesidad de mejorar en notación y en la capacidad estratégica para algunos estudiantes. Implementar intervenciones específicas en estas áreas puede potenciar el aprendizaje eficaz de todos los estudiantes.

De acuerdo a los análisis de resultados por género se aprecia que ambos géneros evidencian fortalezas en razonamiento, procedimientos, estrategia, y conocimientos, pero necesitan mejoras específicas en notación y capacidad estratégica para alcanzar niveles más altos de competencia matemática.

4. CONCLUSIONES

La mayoría de las estudiantes tienen un rendimiento muy bueno o bueno en razonamiento, procedimientos, estrategia, y conocimientos. Esto sugiere una sólida base y comprensión en estas áreas. La notación matemática es un área problemática para algunas

estudiantes, con un 7% en el nivel en desarrollo. Se necesita enfocarse más en la enseñanza y práctica de la terminología y notación correcta. Aunque menos pronunciado, la capacidad estratégica también muestra una necesidad de mejora, con un 7% en el nivel regular.

Para potenciar las habilidades matemáticas de capacidad estratégica necesaria para resolver problemas matemáticos se propone implementar ejercicios adicionales enfocados en notación matemática, según Pérez (2009) es significativo para el estudiante al desarrollar ejercicios matemáticos, para que comprenda los conceptos matemáticos, y pueda realizar presentación algebraica de forma correcta en la resolución de problemas.

El docente debe fortalecer su capacidad de construir y transformar problemas matemáticos complejos (Chico et al., 2022) que requieran la aplicación de las habilidades de razonar lógicamente para establecer estrategias que permitan planificar organizar, sistematizar y ejecutar un enfoque eficaz para resolver problemas matemáticos a los y las estudiantes de educación primaria (NCTM, 2014).

5. REFERENCIAS

Albarrán, J. (2005). Las formas de trabajo heurístico en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la matemática escolar. En Albarrán, J., Suárez, C., González, D., Bernabeu, M., Villegas, E., Rodríguez, E., Ledesma, D. (coords.), *Didáctica de la Matemática en la Escuela Primaria*, pp. 1 – 56. Pueblo y Educación.

Alsina, A. (2010). La «pirámide de la educación matemática» Una herramienta para ayudar a desarrollar la competencia matemática. *Aula de Innovación Educativa* 189, pp. 12-16.

BCN (2020). Reporte Comunal, Maipú. [En línea] https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/comunas_v.html?anno=2020&idcom=13119

Chico, J., Montes, M. & Badillo, E.(2022) Teachers' professional competence to pose school problems: the case of transformation of existing problems. Twelfth Congress of the *European Society for Research in Mathematics Education* (CERME12), Bozen-Bolzano, Italy. hal-03748718.

Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus,* vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 180-205.

Fridman, L. (1995). *Metodología para resolver problemas de Matemáticas*. Grupo Editorial Iberoamérica.

García-Cruz, M., & Falcón-Rodríguez, C. (2018). Clasificación de problemas de matemáticas enfocada al desarrollo de la creatividad. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE),* 2(2), 107-119. https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp107-119

González, D. (1956). *Didáctica o dirección del aprendizaje* [Quinta Edición]. Cultural S. A.

Labarrere, A. (1988). *¿Cómo enseñar a los alumnos de primaria a resolver problemas?* Pueblo y Educación.

Macias, J, [JWPLAYER]. (s.f.). Del problema estructurado al no estructurado [Video] UNIR tv. https://tv.unir.net/videos/20827/47/3585/3714/0/Del-problema-estructurado-al-no-

NCTM (2014). De los principios a la acción. Para garantizar el éxito matemático para todos. Editorial 3D.

Pérez, K.; Álvarez, E. & Breña, C. (2016). Reflexiones sobre el concepto de problema matemático. *Revista Bases de la Ciencia* 1 (3), pp. 25-34.

Pérez, P. (2009). Problemas y ejercicios matemáticos. *Revista Innovación y Experiencias Educativas* 45, pp.1-9

Rubinstein, S. (1966). *El proceso del pensamiento*. Universitaria.

DESARROLLO DE HABILIDADES DE REFLEXIÓN Y METACOGNICIÓN EN UN PROGRAMA DE MAGÍSTER EN DOCENCIA

JUAN PABLO CATALÁN CUETO
Universidad Andrés Bello (UNAB), Santiago – Chile

VICTORIA PEÑA CALDERA
Universidad Andrés Bello (UNAB), Santiago – Chile

MABEL VALENZUELA GALDAMES
Universidad Andrés Bello (UNAB), Santiago – Chile

En la actualidad, la docencia universitaria juega un papel crucial en la formación integral de los estudiantes. Los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también fomentan el pensamiento crítico, la investigación, la creatividad y las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual. Los profesores universitarios no solo enseñan; también investigan, descubren y conectan conocimientos, enriqueciendo su labor educativa y manteniéndose actualizados en sus áreas de especialización.

La docencia universitaria ha evolucionado hacia enfoques más centrados en el aprendizaje. Ahora se promueve la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y el uso de metodologías innovadoras que favorecen un aprendizaje significativo. Los cambios en el perfil de los estudiantes y las demandas de la sociedad exigen que los docentes se adapten constantemente y busquen estrategias pedagógicas efectivas para satisfacer las necesidades educativas actuales.

En este contexto, la reflexión y la metacognición son fundamentales. La reflexión en la práctica docente implica un análisis crítico continuo de la propia práctica educativa, ayudando a los docentes a identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Esto les permite ajustar sus estrategias pedagógicas y evaluar el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, la metacognición se refiere al conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos. Los docentes con habilidades metacognitivas pueden planificar, monitorear y evaluar su desempeño, ajustando sus estrategias para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Promover la reflexión y la metacognición en la formación docente es esencial para fomentar una enseñanza efectiva y un aprendizaje autónomo y crítico en los estudiantes.

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se desarrollan las habilidades de reflexión y metacognición a través del diseño instruccional de un magíster en docencia para la educación superior. La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿De qué manera se aborda el desarrollo de las habilidades de reflexión y metacognición desde el diseño instruccional con los estudiantes del magíster en docencia para la educación superior?

Para responder a esta pregunta, se han implementado diversas estrategias en el diseño del programa, tales como foros de discusión reflexiva, diarios de aprendizaje, actividades de autorregulación, cuestionarios de metacognición, feedback formativo y recursos multimedia interactivos. Estas actividades buscan fomentar la autoevaluación, la autorreflexión y la conciencia de los propios procesos cognitivos en los futuros docentes, promoviendo su crecimiento profesional y la innovación educativa.

1. MARCO REFERENCIAL

El marco referencial del presente artículo se centra en los conceptos de reflexión y metacognición en el contexto del diseño instruccional en un magíster de formación de docentes para la educación superior. Se revisa el estado del arte para entender cómo estos conceptos se han desarrollado y aplicado en la formación docente y cómo pueden contribuir al mejoramiento de la práctica educativa.

1.1. Reflexión en la Formación Docente

Desde la perspectiva del desarrollo de habilidades superiores del pensamiento, La reflexión se conoce como un proceso metacognitivo, en otras palabras, ser capaz de analizar los propios procesos de pensamiento y la forma de aprender. Se trata de un proceso en que “se logra una mayor comprensión de uno mismo y de la situación” (Letelier- Farías, et.al., 2020, pág.220) debido a que la persona aprende a reconocer sus valores, creencias y percepciones personales, así como a identificar sus propias estrategias que le permiten lograr una autorregulación del aprendizaje.

Letelier-Farías et.al (2020) plantean que la reflexión se desarrolla en un proceso cíclico marcado por tres etapas: hacer, revisar y planificar. Como se trata de un ciclo, puede repetirse muchas veces, lo cual permite una mejora continua de las habilidades que permiten ganar en un aprendizaje autónomo.

Desde el enfoque de la formación docente, la reflexión reafirma su sentido de ser un proceso continuo y crítico, mediante el cual los docentes analizan y evalúan su propia práctica educativa. Según Dewey (1933), la reflexión implica un pensamiento activo, persistente y cuidadoso sobre cualquier creencia o supuesto de conocimiento, sustentado en una base de evidencia. En el contexto de la formación docente, la reflexión permite a los educadores identificar fortalezas y áreas de mejora, adaptar sus estrategias pedagógicas y mejorar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Schön, 1983).

La reflexión en la práctica docente también fomenta una actitud de apertura al cambio, disposición a experimentar con nuevas metodologías y un interés constante por la formación continua. Esta actitud es esencial para responder a las necesidades y características cambiantes de los estudiantes y del entorno educativo (Korthagen & Vasalos, 2005). La reflexión crítica sobre la propia práctica permite a los docentes no solo mejorar su desempeño, sino también contribuir a la innovación educativa.

1.2. Metacognición en la Formación Docente

La metacognición se refiere al conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos (Flavell, 1979). Incluye la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje y desempeño. Son et. al (2021) plantean que dos elementos esenciales de la metacognición son el monitoreo y el control. El monitoreo implica la reflexión sobre el propio aprendizaje y conocimiento, mientras que el control se refiere a poder usar esas reflexiones para guiar el comportamiento posterior, es decir, la regulación. En la formación docente, la metacognición es fundamental porque permite a los educadores no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades para autoevaluar y ajustar sus estrategias de enseñanza (Brown, 1987).

Los componentes de la metacognición incluyen:

1. Conocimiento declarativo: Comprensión de qué estrategias cognitivas son efectivas en diferentes situaciones de aprendizaje.

2. Conocimiento procedimental: Habilidad para aplicar estrategias cognitivas de manera efectiva para alcanzar metas de aprendizaje.

3. Conocimiento condicional: Capacidad de adaptar estrategias cognitivas a diferentes contextos y situaciones de aprendizaje (Schraw & Dennison, 1994).

Desarrollar habilidades metacognitivas en los docentes es crucial para fomentar la autorregulación del aprendizaje, la mejora de la comprensión y la toma de decisiones informadas. Los docentes con habilidades metacognitivas pueden planificar sus tareas, monitorear su progreso y evaluar su comprensión, lo que les permite ajustarse de manera autónoma a los desafíos educativos (Pintrich, 2002).

1.3. Diseño Instruccional en Programas de Magíster

El diseño instruccional en programas de magíster para la formación de docentes debe integrar estrategias que promuevan la reflexión y la metacognición. Según Merrill (2002), el diseño instruccional efectivo debe centrarse en el aprendizaje activo y significativo, permitiendo a los estudiantes construir y aplicar conocimientos en contextos auténticos. En este sentido, el diseño instruccional debe incluir actividades que fomenten la reflexión crítica y la autorregulación del aprendizaje.

1.4. Estrategias para Fomentar la Reflexión y la Metacognición

En la formación de docentes para la educación superior, integrar la reflexión y la metacognición en el diseño instruccional es fundamental para el desarrollo profesional continuo y la mejora de la práctica educativa. Estas habilidades permiten a los futuros docentes no solo mejorar su propio aprendizaje y enseñanza, sino también contribuir a la innovación y adaptación en un entorno educativo en constante cambio. La revisión del estado del arte muestra que existen diversas estrategias efectivas para promover estas habilidades, las cuales deben ser incorporadas y adaptadas en los programas de formación docente para asegurar una educación de calidad y relevante para las necesidades actuales de la sociedad. A continuación, se exponen algunas de ellas:

Foros de discusión reflexiva: Espacios virtuales donde los profesores puedan compartir sus experiencias, reflexionar sobre sus prácticas docentes y recibir retroalimentación de sus pares o tutores.

Diarios de aprendizaje: Herramientas que invitan a los profesores a registrar sus reflexiones, metas, logros y dificultades, promoviendo la autorreflexión y la autoevaluación (Moon, 2006).

Actividades de autorregulación: Tareas que requieren que los profesores planifiquen, monitoreen y evalúen su propio aprendizaje, identificando estrategias efectivas y ajustando su enfoque según las necesidades (Zimmerman, 2000).

Cuestionarios de metacognición: Instrumentos que permiten a los profesores evaluar su nivel de conciencia metacognitiva, identificar áreas de mejora y establecer objetivos para fortalecer sus habilidades de autorregulación (Schraw & Dennison, 1994).

Feedback formativo: Retroalimentación constructiva y personalizada sobre el desempeño de los profesores en relación con sus habilidades metacognitivas y su capacidad de reflexionar sobre su práctica docente (Hattie & Timperley, 2007).

Recursos multimedia interactivos: Uso de recursos audiovisuales, simulaciones o casos prácticos que estimulen la reflexión crítica, la toma de decisiones informadas y el análisis de situaciones complejas (Laurillard, 2012).

2. METODOLOGÍA

El estudio tiene un enfoque cualitativo, mediante un diseño de estudio de caso, ya que se centra en el análisis en profundidad de una determinada realidad en su contexto real (Yin, 2014; Hernández -Sampieri y Mendoza, 2018) Se profundiza en la indagación de las evidencias documentales del diseño de experiencias de aprendizaje reflexivo y metacognitivo en el entorno virtual en el que se desarrolla el programa de magister que constituye la unidad de análisis. La muestra es documental, centrada en una selección de tres experiencias de aprendizaje correspondientes a las asignaturas de Aprendizaje y Centralidad en el Estudiante, Evaluación para el Aprendizaje y Taller de Reflexión de la práctica docente Se utilizó el análisis de contenido como técnica para el análisis de la muestra documental (Flick, 2015).

3. RESULTADOS:

El programa de magister que se analiza se desarrolla a través de un diseño instruccional fundamentado en el modelo formativo de la casa de estudios a la cual pertenece, el cual es reconocido por su enfoque integral en la planificación y ejecución de actividades educativas que promueven la reflexión crítica y la autorregulación del aprendizaje (UNAB, 2021). Este enfoque se estructura en varias etapas que guían la planificación y ejecución de actividades educativas, que incluyen desde la definición clara de objetivos educativos y la selección de métodos de enseñanza apropiados, hasta la evaluación formativa continua que permite retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva (UNAB, 2022).

La reflexión es un componente clave en el diseño instruccional del programa de Magíster en Docencia para la Educación Superior. El Diseño Instruccional destaca la importancia de la reflexión en el desarrollo de competencias críticas y metacognitivas, necesarias para enfrentar los desafíos de la educación superior contemporánea (UNAB, 2021). Los resultados de aprendizaje a los que tributa el programa incluyen la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas, la aplicación de estrategias de enseñanza innovadoras y la autorregulación del aprendizaje.

Tabla 1

Etapas, descripción y estrategias del Diseño Instruccional

Etapa del Diseño Instruccional	Nombre	Descripción	Estrategias
Descubrimiento	Descubra el desafío	Despertar la curiosidad, entusiasmo, reflexión y motivación por adentrarse en un nuevo conocimiento.	Animaciones, cómics, foros de activación, imágenes y preguntas orientadoras.
Aprendizaje	Aprenda y aplique	Los estudiantes acceden a la información, trabajan con los recursos de aprendizaje, movilizan conocimientos y habilidades, los ponen en acción y reflexionan sobre los resultados que obtienen.	Revisión de recursos de aprendizaje como videos, infografías, podcast, interactivos, animaciones, recursos bibliográficos y apuntes docentes.
Aplicación	Ponga en práctica	Se desafía al estudiante llevando el conocimiento adquirido a la aplicación práctica a través de situaciones simuladas de aprendizaje situado utilizando diversas estrategias activas.	Procedimientos basados en estrategias activas, como análisis de caso, elaboración de informes, mapas mentales, talleres colaborativos, creación de videos, foros, portafolio, entrevistas, elaboración de productos.
Evaluación	Reflexione colectivamente	Se busca que los estudiantes sean capaces de levantar reflexiones y discusiones técnicas que les permitan evidenciarse a sí mismos de que han aprendido.	Evaluaciones formativas y sumativas a partir de experiencias de aprendizaje situado utilizando estrategias de evaluación auténtica.

Fuente: Elaboracion propia

En la tabla 1, se puede apreciar cómo a través del diseño instruccional del programa, desarrollado en el espacio virtual, se abordan instancias y estrategias que promueven la reflexión y la metacognición en sus distintas etapas. Especialmente en la fase de descubrimiento, la reflexión cumple el rol de conectar las temáticas de la unidad con las experiencias previas de los estudiantes, para lo cual se implementan diversos recursos y estrategias que se orientan a

despertar el interés, movilizar aprendizajes y experiencias previas e introducirse en el nuevo contenido. En la etapa de aprendizaje, se profundiza en las temáticas de cada unidad, también a través de la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje activo, en las que la reflexión es un componente esencial del diseño de las actividades. La evaluación se plantea a lo largo de cada unidad desde un desafío sumativo semanal e instancias de evaluación formativa. La evaluación parte de situaciones simuladas del contexto profesional docente en educación superior que requieren evidenciar un desempeño por parte del estudiante. Estas actividades evaluativas también integran la reflexión y apuntan al desarrollo de procesos metacognitivos (Roy et.al, 2023).

3.1 Análisis de algunos ejemplos de diseño de experiencias

Se presentan a continuación ejemplos de dos asignaturas que evidencian el trabajo con la reflexión a través del diseño de las experiencias de aprendizaje en el contexto virtual en el que se desarrolla el programa de magister. La asignatura es *Desafíos para la Formación en Aprendizaje por Competencias en Docencia en Educación Superior*, corresponde a la primera que deben cursar los estudiantes y es de carácter introductorio y con mucho énfasis en el análisis y reflexión teórico-práctica en torno a las temáticas claves de la docencia en educación superior.

Tabla 2

Experiencia de Aprendizaje de la fase Descubra el Desafío. Unidad I asignatura: Desafíos para la Formación en Aprendizaje por Competencias en Docencia en Educación Superior

Asignatura	Desafíos para la Formación en Aprendizaje por Competencias en Docencia en Educación Superior
Unidad I	La Educación es un mecanismo de Socialización e Individuación
Aprendizaje Esperado	Analizar los fundamentos de la docencia en educación superior desde la centralidad en el estudiante y la perspectiva del aprendizaje para toda la vida, valorando la importancia de la calidad de los procesos de enseñanza, en los diferentes contextos educativos de educación superior
Etapa de progresión de la unidad	Descubra el desafío
Descripción de la actividad	**Semana 01: "Ser docente de educación superior hoy ¿Qué aspectos fundamentales se deben considerar?"** Para comenzar la primera semana usted verá la animación "Ser docente de Educación Superior hoy". En ella podrá visualizar los aspectos fundamentales implicados al momento de ejercer la educación terciaria; además podrá reflexionar personalmente acerca de su opción por la docencia y los desafíos que esto conlleva, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Por qué ha elegido el camino de la docencia? ¿Se puede hacer docencia sin tener formación pedagógica de base?, entre otras. El resultado de esta reflexión será puesto en común en la sesión sincrónica de esta semana en la que podrá compartir sus experiencias con los demás participantes del curso.

Fuente: Elaboracion propia

Esta actividad se ubica en la etapa introductoria de la primera unidad de *Descubra el desafío* en la que se invita a los estudiantes a acercarse a las temáticas de la unidad desde la visualización de un pequeño video que permite plantear dos preguntas orientadoras para la reflexión que se comparten en la sesión sincrónica de la semana y que permiten a los estudiantes conectar con sus experiencias previas, tanto académicas como profesionales, para abordar las interrogantes e intercambiar con sus pares.

Tabla 3

Experiencia de Aprendizaje de la fase Ponga en Práctica. Unidad I asignatura: Evaluación para el Aprendizaje en Educación Superior

Asignatura	Evaluación para el Aprendizaje en Educación Superior
Unidad I	Aproximación al concepto y componentes de una evaluación de los aprendizajes
Aprendizaje Esperado	Sistematizar, a partir de un análisis comprensivo, los resultados de aprendizajes alcanzados por los estudiantes en contexto de educación superior, para responder a las necesidades detectadas.
Etapa de progresión de la unidad	Ponga en práctica
Descripción de la actividad	Esta semana corresponde la realización de un análisis de un caso que deberá resolver en forma individual. En él encontrará la descripción de una situación pedagógica con preguntas de desarrollo alusivas a esta, y que dicen relación exacta con los temas trabajados en esta unidad; además, deberá responder una pregunta de carácter reflexivo en la que argumente respecto al aporte de esta actividad (análisis del caso) al desarrollo de competencias para la docencia en la educación superior basado en la centralidad del estudiante, usando citas o referenciando los autores según Norma APA 7° versión (la que encontrará disponible en la sección de bibliografía). También incluye la rúbrica con que será evaluado su trabajo y las instrucciones.

Fuente: Elaboracion propia

La asignatura de Evaluación para el Aprendizaje es una actividad curricular que se ubica en el segundo ciclo de asignaturas del programa y se caracteriza por ser aplicada y práctica, centrándose fuertemente en el análisis y reflexión en torno a problemáticas evaluativas, pero también poniendo el énfasis en el diseño de procedimientos evaluativos variados y construcción de instrumentos en el marco de un enfoque comprensivo y de evaluación auténtica.

La actividad expuesta en la tabla corresponde a la primera tarea sumativa de la asignatura, centrada en un análisis de caso evaluativo, en el que se espera que los estudiantes identifiquen, expliquen y evalúen los componentes y resultados del proceso evaluativo en situaciones pedagógicas de educación superior. La estrategia de análisis de caso permite el ejercicio de la reflexión y metacognición, ya que solicita no sólo que los estudiantes identifiquen los componentes y etapas de la evaluación en una situación simulada de la realidad, sino también fundamenten y argumenten, utilizando citas bibliográficas, lo cual les exige analizar, sintetizar ideas y evaluar posibilidades de respuesta. Especialmente en la pregunta 3 de la tarea: *Evalúe si existe en el caso, prácticas tendientes a la aplicación del enfoque positivista o el enfoque para la comprensión de la evaluación. A partir de los resultados, analice críticamente y con el respaldo necesario, las concepciones de la evaluación como mero mecanismo de medición y sus implicancias pedagógicas.*

Este ítem, implica que los estudiantes no sólo apliquen los conocimientos adquiridos respecto de los enfoques evaluativos a la situación del caso, sino que sean capaces de juzgar, a partir del caso expuesto, el predominio de uno u otro enfoque y en este sentido considerar qué aspectos son esenciales o de fondo para justificar su respuesta. Así también, deben ser capaces de incorporar citas, ya sea textuales o no textuales, que les permita respaldar sus argumentos y planteamientos, lo cual exige la capacidad de redactar ideas hiladas en un todo coherente. El cumplimiento exitoso de esta parte de la tarea implica evidentemente la realización de un proceso metacognitivo, en el que deben estar presentes la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje y desempeño en función de un constructo propositivo y argumentado (Flavell, 1979; Son et.al, 2020)

Cabe destacar también en esta actividad de evaluación, la pregunta final de reflexión, la cual es transversal a todas las actividades evaluativas en esta asignatura y se centra en que el estudiante *Reflexione en forma coherente, consistente y respaldada sobre el aporte de la actividad al desarrollo de competencias para la docencia en la educación superior, usando a lo menos dos citas o referencias de los autores aportados en los recursos de aprendizajes de la semana u otros de búsqueda propia.* En cada una de las tareas de la asignatura, aparece esta pregunta, como una forma de estimular y potenciar el ejercicio de la reflexión metacognitiva en los estudiantes, llevando la experiencia de aprendizaje a su propio desafío profesional que es la docencia en educación superior. El reflexionar de manera respaldada en la revisión bibliográfica sobre el aporte de la actividad al desarrollo de sus competencias, es un ejercicio no sólo de profundización de sus habilidades de pensamiento, sino también de metacognición en torno al logro de un aprendizaje autónomo y autorregulado (Zimmerman, 2000).

4. DISCUSIÓN:

Las actividades curriculares expuestas en los resultados permiten evidenciar la presencia de las habilidades de reflexión y metacognición en el diseño instruccional del programa de magister analizado, de manera transversal en las asignaturas. Cabe señalar en primer término, cómo el diseño instruccional del programa facilita y promueve estas habilidades tan fundamentales para la docencia en educación superior. Tal como sostienen Letelier-Farías et.al (2020), citados en este marco referencial, la reflexión implica un proceso cíclico de *hacer, revisar y planificar,* lo cual se evidencia en las tareas aquí expuestas a modo de ejemplo, que pueden ubicarse en *actividades de autorregulación*: en cuanto permiten a los estudiantes, que además son profesionales que imparten docencia, que planifiquen su trabajo, monitoreen sus logros y evalúen su propio aprendizaje (Zimmerman, 2000). En el caso de la primera asignatura, la actividad analizada, de carácter introductorio a la primera unidad y a la vez a la primera asignatura que los estudiantes cursarán en el programa, mediante una animación breve que plantea el tema de la docencia en educación superior hoy, sus desafíos y retos, plantea dos preguntas de reflexión inicial, que permiten a los estudiantes conectar con sus propias experiencias previas y hacer el puente cognitivo para los contenidos que abordarán en la unidad. Si bien es una actividad simple en cuanto a su formato y planteamiento, es de gran riqueza en cuanto constituye una motivación inicial para abordar la unidad y les propone a los estudiantes un primer acercamiento al ejercicio de la metacognición, al permitirles mirar su propia experiencia previa desde una perspectiva crítica y a la luz de una sistematización del contenido que se abordará a lo largo de la experiencia formativa de la unidad. En este sentido, debe destacarse la importancia del diseño instruccional, que, a través de la estructura de sus unidades, en momentos o fases que permiten evidenciar la progresión del aprendizaje, permite integrar estrategias de reflexión y metacognición, potenciando la autonomía y autorregulación en la adquisición y uso de los contenidos de manera significativa por parte de los estudiantes. (Merrill, 2002).

Respecto de la segunda asignatura analizada, Evaluación para el Aprendizaje en Educación Superior, la experiencia que se analiza corresponde a una actividad sumativa de la primera semana y unidad de la asignatura, la cual se ubica en la fase de aplicación en la ruta formativa de la unidad (Ponga en práctica). Se trata de un estudio de caso que tiene diferentes actividades a partir de la situación simulada de la realidad que se presenta. Algunas de estas actividades, como identificar los componen tes del proceso evaluativo, los tipos de evaluación y reconocer aspectos favorables y desfavorables de la evaluación en el caso, permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos adquiridos, pero, además, hay dos actividades que son más desafiantes y que implican hacer un análisis fundamentado en la literatura sugerida y que implican argumentar. Una de ellas es el análisis acerca del enfoque evaluativo que predomina en el caso presentado con su respectiva fundamentación respaldada en la revisión bibliográfica y la segunda actividad de profundización es la reflexión en torno al aporte de la tarea en el logro de competencias docentes en educación superior. Amabas experiencias exigen un ejercicio cognitivo superior y permiten evidenciar la secuencia de la reflexión – metacognición en torno al ciclo de hacer, revisar y planificar, propio del pensamiento reflexivo y a la secuencia de monitoreo y control que constituye un proceso metacognitivo (Letelier-Farías, 2020; Flavell, 1979; Son et.al, 2020)

Desde la perspectiva de los estudiantes del programa de magister en su rol de docentes de educación superior, la reflexión se presenta como un proceso continuo y crítico, al cual tanto el diseño instruccional, como las experiencias de aprendizaje y evaluación de las asignaturas tributan, planteando desafíos formativos que invitan a los estudiantes a revisar y cuestionar sus prácticas docentes, así como a enriquecerlas y reorientarlas, reafirmando lo planteado por autores clásicos como Dewey (1933), quien ya desde las primeras décadas del siglo pasado planteaba que la reflexión implica un pensamiento activo, persistente y cuidadoso, en cuanto a sustentar en una base de evidencia cualquier creencia o supuesto. Esto concuerda plenamente con el sentido y propósito de las actividades descritas en este trabajo. Así también, siguiendo con el sentido formativo de la reflexión y la metacognición en un programa de formación de docentes de educación superior, el desarrollo y consolidación de estas habilidades, permite a los docentes identificar sus propias fortalezas y debilidades en perspectiva de la mejora continua. (Schön, 1983). Tal como plantea otro importante autor clásico en el tema, Donald Schön (1983), un docente reflexivo es también un profesional de la educación abierto a los cambios y a la innovación, aspectos tan relevantes en las actividades educativas.

5. CONCLUSIÓN

La pregunta que ha guiado la presentación de este estudio es ¿de qué manera se aborda el desarrollo de las habilidades de reflexión y metacognición desde el diseño instruccional con los estudiantes del magíster en docencia para la educación superior? A lo largo de los apartados anteriores, particularmente desde los resultados y la discusión, hemos podido dar respuesta a la interrogante enfatizando las fases del diseño instruccional en el entorno virtual en el cual se desarrolla el programa de magister y cómo a través de cada uno de los momentos de las

unidades, que marcan una progresión en función de la profundización de los contenidos, se trabajan desde las distintas fases, las habilidades de reflexión y metacognición. Para ejemplificar se ha presentado el análisis de dos experiencias de aprendizaje desde su diseño, en dos asignaturas del programa. En la primera, *Desafíos para la Formación en Aprendizaje por Competencias en Docencia en Educación Superior,* se analiza la actividad de reflexión inicial, planteada desde un recurso interactivo referido a los desafíos de la docencia en la educación superior actual. La reflexión y metacognición se trabaja a través de dos preguntas orientadoras, que permiten a los estudiantes conectar con sus experiencias y conocimientos previos, estableciendo la motivación y el vínculo cognitivo y socioemocional para conectar con los contenidos que se van a plantear en la unidad. La segunda experiencia es una actividad de evaluación sumativa de la primera semana de la asignatura de *Evaluación para el Aprendizaje en Educación Superior*, que es la quinta asignatura de un total de ocho que deben cursar los estudiantes, por lo cual es una asignatura avanzada, de carácter teórico práctico, con un fuerte énfasis en el análisis de situaciones evaluativas y la elaboración de procedimientos e instrumentos. En esta actividad de evaluación se analizan específicamente dos ítemes que apuntan directamente al trabajo reflexivo y metacognitivo, enfatizando la capacidad de plantear ideas y fundamentarlas con apoyo en los recursos bibliográficos. Se hace mención también a las ´preguntas de reflexión metacognitiva en torno al aporte de las tareas de la asignatura al desarrollo de competencias docentes en educación superior, las cuales se desarrollan con cada una de las tareas en las siete semanas que dura el curso.

Todo lo anterior se enmarca en experiencias que permiten evidenciar el ciclo propio de la reflexión: hacer, revisar y planificar (Letelier- Farías, 2020), así como las dos fases del pensamiento metacognitivo: monitorear y controlar (Son et.al, 2021) para el logro de la autorregulación del propio proceso de aprendizaje. Así también se enfatiza el desarrollo de estas habilidades como un sello relevante del programa de magistyer en función de la docencia y de la importancia de formar docentes reflexivos y críticos de sus propias prácticas (Dewey, 1933; Schön, 1983 y Brown, 1987)

Analizar el desarrollo de las habilidades de reflexión y metacognición en el contexto del magíster en docencia para la educación superior no solo nos permite entender mejor la efectividad del diseño instruccional, sino que también nos ofrece valiosos insights para la mejora continua de los programas de formación docente. Finalmente, este estudio aporta a la discusión sobre las mejores prácticas en la educación superior, subrayando la importancia de la reflexión y la metacognición en la formación de profesionales competentes, críticos y comprometidos con su entorno.

6. REFERENCIAS

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65-116). Erlbaum.

Dewey, J. (1933). Cómo pensamos: Una reexposición de la relación entre pensamiento reflexivo y el proceso educativo. D.C. Heath and Company.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34 (10), 906–911.

Flick, U (2015) El diseño de investigación cualitativa. Ediciones Morata.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Hernández – Sampieri, R; Mendoza, C (2018) Metodología de la Investigación: las rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta. Mc Graw Hill.

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching, 11(1), 47-71.

Laurillard, D. (2012). La enseñanza como una ciencia de diseño: Construyendo patrones pedagógicos para el aprendizaje y la tecnología. Routledge.

Letelier-Farías, René F, Quiroz-Arriagada, Ninoska D, & Paiyeé-Villegas, Paulette A. (2020). Desarrollo de procesos reflexivos por medio de innovación didáctica en el logro de habilidades. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, *23*(4), 219-225. Epub 16 de noviembre de 2020.https://dx.doi.org/10.33588/fem.234.1074

Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. Educational Technology Research and Development, 50(3), 43-59.

Moon, J. A. (2006). Diarios de aprendizaje: Un manual para la práctica reflexiva y el desarrollo profesional (2ª ed.). Routledge.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. Theory Into Practice, 41 (4), 219-225.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19 (4), 460-475.

Schön, D. A. (1983). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Basic Books.

Son, L., Brittingham, N., Pooja, A (2021) Metacognición: cómo mejorar las reflexiones de los estudiantes sobre sus aprendizajes. Serie Aprendizaje y Enseñanza Efectiva. Aptus Estudios. Documento original de Retrieval Practice. https://desarrollodocenteenlinea.cpeip.cl/sites/default/files/2021-10/Metacognicion-como-mejorar-las-reflexiones-de-los-estudiantes-sobre-los-aprendizajes_0.pdf

Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods, applied social research methods series. Vol. 15. Thousand Oaks: Sage.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Manual de autorregulación (pp. 13-39). Academic Press.

D.U. N.º 2806. Aprueba nuevo texto Programa de Magíster en Docencia para la Educación Superior. Rectoría, Universidad Andrés Bello, 5 de mayo 2021.

UNAB (2022) Guía Metodológica. Orientaciones para el Diseño Curricular en la Universidad Andrés Bello. Santiago: Universidad Andrés Bello.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: UMA REVISÃO DA LITERATURA INTERNACIONAL

ADRIANA DO CARMO BELLOTTI
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

VIVIANE RODRIGUES
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

A educação de surdos no Brasil e no mundo apresenta duas fases bem delineadas - Oralismo e Comunicação Total - e uma terceira, e atual, que configura um processo de transição - o Bilinguismo. De acordo com Quadros (1997, p. 27):

> O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Deste modo, a educação bilíngue deve respeitar "a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda" (Quadros, 1997, p. 27). Nesse processo, Davies (1994, p. 111-112) evidencia as características de um professor em uma escola bilíngue para surdos descrevendo três aspectos básicos:

> 1. O professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue;
> 2. O professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridas para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
> 3. O professor deve respeitar as duas línguas - isso não significa tolerar a existência de uma ou de outra - reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

De fato, pensar em uma educação de surdos sem ter como prioridade o domínio da língua de sinais é muito complicado (Quadros, 1997), dificuldade que se estende aos professores que atuam na área da surdez.

A formação dos profissionais para atuar na educação de surdos é temática que ganhou destaque no decorrer da história marcada por desafios e contradições (Lodi, 2013).

No Brasil, o foco da formação de professores para surdos, baseando-se em uma concepção clínica sobre a surdez, perdurou até a década de 1990, voltada a “práticas terapêuticas de treinamento auditivo e de reabilitação da fala no atendimento ao surdo em detrimento das educacionais, buscando-se por meio delas, sua normalização” (Muttão; Lodi, 2018, p. 50). Nesta época, “a publicação de documentos internacionais que reconheciam a educação bilíngue como um direito das pessoas surdas, como a Declaração de Salamanca (1994), teve grande influência na elaboração das políticas educacionais de nosso país” (Muttão; Lodi, 2018, p. 50) como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que assegura, para a educação de alunos com deficiência, grupo em que estão inseridos os surdos nas legislações nacionais, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

A partir desta legislação, novas políticas linguísticas e educacionais para os alunos surdos começaram a ser delineadas resultantes das lutas empreendidas pelas comunidades surdas a fim de assegurar seus direitos, principalmente em relação à comunicação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e à educação bilíngue (Lodi, 2013). Segundo Lacerda, Santos e Martins (2016), a implementação da proposta bilíngue exige práticas pedagógicas pautadas nas especificidades dos estudantes surdos, sendo necessário, portanto, que a formação dos professores contemple as especificidades linguísticas e de aprendizagem desse alunado na perspectiva da educação bilíngue, garantindo profissionais fluentes em língua de sinais para a atuação em salas de aulas que tenham a Libras como língua de instrução.

Diferentemente, em países da Europa, da América do Sul e nos Estados Unidos, a educação bilíngue para surdos já estava implantada desde a década anterior, contudo, vale destacar que todos os países enfrentaram e enfrentam os problemas acarretados pela abordagem oralista (Quadros, 1997).

Estudos como os de Wallin (1990), Svartholm (2014) e Sánchez (1993) apresentam alguns aspectos da educação bilíngue para surdos na Suécia e na Venezuela.

Wallin (1990) relata o cenário do bilinguismo desenvolvido na Suécia a partir de 1981, data em que o Parlamento Sueco aprovou a lei defendendo que os surdos devem ser bilíngues (língua de sinais sueca e sueco). Posteriormente, em 1983, foi implementado o novo currículo nas escolas de surdos.

Svartholm (2014) apresentou um panorama da educação bilíngue para surdos na Suécia e enfatizou sobre a formação dos professores afirmando que esses profissionais devem ter treinamento metodológico e linguístico para que possam ensinar língua de sinais como primeira língua para os surdos e a língua da sociedade como segunda; precisam também desenvolver sua sensibilidade para a comunicação visual na sala de aula; e, serem treinados para ensinar língua de sinais como uma segunda língua para crianças com alguma audição, com ou sem dispositivos de amplificação sonora.

Sobre a proposta bilíngue para surdos na Venezuela, Sánchez (1993) destacou que o bilinguismo desenvolvido nesse país prioriza a língua de sinais e o castelhano escrito,

proporcionando à criança surda a possibilidade de adquirir a linguagem por meio da sua língua natural, que é a língua de sinais. Os professores das escolas venezuelanas eram acompanhados por um grupo interdisciplinar (linguistas, psicólogos e pedagogos) que atuava como intérprete de conceitos mais abstratos, servindo como ponte entre a teoria e a prática.

Considerando, então, que os professores precisam de formação específica para dispor de conhecimentos teóricos a fim de redimensionar a sua prática pedagógica e oferecer um ensino de qualidade a todos os seus alunos, em especial aos surdos devido às suas especificidades linguísticas, o presente estudo teve por objetivo verificar como a formação de professores e educação bilíngue de surdos têm sido retratados nas produções científicas, por meio de uma revisão da literatura internacional.

1. MÉTODO

Para este estudo foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo que, de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 43), definem como "um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permitem descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento".

A base de dados utilizada foi o Portal de Periódico da CAPES que compreende mais de 38 mil periódicos completos. Assim, de acordo com os aspectos de uma pesquisa bibliográfica, foram definidos os descritores *Teacher Training and Deaf; Teacher Training and Bilingual education; Teacher Training and deafness*. Foram considerados artigos científicos escritos nos anos de 2006 a 2023 e a seleção e exclusão dos estudos encontrados levando em consideração a coerência com os objetivos e o tema da pesquisa.

Neste sentido, foram encontrados 58 artigos com os descritores *"Bilingual Educational of the Deaf and training Teachers"*, sendo somente 03 selecionados de acordo com o critério estabelecido nesta pesquisa. Com os descritores *"Deaf Education and Training Teachers"*, foram encontrados 139, sendo que somente 14 atenderam os objetivos e critérios definidos por este estudo. Portanto, foram selecionados 17 artigos para análise.

2. RESULTADOS

A busca pelos artigos no Portal de Periódico da CAPES resultou no compilado que se apresenta a seguir, no Quadro 1, em que mostra a caracterização dos estudos analisados a partir dos autores, o ano da publicação e a localização a que se refere a pesquisa; o título e o objetivo, oferecendo, assim, um panorama dos estudos que contemplam a formação de professores de alunos surdos ou com deficiência auditiva e educação bilíngue na literatura internacional.

Quadro 1

Caracterização dos estudos analisados.

Autor/Ano/ Localização	Título	Objetivo
Teller e Harney (2006) Estados Unidos e Canadá	Visões de campo: percepções de diretores de programas sobre a formação de professores e a formação de alunos surdos ou com deficiência auditiva	Obter opiniões sobre as habilidades que os programas de educação de professores precisam ensinar para os futuros professores de alunos surdos ou com deficiência auditiva.
Scheetz e Martin (2006) Estados Unidos	Qualidade do Professor: uma comparação de professores de alunos surdos certificados pelo Conselho Nacional e não certificados pelo Conselho	Identificar componentes específicos da excelência docente, focalizando inicialmente as características de um pequeno número de professores de surdos certificados pelo *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), comparando-as com as características de outros professores não certificados.
Dolman (2008) Estados Unidos	Requisitos universitários para professores de surdos na graduação: uma comparação de vinte anos	Comparar as mudanças ao longo de um período de 20 anos (1986 a 2006) no número de programas de formação de professores de educação de surdos disponíveis e os requisitos atuais.
Cawthon (2009) Estados Unidos	Desenvolvimento profissional de professores de alunos surdos ou com deficiência auditiva: enfrentando o desafio da avaliação	Explorar a natureza das oportunidades de desenvolvimento profissional para professores de alunos surdos ou com deficiência auditiva. O estudo centrou-se em questões relacionadas com as modalidades de avaliação, em particular as avaliações normalizadas em grande escala utilizadas para efeitos de contabilização.
Luetke (2009) Estados Unidos	Avaliando o trabalho de um curso a distância de educação de surdos	Fornecer aos formadores de professores da área de educação de surdos informações dos alunos sobre a concepção e a oferta de cursos obrigatórios oferecidos em formatos on-line, identificando características dos participantes do estudo como aprendizes e obtendo suas opiniões quanto ao conteúdo e à oferta de cursos on-line, oferecidos por professores de uma universidade.
Johnstone e Corce (2010) Quênia	"Foi me dado o poder de ensinar. As crianças me entendem muito bem": um estudo preliminar do impacto social e acadêmico da formação de professores surdos no Quênia	Relatar resultados dos impactos sociais e acadêmicos da formação de professores surdos.
Stryker (2011) Estados Unidos	Dados de Linha de Base sobre a oferta de Educação a distância em programas de preparação de professores de Educação de Surdos nos Estados Unidos	Obter dados de linha de base sobre as atividades de ensino a distância nos programas de Educação de Surdos e relatar quantos desses programas oferecem cursos a distância, quais tecnologias são utilizadas e que tipos de cursos são ministrados.
Luckner e Ayantoye (2013) Estados Unidos	Professores Itinerantes de Alunos Surdos ou com Deficiência Auditiva: Práticas e Preparação	Levantar uma amostra nacional de professores itinerantes de alunos surdos ou com deficiência auditiva para conhecer suas práticas, preparação, percepções e os alunos que são atendidos.
Nelson (2015) Vietnã	Serviços de Educação de Surdos nas regiões do Sul do Vietnã: uma pesquisa de percepções e recomendações de professores	Explorar as percepções dos professores em relação aos serviços para crianças surdas ou com deficiência auditiva nas regiões do sul do Vietnã, incluindo sucessos e desafios educacionais, a disponibilidade e o uso de tecnologia auditiva e as recomendações dos professores para melhorar os resultados infantis.
Beal-Alvarez e Scheetz (2015) Estados Unidos	Habilidades em Língua de Sinais Americana na formação de professores e intérpretes: autoavaliações e avaliações de interpretações narrativas de alunos surdos	Medir a capacidade dos candidatos a professores e intérpretes em analisar as habilidades narrativas de língua de sinais dos alunos. Medir a capacidade destes profissionais de se autoavaliarem, com precisão, as próprias habilidades em língua de sinais.
Guardino (2015) Estados Unidos	Avaliando o preparo de professores para trabalharem com alunos surdos e com deficiência auditiva	Determinar as necessidades de professores e prestadores de serviços que trabalham com alunos surdos e com deficiência auditiva.
Sibanda e Tlale (2019) Zimbábue	Desafios vivenciados na prática da Educação Bilíngue de Sinais como estratégia de inclusão de crianças	Estabelecer e examinar desafios que poderiam ser vivenciados na prática de firmar a educação bilíngue como

	surdas em escolas regulares no Zimbábue	estratégia de inclusão de crianças surdas nas escolas regulares do Zimbábue.
Chaveiro, Rodríguez-Martín e Faria (2020) Espanha	Educação bilíngue de surdos em Barcelona - Espanha	Descrever a educação bilíngue de surdos, por meio da visão advinda da família e da educação.
Jonesa, Nib e Wang (2021) China	Nada sobre nós sem nós: educação de surdos e acesso à Língua de Sinais na China	Compreender o contexto chinês na promoção de educação acessível de alta qualidade para comunidades surdas e criar uma oportunidade para que especialistas surdos contribuam para a pesquisa, instrução, programas de interpretação e educação de surdos em Língua de Sinais na China.
Bajić *et al*. (2021) Sérvia	Atitudes linguísticas em relação à língua de sinais sérvia e experiências com a educação de surdos na Sérvia	Não foi identificado o objetivo.
Rodrigues, Rato, Mineiro e Holmström (2022) Portugal e Suécia	Desvelando as crenças de professores sobre cognição visual e estilos de aprendizagem de alunos surdos e deficientes auditivos: um estudo luso-sueco	Analisar a intersecção entre as crenças dos professores sobre o desempenho acadêmico de alunos surdos e deficientes auditivos, as habilidades visuais, as dificuldades atencionais e a importância percebida durante a exibição de imagens em sala de aula.
Thoutenhoofd e Lyngbäck (2023) Suécia	Formação de Professores Bimodal-Bilíngue na Suécia	O foco deste artigo é a história recente e o estado atual da formação de professores bimodais-bilíngues na Universidade de Estocolmo, na Suécia, além de enfatizar a importância das políticas nacionais e apoio organizacional.

Fonte. Elaborado pelos autores

3. DISCUSSÃO

A partir dos resultados encontrados consideramos os seguintes aspectos: Síntese dos estudos analisados e Programas de formação de professores de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

No que tange à síntese dos estudos analisados verifica-se que dos 17 estudos, 09 (53%) eram sobre os Estados Unidos, devido ao fato de que neste país existe a Gallaudet University, a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas e que forma professores para atuarem na educação de surdos no país, desde 1864. Inicialmente uma pequena faculdade com menos de 200 alunos, o crescimento da Gallaudet acompanhou o surgimento da Comunidade Surda Americana e a história da nação em geral, atualmente reconhecida como a melhor instituição de ensino superior para surdos do mundo (Armstrong, 2014).

Além dos Estados Unidos, foram encontrados estudos do Canadá, Quênia, Sul do Vietnã, Zimbábue, Espanha, China, Sérvia, Portugal e Suécia, sendo somente um de cada localização.

Identificou-se, também, um estudo sobre o professor itinerante que atua com alunos surdos ou com deficiência auditiva, sendo eles: Luckner e Ayantoye (2013), correspondendo a 6% da amostra.

Quanto aos Programas de formação de professores de alunos surdos ou com deficiência auditiva, têm-se os estudos de Luetke (2009); Stryker (2011); Sibanda e Tlale (2019); Thoutenhoofd e Lyngbäck (2023), correspondendo a 24 % da amostra.

Na pesquisa desenvolvida por Luetke (2009), participaram 108 estudantes de pós-graduação matriculados em um curso de educação de surdos no formato Web em uma universidade localizada no centro-sul dos Estados Unidos, ou ex-alunos universitários (que haviam feito tais cursos nos últimos 5 anos). Um questionário foi elaborado a partir de uma revisão da literatura e das experiências da autora, a qual ministra cursos a distância desde o início da década de 1990. Em relação às respostas dos participantes, 80% tinham muita experiência com cursos a distância, tendo realizado seis ou mais cursos de educação de surdos neste formato. A maioria, 78%, tinham audição normal e, com exceção de algumas comparações significativas, não havia participantes surdos suficientes para permitir uma comparação estatística das respostas dos participantes com perda auditiva e daqueles que eram ouvintes. Os alunos mais velhos eram mais propensos a se matricularem em cursos a distância porque não exigiam que eles estivessem em um determinado lugar em um horário específico; 65% relataram que sentiam que não conheciam o instrutor tão bem em cursos a distância em comparação com aqueles oferecidos presencialmente. Cerca de 80% não apresentou uma razão negativa para a realização de um curso a distância, mas os que mencionaram citaram a falta de contato com o instrutor e colegas; 67% sentiram que o conteúdo do curso estava comprometido por ser ministrado a distância, no entanto o conteúdo programático foi considerado satisfatório para 71% dos participantes, ou seja, a maioria deles; 77% dos participantes do estudo com perda auditiva disseram que fazer um curso a distância os ajudou a evitar os problemas com anotações, intérpretes e comunicação com o corpo docente.

A pesquisa de Stryker (2011) foi direcionada a 68 programas de preparação de professores da educação de surdos, sendo que 47 responderam ao questionário composto por 11 itens e por duas sessões: a) dados demográficos e b) disponibilidade dos cursos. Quanto ao número de cursos, 27 programas oferecem cursos a distância, ou seja, pelo menos 57% dos programas nos Estados Unidos. Quanto às aulas serem síncrona ou assíncrona: a oferta assíncrona de cursos a distância foi relatada por todos, exceto por um coordenador do programa; 44% dos coordenadores de programas relataram usar formatos síncronos ao ministrar cursos a distância. Quanto aos cursos oferecidos: os cursos a distância mais citados pelos coordenadores do programa foram introdutórios (67%) e métodos de ensino (67%). Razões para o não interesse em oferecer cursos a distância: três temas emergiram nas respostas dos coordenadores do programa quando foram questionados por que sua instituição não estaria oferecendo cursos a distância: (a) missão corporativa, (b) infraestrutura e (c) tecnologia relacionada à sinalização.

Sibanda e Tlale (2019) realizaram entrevistas com professores, porém não descreveram o tamanho da amostra e a caracterização dos participantes. O estudo revelou que os desafios vivenciados na prática da educação bilíngue de Sinais como estratégia para inclusão de crianças surdas no Zimbábue incluíam atitudes negativas e descompromissadas; recursos e competências limitados ou inexistentes; políticas pouco claras e baixa matrícula de crianças surdas nas escolas regulares. Os autores destacam que se os desafios não forem enfrentados poderão dificultar que o país perceba todos os benefícios da educação bilíngue de sinais como estratégia para a inclusão de crianças surdas nas escolas regulares do país.

No estudo de Thoutenhoofd e Lyngbäck (2023) participaram 04 professores que foram funcionários na antiga Faculdade de Formação de Professores de Estocolmo, Universidade de Estocolmo, ou ambas, sendo eles: P1 (ativo 1981–2013), P2 (ativo 1973–2008), P3 (ativo 2004–2021) e P4 (ativo 1975–2020). Foram realizadas entrevistas com os quatro professores formadores antigos a fim de descobrir a história da formação de professores bimodais-bilíngues em Estocolmo, desde a introdução do apoio bimodal-bilíngue no início da década de 1980 até o presente momento. Todos os quatro entrevistados são professores ouvintes, formadores altamente experientes, bem como fluentes em Língua de Sinais Sueca. Os autores identificaram escassez nacional de professores qualificados para ensinar alunos surdos. Em 1983 surgiu o treinamento de professor bimodal, seguindo a política bimodal-bilíngue, recrutando um número pequeno de professores estagiários; poucos concluíram o programa e passaram a lecionar no ensino bimodal-bilíngue.

No início da década de 1990, os alunos surdos e ouvintes se preparam juntos para o ensino bimodal-bilíngue na educação de surdos na Universidade de Estocolmo. Os cursos eram ministrados bilíngues, sueco e Língua de Sinais Sueca.

Em 2008, a faculdade de formação de professores foi incorporada à Universidade de Estocolmo, a rota bimodal-bilíngue foi abandonada, embora alguns cursos permaneceram em oferta. Em seu lugar veio o programa de formação de professor de educação especial, projetado para se adequar ao foco internacional voltado à perspectiva da Educação inclusiva. A formação de professores bimodais-bilíngues não foi reintroduzida na Universidade de Estocolmo até dez anos depois, com o estabelecimento em 2018 do programa de formação de professores bimodais-bilíngues. Os programas eram sempre instáveis, com o conteúdo do curso sendo alterado de acordo com as intuições e interesses dos líderes do curso e sempre em risco de baixo número de alunos.

Destarte, a análise dos dados revela que os Estados Unidos dominam as publicações de pesquisas sobre formação de professores e educação bilíngue de surdos, e que os programas de formação de professores desses alunos são, em maioria, cursos a distância que também ocorrem nos Estados Unidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da trajetória histórica da educação dos surdos interposta, dependendo da época, por diferentes concepções conflituosas - o não direito à educação formal, a não aceitação da língua de sinais, da gesticulação e a obrigatoriedade da língua oral com a perspectiva de torná-los normais/oralizados - torna-se fundamental compreender com mais clareza qual é a formação do professor que atua na educação bilíngue de Surdos e, sobretudo, a importância do papel de ser educador frente às especificidades desses alunos.

A formação de professores de surdos tem sido tensionada pela abordagem oralista que ainda resiste mesmo com o advento do bilinguismo e frente às novas políticas linguísticas e educacionais para os alunos surdos. Essa tensão influencia nas concepções que se tem sobre

o surdo, suas especificidades e, consequentemente, sobre os direitos que lhe são assegurados por lei.

Enquanto, no Brasil, a implementação da proposta bilíngue está em processo e é influenciada por essa tensão, interferindo diretamente na formação de professores; em países da Europa, da América do Sul e nos Estados Unidos a educação bilíngue para surdos foi concretizada há mais de 30 anos, ainda que enfrentando dificuldades advindas do oralismo.

O escopo dos estudos internacionais mostrou que o maior número de pesquisas sobre formação de professores e educação bilíngue de surdos ocorreu nos Estados Unidos em razão do fomento realizado na Gallaudet University, pois a instituição conta com um periódico reconhecido internacionalmente que publica somente artigos voltados para a educação de surdos, denominado *American Annals of the Deaf*. Além disso, essa universidade tem reconhecida liderança mundial na formação de professores de surdos e, portanto, no desenvolvimento de pesquisas nessa área. Pode-se inferir, portanto, que nesse país a educação bilíngue se efetiva na medida em que: o professor é habilitado para levar o aluno a identificar-se como um adulto bilíngue; o professor conhece profundamente as duas línguas, ou seja, Língua de Sinais Americana e a língua majoritária do país na modalidade escrita; e, o professor respeita as duas línguas, reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

Tais estudos apontaram também que os programas de formação de professores de surdos predominam nos Estados Unidos e se dão na modalidade a distância. Corroboramos com os resultados dessas pesquisas no que tange à limitação do contato presencial com o professor ou instrutor, especialmente em cursos cuja base é prática como são, ou deveriam ser, os destinados à formação de professores de surdos, pois a língua de sinais deve ser colocada em circulação podendo ser comprometido o conteúdo do curso por ser ministrado a distância, como no caso de uma língua sinalizada de caráter gestual-visual.

Assim, o presente estudo bibliográfico da literatura internacional retratou a formação de professores e educação bilíngue de surdos de modo que poderá contribuir para a melhoria das iniciativas formativas, uma vez que os docentes necessitam de formação específica que envolva aspectos teóricos como concepções de surdos e surdez, abordagens educacionais, desenvolvimento de linguagem, aquisição de língua, dentre outros, e conteúdos práticos em língua de sinais para a garantia da comunicação com o aluno surdo.

Tendo em vista a amplitude do tema aqui apresentado, consideramos que houve avanços a partir das legislações e políticas linguísticas e educacionais para os alunos surdos os quais foram conquistados graças às lutas empreendidas pelo povo surdo, visando assegurar seus direitos, principalmente em relação à comunicação em língua de sinais e à educação bilíngue. No entanto, há desafios latentes no contexto apresentado como a oferta de mais cursos presenciais para a formação de professores de surdos a fim de garantir maior contato com a língua sinalizada, bem como a superação dos retrocessos instituídos pelo oralismo.

5. REFERÊNCIAS

Beal-Alvarez, J.S., & Scheetz, N.A. (2015). Preservice Teacher and Interpreter American Sign Language Abilities: Self-Evaluations and Evaluations of Deaf Students' Narrative Renditions. *American Annals of the Deaf,* 160(3), 316-333. https://doi.org/10.1353/aad.2015.0027.

Brasil. Ministério da Educação. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Cawthon, S. (2009). Professional Development for Teachers of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing: Facing the Assessment Challenge. *American Annals of the Deaf 154*(1), 50-61. https://doi.org/10.1353/aad.0.0073.

Chaveiro, N., Rodríguez-Martín, D., & Faria, J. G. (2020). Educação bilíngue para surdos em Barcelona - Espanha. *The ESPecialist*, *41*(1). https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a10.

Davies, S. (1994). Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilinguism in the education of deaf children. Em Ahlgren & Hyltenstam (eds), *Bilinguism in deaf education* (pp.103-122). Signum-Verl.

Dolman, D. (2008). College and University Requirements for Teachers of the Deaf at the Undergraduate Level: A Twenty-Year Comparison. *American Annals of the Deaf, 153*(3), 322-327. https://doi.org/10.1353/aad.0.0049.

Guardino, C. (2015). Evaluating Teachers' Preparedness to Work With Students Who Are Deaf and Hard of Hearing With Disabilities. *American Annals of the Deaf, 160*(4), 415-426. https://doi.org/10.1353/aad.2015.0030.

Humphries, T. (2013). Schooling in American Sign Language: A paradigm shift from a deficit model to a bilingual model in deaf education. *Berkeley Review of Education*, 4(1). http://dx.doi.org/10.5070/B84110031.

Johnstone, C., Corce, H. (2010). "I Have Been Given the Power to Teach. The Children Understand Me Very Well." The Social and Academic Impact of Deaf Teacher Training in Kenya. *Int Rev Educ,* 56, 149–165. https://doi.org/10.1007/s11159-010-9153-0.

Jones, G. A., Ni, D., & Wang, W. (2021). Nothing about us without us: Deaf education and sign language access in China. *Deafness & Education International*, *23*(3), 179–200. https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1885576.

Lacerda, C.B.F. de, Santos, L.F.dos, Martins, V.R.O. (2016). *Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos.* EdUFSCar.

Lodi. A.C.B. (2013). *Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.* Educação e Pesquisa, 39, 49-63.

Luckner, J. L., & Ayantoye, C. (2013). Itinerant Teachers of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing: Practices and Preparation, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 409–423. https://doi.org/10.1093/deafed/ent015

Luetke, B. (2009). Evaluating Deaf Education Web-Based Course Work. *American Annals of the Deaf, 154*(1), 62-70. http://www.jstor.org/stable/26234579.

Marconi, M.A., & Lakatos, E.M. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. Atlas.

Muttão, M.D.R., & Lodi, A.C.B. (2018). Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional, Número Especial, 49-56.* https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044.

Nelson, L. H. (2014). Deaf Education Services in Southern Regions of Vietnam: A Survey of Teacher Perceptions and Recommendations. *Deafness & Education International*, *17*(2), 76–87. https://doi.org/10.1179/1557069X14Y.0000000048.

Quadros, R.M.de. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem.* Artmed.

Raicevic Bajic, D., Nikolic, G., Gordic, M., Mouvet, K., & Van Herreweghe, M., (2021). Language attitudes towards Serbian Sign Language and experiences with deaf education in Serbia, *DiGeSt - Journal of Diversity and Gender Studies,* 8(1), 75-90. : https://www.researchgate.net/publication/351081772.

Rodrigues, F.M., Rato, J.R., Mineiro A., & Holmström. I. (2022) Unveiling teachers' beliefs on visual cognition and learning styles of deaf and hard of hearing students: A Portuguese-Swedish study. *PLoS ONE,* 17(2): e0263216. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263216.

Sánchez, C.M. (1993, Maio 05-09). *A implantação do Bilinguismo na Venezuela.* Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação de Surdos. São Paulo.

Scheetz, N.A., & Martin, D.S. (2006). Teacher Quality: A Comparison of National Board-Certified and Non-Board-Certified Teachers of Deaf Students. *American Annals of the Deaf, 151*(1), 71-87. https://doi.org/10.1353/aad.2006.0020.

Sibanda, P., & Tlale, L.D.N. (2019) Challenges experienced in the practice of sign bilingual education as a strategy for inclusion of deaf children in mainstream schools in Zimbabwe. e-BANGI: *Jurnal Sains Sosial dan Kemanusiaan,* 16(1), 1-12. http://ejournals.ukm.my/ebangi/issue/view/1177.

Svartholm, K. (2014). 35 anos de educação bilíngue de surdos - e então?. *Educar em Revista*, Edição Especial n.2, pp. 33-50. https://www.scielo.br/j/er/a/RRXfNzCzjrGPwTD4jFchgdz/?format=pdf&lang=pt

Stryker, D.S. (2011). Baseline Data on Distance Education Offerings in Deaf Education Teacher Preparation Programs in the United States. *American Annals of the Deaf, 155*(5), 550-561. http://www.jstor.org/stable/26235111.

Teller, H., & Harney, J. (2005). Views From the Field: Program Directors' Perceptions of Teacher Education and the Education of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf, 150*(5), 470-479. https://doi.org/10.1353/aad.2006.0011.

Thoutenhoofd, E.D., & Lyngbäck, L.A. (2023). Bimodal-Bilingual Teacher Training in Sweden. *Sign Language Studies, 23*(4), 555-576. https://doi.org/10.1353/sls.2023.a905539.

Wallin, B.A.L. (1990). Os surdos e o bilinguismo. Em *GELES*, n.5, ano 4. UFRJ.

CAPÍTULO 3: Inclusón y Diversidad

CAPÍTULO 3: Inclusão e Diversidade

VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL: ENTRAVE PARA O ENFRENTAMENTO DO ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

VANESSA CRISTINA SCARINGI
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

A violência é uma questão social a qual tem considerável função nas relações humanas. Segundo Arendt (1994, p. 31), a violência é um "fenômeno marginal" sendo "a mais flagrante manifestação de poder", pressupondo o poder como "um instrumento de dominação" de uns sobre os outros. Freire (2001, p. 18) discrimina o ato da dominação como uma "imoralidade radical" devido a "negação do ser humano" e das explicações cínicas que a sociedade gera como justificativa a tais atos.

Consequentemente, a prática da violência se qualifica como um meio de controle e se materializa por instituições sociais, de caráter político, econômico, religioso e até mesmo no cerne das relações familiares. De forma muito organizada e elaborada, destina-se a manter as estruturas sociais intactas, como na família, em que a autoridade do adulto sobre a criança e/ou adolescente, em determinadas situações, ocorre ora pelo espancamento; outrora, pela opressão.

Considerando essas colocações, a violência se apresenta como qualquer conduta que cause sofrimento físico, psicológico, moral, social e sexual à vítima. Qualquer pessoa pode se encontrar em situações suscetíveis de sofrer alguma modalidade de agressão, sobretudo as crianças e adolescentes, pessoas em desenvolvimento e mais vulneráveis a serem vítimas, dado a relação de dependência que têm em relação aos adultos. Dessa forma, "a violência não é uma, é múltipla [...] quem analisa os eventos violentos, descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e a vontade de domínio [...]" (Minayo, 2005, p. 14).

No Brasil, o enfrentamento à violência está assegurado pela Constituição Federal (CF) que em seu art. 227 enfatiza como "dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente [...] o direito à vida, [...] à dignidade [...] além de colocá-los a salvo de toda forma de [...] violência [...]" (Brasil, 1988). Nesse hiato, o conceito da expressão "enfrentamento" corresponde diretamente à promoção de políticas públicas, assim dizendo às ações dos governos federal, estadual e municipal no que diz respeito

> [...] à implementação de políticas amplas e articuladas, que procurem dar conta da complexidade da violência [...] em todas as suas expressões. O enfrentamento requer a ação conjunta dos diversos setores envolvidos com a

> questão (saúde, segurança pública, justiça, educação, assistência social, entre outros), no sentido de propor ações que: desconstruam as desigualdades e combatam as discriminações de gênero e a violência contra as mulheres; interfiram nos padrões sexistas/machistas ainda presentes na sociedade brasileira; [...]. Portanto, a noção de enfrentamento não se restringe à questão do combate, mas compreende também as dimensões da prevenção, da assistência e da garantia de direitos (Brasil, 2011, p. 25).

Em outras palavras, demonstra a importância de uma rede de proteção para asegurar a garantia dos direitos humanos e sexuais, seja das mulheres, das crianças e adolescentes.

Segundo Gomes (2021, p. 2), o uso do termo "direitos sexuais" está baseado nos direitos humanos universais, e busca legitimar e "articular conjuntamente múltiplas demandas relativas à sexualidade e à identidade de gênero [...]", reconhecido na Declaração dos Direitos Sexuais da *World Association for Sexual Health (WAS),* em 1997, e utilizado em esfera internacional desde os anos 2000. Soma-se a isto o fomento a diferentes ações educativas que devem estar voltadas a desconstrução de estereótipos e, primordialmente, propostas desde os âmbitos federal ao municipal, bem como o oferecimento de infraestrutura adequada, indispensável para aplicabilidade de projetos sociais.

Conforme descreve Santos (2009), as características das diferentes redes, as quais exercem importantes influências na vida de crianças e adolescentes, são: a rede de exploração, composta por traficantes, cafetões, agressores sexuais; a rede de notificação, com profissionais que atuam em canais de denúncias, como os conselheiros tutelares, policiais, juízes; e a rede de proteção, formada por qualquer pessoa, comunidade ou instituição disposta a dissipar qualquer postura ou atitude que remete à violência.

Ademais, as crianças e adolescentes são as pessoas mais vulneráveis a qualquer violência, inclusive a sexual, como já mencionado. Neste sentido, o governo federal validou o Programa de Proteção Integral da Criança e do Adolescente por meio do Decreto Federal n°. 11.074/2022, estimulando a participação intersetorial, com profissionais vinculados a entidades públicas, gratuitas e privadas, para comporem a rede de proteção.

Cabe esclarecer que a violência sexual é "todo contato sexual não consensual, efetivado ou tentado; [...] de natureza sexual que não envolvem contato [...]; tráfico sexual cometidos contra alguém incapaz de recusar ou consentir [...]*"* (OMS, 2016, p. 14). No Brasil, é crime previsto em lei e fere os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. A sua incidencia, considerando crianças e adolescentes, pode se dar no âmbito extrafamiliar, institucional, mas, em geral é mais comum incidir no âmbito intrafamiliar. Independente do contexto de incidência, repercute de forma significativa na vida das crianças e adolescentes, porquanto afeta o desenvolvimento psicossocial, físico, sexual, entre outros, além de ocasionar inúmeros agravos a eles (Leão, 2020).

Tomando por base o que ocorre em âmbito nacional, o senado federal (Brasil, 2020) apresentou um boletim informativo sobre a violência em tempos de isolamento social e diagnosticou que grande parte dos agressores, mais de 80% dos casos notificados, são homens, na sua maioria pais, padrastos, filho/enteado, avôs, tios e/ou primos. O contexto social pandêmico, em que as crianças e adolescentes passaram grande parte do tempo em suas casas,

contribuiu para que os casos de violência contra as crianças e adolescentes se expandissem. Posteriormente, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) publicou, em 2022, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, o qual registrou o crescimento de 13,6% da violência sexual contra a mulher, indicando a perseguição, também chamada de *stalking,* como "novo crime" com 27.722 casos registrados em 2021. Dentre as pessoas com menos de 18 anos, considerou o abuso sexual como uma "epidemia silenciosa", algo mais desafiador que dentre as mulheres, pelo fato de se tratar de uma violência que, geralmente, é perpetrada por um conhecido, e atinge principalmente crianças na faixa etária dos 0 a 13 anos, sendo 88,2% das vítimas, meninas e 11,8% meninos.

Neste ponto, convém apontar que a escola é uma instituição social que desempenha importante papel para ações de enfrentamento ao abuso sexual contra os infantes e dispõe de um espaço fundamental para a prevenção. Segundo Leão (2020), é instituição formadora, que apresenta um importante papel social para a prevenção deste fenômeno, bem como na identificação e encaminhamento dos casos. Adiciona-se que é nela que as crianças e adolescentes passam parte significativa do tempo de suas vidas, interagindo no coletivo, formando-se como cidadãs e cidadãos de direitos e deveres. Por este motivo, é necessário que esta instância social assuma seu protagonismo na promoção de estratégias protetoras, visando otimizar a detecção, prevenção e o enfrentamento deste abuso, sendo a educação sexual estratégico para tanto.[15]

No entanto, cabe destacar que há múltiplas abordagens para se inserir assuntos e conteúdo de educação sexual nas escolas, seja pela perspectiva "religiosa tradicional" de princípios cristãos, católicos e protestantes; "médica" com ênfase na saúde; "pedagógica" com aspectos informativos e formativos ou "política" (Figueiró, 1996, p. 52) de maior compromisso com a transformação social e voltada aos direitos humanos e sexuais. Esta última abordagem é o eixo norteador para as discussões deste trabalho, sobretudo no intento da promoção da prevenção do fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Mais recentemente, no ano de 2018, a Lei Federal n°. 13.663 alterou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), inserindo como incumbência da escola a promoção de medidas de conscientização e prevenção para o enfrentamento a todas as formas de violência, inclusive a sexual. Até mesmo a Lei Federal n°. 13.010/2014 alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), incluindo a formação continuada e a capacitação dos profissionais da educação para o desenvolvimento das competências necessárias ao enfrentamento dessa violência. Portanto, é preciso prover que estes profissionais tenham acesso a melhor qualificação profissional, tendo o contato devido com a temática da violência sexual, a fim de que saibam como atuar em prol deste enfrentamento (Leão, 2020).

Outrossim, para que isso ocorra, é preciso que a escola receba o suporte necessário dos poderes executivo e legislativo, os quais se encontram como representantes da comunidade. À vista disso, indaga-se: a garantia dos direitos humanos e sexuais, no tocante ao enfrentamento

[15] *Ibid*., 2020.

à violência sexual contra crianças e adolescentes, vem sendo cumprida a termo pelos municípios?

O art. 26 da Lei Federal n°. 14.164/2021 estabelece que todo município deve incluir conteúdos acerca da prevenção à violência contra mulheres, crianças e adolescentes nos currículos da educação básica, correspondendo a garantia dos direitos humanos e sexuais. Segundo a Secretaria de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2011), a má qualidade dos serviços prestados às vítimas de violência e/ou a omissão do serviço à comunidade, caracteriza-se como violência institucional, desvelando que os municípios devem ofertar e zelar pela qualidade dos serviços, para acolher e não ocasionar uma infração de direito à comunidade atendida.

A despeito da violência institucional, Zaluar (1999, p. 8) afirma que este tipo de violência sustenta "[...] as mazelas e profundos problemas das políticas públicas brasileiras [...]" ao passo que valida desigualdades, exploração, segregação mediante o tratamento discriminatório oferecido por instituições e por seus agentes públicos. Para os efeitos da Lei Federal n°. 8.112/1990, é considerado agente público toda e qualquer pessoa investida em cargo público, seja por provimento em cargo de carreira (servidor efetivo) ou cargo de comissão (servidor eleito e/ou de confiança).

Nesta perspectiva, esta pesquisa teve como principal objetivo descrever os delineamentos avalizados para o enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes em um município integrante da Região Metropolitana de Piracicaba/SP (RMP).

Visa aderir aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na Agenda 2030 (ONU, 2022), principalmente no que tange às reflexões sobre os objetivos 3-Saúde e bem-estar; 4-Educação de qualidade; 5-Igualdade de gênero; 10-Redução das desigualdades; 16-Paz, justiça e instituições eficazes. Dessa forma, a temática desta pesquisa oferece possibilidades de se pensar questões sobre violência e sua interface com a atuação de toda a sociedade, oferecendo subsídios aos municípios que organizam o sistema escolar para poderem refletir e incentivar ações efetivas e eficazes para o enfrentamento do abuso sexual contra crianças e adolescentes.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, foi aplicada no segundo semestre de 2022 com base na análise documental, considerando que "os documentos, [...] constituem fonte rica e estável de dados" ao passo que "subsistem ao longo do tempo" (Gil, 2002, p. 46).

Iniciou-se a localização das fontes oficiais no *website* da prefeitura do município escolhido, integrante da RMP/SP, descartando qualquer contato com pessoas. Cumpre salientar que o referido município foi selecionado com base nos frequentes indeferimentos emitidos por sua Secretaria Municipal de Educação (SME) às pesquisas científicas que versam sobre violência sexual contra crianças e adolescentes. Em conformidade à garantia ética do anonimato nas pesquisas, o nome do referido município e a identidade autoral dos registros por ventura consultados foram preservados.

Deste ponto em diante, foram consultadas leis ordinárias (LO), leis complementares (LC), proposituras, o Plano Municipal da Educação (PME) e as grades curriculares dos cursos da faculdade municipal, graduação em pedagogia e pós-graduação em educação especial, disponibilizados no *website* da Câmara Municipal (CM) e da SME deste município. O Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), lançado em 2021 no plenário da CM sob o *slogan* "cidade amiga das crianças", estava dentre os documentos a serem analisados; no entanto, a consulta foi anulada em virtude de a prefeitura não disponibilizar publicamente em seu acervo digital.

No *website* da CM, foi realizada uma pesquisa avançada, utilizando-se das seguintes palavras-chave: violência, abuso e exploração, comumente utilizadas em referência à violência sexual. Concomitantemente, elaborou-se uma tabela (quadro 1) com base na "análise de conteúdo" de Bardin (1977), elencando como categoria temática os tipos de ações de enfrentamento e seus/suas proponentes, bem como o número de ocorrências e o ano de publicação dos documentos.

No que tange à técnica de análise, vale ressaltar que se trata de "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" de modo bastante flexível e ajustável, dado que "o analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: [...]" (Bardin, 1077, p. 31). E a partir da procura por vestígios nos documentos oficiais do município, possibilitou-se o tratamento dessas informações.

2. RESULTADOS

Dentre os documentos analisados, foram encontradas quatro LO, duas proposituras, porém nenhuma LC firmada no que tange à temática desta pesquisa. O quadro apresentado a seguir (quadro 1) demonstra tal menção. Ainda conforme o *website* da CM, de 2005 a 2022 foram lançadas: 1076 LO com quedas em períodos eleitorais, 7068 proposituras com aumento exacerbado no ano de 2021, justamente no âmago do contexto pandêmico (1274 em relação aos outros anos), e outras 265 LC; no entanto, poucas ou nenhuma dirigida à temática de enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes.

Quadro 1

Propostas do município para a prevenção à violência sexual contra crianças/adolescentes

Categorias	Exemplos (incidência)	Documento/ano
Proponente das ações de enfrentamento	Poder Executivo (2)	LO/2005; LO/2009
	Fiscalização de Posturas (1); Ministério Público Estadual (1)	LO/2014
	Câmara Municipal (1)	LO/2021
	Escolas (1); Unidades de saúde (1); Conselho Tutelar (1)	Propositura/2021
Tipos de ações de conscientização e prevenção	Palestras (1)	LO/2005
	Outros eventos sem especificação (2)	Propositura/2021, LO/2005
	Notificação ao Conselho Tutelar (1); Cadastro vítima/agressor em Sistema Municipal de Informações (1)	LO/2009
	Assistência psicológica (1)	Propositura/2009

	Cassação de alvará de estabelecimento (1); Denúncia ao Ministério Público Estadual (1)	LO/2014
	Data comemorativa em calendário oficial (1)	LO/2021

Fonte. Elaborado pelos autores.

Com efeito, em 2005 foi instituído, mediante LO protocolada pela Secretaria Municipal de Administração (SMA), o 18 de maio como "Dia Municipal de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes". Esta LO traz quatro artigos que mencionam o poder executivo como promotor de ações para "enaltecer a presente data" com "dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário". Dentre as referidas ações, propõe "palestras e outros eventos" sem mais especificações.

Posteriormente, em 2009, uma LO contendo nove artigos, também registrada pela SMA, dispôs sobre a notificação de casos de violência contra crianças e adolescentes ao Conselho Tutelar (CT). No texto não há descrição de quais formas de violência, porém traz a palavra violência usada entre aspas "no sentido de informações de saúde pública" e menciona como dever de todo agente público, atuante na área da saúde/educação, notificar ao CT, acarretando advertência no descumprimento da lei.

É notório observar que, em 2009, apresentaram uma propositura, sugerindo a implantação de serviço de atendimento e assistência psicológica às vítimas de abuso sexual, principalmente em casos de agressões e exploração sexual. O texto não menciona a faixa etária, tampouco o gênero sexual, subentendendo-se que todas as vítimas deste tipo de violência estariam incluídas. No entanto, embora a tentativa, nada mais foi encontrado sobre a aprovação ou rejeição desta proposta.

Tempos depois, em 2014, registrou-se novamente à SMA uma LO que trata sobre a cassação de estabelecimentos comerciais que facilitem a exploração sexual, o comércio de substâncias tóxicas e jogos de azar com crianças e adolescentes. O texto contendo cinco artigos assegura amplamente a defesa ao acusado, proibindo por um ano o funcionamento do estabelecimento notificado pela fiscalização de posturas.

Dessa forma, em 2021 a CM promulgou uma LO com dois artigos apenas, instituindo em maio a "Semana de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual Infantojuvenil" como data obrigatória no calendário oficial de eventos da CM, sem mencionar a inserção no calendário das escolas. Ainda em 2021, uma propositura trouxe, com um pequeno texto de seis linhas, em parágrafo único e mal formulado, o pedido para a introdução nas escolas, unidades de saúde e CT, do projeto "Criança nasceu para ser amada e não abusada", justificando que o pedido foi pensado e encaminhado como "plano de estabelecimento do dia do combate à violência sexual contra a criança".

3. DISCUSSÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2016), a violência sexual contra crianças e adolescentes assume diferentes formas. Ocorre por meio do abuso com ou sem contato físico,

do tráfico e da exploração sexual. O abuso sexual pode incidir em crianças desde tenra idade até adolescentes, representando um evento de grande efeito danoso ao desenvolvimento físico, psíquico, social e cognitivo, afora acarretar uma série de consequências, tanto imediatas como permanentes.

Minayo (2005) descreve a violência como um fenômeno sócio-histórico de grande complexidade que, embora não seja um problema somente das políticas na área da saúde, afeta consideravelmente a saúde coletiva e individual dos brasileiros. Cita a década de 1990 como um período em que faleceram cerca de um milhão de pessoas, vítimas da violência. Naquele período histórico, aumentou-se "gastos com emergência, assistência e reabilitação, [...] cerca de 3,3% do PIB brasileiro [...]".[16] Ainda aponta que a mortalidade por violência se estendeu proporcionalmente até 2000. Neste sentido, em 2016, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) estimou um salto para 6,6% do Produto Interno Bruto (PIB), o equivalente com os gastos com a educação no mesmo período.

Especificamente, no ano de 2019, Cerqueira (2021, p. 14) apresentou elementos que dizem respeito "à política permissiva em relação às armas de fogo [...]", favorecendo os "crimes interpessoais e passionais", os quais dão a falsa sensação de segurança por conta da diminuição das taxas de homicídios, ou melhor, da subnotificação deste crime. Segundo ele, as notificações criminais vieram acompanhadas da piora na qualidade dos dados e dos registros de crimes hediondos feitos no Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) como Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI).

> Destaca-se que o aumento da taxa de MVCI é coincidente com o período em que a taxa de homicídios no país diminuiu. Pela dimensão deste crescimento, não está invalidada, por exemplo, a conclusão de que houve uma queda da taxa de homicídios no Brasil em 2019, mas reduz-se a precisão da magnitude dessa diminuição. Além disso, os homicídios não computados também podem afetar os resultados de outras variáveis, reduzindo o nível de confiança das análises sobre juventude, homens e mulheres, negros e não negros, pessoas indígenas e homicídios por armas de fogo.[17]

Do mesmo modo, o relatório do Disque 100[18] (BRASIL, 2023) revelou o aumento, de 2011 a 2019, dos registros de violências contra crianças e adolescentes proporcionalmente contra idosos, pessoas com deficiência e em situação de rua. "Já a violência sexual, relativamente às demais violências, se destaca entre crianças, adolescentes e jovens: [...] 47% dos casos [...] de 10 a 19 anos, em 29% das ocorrências [...] de 20 a 29 anos, e em 28% [...] de 0 a 9 anos" (Cerqueira, 2021, p. 60), demonstrando a dificuldade dos governos, seja federal, estaduais e/ou municipais, em atuar para a proteção das crianças e adolescentes.

---

[16] *Ibid*, p. 10.
[17] *Ibid*, p. 11-22.
[18] DISQUE 100 é uma rede de assistência e proteção social que serve como um canal de comunicação da sociedade civil com o poder público para registrar denúncias de violações aos direitos humanos contra crianças, adolescentes, mulheres, idosos, pessoas com deficiência e/ou com doenças raras, pessoas em situação de rua, pessoas em restrição de liberdade, população LGBTQIAPN+, ciganos, quilombolas, indígenas, migrantes, refugiados. Aceita denúncias sem identificação pela plataforma *online*: https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/RegistrarManifestacao.aspx?idFormulario=4&tipo=1&origem=idp&modo=&ouvidoria=&servico=&assunto=

A saber, a carta magna (Brasil, 1988) garante a colaboração de toda a sociedade na educação para a cidadania. Esclarece que é dever de toda a sociedade assegurar às crianças e adolescentes o direito à vida, à dignidade, ao respeito, à liberdade, colocando-as a salvo de qualquer violência, seja negligência, opressão, abuso sexual. Embora no PME conste que docentes devem ser "orientadores sexuais", que a gestão pública deve firmar parcerias com instituições de ensino superior e estabelecer com outros setores programas para erradicar a violência doméstica, há impedimentos políticos às escolas do referido município, centralizando o direito sobre o tema à CM.

Ademais, o municipio deixa de cumprir consideravelmente com a Agenda 2030, em que todas as esferas nacionais firmaram o compromisso global para: a garantia do bem-estar em todas as idades (Objetivo 3); à promoção de uma educação equitativa e inclusiva e à ascensão de uma cultura de paz (Objetivo 4); ao fortalecimento das políticas para o empoderamento de mulheres, meninas e meninos (Objetivo 5); à eliminação de leis que incentivem práticas discriminatórias (Objetivo 10) e a adoção de políticas de proteção social, visando o desenvolvimento de instituições responsáveis que facilitem o acesso e a transparência das informações (Objetivo 16) e, consequentemente, a extinção de todas as formas de violência.

Isto posto, é interessante notar três pontos que se apresentam relevantes nas menções legislativas, pronunciados abaixo.

a) O enfrentamento à violência se vincula à "abordagem médica" (Figueiró, 1996, p. 52), condicionando as ações educativas, e até mesmo as práticas pedagógicas das escolas, aos serviços de saúde;
b) O investimento na educação de profissionais vinculados à prefeitura deve ser ferramenta decisiva para a participação política com responsabilidade, no entanto, é negligenciado. Para que o agente atuante na área da educação e da saúde saiba notificar casos de violência sexual é preciso, primeiramente, receber cursos de formação profissional, ao que nas leis municipais é mencionado como capacitação em serviço;
c) O termo "advertência" é utilizado mais de uma vez durante o texto, demonstrando todo autoritarismo do poder executivo. Traz a constante busca por censurar e reprimir em oposição à implementação de parcerias, como a promoção de uma rede de proteção para o enfrentamento à violência sexual. Santos (2009, p. 66) descreve que dentre os impedimentos à atuação efetiva desses profissionais estão a "falta de percepção [...] e informação de como proceder, [...] medo de se envolver em complicações, [...]" uma vez que a legislação ressalta a punição à qualificação profissional.

Nessa vereda, falar de educação sexual nas escolas pode contribuir para "a formação global, crítica e criativa do aluno, assim como proporcionar condições para o questionamento de valores discriminatórios e de atitudes preconceituosas" (Leão; Ribeiro; Bedin, 2010, p. 39).

A título de exemplo, a LDB, em 2021, incluiu nos currículos escolares, de todos os níveis e estabelecimentos de ensino, conteúdos que versem à conscientização e à prevenção da

violência contra as mulheres, às meninas e meninos. A alteração da LDB ressalta sobre a formação dos educadores e a distribuição de materiais educativos nas escolas, uma vez que, se há promoção de ações e atitudes, visando a igualdade de gênero, há diminuição da violência sexual contra as crianças e adolescentes. Isto posto, tanto a LO como a propositura de 2021, demonstram a ausência do devido zelo e a dificuldade dos legisladores em descentralizar as iniciativas de enfrentamento à violência sexual.

Em outro dizer, quando a prefeitura deixa de oferecer mecanismos à política participativa, pressupõe que o desenvolvimento de valores sexuais, éticos e morais com vistas à liberdade de expressão, à formação do caráter, ao respeito pelo espaço do outro e à diversidade, tão indispensáveis para o pleno convívio social, estão sendo deveras negligenciados. Isso demonstra que a tarefa dos agentes públicos requer muita responsabilidade e planejamento, e necessitam de formação específica.

É importante frisar que o município tem por incumbência cuidar do bem-estar dos munícipes, propondo a descentralização do poder com vistas ao diálogo com a comunidade. Decerto, Arendt (1994, p. 62) aponta que "sejam quais forem as vantagens administrativas, ou desvantagens da centralização, o resultado político é sempre o mesmo: monopolização do poder". Essa monopolização é ressaltada, inclusive, pelo descumprimento do direito de acesso à informação, como na inacessibilidade de consulta ao PMPI. A Lei Federal n°. 12.527, em seu art. 8º, traz como "dever dos órgãos e entidades públicas promover, independentemente de requerimentos, a divulgação em local de fácil acesso, [...], de informações de interesse coletivo ou geral por eles produzidas, ou custodiadas" (Brasil, 2011).

Urge a necessidade de os agentes públicos receberem previamente formação para adquirirem os saberes necessários, a fim de se comunicarem de forma mais eficiente com as instituições e a comunidade. Igualmente, é inadiável a criação e a execução de projetos sociais eficazes ao enfrentamento da violencia.

Ainda se faz premente o envolvimento de toda a comunidade com vistas à atuação em uma rede de proteção, em apoio aos direitos humanos, sexuais e ao exercício da cidadania das crianças e adolescentes. Em suma, sob tantas formas de se adquirir conhecimento, seja mediante as fontes científicas ou legais, dedicar-se ao enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescente é dever de todos e todas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebem-se extensas lacunas temporais na efetivação de projetos voltados à conscientização da população, bem como à formação profissional dos agentes públicos para o enfrentamento desse abuso.

Os textos legislativos elaborados com pouco ou sem conhecimento técnico-científico, sem a parceria com universidades que devolvem pesquisas nessa temática, bem como a centralização das decisões sobre direitos e deveres humanos nas mãos de vereadores, coloca em risco a participação democrática de profissionais da educação, saúde, assistência social e

da população em geral, inclusive de conselhos estudantis; impede à promoção de uma rede de proteção para possibilitar mais conhecimento para o enfrentamento da violência sexual. Outro fator crucial que impossibilita o avanço das políticas públicas de enfrentamento à violência sexual é a mudança quatrienal de governo, causando descontinuidade na criação e aplicação de projetos sociais.

Dessa forma, a educação, em sua forma mais ampla, pode possibilitar a transformação e a emancipação de adultos, jovens e crianças. Destarte, se a escola, como um dos canais onde a educação acontece recebe incentivo para apresentar propostas que visam ao exercício da cidadania, da liberdade e do respeito, tornar-se-á uma das maneiras mais eficientes no enfrentamento a qualquer violência. Dentro desta finalidade, a educação, como direito fundamental e inerente a qualquer pessoa, deve promover o pensamento crítico e o diálogo. Sendo assim, a educação sexual nas escolas, se bem oferecida, pode possibilitar a conscientização e a prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Em síntese, a violência institucional se torna o principal empecilho à efetivação de ações no município que asseguram cidadania, democracia e direitos humanos e sexuais para a proteção e segurança das crianças e adolescentes, influindo, assim, no enfrentamento do abuso sexual.

5. REFERÊNCIAS

Arendt, H. (1994). Sobre a violência. Relume Dumará.

Brasil. (2922). Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1940). Decreto-lei n°. 2.848. Código penal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm

Brasil. (1990). Lei n°. 8.069. Estatuto da criança e do adolescente. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Brasil. (1990). Lei n°. 8.112. Regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm

Brasil. (1996). Lei n°. 9.394. Diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2011). Lei n°. 12.527. Acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm

Brasil. (2011). Política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres. https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres

Brasil. (2014). Lei n°. 13.010. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm

Brasil. (2018). Lei n°. 13.663. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm

Brasil. (2020). Boletim mulheres e seus temas emergentes. https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/pdfs/violencia-domestica-em-tempos-de-covid-19#:~:text=As%20primeiras%20not%C3%ADcias%20sobre%20viol%C3%AAncia,a%20povoar%20as%20redes%20sociais

Brasil. (2021). Lei n°. 14.164. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm

Brasil. (2022). Decreto n°. 11.074. Programa de Proteção Integral da Criança e do Adolescente - Protege Brasil e o seu Comitê Gestor. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Decreto/D11074.htm

Brasil. (2023). Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Disque 100. https://www.gov.br/pt-br/servicos/denunciar-violacao-de-direitos-humanos

Cerqueira, D. (2021). Atlas da Violência 2021. FBSP. https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/filtros-series

Figueiró, M. N. D. (1996). A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. Caderno de Pesquisa, 98, 50-63. https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/795

Freire, P. (2011). Política e educação: ensaios. Cortez.

Gil, A. C. (2022). Como elaborar projetos de pesquisa. Atlas.

Gomes, J. C. A. (2021). Direitos sexuais e reprodutivos ou direitos sexuais e direitos reprodutivos? Dilemas e contradições nos marcos normativos nacionais e internacionais. Revista Direito GV, 17(13), 1-33. https://www.scielo.br/j/rdgv/a/WmD3ZFV7jy6x3JKnPjbfXSN/?format=pdf&lang=pt

Leão, A. M. C.; Ribeiro, P.R.M.; Bedin, R.C. (2010). Sexualidade e educação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. Revista Linhas, 11(1), 36-52. https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/225

Leão, A. M. C. (2020). Prevención y detección: la escuela como instancia de enfrentamiento a la violencia sexual infantojuvenil. Inclusión Educativa y social: aportaciones para su desarrollo. Bucaramanga: Unab, 1, 118-132.

Minayo, M. C. S. (2005). Violência – um problema para os brasileiros. Impacto da violência na saúde dos brasileiros. Ministério da Saúde, 9-42.

Organização das Nações Unidas. (2022). Objetivos de desenvolvimento sustentável. https://brasil.un.org/pt-br/sdgs

Organização das Nações Unidas. (2022). Inspire: sete estratégias para pôr fim à violência sexual contra crianças. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/33852/9789275719411-por.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santos, B. R. (2009). Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual. Childhood - Instituto WCF-Brasil.

World Association for Sexual Health. (2023). Declaration of Sexual Rights. https://worldsexualhealth.net/

Zaluar, A. (1999). Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. São Paulo em Perspectiva, 13, 3-17. https://www.scielo.br/j/spp/a/YtDsTzWVBr8g3KRP5bCy3gs/?lang=pt

PROYECTO DE INTERVENCIÓN: EDUCACIÓN SEXUAL Y AFECTIVA PARA UNA ADOLESCENCIA SALUDABLE

EMILIO RODRÍGUEZ MACAYO
Universidad Central de Chile – Chile

MANUEL E. LORENZO MARTÍN
Universidad de Granada – España

MAJDA NNIYA EL BERDAI
Université Euro-Mediterranée de Fès – Marruecos

La presente propuesta de intervención está dirigida al alumnado de 2.º C de Educación Secundaria Obligatoria del IES Manuel de Falla en Maracena. Esta clase cuenta con un total de 28 alumnos/as con un rango de edad entre 13 y 15 años. El proyecto trata sobre la educación afectivo-sexual del alumnado adolescente, trabajar cuáles son sus principales fuentes de información, cómo prevenir que caigan en engaños de las redes sociales, informar sobre los buenos hábitos sexuales, aprender a identificar la violencia, establecer límites, etc. Está dividido en cuatro sesiones, donde se trabajará mediante actividades dinámicas. Además, se les ofrecerá un cuestionario final para poder conocer cuál ha sido el impacto de la intervención causado en ellos/as.

Desde la educación social es de mera importancia abordar los temas relacionados con las primeras relaciones sexuales desde una perspectiva justa, placentera y saludable. Con este fin, es necesario trabajar aspectos fundamentales como la promoción del bienestar sexual, para así comprender que el significado de "perder la virginidad" es considerado diferente dependiendo del género y la cultura. Asimismo, es necesario fomentar un desarrollo saludable de la sexualidad y afectividad, para ayudar a las personas a tomar decisiones propias y sanas. Este tipo de educación se conoce como educación sexual integral (ESI), definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una educación que ofrece a la juventud información adecuada a su edad acerca de sexualidad y salud sexual y reproductiva.

De esta manera, se consigue una reducción de riesgos asociados al inicio temprano de relaciones sexuales, informando sobre factores de riesgo y sus consecuencias. También, es de gran importancia abordar la desmitificación de la pornografía que puede distorsionar las percepciones de los y las jóvenes sobre lo que implica tener sexo, ya que la mayoría de los/as adolescentes tienen acceso a internet sin ningún control parental y su primera información sexual proviene de este gran mito.

Por todo esto y más, es crucial trabajar las relaciones sexoafectivas desde esta perspectiva, para así mejorar el bienestar sexual, la prevención de riesgos y promover una

educación sexual más real y positiva, acercándonos a la satisfacción, el placer y la afectividad que conllevan estos encuentros.

1. REVISIÓN

Cuando hablamos de sexualidad, generalmente nos referimos a la relación erótica entre dos personas, normalmente hombre y mujer. Sin embargo, esta palabra tiene un significado mucho más complejo. Según la OMS (2015):

> La sexualidad es un aspecto central de las personas que está presente durante toda su trayectoria vital. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, deseos, valores y creencias. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan siempre.

La sexualidad se encuentra en cada etapa vital desde que nacemos hasta que morimos, pero cobra más importancia y preocupación durante la adolescencia. Este periodo se caracteriza por estar lleno de cambios psicológicos, biológicos y sociales, y comúnmente se conoce como "pubertad". Cuando se habla de ella nos referimos a un proceso biológico de maduración, sin embargo, la adolescencia es un constructo social, cultural y relacional (Sastre, 2022). Durante la adolescencia no se desarrolla solo el cuerpo si no también la imagen corporal y la identidad sexual. Por tanto, reconocerse como una persona sexual y sexuada, escoger la orientación y formar vínculos emocionales son parte de la consolidación de esta identidad sexual (Alcántara, 2013). En esta etapa se empiezan a dar los primeros encuentro eróticos y románticos, y se descubre la propia sexualidad, gustos y deseos (Sastre, 2022).

Por otra parte, uno de los factores más influyentes en la sexualidad adolescente es la amistad y la relación entre grupos de iguales, sobre todo en el género masculino, donde la primera relación sexual se ve como una prueba para ser aceptado en el grupo (Sastre, 2022). Es complicado encontrar estudios que no se centren en la "perdida" de virginidad como una relación heterosexual con penetración, sin dar paso a las características de las relaciones sexoafectivas como caricias o masturbación, ni a la diversidad no heterosexual (González et al., 2010).

Basándonos en el Informe Corporativo de las Ediciones 2002-2018 del Estudio HBSC en España sobre la Conducta Sexual financiado por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, en 2002 la media de la primera relación sexual fue de 14,61 años para mujeres, y 14,33 años para varones. Este resultado aumentó en 2018 a 14,31 años para chicas y 14,11 años para chicos (Moreno, et al., 2018). Seguidamente, en Cataluña se realizó un estudió en 2021 por la Asociación de Enfermería Familiar y Comunitaria de Cataluña, donde la edad media de la primera relación sexual con coito en España es de 13,8 años. Este estudio se realizó a 250 alumnos/as con una media de 15 años de edad (AFCC, 2021). Como se puede observar, conforme pasa el tiempo se va reduciendo la media de inicio en relaciones sexuales. Este hecho se relaciona con varias consecuencias como aumento de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, así como el abandono escolar temprano (Spriggs & Halpern, 2008). En un

estudio llevado a cabo por Dickson et al. (1998), el 54% de las mujeres respondió que debió haberse esperado más a mantener su primera relación sexual, y dentro de este porcentaje, un 70% fueron mujeres que mantuvieron su primera relación sexual antes de los 16 años.

Como ya se ha mencionado, la virginidad se refiere a la primera vez que se han mantenido relaciones sexuales con penetración de hombre a mujer. Este concepto de virginidad proviene de la Virgen María quien renunció a su sexualidad siendo así más pura que las demás mujeres (Herrera, 1998). Según la Real Academia Española (RAE), "virgen" es una persona que no ha tenido relaciones sexuales, por lo que desde hace años se sigue la equívoca creencia de que para perder la virginidad hace falta tener relaciones sexuales con penetración. Pero ¿qué ocurre con las mujeres que no tienen himen o que no se les estira con su primera vez, o quienes no se sienten atraídas por un hombre? (Alonso, 2023). Por ello, la virginidad y las relaciones sexuales siguen siendo beneficio para el patriarcado, ya que, sin el varón, una mujer no podrá "perder" la virginidad. Del mismo modo, el hecho de "perder la virginidad" denota un hecho negativo, siendo vista la mujer como quien pierde su pureza y es menos valorada, en vez de ganar una grata experiencia. En algunas culturas, cuando una mujer tenía relaciones sexuales antes de casarse, se la señalaba como impura; incluso cuando había sido a causa de una violación, se la acusaba. Para que esta persona volviese a ser pura, se le reconstruía el himen y se hacía llamar "la recuperación de la dignidad perdida" (Gamarra, 2020). En el mundo existen diversos castigos hacia la mujer cuando deja de ser virgen antes de que la sociedad lo vea adecuado, desde deshonrar a su familia hasta sentir rechazo social (Gamarra, 2020). A diferencia del hombre, cuando éste pierde la virginidad, es quien "estrena" a la mujer y aumenta su virilidad (Alonso, 2023).

Del mismo modo, en la juventud, sobre todo las mujeres pueden sentirse confundidas, ya que, por una parte, si no pierden la virginidad, su grupo de iguales la rechazará, pero perderla significa defraudar a su familia y perder su honor. En consecuencia, ya sea de una forma u otra, siempre se acaba cuestionando y juzgando la intimidad de la persona, causando así un malestar.

Por otro lado, esta definición de virginidad excluye al resto de sexualidades y géneros de la sociedad, creando en muchas personas un sentimiento de frustración y confusión al no sentirse identificadas y no encontrar una forma de expresar su vida sexual. Según Carpenter (2002) existen tres aspectos en los que se habla de virginidad:

Primero, la virginidad es vista como un regalo, normalmente después de contraer matrimonio o durante una relación amorosa. Segundo, es una estigmatización de la cual hay que deshacerse cuanto antes, y después de ello, ocultarla. Y tercero, la perdida de la virginidad es un encuentro que otorga información sobre qué es la sexualidad.

En base a esto, se puede resumir que el primer encuentro sexual es una prueba para dar el paso de infancia a adultez, representando en los hombres un mecanismo de reconocimiento social y autoafirmación de masculinidad y virilidad. Tener una sexualidad activa se convierte en una obligación para este género ya que si no lo cumplen se convierte en "lo raro" y pasa a ser despreciado por el grupo. Para las mujeres, tener su primer encuentro es un mecanismo de experimentación de la intimidad y la vinculación emocional con menor presión

que para los hombres, pero donde cobra más importancia lo que piensa el sexo contrario ya que la virginidad se concibe como un regalo como prueba de amor hacia la pareja (Bahamon et al., 2014).

Según Lamas (2002) hablar de género es trabajar los procesos sociales y biológicos por lo que una persona se convierte en hombre o mujer dentro de una cultura que solamente normaliza la heterosexualidad, sin dejar hueco para el colectivo LGTB. Por tanto, se nos plantea la cuestión de si la virginidad es un término que utilizan todas las personas según su género y sexo, porque… ¿dos mujeres homosexuales que nunca han tenido una relación con un hombre significa que nunca han perdido la virginidad? O simplemente, las personas con sexo femenino que nacen sin himen o lo "pierden" durante su crecimiento y no sangran en su primera relación, ¿siguen siendo vírgenes? Estas incógnitas se las plantean muchos/as adolescentes por falta de información, creando así una sensación de frustración y confusión al no encontrar un lenguaje que les represente (Alonso, 2023).

En cuanto a los factores que incitan a estos/as menores a tener relaciones sexuales, la investigación realizada en Estados Unidos durante los años 2006-2019 (Laura, et al., 2021) los resume en:

- Facilidad de acceso a la información: Internet es un recurso de fácil uso y acceso, con infinidad de información, por lo que los/as menores resuelven cualquier duda.
- Presión social: el querer ser igual que los demás o no sentirse rechazado/a hace que realicen acciones de las que no están seguros/as simplemente por sentirse aceptados/as en un grupo y aumentar su popularidad.
- Medios de comunicación: cómo se presentan las relaciones sexuales en las redes sociales influye en la percepción de los y las menores y en cómo debería ser su primera vez.
- Carencia de educación sexual adecuada: la pornografía suele ser el primer contacto que tienen los/as jóvenes con el sexo por lo que tienden a reproducir estas acciones ya que es su única o más fuerte fuente de información.

A pesar de que la sexualidad ha sido y es un tema tabú, cada vez se puede encontrar más variedad de información sobre ella, debido a que las tecnologías cada vez están más al alcance de todas las personas, y son las nuevas generaciones quienes mejor saben usarlas. Con esto, nos referimos al fácil acceso a la pornografía. Algunos datos que lo demuestran son: el porno ocupa el tercer lugar de internet con más búsquedas a nivel mundial, el 93% de los adultos ha visto pornografía, más del 12% de sitios web venden pornografía de alguna forma a través de publicidad (Sagasti, 2023). Según el informe de Pornhub (2019), en 2019 recibieron 42 billones de visitas, más de 300 millones de visitas diarias, obteniendo así un beneficio de 433 millones de dólares durante el 2021 (Sagasti, 2023). En concreto, España es el segundo país del mundo y primero de Europa con más visitas a páginas web de pornografía (Sagasti, 2023). Asimismo, la edad media de inicio al porno es a los 12 años para chicos y 12 y medio para chicas (Sanjuan, 2020).

¿Cuál es la consecuencia de esto? La pornografía se ha convertido en la educación sexual de los y las jóvenes, enseña cómo hay que mantener los encuentros, qué hay que hacer, cómo debemos comportarnos, etc. Todo esto provoca la normalización de unas prácticas y cuerpos que se alejan de la realidad, y donde siempre la mujer se encuentra en inferioridad frente al hombre (Rodríguez, 2020). Del mismo modo, como afirma Zapiain (2000), esta "escuela" deja muchas preguntas sin resolver, como la enseñanza de la afectividad, qué se debe hacer en un encuentro sexual, qué es el deseo y placer de la mujer, la importancia de la comunicación, la satisfacción sexual por ambas partes, qué es sentirse querido/a, etc.

Una de las consecuencias de aprender con la pornografía es la naturalización de las relaciones de poder entre hombre y mujer. Es decir, la insistencia verbal para tener relaciones no deseadas, no se considera como una forma de presión y violencia sexual, sino como un juego que se da al principio del encuentro, en el cual el género femenino ha asimilado que debe satisfacer los deseos y necesidades del hombre, incluso cuando no lo desea (Martínez Sanz, 2018). La normalización de esta forma sexual se basa en los genitales como únicas partes del cuerpo que dan placer, creando así una asexualización del resto del cuerpo.

Desafortunadamente, hoy en día existe una nueva forma de manipulación de información y contenido multimedia, la "inteligencia artificial (IA)", la cual es capaz de crear infinidad de contenidos ilegales y sin permiso de las personas que aparecen. Asimismo, se pueden crear videos de pornografía o falsificar una videollamada haciéndose pasar por otra persona. Este concepto relacionado con la pornografía se conoce como "pornografía deepfake y GANs", usando la IA para crear videos manipulados realistas (Junta de Supervisión de Meta, 2023). Los Deepfakes se centran en la creación de videos y fotografías en las que se superpone la cara de una persona real sobre el cuerpo de otra con un fondo sexualizado. Los GANs crean imágenes y videos de personas que no existen y son usados para crear porno sin actores reales. Es una nueva forma de acoso a través de internet, y pueden verlo todas las personas que tienen acceso a internet, un total del 67% de la población mundial según un estudio de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (AFP, 2023).

Otro factor que se da en las relaciones sexuales afectivas es la autoestima, relacionada con una mayor satisfacción sexual (Sastre, 2022). Como ya se ha comentado, en la adolescencia se produce el desarrollo del cuerpo y como nos vemos a nosotros/as mismos/as. Las relaciones tienen una gran importancia a cómo de atractivos/as nos vemos, por lo que cuantas más relaciones tengamos, mayor será nuestra autoestima. En cuanto a diferencias, la autoestima de los varones depende más de los logros personales que pueden comparar con sus iguales, mientras que en las chicas se valora más con la aprobación del resto (Block & Robins, 1993). Una de las drogas legales que se consumen en la adolescencia es el alcohol, el cual representa un factor inevitable en las relaciones sexuales, siendo este un facilitador social y sexual en cuanto a su excitación, ejecución y respuesta sexual (Pilatti et al., 2010). Según el Informe 2021 Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España, llevado a cabo entre 2019 y 2020, el alcohol se ha convertido en la droga de abuso más extendida entre jóvenes, siendo consumido al menos una vez por el 93% de la población de 15 a 64 años. Uno de los efectos de esta sustancia es la inhibición de la

razón, ya que se actúa sin conocimiento y normalmente sin pensar en las consecuencias. Muchas de las primeras relaciones sexuales de las personas han sido bajo el efecto del alcohol, porque sin él no se sienten capaces y prefieren consumir esta droga para no sentirse mal por lo que han hecho, pero sí ser aceptados/as en su grupo.

Desde la educación social debemos ofrecer las herramientas correctas a los jóvenes para que puedan tomar sus propias decisiones acerca de su comportamiento sexual y el riesgo que ello conlleva (Golden & Collibee, 2016). Asimismo, ser capaces de ofrecer en los centros educativos una educación sexual de calidad, enseñar el control de los sentimientos, la resolución de conflictos emocionales o la comunicación asertiva, es todo un reto. Es necesaria una educación que, aparte de hablar de los riesgos de las relaciones sexuales, expresen el placer y el disfrute del sexo, así como la afectividad entre personas. Esta educación sexual integral permitirá que las nuevas generaciones sean capaces de decidir sobre su sexualidad haciéndolo de forma plena, placentera y satisfactoria para todas las partes del encuentro.

1.1. Marco legal

- Normativa internacional.
  - En la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, el tratado obliga a proteger la privacidad y los datos personales del menor. Además, en el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños/as, la prostitución infantil y la utilización de niños/as en la pornografía adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2000, obliga a los Estados a prohibir y penalizar la utilización de menores en la pornografía.
- Normativa nacional.
  - Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Establece el consentimiento de los menores de edad donde el tratamiento de sus datos solamente podrá utilizarse bajo el consentimiento de la persona cuando ésta sea mayor de catorce años
  - Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. La educación afectivo-sexual se implementará en todas las etapas educativas, siendo adaptada a cada edad y contribuyendo al desarrollo integral del menor. Esta Ley obliga a enseñar una formación sobre salud sexual y reproductiva en el sistema educativo, las administraciones educativas contemplarán la formación en salud sexual y reproductiva como parte del desarrollo integral de la persona y en la formación de valores. Deberá ser impartida por profesionales en consonancia con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación.
  - Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Esta Ley establece un uso seguro y responsable de Internet, las administraciones públicas deben desarrollar campañas de educación, sensibilización y divulgación destinadas a los menores de edad sobre el uso responsable y seguro de internet.

También, deben trabajar los riesgos ocasionados por un uso inadecuado que puede crear violencia sexual contra niños/as y adolescentes como el ciberbullying, el grooming, el sexting y la pornografía.

- En el Código Penal español se establece la sanción por producción, distribución, difusión o posesión de material pornográfico que involucre a menores de edad y se penaliza la difusión de pornografía entre menores de edad.

- Normativa autonómica.
  - Ley 4/2021, de 27 de julio, de Infancia y Adolescencia de Andalucía. Hace referencia tanto a la violencia de género e igualdad, como a las diferentes sexualidades que podemos encontrar. Asimismo, establece que en el ámbito educativo se deberá trabajar la educación afectivo-sexual y la prevención en la violencia sexual.

1.2. Código deontológico

Para realizar este Trabajo Fin de Grado, voy a centrarme en el Código Deontológico de los Educadores y Educadoras Sociales, que se trata de un documento oficial donde aparecen las funciones y competencias por las que se rige la actuación del profesional, en este caso, el Educador o Educadora Social. Todo el desarrollo de este proyecto se basará en este Código Deontológico que, aunque quede en un segundo plano, será la base de la intervención (ASEDES, 2007).

2. ANÁLISIS DE NECESIDADES

Esta intervención se llevará a cabo en Maracena, una localidad de la provincia de Granada, con un total de 22.275 habitantes (INE, 2024). El centro educativo en el que se va a realizar esta actividad es el IES Manuel de Falla con la clase de 2º Educación Secundaria Obligatoria, que cuenta con un total de 28 estudiantes. Este instituto cuenta con varios proyectos que trabajan la coeducación como “Forma Joven” y el “Plan de Igualdad de Género” (IES Manuel de Falla, 2021). En este municipio se desarrollan diversos proyectos que incluyen la igualdad y el respeto, por lo que será fácil trabajar con este colectivo, ya que en su centro se han realizado actividades similares anteriormente. Uno de los proyectos se encuentra en el Centro de la Mujer, un espacio donde se trabajan recursos para la prevención de la violencia de género (Centro de la Mujer de Maracena, 2024). Además, el Ayuntamiento, en colaboración con el I.E.S, ha creado un perfil en Instagram llamado “Espacio Violeta Joven”, donde se publican información y recursos sobre la violencia de género (Espacio Violeta Joven, 2024).

Este proyecto está dirigido al alumnado de 2º C de Educación Secundaria Obligatoria. El motivo de escoger esta clase es porque en ella se realiza la campaña de sensibilización “Quién soy y quién quiero ser”, dirigida por el Programa Maracena Educa, y tendrá lugar durante la temática de relaciones sexuales. Asimismo, este curso comprende edades entre 13 y 15 años, previas a su primer contacto sexual, por lo que es necesario informar e intentar prevenir una mala reproducción e imitación de lo que ven en Internet.

Este curso cuenta con adolescentes de diferentes nacionalidades, como ucraniana, peruana, árabe y española. Esto implica que se va a trabajar con diversas culturas que seguramente no compartan las mismas creencias. Por ello, para abordar esta temática se deberá hacer desde el respeto hacia todas las culturas e intentando que todo el alumnado se sienta cómodo.

Para conseguir un análisis de necesidades que se ajuste a la realidad de los/as destinatarios/as de la intervención, se ha mantenido una conversación abierta sobre esta temática con diferentes jóvenes. La entrevista (Anexo 1) se ha realizado a tres chicas y tres chicos del IES Manuel de Falla. Las preocupaciones de las menores han sido la "pérdida de virginidad", las consecuencias de quedarse embarazadas y no saber cómo actuar en su primera relación sexual. Por parte de los varones, las repuestas más repetidas han sido, no saber qué hacer en su primera vez, cómo compartir fotos de manera segura y qué hacer para gustarle a una chica. Ambos géneros han tratado temas similares y han coincidido en no saber cómo actuar en su primera relación sexual, afirmando haber visto pornografía para conocer la respuesta.

Después de haber analizado estas respuestas, el análisis DAFO que se ha obtenido es el siguiente:

Tabla 1. Análisis DAFO

DEBILIDADES	**AMENAZAS**
- Tema "tabú" - Poco tiempo de intervención - Falta de madurez emocional y cognitiva - Edad vulnerable e influenciable	- Mucho uso de las redes sociales/internet - Leve control parental - Normalización de la pornografía - Presión social y de iguales
FORTALEZAS	**OPORTUNIDADES**
- Profesionales jóvenes con experiencia personal y teórica - Tema de interés general - Grupo con ganas de aprender	- Necesidad para su desarrollo - Mayor concienciación de cambio social - Intervención temprana

Dentro de las debilidades se encuentra que las relaciones sexuales en adolescentes son un tema tabú y la información que reciben es a través de sus iguales y por internet. Al producirse este encuentro en la etapa adolescente, otra debilidad es el desarrollo de la personalidad de estos/as jóvenes ya que todavía están creciendo. Por ello, es considerada una edad vulnerable e influenciable.

En cuanto a las amenazas externas que se pueden dar, una de las principales es el uso sin control de internet y el leve o nulo control parental. En el caso de los jóvenes encuestados, ninguno de ellos/as contaba con control parental. Este hecho facilita su acceso libre a internet y visualización de contenido inadecuado como es la pornografía. Además, se tiende a la normalización, y se ven obligados a hacer cosas para las cuales no están preparados/as, pero necesitan sentirse incluidos/as y aceptados/as en un grupo.

Dentro de las fortalezas, la realización de esta intervención es dirigida por personas jóvenes, las cuales cuentan experiencia y formación sobre la materia. Además, esta temática es de gran interés para el alumnado por lo que la atención está garantizada.

Por último, las oportunidades que se pueden recibir del entorno exterior son, por un lado, una mayor concienciación del cambio social, ya que afortunadamente vivimos en una sociedad en continuo cambio. Y, por otro lado, desde los centros educativos, cada vez se exige más trabajar estos asuntos, ya que son necesarios para su desarrollo.

La necesidad más destacada, como ya se ha mencionado, es sobre la primera vez que tienen relaciones sexuales. Por lo tanto, es imprescindible que los objetivos de esta propuesta de intervención estén relacionados con ello.

En la evaluación inicial se han podido recoger las necesidades reales del colectivo destinatario, por lo que el objetivo general de esta propuesta estará dirigido a "informar sobre las relaciones sexuales y afectivas, incluyendo la primera relación sexual, los diferentes recursos para conseguir información, las desventajas de la pornografía y las diversas formas de sexualización". Para ello, se implementarán los siguientes objetivos específicos:

- O.E.1 Trabajar la presión social relacionada con la "pérdida" de la virginidad.
- O.E.2 Desmontar los mitos de las relaciones sexuales y afectivas.
- O.E.3 Concienciar sobre la pornografía.
- O.E.4 Aprender sobre las diversidades sexuales.

3. DISEÑO DE INTERVENCIÓN

La duración de esta intervención será de cuatro semanas en cada una se abordará un tema específico. Cada semana será una sesión y su duración será de una hora. Concretamente, la formación será cada martes del mes de mayo de 2024, empezando por el día 7 y acabando el 28.

Tabla 2. Temporización

MAYO			
DÍA 7	**DÍA 14**	**DÍA 21**	**DÍA 28**
Sesión 1. Presión social y virginidad.	Sesión 2. Mitos sobre relaciones sexuales y afectivas.	Sesión 3. ¿Qué sabemos de la Pornografía?	Sesión 4. Sexualidades Diversas.

Día 7. Sesión 1: Presión social y virginidad.

ACTIVIDAD 1: "Coge la pelota"	
OBJETIVO	Romper el hielo.
TIEMPO	Explicación: 2 minutos. Desarrollo: 10 minutos.
RECURSOS	Pelota de goma.
DESARROLLO	

El alumnado se coloca en círculo. La persona encargada empieza con una pelota en la mano y dice su nombre y un animal que empiece por la misma letra. Por ejemplo: mi nombre es Patricia y el animal es pato. Esta persona le pasa la pelota al azar a un alumno/a y éste tiene que hacer lo mismo y así sucesivamente. La idea de esta actividad es aprenderse los nombres y establecer un primer contacto con el alumnado.

ACTIVIDAD 2: "¿Qué opino sobre…?"	
OBJETIVO	O.E.1. Trabajar la presión social relacionada con la "pérdida" de la virginidad.
TIEMPO	Explicación: 2 minutos. Desarrollo: 20 minutos.
RECURSOS	Folio con preguntas.
DESARROLLO	
Crear un espacio de debate en el que se compartan pensamientos e información. Se hacen varias preguntas relacionadas con las relaciones sexuales. Las preguntas son las siguientes: ¿Qué es una relación sexual? ¿Qué es la virginidad? ¿Todas las mujeres tienen himen? ¿Si no lo tuvieran o se les ha roto, ya han perdido la virginidad? ¿Si no has tenido relaciones sexuales donde hay penetración, significa que eres virgen? ¿La masturbación es un tipo de relación sexual? ¿Las relaciones sexuales siempre tienen que ser placenteras? ¿Y la primera vez, normalmente duele no? ¿Qué hay de la presión social, afecta? Pedir que digan situaciones en las que existe presión social. ¿Cómo creéis que se representa la virginidad y las relaciones sexuales en los medios de comunicación? Pedir que pongan ejemplos de anuncios, videos, música, etc.	

ACTIVIDAD 3: "Role - Play"	
OBJETIVO	O.E.1. Trabajar la presión social relacionada con la "pérdida" de la virginidad.
TIEMPO	Explicación: 5 minutos. Desarrollo: 15 minutos Evaluación: 5 minutos
DESARROLLO	
Se divide la clase en tres grupos. Deben interpretar las diferentes situaciones que se les plantea. Situación 1: un grupo de amigos/as donde todos/as han perdido la virginidad menos una persona. Situación 2: una pareja, donde una es virgen y la otra le está convenciendo para tener relaciones. Situación 3: un grupo de amigos que quiere saber cómo tener sus primeras relaciones sexuales, deben buscar información.	
EVALUACION: esta evaluación se hace de forma hablada, se pregunta al alumnado cómo se ha sentido con las actividades, qué aspectos han aprendido y qué aspectos cambiarían.	

Día 14. Sesión 2: Mitos sobre relaciones sexuales y afectivas

ACTIVIDAD 1: "Verdad o Mito"	
OBJETIVO	O.E.2. Desmontar los mitos de las relaciones sexuales y afectivas.
TIEMPO	Desarrollo: 50 minutos. Evaluación: 10 minutos.
RECURSOS	Folios y bolígrafos.
DESARROLLO	
Se realiza mediante la exposición de un Power Point (Anexo 2) en el que se irán explicando diferentes conceptos. La actividad lúdica de esta sesión es "Verdad o Mito". A cada alumno/a se le entrega un folio y tiene que escribir en una cara "mito" y en la otra "verdad". En la presentación aparecen las afirmaciones y conforme las lean, se cuenta hasta tres y cada alumno debe mostrar con el folio lo que considera que es la frase. Después, se pregunta al azar por qué han escogido esa opción.	
EVALUACIÓN: esta evaluación se hace de forma hablada, se preguntará al alumnado cómo se ha sentido con la actividad, qué aspectos han aprendido y qué aspectos cambiarían.	

Día 21. Sesión 3: ¿Qué sabemos de la Pornografía?

ACTIVIDAD 1: "Pornografía"	
OBJETIVO	O.E.3 Concienciar sobre la pornografía.
TIEMPO	Desarrollo: 40 minutos
RECURSOS	Proyector, pantalla digital, ordenador y altavoces.
DESARROLLO	
Primero, se les pide que saquen el papel de la sesión anterior con "mito y verdad" para realizar la misma actividad, pero con afirmaciones relacionadas con la pornografía (Anexo 3). Después, se les enseña cortos del documental "Generación porno", en el capítulo 4, unos actores porno hablan con jóvenes y les cuentan su experiencia; después se les pedirá una reflexión. El siguiente video será del mismo documental, en el capítulo 2, aparece una persona adicta a la pornografía y cuenta su historia; igualmente, se les pedirá su opinión.	

ACTIVIDAD 2: "Búsqueda alternativa de información"	
OBJETIVO	O.E.3. Concienciar sobre la pornografía.
TIEMPO	Desarrollo: 20 minutos
RECURSOS	Proyector, pantalla digital, ordenador y altavoces.

DESARROLLO
Esta actividad consiste en enseñar diferentes alternativas a la pornografía, sitios fiables donde pueden buscar información. Se reproduce un *reels* del podcast "El olimpo de las diosas" de Henar Álvarez que comenta lo que es la pornografía con un toque humorístico. Se les invitará a reflexionar sobre el video. Podcasts educativos: "El olimpo de las diosas", "Como si nadie escuchara" de Cristina Blanco. Libros: "Eso no es sexo" "Eso no es amor" de Marina Marroquí Esclapez. "Me quiero, te quiero" // "Tú eres tu lugar seguro" "Ama tu sexo" de María Esclapez Cartagena. Literatura erótica Páginas oficiales de educación sexual: plannedparenthood.org // centrojoven.org //sexperimentando.es // enfemenino.com Asociaciones: Centro joven de anticoncepción y sexualidad.
EVALUACIÓN: esta evaluación se hace de forma hablada, se pregunta al alumnado cómo se ha sentido con la actividad, qué aspectos han aprendido y qué aspectos cambiarían.

Día 28. Sesión 4: Sexualidades Diversas.

ACTIVIDAD 1: "Filias sexuales"	
OBJETIVO	O.E.4. Aprender sobre las diversidades sexuales.
TIEMPO	Desarrollo: 20 minutos.
RECURSOS	Proyector, ordenador, altavoces y pantalla digital.
DESARROLLO	
Se reproducen los siguientes videos de la película "Kiki, el amor se hace" en ella aparecen diferentes filias sexuales que no suelen ser muy comunes pero que existen. Misofilia: https://www.youtube.com/watch?v=nVFie2IYAzo&t=53s Dacrifilia: https://www.youtube.com/watch?v=ZPYGLD4OLeM&ab_channel=V%C3%A9rtigoFilms Harpaxofilia: https://www.youtube.com/watch?v=scV4pZEyWqQ&ab_channel=V%C3%A9rtigoFilms Elifilia: https://www.youtube.com/watch?v=OaULK-hV6zk&ab_channel=Roberto Después, se les invita a reflexionar y comentar si conocían la película, o las diferentes filias, si conocen otras, etc.	

ACTIVIDAD 2: "LGTB"	
OBJETIVO	O.E.4. Aprender sobre las diversidades sexuales.
TIEMPO	Desarrollo: 25 minutos. Video 1: 2,44. Video 2: 3,54
RECURSOS	Proyector, ordenador, pantalla digital y altavoces.
DESARROLLO	
La siguiente actividad consiste en la reproducción de dos videos. Después, se les hace unas preguntas para reflexionar.	

Video1: https://www.youtube.com/watch?v=XUV0BpDTX_0&ab_channel=DEPORTV *Preguntas*: ¿Conocéis algún caso de alguien que haya salido del armario? ¿Y de alguien que quiera salir, pero no pueda? ¿Cómo os sentiríais si no pudierais expresaros como sois? Video 2: https://www.youtube.com/watch?v=3JIy6yGjBtk&ab_channel=PlayGround *Preguntas*: ¿Creéis que esto ocurre? ¿Se puede aceptar a un homosexual, pero rechazarle por su pluma? ¿Cómo deberíamos trabajar para respetarlo?

ACTIVIDAD 3: "Evaluación final"	
TIEMPO	Desarrollo: 15 minutos.
RECURSOS	Cuestionario Escala Likert (Anexo 4).
DESARROLLO	
EVALUACIÓN: para concluir con la intervención se le entrega a cada alumno/a un cuestionario de Escala Likert (Anexo 4) el cual debe cumplimentar para conocer cómo ha sido su experiencia y qué aspectos se deberían mejorar.	

Todo proyecto de intervención necesita de unos recursos para llevarse a cabo. Dentro de los recursos materiales, se encuentran los fungibles, que son de un solo uso, y los no fungibles, que pueden usarse más tiempo. En los recursos humanos se necesitan los profesionales de la educación social para realizar las actividades. En recursos espaciales encontramos el lugar más adecuado para realizar las dinámicas, este debe ser espacioso y respetar las normativas vigentes de seguridad e higiene. Por último, se encuentran los recursos económicos donde se realizará un presupuesto de todos los gastos que conlleva realizar la intervención y la forma de inversión. La forma de subvención de este proyecto será de gasto particular gracias a que el coste de los materiales es muy reducido. En cuanto al dinero que cuesta contratar a un profesional de la educación social, no será necesario el contrato para este taller, ya que esta persona ya está contratada en la entidad que realizan estas campañas, por lo que su sueldo ya estará cubierto y no supone un extra para realizar la intervención.

Para la evaluación de esta intervención se llevará a cabo una evaluación continua. Primeramente, se realizó una evaluación inicial con un cuestionario de preguntas abiertas que se puede encontrar en el Anexo 1, para poder conseguir un análisis de necesidades que se acercase a la realidad y poder centrarse en los objetivos y conseguir unos mejores resultados.

Durante la intervención, se realizará una evaluación de proceso en todas las sesiones. Después de cada sesión, se abrirá un espacio para que el alumnado pueda expresar cómo se ha sentido con esa sesión, los aspectos que ha aprendido y qué se podría mejorar. Dentro de cada sesión se encuentra un apartado de "evaluación" en el que hay diversas cuestiones para plantearles. Esta evaluación permitirá obtener mejores resultados, ya que la retroalimentación recibida después de cada sesión ayudará al profesional a mejorar y ajustar aspectos para las siguientes sesiones.

Finalmente, en la última sesión se dejará un espacio para la evaluación final en la que se les pasará un cuestionario de Escala Likert, que puede verse en el Anexo 3. Este cuestionario

incluye diferentes ítems que el alumnado deberá responder desde su perspectiva marcando con una X del 1 al 5, donde 1 equivale a “totalmente en desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”. Con esta evaluación podremos saber cuál ha sido el impacto de la intervención y en qué medida se han alcanzado los objetivos establecidos. Además de la entrega del cuestionario, se les ofrecerá un espacio para que compartan su experiencia desde una perspectiva más general.

4. CONCLUSIONES

Realizar esta propuesta de intervención ha significado una aprendizaje y evolución en cuanto al pensamiento y percepción sobre las relaciones sexuales de los/as adolescentes. Antes de comenzar la evaluación inicial, la hipótesis creada era que los intereses de este colectivo eran otros, pero después de la entrevista, se comprobó que seguían siendo las mismas preocupaciones que años atrás. Esto invita a la reflexión y muestra que, aunque la sociedad esté avanzando, todavía quedan muchos aprendizajes por enseñar y aspectos que pulir. La educación sexual no es una asignatura como tal, sino que se encuentra dentro del currículum oculto de los centros educativos, por lo que el profesorado está obligado a impartirlo de forma transversal. Sin embargo, muchos de ellos no lo tienen en cuenta y prefieren ceñirse a las asignaturas obligatorias, dejando de lado temas tan importantes. Es fundamental que los y las educadores/as sociales en las escuelas ofrezcan otra visión del mundo que los/as adolescentes puedan no conocer. El hecho de que esta labor la realicen personas jóvenes que han pasado recientemente por esta etapa aumenta la cercanía y la confianza. Para los y las jóvenes, hablar de temas tabú puede ser complicado, pero cuando comprueban que personas un poco mayores que ellos/as hablan sobre ello sin ningún miedo al qué dirán, se les abre la mente y encuentran un espacio seguro que puede que nunca hayan tenido.

Realizar estas intervenciones también ayuda a prevenir las relaciones tóxicas y de maltrato, ya que los/as adolescentes aprenden qué está bien y qué no lo está, las acciones que deben permitir y cuáles no. La viabilidad económica de esta propuesta es considerablemente alta, lo que la hace adecuada para su implementación en cualquier instituto. Aunque este proyecto se dirija al segundo curso de educación secundaria obligatoria, puede realizarse en cualquiera de los cuatro cursos obligatorios, e incluso, fuera de los institutos, siempre y cuando los/as estudiantes tengan la edad recomendada de 12 a 16 años. Además, si se desea realizar la intervención fuera de este rango de edad, sería posible con algunos ajustes para adaptarlo a las necesidades del grupo objetivo.

Finalmente, esta intervención tiene el potencial de generar un impacto significativo. Muchos/as jóvenes carecen de acceso a una educación sexual integral adecuada y buscan información en medios de comunicación que muchas veces difieren de la realidad. Por lo que contar con una educación sexual y afectiva es principal para su buen desarrollo personal y social, porque conocer y comprender nuestros cuerpos y emociones a través de la educación sexual no solo nos empodera, sino que también contribuye a construir una sociedad más saludable y respetuosa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFP. (2023). Un tercio de la población mundial sigue privada de un acceso a internet. *El Economista.* https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Un-tercio-de-la-poblacion-mundial-sigue-privada-de-un-acceso-a-internet-20230913-0046.html

Alcántara, E. (2013). Identidad sexual/rol de género. *Debate feminista*, 47, 172-201.

Alonso, M. (2023). La presión que sienten las adolescentes españolas para perder la virginidad cada vez más pronto. *El País*. https://elpais.com/smoda/placeres/la-presion-que-sienten-las-adolescentes-espanolas-para-perder-la-virginidad-cada-vez-mas-pronto.html#

Asociación estatal de educación social (ASEDES). (2007). *Código deontológico del educador y la educadora social.* http://www.eduso.net/asedes/

Bahamón, M. J., Vianchá, M., & Tobos, A. (2014). Prácticas y conductas sexuales de riesgo en jóvenes: una perspectiva de género. *Psicología desde el Caribe,* 31(1), 53-75.

Block, J., & Robins, R. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence yo early adulthood. *Child development.*

Carpenter, L. M. (2002). Gender and the meaning and experience of virginity loss in the contemporary United States. *Gender and Society.*

Centro de la Mujer de Maracena. (2024). *Recursos para coeducar en igualdad. Recursos Para Coeducar En Igualdad - Recursos, Materiales E Información Para Coeducar.* Igualdad de género Maracena. https://igualdaddegeneromaracena.com/

DEPORTV. (2021). GENIAL CAMPAÑA - Deportistas LGTBIQ+ cuentan su experiencia en el Día del Orgullo 2021 [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=XUV0BpDTX_0

Dickson, N., Paul, C., Herbison, P., & Silvia, P. (1998). First sexual intercourse: Age, coercion, and later regrets reported by a birth cohort. *British Medical Journal.*

Espacio Violeta Joven. (2024). *Espacio Violeta Joven.* Instagram. https://www.instagram.com/espaciovioletajoven/?hl=es

Gamarra, U. (2020). La virginidad como constructo social. *Santa mandanga*. https://www.santamandanga.com/freebies-sexo-gratis/articulos-educacion-sexual/virginidad-constructo-social

Golden, R. L., Furman, W., & Collibee, C. (2016). The risks and rewards of sexual debut. *Developmental Psychology,* 52(11), 1913-1925.

González, A., Montero, V., Martínez, N., Mena, G., & Varas, L. (2010). Percepciones y experiencias del inicio sexual desde una perspectiva de género, en adolescentes consultantes en un centro universitario de salud sexual y reproductiva. *Revista Chilena de obstetricia y ginecología,* 75 (2), 84-90. https://www.scielo.cl/pdf/rchog/v75n2/art02.pdf

IES Manuel de Falla. (2021). *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021*. http://iesmanueldefallamaracena.com/plan-de-igualdad-de-genero

Instituto de las Mujeres. (2022). *La sexualidad de las mujeres jóvenes en el contexto español. Percepciones subjetivas e impacto de la formación.* Instituto de las mujeres.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2024). Granada: Población por municipios y sexo. (2871). *INE*. https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2871

Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género.* Debate Feminista, Vol. 10 (septiembre 1994), pp. 3-31. https://www.jstor.org/stable/42624175

Ley 4/2021, de 27 de julio, de *Infancia y Adolescencia de Andalucía*. BOJA, 146, de, 30 de julio de 2021.

Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se *modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo*. BOE, 51, de 1 de marzo de 2023.

Ley Orgánica 11/1999, de 30 de abril, de *modificación del Título VIII del Libro II del Código Penal, aprobado por Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre*. BOE, 104, de 1 de mayo de 1999.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de *Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.* BOE, 294, de 6 de diciembre de 2018.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de *protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. BOE, 134, de 5 de junio de 2021.

Lindberg, L., Firestein, L., & Beavin, C. (2021). Trends in U.S. adolescent sexual behavior and contraceptive use, 2006-2019. *National Library of Medicine.* https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8102179/

Liotti, B. (2024). La respuesta de Facebook e Instagram al porno generado con IA está en revisión por la junta de supervisión. *CNN*. https://cnnespanol.cnn.com/2024/04/16/respuesta-facebook-instagram-porno-inteligencia-artificial-trax/

Martínez, A. (2018). ¿Por qué las mujeres tienen relaciones sexuales con sus parejas cuando realmente no lo desean? *Facultad de Educación. Universidad de Alicante*.

Moreno, C., et al. (2018). Resultados del estudio Antony Morgan Eva Leal-López. *HBSC 2018 en España sobre Conducta Sexual.* Ministerio de Sanidad. https://www.sanidad.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/HBSC2018_ConductaSexual.pdf

Organización Mundial de la Salud (2023). Educación sexual integral. *Who.int.* https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education

Papalia, D. E., & Olds, S. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia.* MC Graw Hill.

Pilatti, A. (2010). Construcción y valoración psicométrica del Cuestionario de Expectativas hacia el Alcohol para Adolescentes de Argentina (CEA-A). *Anales de Psicología,* 26(2), 302-310.

PlayGround. (2018). ¿Por qué un hombre con pluma nos causa rechazo? [Vídeo]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=3JIy6yGjBtk

Pornhubsights. (2019). 2019 year in review. *Pornhub*. https://www.pornhub.com/insights/2019-year-in-review

Roberto. (2019). Kiki . . . (2016) de Paco León. Escena Elefilia. (Con subtítulos) [Vídeo]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=OaULK-hV6zk

Rodríguez, M. (2020). Construcción del imaginario social en las personas jóvenes. La pornografía como escuela. *Conseyu de la Mocedá del Principau dÁsturies*.

Sagasti, O. (Director). (2023). *Generación porno*. Amazon Prime. Video. https://www.primevideo.com/-/es/detail/0HFQTLPZ2QTMV9JB005D1FPTFC/ref=atv_nb_lcl_hi_IN?language=hi_IN&ie=UTF8

Sanjuán, C. (2020). (Des)información sexual: pornografía y adolescencia. Un análisis sobre el consumo de pornografía en adolescentes y su impacto en el desarrollo y las relaciones con iguales. *Save The Children*. https://www.savethechildren.es/informedesinformacion-sexual-pornografia-y-adolescencia

Sastre Valverde, P. (2022). *Recuerdo del primer encuentro erótico: factores influyentes en una experiencia más o menos satisfactoria*. Trabajo fin de máster, Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/63499/tfm_PaulaSastreValverde.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Spriggs, A. L., & Halpern, C. T. (2008). Timing of sexual debut and initiation of postsecundary education by early adulthood. *Perspectives on sexual and reproductive health,* 40(3), 152-161.

Tresb, & Tresb. (2023). ¿Cuál es el promedio de edad en España para perder la virginidad? *El Mundo*. https://www.elmundo.es/yodona/lifestyle/2023/10/02/6511a4b6fc6c83ad028b45a7.html

Unicef Comité Español. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Vértigo Films. (2016). KIKI, EL AMOR SE HACE - *Clip #1 «Harpaxofilia»* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=scV4pZEyWqQ

Vértigo Films. (2019). *KIKI, EL AMOR SE HACE - Clip #4 «Misofilia»* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=nVFie2IYAzo

Vértigo Films. (2019). *KIKI, EL AMOR SE HACE - Clip #5 «Dacrifilia»* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ZPYGLD4OLeM

Zapiain, J. (2000). Educación afectivo-sexual. Anuario de sexología, 2000, (6), 5-14.

A VISÃO DE PSICÓLOGOS(AS) FRENTE À EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS: ATUAÇÃO CLÍNICA, ESCOLAR E INSTITUCIONAL

MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

LUCI REGINA MUZZETI
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

A Sexualidade sempre foi um tema que despertou curiosidade e tabu nos mais diversos âmbitos sociais. Quando falamos em Educação Sexual então, o assunto causa ainda mais agitação entre as discussões. Contudo, com essa mesma intensidade, a necessidade de abordar a temática de maneira cientificamente corroborada tornou-se cada vez mais evidente, sobretudo, no âmbito escolar, onde as demandas relacionadas à temática vêm ganhando proporções consideráveis.

Há que se considerar ainda que, não somente educadores(as), mas também responsáveis e demais profissionais atuantes com crianças, vem se debruçando aos estudos que envolvem a sexualidade e Educação Sexual, visando a busca pela compreensão das temáticas que são intrínsecas ao desenvolvimento pelo de todo e qualquer indivíduo.

Neste sentido, o trabalho aqui apresentado tem o objetivo de trazer um panorama geral acerca da visão de psicólogos(as) quanto a sua atuação profissional, junto a Educação Sexual de crianças em seus campos de atuação, a saber, clínico, institucional e escolar. Vale ressaltar que o presente estudo faz parte de um recorte de um trabalho mais abrangente, defendido no ano de 2024, enquanto dissertação de mestrado profissional (Oliveira, 2024)[19].

Inicialmente estudado enquanto patologia, hoje – mais do que nunca - o conhecimento acerca da sexualidade tornou-se essencial para a compreensão da complexidade das relações humanas. O conhecimento acerca do respeito ao próprio corpo, bem como seus limites e peculiaridades (inclusive no que se refere ao outro) tem se tornado pauta de discussão de inúmeros grupos sociais, atuantes nos vários âmbitos da sociedade. Porém, há que se depreender que essa exploração tal qual como está posta na atualidade não é tão recente quanto se pensa.

[19] Dissertação de Mestrado intitulada "Como psicólogos(as) se comportam em relação à Educação Sexual de crianças no âmbito clínico, escolar e institucional", defendida no ano de 2024, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da FCLAR/UNESP. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/4ca82068-4f54-4800-8ce7-91e9e0bce4b7.

Paiva (2008), corrobora com essa afirmação ao nos salientar que foi nas últimas cinco décadas que as produções dos discursos voltadas à sexualidade vêm se tornando um empreendimento que vive em constante expansão, ultrapassando inclusive preceitos religiosos, anteriormente arraigados historicamente no pensamento e comportamento das pessoas. Ainda segundo as palavras da autora, as mais diversas áreas se entrelaçaram e se empenharam nessa investigação, trazendo para a prática, um discurso corroborado tecno-cientificamente.

Assim sendo, compreender como os profissionais atuantes com crianças depreendem a sexualidade e a Educação Sexual, torna-se uma necessidade iminente, já que, são essas atuações que têm o potencial de trazer à sociedade o conhecimento científico e adequado acerca da temática, tornando-os ao mesmo tempo acessíveis a todo e qualquer indivíduo. Nesse mesmo sentido, é preciso compreender a infância e suas concepções, afim de que, se estabeleça as devidas ponderações tangentes às suas especificidades e realidades.

COMPREENDENDO A INFÂNCIA

Para início de conversa, devemos compreender o real significado de infância. Não é difícil imaginar que os estudos de Philippe Ariès (1986), sobretudo, a obra "História Social da criança e da família" contribui infinitamente para essa compreensão. Apesar de termos em mente o fato de que o autor se referia à criança e à infância sob uma perspectiva europeia, há que se considerar que foi um importante desvelamento do que realmente significa o termo e como ele se modificou desde então, considerando as características sociais, culturais e econômicas de cada sociedade, principalmente ao considerarmos a interferência colonizadora sobre o comportamento brasileiro. O papel da criança no seio familiar e a integração nuclear da família, fatores decisivos nesse novo olhar da infância também foram estudados pelo autor.

Para Ariès (1986), foi a partir do século XVI que a infância começou a ganhar os contornos próximos aos que depreendemos hoje. Se antes a criança era vista como um adulto em miniatura que, inclusive, compartilhava os mesmos espaços e realizava atividades hoje vistas como inapropriadas para o contexto infantil, com a integralização ao núcleo familiar, ela passou a ser considerada como ser que necessita de mais atenção. Isso não implica dizer que ela (a criança) era negligenciada, mas sim, que o "sentimento de infância" tal qual vivenciamos hoje, era inexistente. Conforme Ariès (1986), o sentimento de infância surgiu mais tarde, a partir de um processo que se iniciou no século XVI, evidenciando-se no século XVII e tendo seu ponto culminante no século XVIII, momento em que se identificou considerável mudança e transformação do lugar da criança e da família, enquanto instância responsável pela criação e manutenção de sua prole, por meio da função moral e espiritual assumida pelo novo modelo familiar.

Neste mesmo sentido. houve ainda um processo de metamorfose da educação que, aos poucos, foi se relacionando ao conceito de infância, tornando a integração ao mundo adulto, cada vez mais tardia (Oliveira, 2024). É importante salientar ainda que, tal processo foi consideravelmente lento e, primeiramente, exclusivo às classes mais privilegiadas. Assim,

acompanhando as transformações políticas, sociais e culturais da Europa e do mundo, a criança foi se tornando um modelo de perfeição a ser seguido, em busca de uma renovação social.

No Brasil não foi diferente. Segundo Ribeiro (2006), com a consolidação da burguesia no final do século XIX e, da medicina (no mesmo século) houve um reconhecimento enquanto aliadas necessárias na propagação de ideias políticas, sociais e higienistas, questões de grande interesse para o Estado brasileiro que vinha se fortalecendo, o que incluía a mulher e a criança. Conforme as palavras do autor "a interação Estado-medicina no século XIX será responsável pela definição e aplicação de um conjunto de teorias, políticas e práticas voltadas para o bem-estar da população, da mãe e da criança [...] (Ribeiro, 2006, p. 31)". Neste sentido, a criança passou a ser vista sob uma nova ótica, sendo considerada enquanto figura integrativa da família, com necessidades que a colocavam em um lugar reservado, onde a educação e a proteção ganharam espaço considerável na moral da época.

Neste interim, o caráter higienista que também se consolidava na sociedade, considerando a sua necessidade visando a manutenção da saúde, com vistas a eliminação das condições precárias de existência, deram suporte para essa transformação social que considerava inclusive, a criança enquanto ser que requer cuidados específicos em todos os âmbitos.

> [...] O controle da sexualidade, sob os ditames da moral médica, tornou-se ponto importante no rol das atividades consideradas danosas à formação da criança, as quais por isso deveriam ser proibidas, erradicadas, fiscalizadas. A masturbação era prática considerada nociva à saúde e, como tal, necessitava ser contida a qualquer custo.

Como não poderia ser diferente, o Brasil que acompanhou as concepções da Europa, e os médicos, apoiados na ciência, tornaram-se importantes aliados na disseminação dos preceitos higienistas e do vitorianismo. Neste contexto de preocupação com a saúde e bem-estar da mulher e da criança, o domínio dos corpos teve respaldo necessário, o que incluía a sexualidade. E é neste contexto que surgem as discussões da sexualidade infantil, por meio de um discurso médico e patológico, que foi integrando cada vez mais, outras áreas da ciência, como a Psicologia e a Educação (Oliveira, 2024).

Assim sendo, pode-se afirmar que a visão acerca da criança e da infância passou por diversos avanços no decorrer dos séculos, sobretudo, no que se refere ao século XX. Além da medicinal, a psicologia e pedagogia enquanto áreas relacionadas ao bem-estar e preocupação com as crianças, se integraram em um objetivo que, apesar de conveniente para determinadas vertentes do poder, tinham como base, a preservação da infância, o que inclui também a sexualidade.

E COMO ENTRA A EDUCAÇÃO SEXUAL NESTE CONTEXTO?

Para início de conversa, faz-se necessário conceituar a Educação Sexual, que, segundo Oliveira (2024, p. 22) nós trata-se de,

> [...] um termo que compõe a individualidade de cada agente, a partir de um processo de aprendizagem que pode ser formal ou informal". No contexto da educação integral, a Educação Sexual pode ser compreendida como um conjunto de saberes e experiências relacionadas à saúda, ao bem estar, ao prazer, à identidade, à proteção e à responsabilidade. De toda maneira, a Educação Sexual desempenha papel imprescindível na formação de todas as pessoas, uma vez que, as questões que a envolvem são inerentes a todo e qualquer ser humano.

Para Figueiró (1996), o termo Educação Sexual implica que o sujeito deva ser ativo em todo o seu processo e não apenas um receptor de conhecimentos e orientação, que não reflete sobre suas concepções e atuações.

Há que se considerar ainda, a distinção entre os termos Educação Sexual formal e informal, mas para isso, faz-se necessário traçar um breve panorama da Educação Sexual institucionalizada no Brasil. Neste sentido, Bedin, Muzzeti e Ribeiro (2020, p. 72) discorrem que a primeira fase de institucionalização do conhecimento sexual no Brasil, se deu nas primeiras décadas do século XX, por meio de produções científicas que envolveram não somente profissionais da medicina, mas também, educadores e psicólogos, considerados então, os precursores da Educação Sexual no país. É válido salientar ainda que, isso favoreceu inclusive, a inserção desta no âmbito educacional.

A partir da segunda metade deste mesmo século, um novo período de significativas mudanças sociais, econômicas e culturais marcaram não só a sociedade brasileira, mas diversos outros países do mundo.

Mesmo com a tentativa de "abafamento" da Educação Sexual advinda do movimento político vigente no país à época (Golpe de 1964), podemos considerar que a temática se desvelou enquanto contraditória, conforme afirma Russo e Rohden (2011).

Foi ainda durante esse momento que passaram a surgir as primeiras tentativas de inserção[20] da Educação Sexual nas escolas, conforme afirmado por pelos autores (Russo; Rohden, 2011). Neste contexto, a preocupação em oferecer uma educação adequada passou a ser objeto de estudo de diversos autores, como afirmam os estudos de Sayão (1997), Ribeiro (2003, 2004), Maia (2005), Figueiró (1999, 2009) que destacam a ânsia de buscar formar educadores(as) que estivessem preparados(as) para tal atuação nas instituições escolares.

Segundo afirmam Bedin, Muzzeti e Ribeiro (2020), mesmo que Sexologia e Educação Sexual tenham passado por uma considerável "interrupção" no período em que o país viveu intensa repressão, as temáticas tangentes à sexualidade e Educação Sexual permaneceram presentes na sociedade brasileira. Para Bedin (2016) a ascensão da mulher no mercado de trabalho, o advento da pílula e as conquistas sexuais realizadas até então, foram consideravelmente interrompidas na década de 80, com a disseminação da AIDS.

Se por um lado os comportamentos sexuais tornaram-se flexíveis, por outro, a forte e presente influência dos preceitos arraigados na sociedade durante o século XIX por meio do vitorianismol, ainda exercia repressão e opressão sobre essa liberdade sexual teoricamente

[20] As primeiras inserções foram realizadas na região sudeste do país.

“conquistada”. E é neste contexto que o país entra no que podemos chamar de segundo momento da sexologia no país. Sendo assim, pode-se afirmar que esse período se deu como fruto da articulação entre a medicina (ginecologia-obstetrícia) e a psicologia, cabendo à primeira ciência citada, fornecer a legitimação necessária. É preciso salientar ainda que, naquele momento, segundo Russo et al. (2009, p. 623), “[...] a psicologia encontrava-se sob forte influência da psicanálise. A psicologia comportamental, que possui maior afinidade com a leitura sexológica que então surgia com os trabalhos de Masters e Johnson, era bastante marginal entre os profissionais da área.

Sendo assim, podemos afirmar que, tanto a Sexologia e Educação Sexual foram, ao longo dos tempos, tornando-se temáticas que não somente atraíram, mas que também envolveram diversos campos profissionais, interessados em investigar as temáticas e seus conhecimentos visando à sua profunda compreensão. Neste intento, esta pesquisa focaliza o olhar de psicólogos(as) da atualidade, objetivando trazer uma discussão mais atual acerca de suas concepções e atuações frente à temática. Já que, segundo se compreende que a Educação Sexual e a Psicologia, “[...] estão intimamente relacionadas e “convergentes” na promoção de uma sexualidade livre de tabus, preconceitos, que seja saudável, segura e prazerosa, que respeita os limites e individualidades dos sujeitos em seus aspectos biológicos, físicos, emocionais e psicológicos (Oliveira, 2024, p. 26).

Assim sendo, é imprescindível não somente apresentar esta relação, mas trazê-la na práxis, por meio da colaboração de participantes dedicados a buscar de maneira intencional e cientificamente corroborada, o conhecimento sobre a Educação Sexual e a Sexualidade das crianças, com vistas a interferir de maneira positiva em sua formação e prática.

1. METODOLOGIA

Conforme já explicitado, o estudo proposto trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Como psicólogos(as) se comportam em relação à Educação Sexual de crianças no âmbito clínico, escolar e institucional”. A pesquisa de caráter qualitativo, contou com a participação de 10 colaboradores(as) formados(as) em Psicologia, convidados(as) pela pesquisadora responsável, utilizando a técnica de seleção de amostra intencional (Saunders & Townsend, 2019). Quanto ao local, os(as) participantes optaram pela participação virtual, onde os dados foram registrados por meio de gravação e, posteriormente transcritos em forma de texto e discutidos enquanto resultados, relacionando-os aos aportes teóricos deste estudo, a saber, os conceitos chave da teoria Bourdieusiana: *habitus*, capital cultural, capital social, capital econômico, herança cultural e gênero. Destaca-se ainda que, os conceitos não serão aqui aprofundados, haja vista, não se trata do objetivo deste estudo, todavia, podem ser consultados na pesquisa de origem[21].

Cada participante deu sua colaboração respondendo a uma entrevista semiestruturada calcada nos conceitos supracitados e posteriormente, os dados foram analisados por meio do

[21] Oliveira (2024).

método praxiológico (Bourdieu, 1994), também desenvolvido pelo sociólogo francês e sua equipe que, visa, compreender a complexidade das relações sociais por meio da práxis.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES[22]

A pesquisa contou com a participação de 10 colaboradores(as) atuantes em instituições, escolas e clínicas. Desse total, 4 se identificaram enquanto sendo do gênero feminino, enquanto 6 como sendo do gênero masculino. Acerca das idades, podemos destacar que pudemos contar com a participação de profissionais de diversas gerações e também, de diferentes cidades, formações e históricos de atuações, conforme podemos identificar no Quadro 1. Todos(as) os(as) colaboradores(as) foram convidados(as) pessoalmente pela pesquisadora responsável e, assinaram os TCLEs entregues no ato da entrevista[23].

Quadro 1 – Colaboradores(as) da pesquisa

Nome	Idade	Atuação	Tempo de atuação
Orlando	42 anos	Atuação clínica e Centro de Referência LGBTQIA+	15 anos
Ruth	57 anos	Gestora/Coordenadora Grupo de referências técnicas para o trabalho dentro de unidades prisionais (Projetos) Cooperação Instituto Liberta (Prevenção da violência sexual na infância)	31 anos
Marcelo	45 anos	Clínica/Escola (Ensino Médio/Preparação para vestibular)	18 anos
Verônica	32 anos	Clínica	6 anos
Roberta	35 anos	Psicóloga do Esporte (Clínica/ Instituto para Paratletas)	8 anos
Jacinto	45 anos	Clínica e UBS	16 anos
Mathias	47 anos	Clínica e Plano de Saúde Particular	7 anos
Teresa	33 anos	Clínica (própria)/Atuação Escolar	11 anos
Carlos	44 anos	Clínica/Secretaria Municipal de Saúde	20 anos
Otávio	43 anos	Lar (orfanato exclusivo para meninos)	19 anos

Fonte. Elaborado pelos autores

Apesar de não se eximirem da importância de seu papel no processo de Educação Sexual, os(as) profissionais entrevistados(as) acreditam, também de maneira unânime, que não existe apenas um profissional adequado(a) ou destinado(a) a atuar enquanto educador(a) sexual. Em sua maioria, os(as) colaboradores(as) destacam a importância do(a) professor(a), do psicólogo(a), do(a) pediatra, do(a) assistente social e também, de qualquer profissional que possua formação adequada para tal atuação. Para eles(as), há a necessidade uma rede multiprofissional que acompanhe as crianças e dê base para a Educação Sexual, porém, de maneira institucional e dentro da escola.

[22] Esta seção apresentada enquanto resultados e discussões está integralmente presente na dissertação que deu subsídios a este recorte (Oliveira, 2024). Vale salientar ainda que, os dados tais quais estão apresentados aqui, foram transcritos literalmente para este capítulo de maneira inédita, após a inserção da dissertação no repositório institucional da universidade em abril de 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/4ca82068-4f54-4800-8ce7-91e9e0bce4b7.

[23] Todas as entrevistas foram realizadas via *Google Meet*, por solicitações dos(as) participantes.

A atuação de Jacinto em um posto de atendimento e sua preocupação em estar preparado para atuar e fazer parte de uma equipe de profissionais para o trabalho quanto à Educação Sexual, pode ser corroborado com a ideia que Ribeiro (2013) defendeu, ao afirmar que espaços da área da saúde, como hospitais, prontos-socorros e postos de saúde, por serem ambientes sexualizantes, devem também contar com a atuação de profissionais voltados à área não somente da saúde, mas também, da educação, com formação adequadas para trabalhar a Educação Sexual dos indivíduos, identificando, reconhecendo e valorizando os aspectos tangentes à sexualidade e gênero, como constituintes da formação integral do indivíduo.

No entanto, Jacinto não é o único a relacionar Educação e Saúde enquanto áreas imprescindíveis na formação integral do indivíduo, assim como afirma Teresa.

Neste sentido, Ribeiro (2013, p. 14) nos traz a necessidade de "[...] instrumentalizar criticamente o professor e os profissionais da saúde para que possam lidar com as dificuldades naturais resultantes dos tabus e preconceitos inerentes ao sexo, ao gênero e à orientação sexual". É neste contexto ainda que, Ribeiro (2013) salienta a importância de reconhecer o ambiente escolar como o enlace entre o espaço social e mental. Neste contexto, é importante destacar o papel da escola na formação do indivíduo, assim como, as relações estabelecidas durante as vivências escolares que, podem trazer inclusive, consequências negativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento individual. Tais evidências podem ser encontradas nas falas de Teresa, Jacinto, Mathias e Marcelo que, relataram ter sofrido *bullying* durante suas trajetórias escolares.

Assim, compreender o papel da escola na formação do indivíduo e, garantir a inserção de práticas pedagógicas planejadas, contribui diretamente para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. E, é neste contexto que, pretendemos defender a importância da Educação Sexual institucionalizada pela escola, pedagogicamente pensadas e cientificamente embasadas e transmitidas por profissionais qualificados, preparados e atentos para trabalhar às questões tangentes à temática supracitada, de maneira completa e adequada. Esta ideia é reconhecida e apresentada por grande parte dos colaboradores(as), como podemos ver a seguir:

Dentre todos(as) os(as) entrevistados(as) a importância e latência da Educação Sexual como prática educativa e fomentada por diversos profissionais qualificados, foi defendida. Os(as) profissionais analisados(as) afirmaram reconhecer a importância da inserção da temática como parte integrante da formação física, psicológica e cognitiva de todos(as) os(as) alunos(as).

É válido destacar que, os(as) profissionais entrevistados(as), consideram que não somente professores(as) sejam responsáveis pela Educação Sexual das crianças, mas atribuem também, a responsabilidade a psicólogos(as), equipe escolar e família, conforme suas concepções, indispensáveis para uma atuação adequada e formal. Além desses(as) profissionais já citados, surge ainda a nomeação de assistentes sociais e pediatras que, quando qualificados(as) para tal atuação, devem estar envolvidos nesta grande rede de apoio idealizada pelos(as) colaboradores(as) desta pesquisa. 68

Em suma, como já mencionado anteriormente, os psicólogos(as) declararam a necessidade de investir na Educação Sexual Formal no âmbito escolar, não somente com a

presença de educadores(as) e comunidade escolar, mas também, a partir do estabelecimento de relações positivas e saudáveis entre profissionais da área da saúde, principalmente. Isso demonstra o compromisso e conscientização em formar indivíduos em sua plenitude, respeitando de maneira integral todos os aspectos de desenvolvimento social, psicológico e cognitivo das crianças.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o século XX, podemos depreender que a sexualidade ganhou espaço nas discussões científicas, inicialmente sob o olhar médico-higienista que, aos poucos foi integralizando outras áreas como, a psicologia e a pedagogia. Com o passar do tempo, as investigações relacionadas à temática foram se aprofundando e, a partir do discurso de proteção e preservação da infância, o tema foi sendo disseminado e hoje, tem espaço consideravelmente mais acessível nos mais diversos âmbitos da sociedade.

A democratização da escola, advinda da necessária transformação da educação ao longo das décadas, foi uma importante aliada nesse processo, já que, a Educação Sexual, passou a ser vista como necessária. Mesmo que a passos lentos, a discussão sobre a imprescindibilidade da Educação Sexual no desenvolvimento integral dos indivíduos vem ganhando espaço tanto na escola quanto fora dela. Os profissionais atuantes com crianças, passaram também, a identificar-se enquanto figuras importantes nessa formação e os(as) psicólogos(as) em suas falas, demonstraram isso. Se antes existia considerável e constante tentativa de responsabilização do outro, ou de busca pelo profissional mais adequado(a) para trabalhar a temática, hoje, por meio desta pesquisa, nos deparamos com um olhar distinto, preocupado em contribuir muito mais do que encontrar “culpados”.

Vale ressaltar que, esta pesquisa não tem a pretensão de generalizar os profissionais da área da psicologia e, tampouco responsabilizá-los pela Educação Sexual das crianças, mas sim, demonstrar a transformação na visão profissional desses colaboradores(as) que, ao mesmo passo em que salientam a preocupação de não estarem preparados para esta atuação, demonstram ainda mais intencionalidade em tornarem-se “adequados” para lidar com a temática. É válido salientar ainda que, defendemos o(a) professor(a) enquanto profissional adequado(a) para trabalhar a Educação Sexual das crianças, condizendo com o nosso discurso de que esta deve ser trabalhada enquanto ciência e, portanto, pedagogicamente planejada. Todavia, é inerente destacar que todos(as) os(as) profissionais atuantes com crianças devem estar preparados(as) para acolher, cuidar, orientar e proteger, independente de sua formação científica. É importante ainda, destacar o papel da família nesse processo e de toda a sociedade, uma vez que, a criança é formada em sua totalidade por várias instâncias, além da escola.

E por fim, destacamos as limitações desse estudo, uma vez que, apesar de contar com uma regularidade nas falas e, portanto, para o nosso estudo ser suficiente, já que trabalhamos com a visão sociológica de Pierre Bourdieu, compreendemos que o número de sujeitos pode ser ampliado para estudos futuros e outras vertentes podem ser analisadas por diferentes visões e paradigmas. Todavia, não se pode deixar de mencionar a importância imprescindível dos

participantes dessa pesquisa, sobretudo, por considerarmos diferentes aspectos, como experiência, tempo e campos de atuação, gênero e formação acadêmica.

4. REFERÊNCIAS

Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família (*2a ed). (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: Guanabara.

Bedin, R. C. (2016). *A história do núcleo de estudos da sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP* [Tese de Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara]. Repositório Institucional. Recuperado de: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3798.pdf.

Bedin, R. C., Ribeiro, P. R.M., & Muzzeti, L. R. (2020). O grupo de pesquisa na universidade brasileira como aglutinador de estudos temáticos: o caso do Núcleo de Estudos da Sexualidade. In F. Teixeira *et al.* (Orgs.), *Sexualidade e educação sexual:* políticas educativas, investigação e práticas (p. 343-349). Braga: Edições CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. Recuperado de: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5160.

Bourdieu, P. (1994). Esboço de uma Teoria da Prática. In R. Ortiz (Org.), *A sociologia de Pierre Bourdieu,* 39, 46-86. São Paulo: Editora Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

Figueiró, M. N. D. (1996). A produção teórica no Brasil sabre Educação Sexual. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, (98), 50-63.

Figueiró, M. N. D. (2009). *Educação sexual:* múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I:* A vontade de saber (Albuquerque, M. T. Da C., & Albuquerque, J. A. G., Trad.). Rio de Janeiro, Edições Graal.

Oliveira, M. F. C. (2024). *Como psicólogos(as) se comportam em relação à Educação Sexual de crianças no âmbito clínico, escolar e institucional* [Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara]. Repositório Institucional. Recuperado de: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/559625c0-4cee-4bc1-8e80-0bae51b7ba01/content.

Oliveira, M. F. C. (2021). *SEXUALIDADE, GÊNERO E INFÂNCIA:* a relação escola, família e pediatria na Educação Sexual de crianças da Educação Infantil [Tese de Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara]. Repositório Institucional]. Recuperado de: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/5580.pdf.

Oliveira, M. F. C. (2017). *TRAJETÓRIA SOCIAL E SEXUALIDADE:* A estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil [Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara]. Repositório Institucional. Recuperado de: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4155.pdf.

Paiva, V. (2008). A psicologia redescobrirá a sexualidade? *Psicologia em Estudo,* Maringá, 13(4), 641-651. Recuperado de: https://www.scielo.br/j/pe/a/64cZ3VhdyLrpf6FzS8t95Mc/abstract/?lang=pt.

Ribeiro, P. R. M. (2006). História da saúde mental infantil: a criança brasileira da colônia à república velha. *Psicologia em Estudo,* 11(1), 29-38. Recuperado de: https://www.scielo.br/j/pe/a/GjFSBSrN6CLgwN9k74t7YFr/?format=pdf&lang=pt.

Ribeiro, P. R. M. (Org.). (2004). *Sexualidade e educação:* aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência Editora.

Russo, J., & Rohden, F. (Coord.). (2011). *Sexualidade, ciência e profissão no Brasil.* CEPESC. (Coleção Documentos, 8).

Russo, J. A., Rohden, F., Torres, I., & Faro, L. (2009). O campo da sexologia no Brasil: constituição e institucionalização. *Physis:* Revista De Saúde Coletiva, 19(3), 617–636, Recuperado de: https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300004.

Saunders, M., & Townsend, K. (2019). Choosing Participants. In: C. CASSELL, A. CUNLIFFE, & GRANDY, G, *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods:* History and Traditions (pp. 480-492). Londres: SAGE Publications Ltd.

LUCA E AS INFÂNCIAS QUEER

CAROLINA FETCHIR RIBEIRO DA SILVA
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

MARINA HILST
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

"Existem tantas coisas que não sei sobre mim, não posso passar isso para você."

Este capítulo analisa o filme de animação Luca, Pixar Animation Studios, produzido em 2021, e usar o simbolismo do filme para refletir como uma sociedade heteronormativa reage ante a questão LGBTQIAP+. O filme não trata, em si, de uma história queer em seu sentido original, mas a discriminação e o preconceito presentes podem ser relacionados ao contexto LGBTQIAP+ e a como a sociedade heteronormativa reage no tocante à diversidade sexual. A obra traz uma proposta dialógica simbólica por meio de metáforas, abrindo possibilidades de interpretação e análise de uma temática geralmente silenciada. Concluímos que a obra analisada tem potencial educativo ao possibilitar interpretar e refletir sobre uma educação intencional e emancipatória que considere a diversidade sexual e de gênero, dando voz às diferentes formas de ser.

Pixar: uma premiada fábrica de emoções

A Pixar Animation Studios é um estúdio americano, atualmente uma empresa subsidiária pertencente à Walt Disney Company. Sediada em Emeryville, Califórnia, nasceu em 1976 da divisão de computadores da Lucasfilm, sendo comprada e rebatizada por Steve Jobs em 1986 e finalmente comprada pela Disney em 2006.

Desde o início de sua trajetória, o estúdio apresenta um padrão de animações com narrativas tocantes, trazendo para seu imenso público mensagens sobre a vida e perspectivas de como lidar com as dificuldades humanas. Um olhar superficial faria qualquer pessoa pensar que as animações Pixar são voltadas a priori para crianças, devido ao apelo inegável que dedica a este público, porém dizer que são exclusivamente infantis se configura num erro gigantesco.

A linguagem utilizada em suas narrativas em geral, conquista o coração tanto de crianças, em virtude da fantasia, da diversão, das aventuras, das piadas, quanto de jovens e adultos, pelos mesmos motivos e pela leveza com que aborda questões da maturidade da vida humana. São histórias que fazem rir e chorar na mesma narrativa.

Cada enredo traz, em si, alguma reflexão importante sobre algum aspecto da vida. As mensagens oscilam entre a sutileza e a explicitude. O primeiro longa-metragem lançado em 1995 foi *Toy Story*, que abordava a questão do ciúme nas relações afetivas. A história apresentava brinquedos animados (vivos) quando não estavam na presença de humanos, e os dilemas vivenciados por eles. Como exemplo, o caso de um brinquedo que foi substituído em seu favoritismo por outro, e o contexto suscitava reflexões e sentimentos por parte dos espectadores. O longa-metragem *Os Incríveis* (2004), traz uma mensagem mais nítida, até mesmo madura e realista sobre a realidade dos conflitos da vida conjugal e familiar[24]. Brigas, crises entre o casal, a toxicidade da relação em muitos momentos, crises de identidade na fase adulta, enfim, ao ilustrar as imperfeições do relacionamento matrimonial, independente do modelo escolhido, traz questões muito comuns para muitas pessoas.

Wall-e (2008) é um caso em que a história traz uma reflexão sobre o mundo e não sobre o indivíduo. Ao fazer uma abordagem de como o comportamento das pessoas está afetando nosso planeta, a animação exibe uma realidade distópica, pós-apocalíptica, de um mundo devastado pelo lixo e pela poluição e os seres humanos remanescentes vivem assistidos em todas as suas vontades por computadores. Wall-e oferece uma mensagem dupla sobre o comportamento destrutivo da humanidade e sobre como o avanço tecnológico nos tem tornado mais preguiçosos e sedentários.

Cabe um destaque para *Valente* (2012) que foi a primeira animação desse estúdio protagonizada por uma mulher, e também roteirizada e dirigida por uma. Ganhadora de um Oscar e um Globo de Ouro, a obra entrega uma temática dentro das pautas feministas, de protagonismo feminino, sobre uma princesa arqueira que lutou para não ser forçada a se casar.

Ainda poderíamos citar *Viva* (2017) e *Soul* (2020) que dispõem muito levemente sobre a temática da morte e *UP - Altas Aventuras* (2009) que nos presenteia como uma perspectiva sobre a velhice e o processo de envelhecimento. Ao todo são vinte e seis longas-metragens, sendo *Toy Story* (1995) o primeiro e *Buzz Lightyear* (2022) o último. São vinte e uma premiações com Oscar, nove Globos de Ouro e onze Grammys.

Nosso recorte é no antepenúltimo longa-metragem distribuído pelos Estúdios Disney, produzido pela Pixar: *Luca*. Produzida para o cinema e plataformas de streaming, a princípio trata-se de um produto de entretenimento, mas que depois de uma análise minuciosa que fizemos, pode atender de forma muito satisfatória para fins de educação sexual, formal ou informal já que Luca traz uma série de reflexões pertinentes à temática queer, ainda que isso não seja colocado como uma proposta explícita pelos produtores.

Luca: animação, reflexão e superação

[24] O modelo familiar exposto na obra é o heteronormativo e nuclear, o mais comum da sociedade. Traz uma ilustração, em inúmeros aspectos positivos, sobre a convivência matrimonial-familiar em uma ótica mais realista e menos romantizada.

Luca – título original da obra, gênero animação – foi dirigido por Enrico Casarosa e estreou nos cinemas do mundo todo no dia 18 de junho de 2021. De classificação livre para todos os públicos, o filme tem duração de 101 minutos e oferece uma história linear (começo, meio e fim cronologicamente organizados) que se passa na Riviera Italiana, onde Luca e seu recém melhor amigo Alberto, vivem aventuras na busca de um sonho de meninos: ter uma Vespa[25].

Em meio a muita diversão, afetos, sonhos e descobertas em um novo mundo, os amigos estão em risco, já que ambos são criaturas marinhas, que se transformam em humanos ao sair do mar; e a Vila Portorosso, onde vivem sua aventura, tem em sua história aqueles que são chamados de monstros marinhos, vistos como perigosos e caçados por seus moradores.

Luca

O ponto de partida da nossa análise é uma reflexão sobre situações vivenciadas por pessoas ditas diferentes, sejam elas crianças, que é o foco principal da obra analisada, mas também numa perspectiva que englobe a diversidade em todas e quaisquer faixas etárias.

Este trabalho não irá mostrar um personagem LGBTQIAP+ e nem o filme trata, em si, de uma história queer em seu sentido original. O que pretendemos é usar o simbolismo do filme para refletir como uma sociedade heteronormativa reage ante a questão LGBTQIAP+.

A obra traz uma proposta dialógica por meio de metáforas, isto é, simbólica. Para Bernadet (1996) uma obra fílmica traz a impressão da realidade, referindo-se às representações que um filme pode alcançar, quando promove uma ilusão de que aquilo que está sendo retratado é real. Ao mesmo tempo que sabemos que não é real, fantasiamos que poderia ser, uma vez que histórias em filmes reproduzem simbolicamente aspectos da vida cotidiana, constroem uma relação de intimidade entre o espectador e as personagens, envolvendo as vivências de cada indivíduo.

A análise de *Luca*, leva em conta a estrutura fílmica, a construção dos personagens e os lugares sociais da narrativa, o que nos permite ler a obra como uma reflexão sobre as infâncias queer, uma vez que apresenta de maneira lúdica e afetuosa ilustrações de medos, ansiedade, sentimentos de não pertencimento, inadequação e toda sorte de discriminações que uma

[25] Considerada a primeira scooter do mundo, a Vespa foi apresentada em 1946 na Itália pós Segunda Guerra Mundial. Desde então, tornou-se um ícone em duas rodas e objeto de desejo de muitos jovens (Fonte UOL).

criança, ou adulto, pode vivenciar inspirando novos olhares ao universo queer, um convite ao rompimento de comportamentos limitantes e discriminatórios presentes em nossa sociedade.

O filme se inicia em uma cena no mar, mostrando a aurora crepuscular por volta das 4 horas, um barco de pescadores saindo dos rochedos em direção ao alto mar, onde conversam Giácomo e Tomaso sobre a existência de monstros marinhos. Giácomo demonstra medo de pescar perto da ilha, argumentando que, se for verdade o que contam, haveria monstros marinhos naquelas águas, ao que Tomaso questiona se ele realmente acredita naquilo. Giácomo por sua vez replica dizendo que "já viram muita coisa estranha naquelas águas". (Figura 1)

Figura 1

Nos primeiros minutos de filme temos a primeira alusão ao universo *queer.* A metáfora dos monstros marinhos nos remete justamente a como tendemos a classificar, rotular as diferenças como algo monstruoso, aberração, perigo, medo.

Guacira Lopes Louro (2001) define *queer* como aquilo que é excêntrico e ridículo e destaca que o termo é utilizado de forma pejorativa para se referir à população LGBTQIAP+. Miskolci (2021) explana que *queer* se trata de um palavrão e uma ofensa na língua inglesa, se relacionando a tudo que é estranho ou anormal, também relacionando o conceito de abjeção ao universo *queer*, definindo-o como “espaço a que a coletividade costuma relegar aqueles e aquelas que consideram uma ameaça a seu bom funcionamento, à ordem política e social”. (MISKOLCI, 2021, p. 24). Como já exposto na primeira cena, os monstros do mar são vistos como uma ameaça, assim como o *queer.* Seres abjetos.

A conversa entre Giácomo e Tomaso nos permite uma reflexão sobre o assunto de como a sociedade costuma se posicionar frente à diversidade. O diferente é chamado de estranho, e este adquire uma conotação de algo que não pertence a este mundo, ao mundo dito padrão. É como se disséssemos, este é o meu mundo, o mundo normal, o mundo padrão. Quando Tomaso questiona se o parceiro de pesca acredita em monstros marinhos, é também possível inferirmos sobre como muitas vezes negamos a existência aos diferentes, os tornamos invisíveis. É como se precisássemos crer, como se a visibilidade de todos aqueles que não se encaixam nos padrões dependessem do aval da crença para serem ao menos reconhecidos, credibilizados.

Ironicamente, a conversa entre os dois é interrompida quando uma criatura marinha começa a pegar objetos do barco. Quando a criatura é percebida pelos humanos, (figura 2) todos entram em pânico e há um breve período de caos que termina com a criatura saltando sobre o

barco e mergulhando, com vários pertences do barco indo parar no fundo do mar. Esta cena traz implícitos os juízos de valor que por vezes fazemos de quem é diferente de nós (figuras 3 e 4). Ao "pegar" os pertences do barco, a criatura demonstra o estigma do não pertencimento: um monstro, uma ameaça. O final épico da cena acontece durante o salto da criatura sobre o barco, momento em que os pescadores o contemplam atônitos, perplexos. Os olhos entregam o terror da constatação: monstros marinhos existem. Nossa reflexão: como as pessoas padrão reagem quando tem contato com uma pessoa queer pela primeira vez?

Figura 2

Figura 3

Figura 4

Para além da etimologia do *queer,* iniciando sua relação com os personagens principais do filme – os monstros do mar – é importante descrever a conjuntura da Teoria Queer. Miskolci (2021) contextualiza que três eventos foram responsáveis por seu surgimento, na década de 60, sendo o movimento pelos direitos civis da população negra nos Estados Unidos, a segunda onda do movimento feminista e o movimento LGBTQIAP+, até então chamado de movimento homossexual. O autor afirma que a Teoria Queer se consolida, tal qual conhecida atualmente, na segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos, com a epidemia da AIDS, na qual a população LGBTQIAP+ se tornou alvo de rejeição, aversão e temor. A partir deste contexto, a palavra é apropriada por este grupo na configuração de uma ação de resistência. Ou seja, uma forma de ressignificar esse termo que, segundo Guacira Lopes Louro (2001), passa a ser utilizado como forma de oposição e de contestação à normalidade, uma diferença contestador que não quer ser assimilada ou tolerada, declaradamente transgressora.

Na cena seguinte à inicial, somos apresentados a Luca e ao seu ambiente marinho familiar. Momento importantíssimo da narrativa é quando temos a oportunidade de conhecer o outro lado da história. O "monstro" é um menino, (figura 5) que vive com seus pais e avó, todos criaturas marinhas. Luca ajuda sua família cuidando do "rebanho" de peixes e entre momentos de tédio (figura 6) e distração peculiares a sua idade (figura 7), Luca se sente atraído por objetos que caem da superfície. Sua curiosidade se mostra evidente, mas é tolhida pelos pais que, com muito medo, o alertam para seus perigos. Em uma cena, Luca aparece tentando ir à superfície. É um sonho que mostra seus desejos e também seus medos acerca do desconhecido. Ao longo do filme Luca tem outros sonhos lindos, nos quais as maravilhas da superfície e os perigos o visitam.

Figura 5

Figura 6

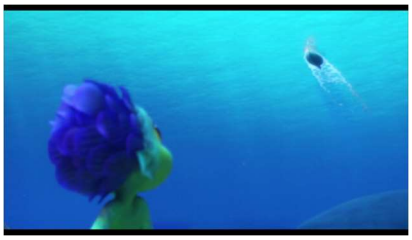


Figura 7

A cena do almoço em família nos presenteia com vários elementos para análise. Quando Daniela, a mãe, chama Luca para almoçar, ela pergunta se ele encontrou algum barco, ao que ele responde positivamente, e ela automaticamente pergunta se ele se escondeu. Na sequência vem um longo sermão de conselhos maternos para o menino ficar longe da superfície. Já sentados à mesa, Luca traz uma questão polêmica: de onde vêm os barcos (figura 8)? Vemos uma sequência de reações distintas: o pai engasga com a comida, desconcertado com a pergunta, a vovó responde com a verdade (figuras 9 e 10), que eles vêm da vila dos monstros terrestres, localizada acima da superfície e a mãe tenta rapidamente cortar o assunto. Esta cena nos toca pela dicotomia entre quem tem medo de quem? Quem são os monstros afinal? Quando a vovó se refere à vila de humanos, ela também usa a expressão "monstros", monstros terrestres. Isso nos permite refletir como a norma percebe a diversidade e como a diversidade percebe a norma. Aos olhos de quem vê a diversidade, a estranheza, a monstruosidade sempre está no outro. De modo que, se para os humanos as criaturas marinhas eram monstros, da mesma forma o eram os humanos às criaturas marinhas, e a ameaça que os terrestres viam nos aquáticos, em verdade eles eram essa mesma ameaça aos habitantes do fundo do mar. Efetivamente, fica muito claro que resguardando o lugar de fala de opressores e oprimidos, a grande ameaça a todos era o preconceito.

Figura 8

Figura 9

Figura 10

A segunda fase da narrativa tem início quando Luca conhece Alberto. A cena se desenrola em um tom cômico e divertido. Certo dia, Luca apascentando os peixes-ovelha da família, e recolhendo objetos no fundo do mar, encontra-se com escafandrista. Tenta fugir aterrorizado, mas logo descobre ali algo totalmente inesperado. O escafandrista é outro menino marinho, e logo ficam amigos (figura 11).

Figura 11

Por meio de seu novo amigo, o protagonista finalmente conhece a superfície. De início, se assusta, mas o encantamento com o que vê o faz continuar visitando Alberto. O amigo apresenta o lugar onde mora, uma construção abandonada numa ilha isolada, assim como sua coleção de objetos e outras curiosidades da vida fora do mar. Luca se encanta pelo cartaz de uma Vespa e os meninos tem a ideia de construírem uma, juntos.

Neste ponto é interessante observar que Luca fica maravilhado com a experiência e a versatilidade do amigo, que mora sozinho, faz tudo o que tem vontade. Se por um lado Luca representa a criança diferente que não conhece o mundo, que até então foi poupada de tudo pela proteção/repressão da família, Alberto representa a criança em abandono/negligência parental. Ao enfrentar os perigos do mundo sozinho desde pequeno, ele parece ser um menino descolado, esperto e corajoso, enquanto na verdade a solidão e o desamparo encontram-se latentes.

Como os pais de Luca descobriram sua rotina de idas e vindas da superfície e a amizade com Alberto, tomam uma decisão drástica: enviá-lo para morar com o tio Ugo, um habitante das profundezas do oceano, onde os pais julgam, neste momento, que é o mais seguro para Luca. A cena da discussão em família aponta algumas situações vivenciadas pelas famílias quando a criança/adolescente queer está prestes a conhecer o mundo. Alguns familiares tendem a se questionar onde erraram, outras vezes julga-se que há uma má influência por trás do comportamento da criança e por fim, a repressão da família, a apropriação do direito de escolha, a ditadura do que é supostamente certo. Ocorrências estas que acabam por levar a criança a um afastamento ou até fuga da família, em alguns casos a cair no mundo, se expor ao perigo por falta de acolhimento no lar.

A terceira etapa da história se passa na vila de Portorosso. Com medo e raiva de ir morar com o tio, Luca decide fugir e convence Alberto a irem para a vila. O local tem em sua história a presença dos monstros marinhos, que são temidos e caçados pelos humanos. Luca percebe isso desde o início e sente um medo constante de ser reconhecido/identificado, já que um pouco de contato com a água já transforma a pele em escamas. Apesar disso, seguem conhecendo melhor o ambiente.

A primeira experiência é logo traumática. E eles conhecem Ércole Visconte, um grã-fino esnobe escoltado por dois fiéis seguidores: Ciccio e Guido. Ércole entra em cena pilotando uma

Vespa vermelha novíssima, o que deixa os meninos maravilhados, porém. Ércole aproveita-se da cena para humilhar e ridicularizar os garotos. Então entra Giulia, pilotando uma bicicleta puxando uma carretinha cheia de peixes e "salva" os garotos.

Giulia é uma menina que está treinando para uma competição da qual participa todos os anos, mas que nunca consegue vencer. É a Copa Portorosso de triatlo, da qual Ércole é pentacampeão. Os meninos se propõem a ajudá-la e sonham em ganhar o prêmio em dinheiro para então comprar a tão sonhada motocicleta. A competição consiste em um trajeto integrado de três modalidades: nado, comer macarrão e um percurso de bicicleta. Os meninos precisam treinar, pois não sabem usar talheres ou andar de bicicleta. Giulia mora em Gênova com sua mãe, mas passa as férias com o pai, o peixeiro Máximo, em Portorosso, e o ajuda entregando os peixes de bicicleta.

Neste ponto, a mensagem que se tece desde o princípio torna-se evidente, muito próxima da flor d'água, por assim dizer. Giulia se anima com a parceria e denomina o grupo de “Os Excluídos”, explicando para seus amigos que os excluídos devem cuidar uns dos outros e que são crianças diferentes, ou porque usam roupas esquisitas ou porque suam mais do que as outras, por exemplo (figuras 11, 12 e 13). É um momento de carinho e afeto que pode ser apreciado ao sabor das cores vivas e quentes presentes na maior parte das cenas.

Figura 12

Figura 13

Figura 14

Há também que refletir que a competição representa para eles, os excluídos (figura 15), a superação de seus contextos excludentes. Para Giulia, vencer significava pôr fim ao reinado da injustiça, pois era sabido que Ércole trapaceava de diversas formas para vencer por tantos anos. Para Luca e Alberto era a chance de ter o tão sonhado motociclo. Metaforicamente, a competição representa que para aqueles que são diferentes, as conquistas são muito mais difíceis, e algo que seria comum na vida de alguém padrão, para um excluído tem que ser uma árdua conquista. Ércole é a representação de todo o tipo de cenário de bullying, perseguições, humilhações e agressões que a pessoa queer vivencia em seu dia a dia (figuras 16 e 17).

Figura 15 Figura 16 Figura 17

Os amigos treinam para a copa enquanto se conhecem melhor. Enquanto Giulia ensina assuntos de astronomia para Luca, Alberto auxilia Máximo, pai de Giulia, com a pescaria. Luca desperta um desejo de frequentar a escola, o que desaponta Alberto e eles brigam. Durante a briga Alberto se joga na água e se revela como um monstro marinho. É uma cena de muita sensibilidade, pois a princípio Giulia se assusta e rejeita Alberto.

A briga entre Luca e Alberto traz muito drama e sensibilidade, pois toca em pontos muito dolorosos. No calor da discussão, quando Luca diz que vai para Gênova com Giulia para estudar, Alberto questiona a menina se a escola dela aceita "todo o tipo de gente". Essa questão nos remete à realidade de que as instituições, até mesmo as escolares, normatizam os indivíduos e excluem pessoas diferentes. Alberto, mais vivido e experiente demonstra saber antecipadamente que não daria certo, porém a sua reação, em vez de ser de encorajar o amigo, é exatamente oposta, a de criticar, de desacreditar (figuras 18, 19 e 20).

Figura 18 Figura 19 Figura 20

E quando Giulia descobre a condição de Alberto e o "expulsa" sem saber da mesma condição de Luca, podemos ver a decepção personificada na figura de Alberto. Decepcionado com Giulia, e com Luca ao mesmo tempo, a primeira em virtude de o acolhimento inicial ter se convertido quase instantaneamente em repulsa, e com o segundo por renegar a própria condição diante da possibilidade de pertencer ao mundo dito "normal" (figuras 21, 22 e 23).

Figura 21 Figura 22 Figura 23

Durante as aventuras de Luca e Alberto, os pais de Luca estão na vila à procura do filho, e Giulia descobre que Luca também é uma criatura marinha. Embora Giulia não demonstre a mesma aversão para com Luca (figura 24), que demonstrou com Alberto, o time estava desfeito (figura 25). Na verdade, ela passa a temer pela vida de Luca, pois o pai era um caçador de monstros marinhos (figura 26). Após tentativas de reconciliação frustradas com Alberto, Luca decide competir sozinho, na esperança de vencer e comprar uma vespa para o amigo Alberto.

Figura 24

Figura 25

Figura 26

Durante a competição, na etapa da bicicleta, começa a chover (figura 27). Luca estava indo muito bem, mas precisa parar para se esconder da chuva. Então surge Alberto com um enorme guarda-chuva para ajudar Luca a concluir o trajeto, porém Ércole surge e derruba Alberto que, com a chuva, toma sua forma original. Luca, ao ver a cena, toma coragem e sai na chuva, em direção ao seu amigo. Os dois garotos descem a ladeira de bicicleta, perseguidos por Ércole (figuras 28 e 29).

Figura 27

Figura 28

Os garotos vencem, mas são expostos frente a toda população da vila. Há um clima de tensão, que se alivia com a intervenção de Máximo que os reconhece e os declaram vencedores da Copa Portorosso (figuras 30 e 31).

Figura 29

Figura 30

Figura 31

Em meio a isso, os pais de Luca, que estavam protegidos pela forma humana, se revelam (Figura 32). Em seguida, duas senhoras que aparecem em outros momentos no filme, assistem à cena junto aos demais moradores e decidem abaixar seus guarda-chuvas, se revelando também como criaturas do mar. É uma cena importante porque mostra que elas estavam ali o tempo todo, convivendo com os humanos. Situação que pode se relacionar com as pessoas LGBTQIAP+ que não “saíram do armário” ou já saíram, mas aos olhos de alguns passam como “normais”. Eve Sedgwick (2007), em sua conhecida obra Epistemologia do Armário, coloca o armário como uma característica marcante na vida de pessoas gays e, podemos incluir aqui, a população LGBT no geral, destacando sua grande influência na vida dessas pessoas e a presença constante, já que mesmo aquele que já saiu do armário está sujeito a entrar ou ser colocado nele em diferentes situações. Ou seja, naquela situação, aquelas senhoras “saíram do armário”, se revelam para a vila como realmente eram. (Figuras 33 e 34).

Figura 32

Figura 33

Figura 34

À noite, durante a celebração, os pais de Luca e a avó tem uma conversa enquanto observam o menino com seus amigos. A mãe diz que, apesar de ser muito bom o que ele conquistou, seu filho não pode ficar naquele mundo. A avó, uma entusiasta da superfície, diz que algumas pessoas nunca irão aceitá-lo, mas outras, sim e que Luca sabe encontrar essas pessoas (Figuras 35, 36 e 37). É uma cena marcante por mostrar a percepção de que seu filho é diferente e a preocupação em como essa diferença será tratada nesse mundo.

Figura 35

Figura 36

Figura 37

O filme se encerra com Luca indo para Gênova estudar, Alberto sendo adotado por Máximo, e todos vivendo sob novas perspectivas da convivência entre os diferentes.

Apontamentos finais

Luca abre possibilidades de interpretação e análise sob diferentes perspectivas e temáticas como, por exemplo, amadurecimento, diversidade e masculinidades. Contudo, neste trabalho, analisamos a produção considerando as infâncias *queer* e a importância de considerar a possibilidade de representatividade por meio de Luca. É válido atentar que, quando o filme foi lançado, muito se falou sobre a identificação de pessoas LGBTQIAP+ com os personagens e a história.

A voz que se ouve em Luca, considerando a totalidade da obra, é a voz dos excluídos. No próprio personagem Luca, como em Giulia, em Alberto, nos pais, na vovó, nas duas senhoras. É perceptível que o lugar de fala é daqueles que são os considerados diferentes, simbolicamente representados como monstros marinhos.

A especificidade de cada personagem agrega um conteúdo de ações e comportamentos que simbolizam doses daquilo que ainda não é aceito, compreendido e bem visto pelos padrões normativos da sociedade. Qual a implicação de ser monstro marinho num mundo de humanos? Ser temido, rejeitado e caçado constantemente. Luca representa a curiosidade e o desejo de uma vida como a de qualquer criança de sua idade, com escola, brincadeiras, amizades; Alberto traz uma nuance de infância negligenciada pelo abandono parental. Os pais de Luca carregam o peso da responsabilidade e da impotência diante de tantos preconceitos a que a família é submetida. As falas da vovó nos transportam para um lugar de coragem e ousadia, de se fazer à revelia, coisas que lhe foram negadas dentro do lugar social a qual pertence. As duas senhoras da vila, quase uma vida inteira de invisibilidade.

A linguagem utilizada na obra é subjetiva e intuitiva. Conduz de modo muito tranquilo e sereno a uma possibilidade de identificação e representatividade para o espectador, que desvia da normatividade e nos faz refletir sobre diferenças, inclusive pela perspectiva da diversidade sexual e de gênero. O dualismo entre seres terrestres e monstros marinhos presente em toda a narrativa é essencial para a reflexão e representação dos discursos culturais e sociais presentes na sociedade na forma de padrões normativos e antinormativos, e para possibilitar discussões voltadas para princípios filosóficos, éticos e políticos emancipatórios acerca das diferenças nos mostrando que não devemos temer ou excluir aquele que é estranho a nós ou a nossa cultura.

A respeito de representatividade, Martins et al (2020) explica que ao longo de sua história, o cinema dificilmente deu espaço para quem saía do padrão e, quando o fez, foi de forma estereotipada e preconceituosa.

> Se por um lado o cinema institui padrões de imagem e comportamento, também possui um caráter empático. A intenção do próprio cineasta é importante, pois ele pode ser um forte aliado na luta contra o preconceito. (Martins; Barbosa; Silva, 2020, p. 3)

Ao fim da nossa análise, consideramos *Luca* uma produção de notável valor enquanto subverte a ordem normativa social ofertando espaço e voz a uma temática que no passado esteve silenciada, a temática dos diferentes, dos excluídos. E ao fazê-lo, de maneira empática, carinhosa, leve e didática, é possível apontar a obra como um artefato cultural com potencial educativo, por diferentes dimensões, abarcando a da educação sexual, ao pensar em uma educação intencional e emancipatória que considere a diversidade sexual e de gênero e legitime as diferentes formas de ser.

Referências

Bernardet, Jean-Claude. O que é cinema. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DISNEY/PIXAR. Pixar.com. Emeryville, CA: Internet, 1986-2022. Disponível em: https://pixar.com. Acesso em: 15 jul. 2022.

Fresquet, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Louro, Guacira Lopes. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. In: Revista Estudos Feministas. V.9 n.2 Florianópolis: IFCH, 2001.

Martins, Ana Luísa Araújo; Barbosa, Camila Penna; Silva, Carolina Dal Ferro. As Minorias no Cinema. *In:* CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 2020, Belo Horizonte. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre [...]. Internet: Equipe Editorial, 2021. v. 1, p. 1-3, Disponível em: https://periodicos.letras.ufmg/index/ueadsl/article/download/17537/1125613564. Acesso em: 15 jul. 2022.

Miskolci, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte, UFOP: Autêntica, 2021.

Sedgwick, Eve Kosofsky. A Epistemologia do Armário. In: Cadernos Pagu. Tradução de Plinio Dentzien. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007.

Silva, Ricardo Desidério. Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do kit anti-homofobia. 2015. 144 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126523/000840674.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 nov. 2021.

Silva, Ricardo Desidério. O desejo revelado em de olhos bem fechados. *In*: SILVA, Ricardo Desidério. (Org.). O sexo por trás das câmeras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 37-50,

Referência audiovisual

LUCA. Direção: Enrico Casarosa. Produção: Andrea Warren. Roteiro: Jesse Andrews, Mike Jones. Estados Unidos da América: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2021. (101 min), son. color. Legendado. Port.

GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE HABILIDADES COGNITIVAS Y SOCIALES EN ALUMNO CON TDAH

MOHAMMED EL HOMRANI MAKNUZI
Universidad de Granada – España

LUCÍA VALVERDE GRANADOS
Universidad de Granada – España

DIEGO GÁZQUEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Granada – España

El trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es uno de los trastornos del desarrollo cerebral más investigado en los últimos tiempos. Dos de las razones principales por las que se han realizado tantos estudios se debe por la frecuente aparición en la población y por las consecuencias negativas en el ámbito escolar, con un 40% de estudiantes que presentan TDAH experimentando un fracaso académico (Barkley 2011, citado por Fontana y Ávila, 2015).

En los últimos años se puede observar como la mayoría de las investigaciones se centran en abordar el TDAH desde un enfoque basado en la perspectiva médica, conductual o farmacológica. Sin embargo, son pocos los estudios de casos desde el ámbito cognitivo y social de estos sujetos, habilidades fundamentales en el desarrollo personal y que por consecuencia si no se tienen en cuenta pueden repercutir en el alumnado TDAH afectando a su autoestima, relaciones sociales y familiares, autocontrol, resolución de conflictos, gestión emocional y por ende en el rendimiento escolar.

Siguiendo esta línea de investigación el siguiente proyecto plantea el diseño de un programa de intervención educativa centrada en trabajar habilidades cognitivas y sociales, así como la inteligencia emocional ofreciendo de una manera lúdica actividades y juegos adaptados a sus necesidades mediante la gamificación como estrategia metodológica activa.

En la actualidad, se evidencia la importancia de contar con un desarrollo significativo en habilidades sociales y cognitivas. En los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) surge la preocupación de atender estas habilidades, ya que se pone de manifiesto encontrar dificultades en el ámbito tanto cognitivo y social, pudiendo afectar significativamente su desempeño académico y su bienestar emocional.

En este contexto, se hace necesario el diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención educativa que permita abordar de manera integral dichas necesidades, teniendo en cuenta las demandas exigidas por la actual Ley Orgánica 3/2022, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, conocida como la LOMLOE. Entre otros muchos aspectos, esta ley pone de manifiesto llevar a la práctica una educación inclusiva, atendiendo a la diversidad, garantizando su actuación en todos los ámbitos. Por ello, es fundamental proporcionar a los alumnos con TDAH herramientas y recursos necesarios para mejorar sus habilidades cognitivas y sociales, favoreciendo tanto su interés y participación por aprender como su integración en el colegio. Todo ello en relación con los principios y normativas que rigen la Ley de Educación vigente.

1. REVISIÓN

A continuación, se abordará una breve definición del concepto de TDAH, así como también se explorará el término de la gamificación y su uso en el tratamiento de este trastorno. Además, se discutirán las habilidades cognitivas y sociales que se van a trabajar con el alumnado TDAH y cómo la gamificación puede ayudar a mejorar estas habilidades.

1.1 Aproximación conceptual al TDAH

Actualmente el TDAH es clasificado por el DSM-V como un trastorno comportamental de inicio en la infancia y en la adolescencia que se define como un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad más frecuente y severo de lo típicamente observado en individuos con un nivel comparable de desarrollo” (Asociación Americana de Psiquiatría 2002, cómo se citó en Crespo, García y Montenegro, 2009).

Por tanto, en relación a lo anteriormente comentado, actualmente el TDAH, se puede entender por lo general como una situación temporal, aunque habitualmente crónica, de inadaptación o desajuste al medio social, a causa de la interacción de una característica congénita, denominado Déficit de Atención Sostenida e Hiperactividad, con los sistemas de valores, actitudes y hábitos de comportamiento de los restantes miembros de la familia, escuela o sociedad en general. El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, es un trastorno que se inicia en la infancia y se caracteriza por dificultades para mantener la atención, hiperactividad o exceso de movimientos e impulsividad o dificultades en el control de los impulsos (Galve, 2009).

1.2 La gamificación como metodología activa

La gamificación es un concepto que desde hace tiempo tiene un gran impacto a nivel educativo, puesto que permite diseñar una experiencia de aprendizaje gamificado implicado en reconocer el poder que el alumnado tiene en su propio aprendizaje. Utilizando elementos de juego para fomentar la competencia de aprender a aprender (Plano, González y Torres, 2020).

En la actualidad son muchos los autores que han tratado de definir el concepto de gamificación, a continuación, se muestran algunas de dichas definiciones según Mora, Murillo,

Murillo y Moyano (2022): La gamificación como la aplicación de elementos y mecánicas de juego, así como estrategias de diseño de juegos en ámbitos no lúdicos, con el fin de mejorar la experiencia del alumnado, aumentar su compromiso, fidelidad y entretenimiento. (Contreras y Eguia 2017). Esta práctica también busca promover el aprendizaje al incentivar la participación, motivación y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, como menciona kapp (2012).

Cabe destacar que son varios los beneficios que aporta la práctica de esta estrategia de enseñanza y aprendizaje en el aula. Motivo por el cual, se ha seleccionado como metodología para abordar el diseño de este programa de intervención, ya que la gamificación según De Gracia, Pinto y Sáez (2021) aumenta la motivación por el aprendizaje, favorece la adquisición de conocimientos, mejora la atención y concentración, estimula las relaciones sociales, desarrolla el uso de la lógica y la estrategia para la resolución de problemas. Es decir, de manera general permite conseguir una mejora del rendimiento académico del alumnado.

1.3 Habilidades cognitivas y sociales

1.3.1 Habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas son estrategias adquiridas a lo largo del tiempo, las cuales se utilizan para prestar atención, aprender, pensar y solucionar problemas. Estas habilidades van más allá de solo adquirir información, también incluyen almacenarla y transferirla. Puesto que permiten interpretar las situaciones diarias que las personas experimentan regularmente (Muñoz, 2017 como se citó en Aguilera, 2020).

La compleja naturaleza de las habilidades cognitivas ha dado lugar a la existencia de varias definiciones, destacando las siguientes. Romero y Tapia (2014) las definen como capacidades mentales complejas que son útiles para llevar a cabo diferentes tareas, ya que implican procesos de adquisición y recuperación. Estas habilidades se pueden desarrollar a través de cualquier contenido en el ámbito educativo.

Asimismo, Meyer, Flores y Serván (2008) explican que las habilidades cognitivas son habilidades naturales de la mente humana que se utilizan para el razonamiento y que pueden permanecer constantes o cambiar con el tiempo. A partir de esta premisa, se deduce que es posible trabajar en el aula para estimular el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades en los estudiantes.

De entre las diferentes habilidades cognitivas a desarrollar en esta intervención nos centraremos en abordar tres de ellas que con frecuencia requieren de un mayor entrenamiento especialmente en el alumnado con TDAH. Las habilidades cognitivas a trabajar según su definición de acuerdo a Liberio (2019) son las siguientes: Atención, se refiere a la capacidad de concentrarse en un estímulo específico. Memoria, implica registrar, almacenar y recordar información previamente aprendida. Y, las funciones ejecutivas, entendiéndose como procesos cognitivos necesarios para planear, organizar y regular la conducta, permitiéndonos resolver problemas de la vida diaria.

1.3.2 Habilidades sociales

Actualmente según Ramírez-Corone et al. (2020) la infancia y adolescencia son etapas fundamentales para el aprendizaje y la práctica de habilidades sociales. Durante este período, se desarrollan los aspectos clave para el funcionamiento social, académico y psicológico, lo cual influye de manera positiva en el desarrollo evolutivo.

A lo largo de la historia son muchos los autores que han definido qué son las habilidades sociales, en este sentido (Goldstein, s.f citado por Ramírez-Corone et al., 2020) afirma que son el conjunto de comportamientos, actitudes, pensamientos y sentimientos que utilizamos para interactuar con las demás personas. A pesar de que hay factores individuales y psicológicos que influyen en nuestra forma de comportarnos en sociedad, estas habilidades se adquieren y perfeccionan a lo largo de la vida a través de la educación, las vivencias y las experiencias diarias.

Por último y no menos importante se deben tener en cuenta las habilidades que entran en juego en el intercambio social, siendo estas la empatía, la asertividad, la comunicación, la autoestima y la inteligencia emocional (Jiménez, 2018). Centrándonos en esta última, según Mayer y Salovey (2007), la inteligencia emocional implica saber manejar y discriminar las emociones para dirigir nuestras acciones y pensamientos. Para alcanzar y desarrollar esta habilidad es necesario, según Goleman (1995): conocer las propias emociones, manejarlas, reconocer emociones ajenas, establecer relaciones adecuadas con las personas y automotivarse (p. 161-162).

2. ANÁLISIS DE NECESIDADES

El alumno con TDAH muestra una serie de características favorecedoras, ya que es un alumno con una gran creatividad e imaginación. Sin embargo, muestra escasez de habilidad en la resolución de problemas y en reaccionar adecuadamente a situaciones inesperadas. A pesar de su alta motivación por aprender y realizar actividades de su agrado, puede tener problemas para mostrar emociones y comprender las de los demás, lo que sugiere una baja inteligencia emocional. Es un alumno que presenta una falta de atención y memoria persistente, sin embargo, cabe destacar de manera favorable que tiene capacidad de concentración en actividades que le resultan estimulantes, conocido como hiperfoco. A pesar de su hiperactividad, esta energía puede ser aprovechada de manera positiva en sus tareas diarias. No obstante, la energía no se aprovecha eficientemente en sus relaciones sociales, lo que puede causar problemas de adaptación y habilidades sociales.

En relación a las oportunidades que tiene el alumno con TDAH este puede beneficiarse de programas de intervención diseñados para tratar sus necesidades. Sin embargo, la implementación de estos programas puede ser lenta debido a la falta de medidas ordinarias que difícilmente se llevan a cabo. No obstante, el alumno cuenta con adaptaciones en el aula para trabajar áreas curriculares, pero a menudo no se promueven otras habilidades importantes como las cognitivas o sociales. Aun así, es un alumno que cuenta con la oportunidad de trabajar con el método de gamificación como estrategia activa de enseñanza para conseguir un aprendizaje

más motivacional. Sin embargo, la falta de capacitación del profesorado y de recursos adecuados puede dificultar la estimulación y motivación del alumno. Por último, es importante reconocer que el alumno recibe terapia y tratamiento para mejorar su atención, autorregulación, comportamiento y rendimiento académico.

Para una mejor comprensión a continuación se muestra de manera visual un análisis que reúne la información anteriormente explicada.

Tabla 1. Análisis Dafo

Fuente: Elaboracion propia.

Una vez descrito el análisis DAFO, surge la necesidad de atender a una serie de necesidades que surgen a raíz de las fortalezas y debilidades del alumno con TDAH en base a las cuales se desarrolla el siguiente programa de intervención, encontrando de este modo las siguientes necesidades.

- Necesidades básicas:
  - Trabajar y potenciar la atención.
  - Permanecer tiempo haciendo una tarea.
  - Establecer un orden de prioridad.
  - Ser constante con lo que hace.
- Necesidades a nivel cognitivo:
  - Desarrollo de la memoria de trabajo.
  - Capacidad de reflexionar ante una acción.
  - Habilidad en la resolución de conflictos.
- Necesidades emocionales:
  - Potenciar su inteligencia emocional.
  - Conocerse a uno mismo y a los demás.
  - Mejora de sus habilidades sociales.

Este programa de intervención para un alumno con TDAH centra su objetivo de manera general en proporcionar un adecuado desarrollo de habilidades cognitivas y sociales a través de la gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, para tratar de potenciar su rendimiento académico e integración social con el resto de sus compañeros. Para desarrollar dicho objetivo general este se va a apoyar en los siguientes objetivos específicos:

- EO1: Mejorar la capacidad de concentración y atención a través de una tarea específica que requiera atención sostenida y selectiva
- EO2: Potenciar la habilidad de retener y manipular información a corto plazo mediante el uso de juegos educativos.
- EO3: Desarrollar la capacidad de identificar y analizar problemas de manera efectiva a través de la enseñanza de estrategias de resolución de problemas
- EO4: Fomentar la identificación y gestión de las emociones personales, reconocimiento de las emociones de los demás y mejora de la empatía e inteligencia interpersonal
- E05: Promover la interacción social a través de actividades gamificadas que requieran comunicación y trabajo cooperativo.

La intervención se llevará a cabo en la ciudad de Granada más concretamente en el colegio Regina Mundi, situado en la zona centro, cerca de zonas verdes como el Parque Federico García Lorca o zonas de ocio y servicio.

El programa de intervención se dirige hacia un alumno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dicho alumno se encuentra matriculado en el centro educativo Regina Mundi. El perfil del beneficiario está compuesto por un alumno de 8 años. Se encuentran matriculados en 2.º ciclo de Educación Primaria, cursando 3.er curso. Además, cabe destacar que el alumno con TDAH presenta problemas en algún ámbito de desarrollo emocional y/o social, siendo más sensible, con baja autoestima o dificultad de relacionarse con sus iguales, por ello se deberá atender las necesidades de este alumnado en particular proporcionado una ayuda y apoyo constante.

3. DISEÑO DE INTERVENCIÓN

Este programa de intervención tendrá una duración de diez sesiones en los meses de abril, mayo y junio, donde se trabajará un día a la semana más concretamente, cada viernes las sesiones propuestas con una duración de 40-50 minutos aproximadamente cada una de ellas. En abril se trabajará la atención a través de dos sesiones que se trabajarán de manera alternada entre las cuatro semanas. En el mes de mayo se realizarán dos sesiones para trabajar la resolución de problemas y dos sesiones para reforzar la memoria de trabajo. Finalmente, en el mes de junio se llevarán a cabo dos sesiones para fomentar la inteligencia emocional junto con una sesión para desarrollar y potenciar las habilidades sociales del alumno TDAH con el resto

de sus compañeros de clase. Y, una última sesión de cierre final para valorar el interés del alumno durante la intervención.

Tabla 2. Cronograma de actividades

3º Trimestre

Mes	Sesión	Actividad	Horario	Duración
ABRIL	1º sesión	El objeto perdido	1º semana 3º semana	40-50 min
	2º sesión	Twister geométrico	2º semana 4º semana	40-50 min
MAYO	3º sesión	Detectives en acción	1º semana	40-50 min
	4º sesión	En busca de la libélula	2º semana	40-50 min
	5º sesión	El puzle de la solución	3º semana	40-50 min
	6º sesión	Sudoku de animales	4º semana	40-50 min
JUNIO	7º sesión	Bingo de las emociones	1º semana	40-50 min
	8º sesión	Trivial social	2º semana	40-50 min
	9º sesión	Arcoiris emocional	3º semana	40-50 min
	10º sesión	Recordamos lo aprendido	4º semana	50 min

Fuente: Elaboracion propia

- 1ª sesión.

a. Título de la sesión: El objeto perdido.

b. Justificación: Se propone esta actividad para trabajar la atención selectiva de tal manera que el alumno tenga que discriminar estímulos no relevantes para dirigir su atención en aquellos estímulos que sí lo son.

c. Objetivos: EO1.

d. Materiales: Una infografía, cuatro ruletas y cuatro fichas multiimagen.

e. Actividad: Antes de comenzar la actividad se mostrará al alumno una infografía que explique paso a paso en forma de checklist lo que tendrá que realizar, de manera que conforme vaya realizando cada paso lo irá marcando con una cruz. Durante toda la actividad el alumno tendrá a su disposición dicha checklist.

La actividad consiste en completar un cuaderno de estimulación cognitiva en el cual aparecen cuatro multiimágenes sobre animales, prendas de ropa, comida o alimentos y objetos cotidianos que podemos encontrar en el colegio o que estén relacionados con ello. A

continuación, se presenta al alumno una ficha multiimagen con su correspondiente ruleta, la cual muestra cada uno de los diferentes elementos que hay en la ficha. El alumno deberá hacer girar la ruleta y encontrar en la ficha multiimagen el objeto que le haya salido en dicha ruleta. Cuando finalice se le entregará la siguiente multiimagen, así hasta completar cada una de ellas.

f. Criterio de evaluación

- Reconoce el objeto específico en la multiimagen con rapidez.
- Identifica el objeto solicitado sin confusiones con otros elementos presentes en la imagen.

- 2ª sesión.

a. Título de la sesión: Twister geométrico.

b. Justificación: Se ofrece al alumnado trabajar la atención sostenida de manera lúdica mediante un juego basado en el twister original en el que tendrá que mantener su foco de atención durante un tiempo prolongado.

c. Objetivos: EO1.

d. Materiales: Tapete con diferentes formas geométricas y números del 1 al 10. Actividad: Se colocará el tapete en el suelo y se mostrará al alumno las diferentes figuras geométricas que hay (triángulo, círculo y cuadrado), posteriormente se le dará varias indicaciones, como las siguientes.

- Coloca el pie izquierdo en un círculo.
- Coloca la mano derecha en un triángulo.
- Coloca el pie derecho en un cuadrado.

Una vez que el alumno identifique de manera eficaz cada figura geométrica se le explicará que a su vez hay figuras geométricas de diferentes colores. Por tanto, se dará una serie de indicaciones que tendrá que practicar.

- Coloca la mano izquierda en el círculo rosa.
- Coloca el pie izquierdo en el triángulo amarillo.
- Colocar la mano derecha en el cuadrado verde.

Cuando el alumno identifique los diferentes colores se explicará también que dentro de cada figura geométrica hay una letra, de tal modo que se le darán otra serie de instrucciones para que lo identifique, como, por ejemplo:

- Coloca la mano derecha en el cuadrado que tenga la letra B.
- Coloca el pie izquierdo en el triángulo que tenga la letra T.
- Coloca la mano izquierda en el círculo que tenga la letra S.

e. Criterio de evaluación:

- Sigue instrucciones cumpliéndolas de manera precisa.
- Identifica y reconoce elementos geométricos, colores y letras presentes en el twister.

- 3ª sesión.

a. Título de la sesión: Detectives en acción.

b. Justificación: Esta actividad propone el fomento de la capacidad de resolver problemas mediante situaciones que pueden ocurrir en el entorno del alumno. De manera que, si ocurre alguna situación similar en la vida real, se consiga que el alumno responda de la mejor manera posible poniendo en práctica lo trabajado.

c. Objetivos: EO3.

d. Materiales: Infografía y 12 tarjetas que representan diferentes situaciones o conflictos y ficha de seguimiento para el docente.

e. Actividad: Antes de comenzar a realizar la actividad se mostrará al alumno una infografía que explica lo que es un conflicto. Una vez que el alumno comprenda dicho concepto se explicará paso a paso en qué consiste dicha actividad. Previamente el docente hará en primer lugar una muestra de cómo jugar de tal modo que sirva de ayuda y ejemplo al alumno de la siguiente manera.

- El docente escoge una carta.
- Describe de manera general que es lo que ve en la imagen que aparece en la tarjeta.
- Explica que piensa que ha podido ocurrir de manera general.
- Comenta que ha podido hacer cada una de las personas que aparecen.
- Describe los sentimientos y emociones que pueden estar viviendo dichas personas al enfrentarse a ese problema.
- Piensa en cómo se podría solucionar dicho problema, aportando varias soluciones posibles.
- Comenta como cada uno de los personajes podrían tratar de llegar a una solución.

Después de este ejemplo realizado por el docente, en esta segunda parte el alumno y el docente tratarán de realizar la actividad de manera conjunta, seleccionado de nuevo una tarjeta y de manera guiada por el maestro o maestra de manera conjunta irán resolviendo cada uno de los pasos anteriores. Una vez que el alumno toma un contexto de cómo realizar el juego es momento de dar oportunidad a que el alumno de manera autónoma continúe realizando la actividad. Esta vez el alumno escogerá una tarjeta diferente a las anteriores e irá contestando de manera oral las preguntas que el docente le vaya dictando. Para ello el docente contará con una guía de apoyo con algunas propuestas de preguntas como las siguientes. ¿Qué personas aparecen en la imagen?,¿Qué crees que ha ocurrido?,¿Qué piensas que ha podido hacer cada una de las personas que aparecen?,¿Cómo crees que se sienten cada una de las personas?,¿Crees que se podría solucionar esta situación?, Piensa en varias soluciones posibles, ¿Qué crees que debería hacer cada una de las personas para llegar a una solución? o ¿Cómo lo solucionarías si estuvieras en esa situación?

Además, en esta misma guía aparece un apartado de observación de las respuestas dadas en el que el docente podrá valorar las respuestas dadas en el acto por el alumno asignándole una puntuación de 0 a 10, teniendo en cuenta que:

- Una puntuación de 10 - 9 indica que la respuesta dada ha sido clara, coherente y bien argumentada.
- Una puntuación de 8-7, que el alumno ha dado una respuesta, pero poco argumentada.
- Una puntuación de 6-5 que la respuesta ha sido poco elaborada.
- Una puntuación de 4-0 que el alumno no ha dado ninguna respuesta.

También, al final de esta ficha aparece un espacio para que el docente pueda anotar cualquier observación, dato o información que considere relevante registrar.

f. Criterio de evaluación:

- Identifica los elementos clave de cada situación y reconoce lo que ocurre en cada uno de ellos.
- Propone soluciones efectivas y realistas a los problemas presentados mediante ideas creativas y prácticas.

- 4ª sesión.

a. Título de la sesión: En busca de la libélula.

b. Justificación: Mediante este juego se propone que el alumno ponga en práctica su capacidad de memorizar y retener información a corto plazo teniendo que recordar e identificar aquello que se pide.

c. Objetivos: EO2.

d. Materiales: Dibujo de seis libélulas, un dado de colores y seis fichas.

e. Actividad: Al inicio de la sesión se entregará al alumno una infografía en forma de checklist. En primer lugar, el docente leerá todas las indicaciones explicando al alumno que conforme vaya realizando cada uno de los pasos deberá ir marcándolo con una cruz. Después, el profesor pondrá en la mesa seis libélulas de colores, el alumno deberá identificar el color de cada una de ellas. Posteriormente se taparán dichas libélulas con unas fichas. El alumno lanzará un dado y el color que salga será aquella libélula de dicho color que deberá recordar donde estaba ubicada y destaparla.

Esta actividad se dividirá en tres partes de menor a mayor dificultad.

- En primer lugar, el alumno sólo recordará la posición y color de dos libélulas. El docente le dirá que destape una de esas libélulas según su color.
- En segundo lugar, el proceso será el mismo, pero añadiendo dos libélulas más de tal manera, que el alumno tendrá que recordar la posición y color de cuatro libélulas.
- Por último, el alumno tendrá que recordar la posición y color de todas las libélulas juntas, siendo estas un total de seis. En esta ocasión en lugar de ser el docente quien diga el color de la libélula que debe destapar el alumno usará el dado de colores que se le proporcionará.

f. Criterio de evaluación

- Recuerda e identifica el color de cada libélula.
- Memoriza la ubicación de cada elemento.

- 5ª sesión.

a. Título de la sesión: El puzle de la solución.

b. Justificación: Esta actividad propone el fomento de la capacidad de resolver situaciones complejas en las que el alumno se puede ver afectado. De manera que, si ocurre alguna situación similar en la vida real, el alumno pueda contar con la suficiente capacidad como para poder solucionar dicha situación de manera adecuada.

c. Objetivos: EO3.

d. Materiales: Ocho tarjetas y veinticuatro piezas de puzle.

e. Actividad: En primer lugar, se mostrará al alumno las diferentes tarjetas que hay explicándole que cada una de ellas presenta una situación. El docente cogerá una como ejemplo y la leerá en voz alta. Una vez que el docente lea dicha carta buscará las tres piezas para formar el puzle, teniendo en cuenta que una de ellas representa la situación y las otras dos piezas dos soluciones diferentes. El docente escogerá una de esas dos soluciones, descartando una de ellas y justificando dicha elección. Una vez que haya explicado su elección unirá las dos piezas del puzle dando como resuelto la situación propuesta. Después el docente escogerá otra situación y de manera conjunta tratará de resolverlo con el alumno ayudándole y guiándole. Una vez que el alumno haya comprendido la dinámica del juego resolverá de manera autónoma el resto de situaciones planteadas.

f. Criterio de evaluación

- Identifica posibles soluciones y selecciona la opción más adecuada y beneficiosa para resolver la situación o conflicto.
- Piensa de manera no convencional, realiza ideas innovadoras para resolver la situación planteada.

- 6ª sesión.

a. Título de la sesión: Sudoku de animales.

b. Justificación: Adaptando el tradicional juego sudoku a las necesidades de este alumno de una manera más fácil se prevé trabajar y fomentar la memoria de trabajo y manejo de información a la hora de completar un sudoku.

c. Objetivos: EO2.

d. Materiales: Infografía, dos fichas de sudoku y tarjetas.

e. Actividad: Se mostrará al alumno una infografía que muestre las normas del juego, este material le servirá de guía para poder desarrollar la actividad de manera efectiva y que, por tanto, podrá tener al alcance en todo momento.

A continuación, se explicará al alumno que debe completar las cuadrículas vacías con las tarjetas de animales que se le ofrecerán, pero que antes de ello debe fijarse atentamente en la casilla en la que se encuentra cada animal dentro de la primera cuadrícula que aparece resuelta en base a la cual deberá ir completando el resto.

En primer lugar, se pondrá un sudoku sencillo de 3x2 casillas, la primera de las cuadrículas resuelta con todos los animales colocados en sus respectivas casillas. Se le dará al alumno el resto de tarjetas de animales que necesitará para completar dicho sudoku. El docente ayudará al alumno a reconocer los animales que hay y los que faltan en la siguiente cuadrícula. Explicando que los animales que faltan por colocar no pueden ir en la misma casilla que en la cuadrícula anterior y así de manera consecutiva hasta completar el sudoku. Una vez resuelto se entregará el siguiente sudoku de 3x3, para completarlo se seguirá el mismo proceso que con el sudoku inicial.

f. Criterio de evaluación

- Utiliza y recuerda la información proporcionada para completar el sudoku con precisión.
- Resuelve de manera rápida y efectiva el sudoku.

- 7ª sesión.

a. Título de la sesión: Bingo de emociones.

b. Justificación: De una manera más dinámica, basándonos en el juego del bingo se propone que el alumno aprenda a reconocer diferentes emociones, al mismo tiempo que favorecer la identificación de las mismas en situaciones que haya vivido en primera persona, fomentando de este modo la ayuda a conocerse a sí mismo.

c. Objetivos: EO4.

d. Materiales: Infografía de emociones, cuatro cartones de bingo y fichas.

e. Actividad: Se mostrará y explicará al alumno una infografía en el que aparecen representadas las diferentes emociones y sentimientos que se van a trabajar de manera que el alumno sepa identificar y diferenciar una emoción de otra o un sentimiento de otro. Posteriormente se entregará al alumno un cartón similar al del bingo, pero en lugar de números aparecerán emoticones que representen diferentes emociones o sentimientos, anteriormente trabajadas mediante la infografía como soporte explicativo de manera visual. El docente irá nombrando diferentes emociones y sentimientos, por ejemplo: alegre, cansado, triste etc. Si el alumno tiene alguna de esas emociones en su cartón deberá taparlo con su ficha y además contar alguna situación en la que haya sentido dicha emoción. El juego finalizará en el momento en el que el alumno haya cantado línea y posteriormente bingo.

f. Criterio de evaluación

- Identifica y diferencia distintas emociones y sentimientos.
- Interpreta y comprende emociones representadas en el juego con situaciones reales que haya experimentado.

- 8ª sesión.

a. Título de la sesión: Trivial social.

b. Justificación: Realizar esta actividad en grupos reducidos permitirá al alumno abrirse a los demás, conocer los gustos de sus compañeros y también darse a conocer. Todo ello

mediante un juego de preguntas donde se reforzará la habilidad de expresión oral y relación con el resto de sus iguales.

c. Objetivos: EO5.

d. Materiales: Ficha con indicaciones sobre las reglas del juego, tablero de juego, dado, fichas y tarjetas.

e. Actividad: Esta actividad se hará en pareja. En primer lugar, se mostrará a los alumnos el tablero de juego, explicándoles que este, está formado por diferentes casillas, cada una de un color. Cada color representa un tipo de pregunta: el amarillo, representa cuestiones sobre gustos e intereses; el azul, preguntas sobre aquellas cosas que por el contrario no gustan tanto; el verde, sobre cosas que les hacen enfadarse y el rosa, preguntas relacionadas sobre cosas o situaciones que les hacen sentir sonrientes. De esta manera habrá cuatro tipos de cartas de acuerdo a cada calor.

Ejemplo de algunas preguntas:

- Cosas que le gustan (tarjeta amarilla): ¿Cuál es tu libro favorito?
- Cosas que no le gustan (tarjeta azul): ¿Cuál es la comida que menos te gusta?
- Cosas que le hacen enfadarse (tarjeta verde): ¿Me molesta cuando los demás no me escuchan?, ¿Me enfado cuando no me dan la razón?
- Cosas que le hacen reír (tarjeta rosa): ¿Cuándo te regalan algo sientes alegría?

Además, cabe destacar que algunas de dichas casillas tienen algún mensaje y en el caso de que alguno de los jugadores caiga en algunas de esas casillas deberán de cumplir las indicaciones. Encontramos las siguientes indicaciones:

- Adelanta tres casillas / adelanta dos casillas.
- Retrocede dos casillas.
- Ve a la casilla rosa más cercana / ve a la casilla amarilla más cercana.
- Vuelve a tirar el dado.

Para una mayor comprensión también se les entregará a los alumnos una ficha con las reglas del juego y con el significado del color asociados a cada tipo de tarjeta para evitar confusiones. Una vez explicado al alumnado el tablero y las diferentes tarjetas, se explicará que deben jugar de manera ordenada, respetando el turno de palabra. Uno de los alumnos iniciará el juego tirando el dado y colocando su ficha en la casilla correspondiente según el número que le haya salido. Seguidamente cogerá una carta del color de dicha casilla el otro compañero y en voz alta leerá la pregunta debiendo de responder a dicha cuestión el alumno que lanzó el dado. Después, será el turno del otro compañero siguiendo los mismos pasos anteriormente descritos. El juego finalizará cuando ambos jugadores lleguen a la meta indicada en el tablero.

f. Criterio de evaluación:

- Trabaja de manera cooperativa y colaborativa con su compañero.
- Participa activamente, comunicándose de manera efectiva y adecuada.

- 9º sesión.

a. Título de la sesión: Arcoíris emocional.

b. Justificación: Mediante un rompecabezas se fomentará el reconocimiento de las emociones en las demás personas, fomentando de esta manera su capacidad de empatía y conocer cuando una persona se siente mal o bien y qué situaciones provocan esos estados de ánimo.

c. Objetivos: EO4.

d. Materiales: Piezas de un rompecabezas, tarjetas identificadoras de emociones.

e. Actividad: Se mostrará al alumno el rompecabezas con forma de arcoíris, siendo cada color representante de una emoción. En este sentido, se explicaría al alumno la asociación de las emociones con cada color teniendo el rompecabezas formado delante de él. Una vez que el alumno haya entendido el rompecabezas, se le explicará que cada pieza del rompecabezas se va a esconder en un lugar diferente del aula. Con ayuda del docente el alumno deberá ir encontrando las diferentes piezas hasta formar el arcoíris de las emociones. Además, cada vez que encuentre una pieza debe leer en voz alta qué emoción o sentimiento es. Seguidamente el docente le entregará una tarjeta que represente dicha emoción. Estas tarjetas muestran cada una de las emociones o sentimientos respectivamente. En ella aparece un apartado en el que se indica varias personas de su entorno (mamá, papá, un/una primo/a, un/una hermano/a …) debiendo de marcar con una cruz la persona que decida escoger, en relación, al segundo apartado que indica alguna situación específica donde esa persona escogida sienta la emoción o sentimiento que se esté trabajando en dicho momento. Por ejemplo, si el alumno ha encontrado la pieza de rompecabezas que hace referencia al estado emocional de sentirse enfadado el alumno deberá marcar con una cruz alguna de estas opciones. Se siente enfadado cuando: no se siente escuchado, no le sale bien algo, se pelea con alguien u otro motivo.

Si el alumno selecciona la casilla que indica otro motivo, el alumno deberá contar de manera oral en qué otra situación la persona que ha elegido siente este sentimiento.

Esta ficha ayudará al alumno a reconocer las emociones y sentimientos en las demás personas, fomentando de esta manera su capacidad interpersonal y su empatía hacia el resto.

f. Criterio de evaluación:

- Resuelve el rompecabezas de manera eficaz comprendiendo e identificando cada color asociado una emoción o sentimiento.
- Comprende y reconoce las emociones y sentimientos en las demás personas en diversas situaciones de la vida cotidiana.

- 10ª sesión.

a. Título de la sesión: Recordamos lo aprendido.

b. Justificación: Esta sesión propone conocer el grado de satisfacción del alumno en cuanto a las sesiones anteriormente trabajadas mediante una ficha de valoración. Además, también se propone realizar un rol playing como manera de cerrar este programa de intervención, ya que mediante este juego se pone en práctica las habilidades cognitivas trabajadas, como la memoria

de trabajo, la atención sostenida y la resolución de problemas. También, se pondrá en práctica las habilidades sociales como la escucha activa, manteniendo el contacto visual y expresando pensamientos y sentimientos de manera adecuada.

c. Objetivos:

- Revisar y fortalecer las habilidades cognitivas y sociales trabajadas durante las sesiones
- Fomentar la integración de estas habilidades en situaciones de la vida diaria y en interacciones sociales
- Celebrar los logros y avances del alumno

d. Materiales: fichas de valoración de las actividades y cuatro tarjetas, caja registradora, dinero y comida de juguete y cesta de la compra.

e. Actividad: La sesión comenzará con una breve dinámica de relajación para crear un ambiente positivo y acogedor. Para ello se invita al alumno a sentarse en una postura cómoda, con la espalda recta, los pies apoyados en el suelo y los ojos cerrados. Esta actividad se va a enfocar en su respiración. Comenzaremos la actividad guiando al alumno en la observación de su respiración mediante frases del tipo “Ahora, presta atención a cómo entra y sale el aire por tu nariz. Siente cómo tu vientre se infla y se desinfla con cada respiración” Este ejercicio se repetirá durante unos minutos. Finalmente se invitará al alumno a que abra sus ojos lentamente pudiendo preguntarle cómo se sintió durante la práctica de esta actividad.

Posteriormente se llevará a cabo la segunda parte de esta sesión en la que se motivará al alumno a compartir sus pensamientos y sentimientos sobre las diferentes sesiones que ha realizado anteriormente, todo ello gracias a una ficha en la que se mostrará con imágenes las diferentes actividades y juegos realizados teniendo que marcar con una cruz la actividad que más le haya gustado y la que menos.

Una vez que el alumno complete dicho informe se llevará a cabo la tercera y última parte de esa sesión en la que se pondrá en prácticas las habilidades trabajadas anteriormente, pero de manera conjunta mediante un juego de rol playing. En primer lugar, se explicará al alumno las reglas del juego y el escenario en el que se desarrollará la actividad, en este caso en un supermercado. Se repartirá al alumno una tarjeta que indica el papel que desempeñará o bien el de cliente o el de vendedor. El docente leerá otra de las tarjetas que plantea el problema que hay que representar. El alumno y el docente empezarán a desempeñar su respectivo rol interactuando y haciendo uso de los materiales que se ofrecen entre ellos una caja registradora, dinero y comida de juguete. Todo ello simulando el entorno en el que ocurre la situación planteada. Tanto el alumno como el docente deberán llegar a una solución pacífica y respetuosa. Para finalizar se reconocerá y felicitará al alumno por sus logros y avances durante las sesiones, motivando de esta manera al alumno a seguir practicando y desarrollando estas habilidades.

f. Criterio de evaluación

- Argumenta sus opiniones de manera clara y coherente.
- Muestra creatividad aplicando los conocimientos y habilidades aprendidas.

Se realizará una evaluación inicial mediante observación directa para comprobar el nivel de habilidades cognitivas y sociales del alumno. Posteriormente, la evaluación procesual se

llevará a cabo durante las sesiones, observando el progreso del alumno. Finalmente, la evaluación final se realizará mediante el uso de tres rúbricas de evaluación para el docente. Se utilizará una rúbrica por cada mes, es decir, en el mes de abril se hará uso de la rúbrica que evalúa las cuatro primeras sesiones sobre la atención (ver anexo 1, tabla 1), en el mes de mayo se usará la rúbrica que evalúa las sesiones dedicadas al trabajo de la resolución de conflictos y memoria de trabajo, (ver anexo 1, tabla 2) y la última rúbrica evaluará aquellas sesiones llevadas a cabo en el mes de junio destinadas al fomento de la inteligencia emocional y habilidades sociales. Además, se garantizará retroalimentación al alumnado, para que este sea conocedor de sus avances y progresos para maximizar sus capacidades.

4. CONCLUSIONES

Atender al alumnado con TDAH en los colegios teniendo en cuenta sus necesidades y dificultades es fundamental para su pleno desarrollo académico, social y personal. El TDAH, es un trastorno que afecta la capacidad de atención, concentración y control de impulsos e integración social del alumno en el entorno escolar, dificultando su rendimiento académico. Por ello, la elaboración y diseño de este programa de intervención formado por diez sesiones trata de abordar y trabajar de manera específica la atención selectiva y sostenida pudiendo mejorar la capacidad de concentración del alumnado, además de trabajar la memoria de trabajo y aprender estrategias para resolver conflictos de manera efectiva. También, trabajar la identificación de las emociones tanto a nivel personal como en las personas de su entorno, para ayudar al alumno a gestionar las emociones de una forma saludable. Por último, y no menos importante, también las habilidades sociales cobran un sentido especial al ser trabajadas para fomentar la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la empatía del alumno con respecto al resto de sus iguales y con su entorno.

Este programa de intervención pretende trabajar las habilidades cognitivas y sociales de una manera efectiva y obtener de él unos resultados satisfactorios. Consiguiendo de esta manera que el alumno con TDAH se desenvuelva de manera efectiva en diferentes ámbitos de su vida diaria poniendo en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas durante el desarrollo de este programa. Una intervención fundamental para este tipo de alumnado para conseguir no solo mejorar su desarrollo académico y personal, sino también para promover un ambiente inclusivo y de aceptación en el aula, donde se respeten las diferencias individuales y se valore la diversidad. Esto contribuirá a que el alumnado con TDAH se sienta seguro, motivado y confiado para participar activamente en el proceso de aprendizaje y alcanzar con éxito sus metas académicas y personales.

Además, mediante esta intervención se pretende también dar visibilidad al alumnado con TDAH y promover una educación inclusiva en las aulas, sensibilizando a la comunidad educativa, así como a la sociedad en general, sobre las necesidades y retos que enfrentan estos estudiantes. Contribuyendo a combatir prejuicios, fomentando la aceptación y el respeto hacia la diversidad. Avanzando de esta manera, hacia una educación más equitativa y justa para todos,

favoreciendo un clima escolar positivo en el que todos los alumnos y alumnas se sientan valorados, respetados y atendidos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, M.S.Z. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. Revista Educare, 20, 51-74. https://www.revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1226

Carrasquero, Y. R., y Luzano, F. T. (2014). Desarrollo de las habilidades cognitivas en niños de edad escolar. Multiciencias, 14, 297-303. https://www.redalyc.org/pdf/904/90432809008.pdf

Crespo, N., García. G., y Montenegro. C (2009). La incidencia del déficit atencional en el desarrollo de algunas habilidades cognitivas y metalingüísticas. Sintagma, 20, 5-20. https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=2643437&publisher=FZ3988

De Gracia, E., Pinto, A., y Sáez, A. (2021). La gamificación como estrategia mediadora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Semilla científica: Revista de investigación formativa, 322 – 324. https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/4636

Fontana, M., y Ávila, Z. (2015). Eficacia de un programa conjunto de desarrollo de la inteligencia emocional para padres e hijos con TDAH. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 54, 21-22.

Galve, J. L. (2009). Intervención psicoeducativa en el aula con TDAH. Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, 15(2), 87-106.

Jiménez, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 4, 158-165. https://www.redalyc.org/journal/5746/574660908013/574660908013.pdf

Liberio, X. (2019), El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 de Educación Inicial. Conrado, 15, 392-397. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500392&script=sci_arttext

Mayer, D. F., López, M. F. O., y Serván, E. M. (2008). Habilidades cognitivas: transmisión intergeneracional por niveles socioeconómicos. Estudios económicos, 129-156.

Mora, M.J., Murillo, M., Murillo, R., y Moyano, M (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. Polo del conocimiento: Revista científico-profesional, 7, 686-701. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8331458

Plano, Y. R., González, R.C., González, K.V., y Torres, M.A.G (2020). Estudio de los principales beneficios del uso de la Gamificación en las plataformas educativas. Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas, 13, 158-178. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8590288

Ramírez-Corone, A. Suárez, P., Mejía, J., Andrade, P. Torracchi-Carrasco, E., y Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. Archivos venezolanos de farmacología y terapeútica, 32, 209-218. https://www.redalyc.org/journal/559/55969799012/55969799012.pdf

CAPÍTULO 4: Educación y Tecnologías

CAPÍTULO 4: Educação e Tecnologias

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM PANORAMA SOBRE TECNOLOGIAS NO BRASIL

SILVIO HENRIQUE FISCARELLI
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

FLAVIA MARIA UEHARA
Universidad Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

Nos últimos anos o emprego dos recursos digitais no cotidiano de grande parte da população brasileira se configurou como um fato inquestionável, principalmente após a Pandemia do Covid-19. A necessidade de estar conectado ao mundo das Tecnologias de Informação e Comunicação se mostra cada mais essencial tanto no contexto de criação e manutenção de relações interpessoais, quanto no acesso a serviços públicos e privados.

No ano de 2023, 88,4% da população com idade a partir de 10 anos era usuário de internet no Brasil (NIC.br, 2023a), valor que representa 20% a mais do total de usuários identificados em 2016. A verdade é que, embora o acesso à Internet esteja sendo universalizado no país, seu uso tem sido cada vez mais direcionado ao entretenimento e marketing e pouco temos avançados no que diz respeito à consolidação desses recursos como ferramentas capazes de fomentar processos de ensino e aprendizagem.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação com fins educacionais, de maneira efetiva, ainda não faz parte da realidade da grande maioria das instituições escolares públicas do país, embora diversas ações tenham sido criadas com o objetivo de ampliar o acesso dos alunos a essas ferramentas, e um considerável volume de recursos tenha sido investido na compra de equipamentos. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação não é um assunto novo no contexto brasileiro: há, pelo menos, quarenta anos pesquisadores de universidades no país mostraram-se interessados em compreender como uso da informática pode ser utilizado no ambiente educacional.

Para analisar a relação das escolas públicas brasileiras com os recursos tecnológicos nos dias atuais é importante buscarmos compreender o percurso histórico das políticas públicas na área. Para tanto, o presente trabalho busca apresentar um panorama geral desse longo e sinuoso caminho de tentativa de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras.

1. MÉTODO

Para delinearmos o cenário de iniciativas para a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto brasileiro de educação, buscamos realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e uma análise de leis, decretos e resoluções que sustentam as decisões e ações do período analisado. A proposta metodológica fundamenta-se no método

qualitativo e tem como preocupação buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados como corpus da pesquisa. A pesquisa bibliográfica, incluiu artigos produzidos ao longo do período analisado buscando incorporar a visão dos pesquisadores ao longo da trajetória das políticas públicas e no momento em que foram implementadas.

O senso comum parte da ideia de que toda política de educacional, em última instância, tem por objetivo melhorar as condições de ensino aprendizagem das salas de aula. No entanto, a realidade objetiva demonstra que mediando as ações governamentais existem vários interesses que influenciam no formato que essas políticas são implementadas e nos rumos que acabam seguindo. Segundo Cohn (2006), tais fatos são esperados, uma vez que a sua construção perpassa pelos interesses envolvidos no âmbito do poder.

O presente trabalho, não pretende ser uma análise das políticas públicas de inclusão da tecnologia na educação, pois é uma tarefa que adentra um campo complexo e dinâmico, exigindo um conhecimento profundo dos fatos para que se possa entender e explicar as ações governamentais, no entanto, busca traçar um panorama das principais ações governamentais na área, e assim, compreender melhor as condições atuais da inclusão da tecnologia nas escolas públicas brasileiras.

2. A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE TECNOLOGIAS NO BRASIL

As primeiras iniciativas de aplicação da tecnologia no ambiente educacional se deram ainda na década de 70. Segundo Moraes (1993), um dos empreendimentos iniciais ocorreu em 1971, por meio de um seminário promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que propôs discutir o uso de computadores para o ensino de Física. No final da década de 70, já havia dois núcleos que pesquisavam o uso do Logo por crianças de escolas públicas: o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da UNICAMP e o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da UFRGS.

O envolvimento do Ministério da Educação proporcionou que nos anos de 1981 e 1982, respectivamente, ocorressem dois eventos significantes para a área: o I Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado na Universidade de Brasília (UNB), e o II Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para Almeida (2003), os resultados das discussões realizadas nestes eventos fomentaram proposta de criação do Projeto Brasileiro de Informática na Educação (Educom), que se configurava como um projeto-piloto que buscava explorar os potenciais usos da tecnologia no ambiente escolar.

Até aquele momento, grande parte das pesquisas e ações realizadas no âmbito do Educom baseava-se no uso da linguagem educacional “Logo”. Havia também algumas experiências com outras linguagens de programação, como o Basic e o Pascal, e alguns poucos softwares educacionais provenientes, em sua grande maioria, do exterior, mas ainda predominavam as propostas envolvendo a Logo. Tratava-se de uma iniciativa pioneira e grandiosa, pois o próprio país ainda estava compreendendo e se familiarizando com os recursos providos pelo computador pessoal.

Após o processo de redemocratização do Brasil, em 1989 foi criado Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), que buscava expandir as ações do Educom, ampliando o número de escolas envolvidas e os horizontes teórico-metodológicos do uso da tecnologia na educação. O Proninfe, consolida o modelo de "Laboratórios de Informática", que seria um espaço dentro da escola para uso da tecnologia e desejava também ampliar o espectro de recursos digitais e abordagens metodológicas do uso tecnologia em prol da educação. No entanto, embora a proposta do Proninfe significasse um passo adiante para criação de uma política nacional de uso da tecnologia nas escolas, pois trazia uma concepção mais sólida e clara do cenário, ainda havia um aspecto fundamental sendo menosprezado: a disponibilidade um conjunto de softwares que apoiasse as atividades escolares.

Em 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) viria a substituir o Proninfe. O novo programa apresenta um perfil mais descentralizado, embora sua coordenação ocorresse em nível federal, sua operacionalização estaria a cargo de estados e municípios. Por meio dele, são criadas coordenações estaduais e chamados Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) de caráter regional, normalmente Diretorias Regionais de Ensino. Pelo novo programa, Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam assinar o termo de adesão ao programa, definir quais escolas deveriam receber os "Laboratórios de Informática", realizar as obras de infraestrutura, adquirir mobiliário e se encarregar da utilização efetiva dos equipamentos. Tratava-se de um modelo de parceria, o governo federal fornecia os equipamentos, enquanto estados e municípios eram responsáveis pela infraestrutura e formação de professores.

Segundo Tavares (2002), a expectativa do ProInfo era de distribuir 100 mil computadores, formar 25 mil professores e atender algo em torno de 6,5 milhões de estudantes. Uma avaliação realizada pelo MEC (Brasil, 2008), apontou que no período de 1996 a 2002, o ProInfo capacitou 137.911 professores, atendeu 6 milhões de alunos e instalou 53.895 computadores. Tais dados nos levam a acreditar que o programa inicialmente foi exitoso, mostrando uma grande evolução da presença de computadores nas escolas públicas brasileiras e um avanço na formação de recursos humanos para trabalhar com a tecnologia no processo educacional.

No entanto, vários aspectos parecem ter colaborado para que a tecnologia educacional não tenha sido amplamente usada nas escolas brasileiras. Uma auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) concluído em 2004 encontrou vários problemas no processo de implementação do programa. Entre os problemas mais recorrentes estão: A ociosidade na utilização dos laboratórios de Informática; O número de capacitações insuficiente para atender todas as escolas beneficiadas pelo ProInfo; A não-adequação do número de equipamentos ao número de alunos, ausência de técnico de informática por turno nos laboratórios e de um professor coordenador de informática, assistência técnica burocrática; E a falta de recursos nos NTE para viabilizar a visita de multiplicadores às escolas e para compra de insumos (disquetes, papel, cartuchos de tinta), além da não disponibilização de acesso à Internet em muitas escolas.

A maioria dos problemas apontados pela auditoria estava relacionada à contrapartida de estados e municípios. Aparentemente, o governo federal superestimou a capacidade ou a

disposição dos outros entes federativos em aportar recursos, sejam financeiros, materiais ou humanos, para viabilizar o ProInfo e a ausência de um acompanhamento e cobrança da contrapartida sobre os estados e municípios levou a um baixo comprometimento destes com o programa.

Outro aspecto que desde a criação do Proninfe tinha ganhado pouca atenção das políticas públicas de inserção da tecnologia na escola era a falta de recursos digitais para aprendizagem. Equipamentos na escola e capacitação dos professores eram fundamentais, mas sem uma biblioteca de softwares adequados o uso da tecnologia na escola ficava bastante restrito. Grande parte das capacitações, na época, era sobre os aspectos técnicos do computador, ou seja, operações básicas, conhecimento do sistema operacional, navegação na internet, editores de texto e planilhas de cálculo. Pesquisadores da área apontam que muitos cursos de formações de professores na época abordavam a tecnologia sem apresentar qualquer software para uso pedagógico ou apontar formas de utilização do computador para abordar os conteúdos do currículo escolar (Abranches, 2003; Salazar, 2005; Passos, 2006). Muitos cursos oferecidos se limitaram à informática básica, ao treinamento básico do Word, Excel e Power-Point e demonstração de alguns softwares de forma aligeirada.

Em 1999, por meio de uma parceria entre Secretaria de Ensino Médio e Tecnológica e a SEED, o Brasil passa integrar a Rede Internacional Virtual de Educação – RIVED, acompanhado de o Peru e a Venezuela. A RIVED, que teve apoio financeiro do Banco de Desenvolvimento Americano e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO foi um projeto tinha por objetivo incentivar a criação de recursos digitais educacionais nos países sul-americanos que estavam iniciando a introdução da tecnologia no ambiente escolar.

A abordagem para produção de conteúdos educacionais no projeto RIVED era fundamentada nos chamados de Objetos de Aprendizagem. A ideia básica desta proposta era tratar o currículo a partir de tópicos e pequenos segmentos do conteúdo curricular escolar que podiam ser agrupados e reagrupados conforme a necessidade do professor. A partir de 2004 a SEED transferiu o processo de produção de Objetos de Aprendizagem para o denominou de “Fábrica Virtual”, composta por conjunto de universidades que ficaram responsáveis por desenvolver e disponibilizar esses OA em seus próprios repositórios.

A partir de 2005, iniciaram-se as atividades de um programa denominado “Mídias na Educação”, realizado a distância e com estrutura modular, buscava proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação, como, TV e vídeo, informática, Rived, rádio e mídia impressa.

A partir de 12 de dezembro de 2007, o ProInfo recebe algumas alterações e passa a chamar-se ProInfo Integrado. Nesta nova fase, o Governo Federal tenta assumir a responsabilidade pelos elementos que haviam falhado anteriormente, a formação de professores passa a ser à distância e uma série de recursos voltados a professores começa a ser oferecido por meio do Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE).

Com a nova proposta do Novo ProInfo, surgiram uma série de programas complementares nos anos subsequentes, entre eles: o Banda Larga nas Escolas; o Computador Portátil para Professores; e o Um Computador por Aluno (UCA/PROUCA).

O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) foi inspirado no One laptop per child (OLPC), projeto desenvolvido por Nicholas Negroponte pesquisador do MIT Media Lab (Massachusetts Institute of Technology). O OLPC é uma iniciativa de desenvolvimento de computadores de baixo custo voltados para uso educacional nos países pobres ou emergentes. No entanto, o programa não avançou. Dados divulgados na imprensa apontam que o número de laptops adquiridos não chegou a 2% do número de alunos, na época. Não há dados oficiais no site do MEC nem na Fundação para Desenvolvimento da Educação - FDE, mas o último pregão de compra presente no site da FDE tem data de 2011.

Seguindo o mesmo princípio de melhorar as condições de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar público o Ministério da Educação disponibilizou a partir de 2012 o denominado “Tablet Educacional”. Que viria disponível com Wi-fi ou conexão 3G e tamanhos que iam de 7 a 10,1 polegadas. Os municípios, estados e Distrito Federal poderiam adquirir o tablet educacional, com recursos próprios ou de outras fontes, por meio de adesão à ata de registro de preços, realizado pelo FNDE. Da mesma forma, parece não ter havido demanda ou interesses dos entes parceiros, pois o último pregão presente no site da FDE é datado de 2013.

No mesmo período o MEC abriu processos licitatórios públicos para o fornecimento do denominou “projetores interativos”. O equipamento consistia em um gabinete integrado de multimídia, composto por um sistema computadorizado, projetor, teclado e rede sem fio e deveria pesar no máximo cinco quilos. Essa especificação técnica era baseada no projeto-piloto do Projetor ProInfo, concebido e desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e financiado pelo Ministério da Educação. Nasceu como uma solução portátil multimídia que agrega funcionalidades de projetor e unidade de processamento de baixo custo. A proposta era distribuir uma unidade para cada escola, uma vez que o dispositivo móvel poderia ser compartilhado pelos professores e deslocado entre as salas de aula.

O Novo ProInfo também buscou reduzir custos de aquisição de licenças de softwares, neste sentido houve duas ações, o incentivo do uso do Linux enquanto sistema operacional dos computadores escolares e a criação de um portal denominado Domínio Público, no qual eram disponibilizados softwares livres e documentações pertinentes ao uso da tecnologia na escola. A partir de 2008, o MEC começou a oferecer cursos de formação para os denominados de multiplicadores, que eram responsáveis pela formação de professores nos NTE regionais.

Em 2008, o MEC sem anunciar formalmente o fim do programa Rived, lança um novo portal de Recursos Digitais voltados para educação, o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Trata-se também de uma parceria que envolve o Ministério da Ciência e Tecnologia, Rede Latino-Americana de Portais Educacionais (Relpe), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). O BIOE traz como objetivo principal contribuir para o trabalho do

professor, oferecendo OA que possam tornar as aulas mais dinâmicas e criativas. No entanto, a visão de OA no BIOE é ampliada, pois agora seriam disponibilizados os mais diversos recursos (vídeos, animações, simulação, textos, imagens, áudios, softwares educacionais e hipertextos) para todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior (MEC, 2008). Outra significativa mudança no BIOE é o fato dele ser um repositório centralizado, ao contrário do havia ocorrido com os repositórios no Rived.

Após, as tentativas frustradas de mudar o modelo baseado em Laboratórios de Informática equipados com computadores de mesa, em 2012, o Governo Federal opta por deixar de prover os equipamentos para as escolas. A mudança ocorre com o lançamento do Reicomp (BRASIL, 2012), programa que concedeu incentivos fiscais para a compra de computadores para escolas públicas, buscando restabelecer o PROUCA. O Reicomp suspende a incidência do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) para as indústrias que fornecem matéria-prima e produtos intermediários para a fabricação dos computadores, além do PIS/Pasep e da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins).

O referido programa também prevê, entre outros pontos, da desoneração da folha de pagamento, aplicação do Regime Diferenciado de Contratações (RDC) na área educacional e concessão de incentivos ao Programa Nacional de Banda Larga.

A lei busca facilitar a aquisição dos aparelhos para uso dos alunos e professores da rede pública federal, estadual, municipal e do Distrito Federal e para as escolas sem fins lucrativos que prestam atendimento a pessoas com deficiência. Os computadores deverão ser utilizados exclusivamente no processo de aprendizagem.

Nos anos que se seguem não ocorrem implantações expressivas de equipamentos ou fatos relevantes que mudem o cenário que estava estabelecido na primeira década deste século. Grande parte das ações do ProInfo são relativas à formação de multiplicadores ou professores, que geralmente ocorrem por meio de EAD. A aquisição de equipamentos continua, principalmente com verbas dos estados e municípios, mas de forma limitada. Os Relatórios de Atividades do FNDE entre 1997 e 2005 mostram que as verbas destinadas ao ProInfo não ocupam uma posição de destaque. Ficando somente à frente dos gastos realizados pelo Programa Nacional de Bibliotecas nas Escolas (PNBE) e TV ESCOLA.

Cabe ressaltar que, em 2009, foi lançado o Guia de Tecnologias, uma espécie de catálogo digital que descrevia um conjunto de softwares, tanto livres, como comerciais, buscando oferecer algum tipo de orientação para as escolas sobre os recursos de TIC disponíveis para uso no cotidiano escolar. Segundo o MEC, o guia apontava tecnologias pré-qualificadas, ou seja, com qualidade suficiente e adequada para orientar a escola na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. A partir desse ano o MEC começa a realizar editais para qualificar softwares de empresas privadas que seriam indicados neste catálogo. Este é o primeiro indício de que o governo federal começa a considerar viável fomentar o setor privado para a produção de recursos digitais para as escolas.

Em 2013, a Controladoria Geral da União – CGU avaliou novamente diversos aspectos da implementação do ProInfo, concluindo que os problemas relacionados à adequação da infraestrutura dos laboratórios de informática e formação docente ainda persistiam.

Atualmente, o Programa de âmbito nacional que recebe investimentos do Governo Federal é o Programa de Inovação Educação Conectada, que foi instituído em 2017. O citado programa tem o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

O Programa de Inovação Educação Conectada propõe realizar ações de: apoio técnico às escolas de educação básica para a elaboração de diagnósticos e planos locais para a inclusão das tecnologias nas práticas pedagógicas; apoio técnico e/ou financeiro às para contratação de serviço de acesso à internet, implantação de infraestrutura para distribuição do sinal da internet; aquisição ou contratação de dispositivos eletrônicos e de recursos educacionais digitais ou suas licenças; oferta de cursos de formação de professores para o uso da tecnologia; oferta de cursos de formação de articuladores para apoiar a implementação da Política; divulgação de parâmetros para a contratação do serviço de acesso à internet, de referenciais técnicos sobre a infraestrutura interna para distribuição do sinal de internet nas escolas, de parâmetros sobre dispositivos eletrônicos para o uso da internet, a fim de permitir diferentes tipos de uso pedagógico da tecnologia, e de referenciais para o uso pedagógico da tecnologia; disponibilização de materiais pedagógicos digitais gratuitos; e fomento ao desenvolvimento e à disseminação de recursos didáticos digitais, preferencialmente em formato aberto (Brasil, 2017).

Podemos perceber que as proposições e ações focalizadas pelo Programa de Inovação Educação Conectada são muito similares às já tratadas anteriormente por outros Programas, no entanto, o que as difere das demais é que, além de estabelecer a parceria entre União, Estados e Municípios, elas também indicam a participação das escolas, setor empresarial e sociedade civil como meios e atores responsáveis por assegurar as condições de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas. Neste sentido, o que vemos é um esvaziamento da política nacional para o uso da tecnologia nas escolas. Hoje, Estados e, principalmente Municípios, precisam gerenciar as ações localmente, investir conforme sua receita e, principalmente, avaliar e compreender como esses recursos serão utilizados em prol da aprendizagem.

Após compreendermos a trajetória histórica das discussões e políticas de implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil, considero importante entendermos como a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação têm ocorrido no Brasil, e como se configura o cenário nacional de implementação dos recursos nas escolas públicas em termos de acesso a equipamentos e formação docente.

3. O CENÁRIO ATUAL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS

No ano de 2023 estavam em funcionamento no país 121.350 escolas de ensino fundamental e 29.754 escolas de Ensino médio, sendo estas das esferas de ensino: federal,

estadual, municipal e privada. Segundo os dados do Censo escolar de 2023 (Brasil, 2024), o ensino fundamental foi ofertado por: 49 escolas federais (0%); 21.120 escolas estaduais (17,4%); 75.323 escolas municipais (62,1%); e 24.858 escolas privadas (20,5%). No mesmo ano, o ensino médio foi ofertado por: 615 escolas federais (2,1%); 20.167 escolas estaduais (67,8%); 234 escolas municipais (0,8%); e 8.738 escolas privadas (29,4%).

No que diz respeito à presença das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras é possível identificar, nos dados coletados pelo Censo, a disponibilidade de recursos como: Internet; Internet para ensino e aprendizagem; Lousa digital; Computador de mesa para alunos; Computador portátil para alunos; e Tablet para alunos.

No ensino fundamental é possível verificar que 100% das escolas federais, 94,4% das escolas estaduais, 83,9% das municipais e 98,9% das privadas, possuem acesso à Internet. No entanto, a presença de Internet não significa, necessariamente, que ela está disponível para o seu uso pedagógico, visto que a proporção de escolas que possuem Internet para ensino e aprendizagem é menor: 89,8% das escolas federais; 79,1% das escolas estaduais; 55,6% das escolas municipais; e 74,5% das privadas.

Já no que diz respeito à disponibilidade de equipamentos de hardware nas escolas de ensino fundamental verificamos que: 53,1% das escolas federais, 28,4% das estaduais, 12,5% das municipais e 15,3% das escolas privadas possuem lousa digital; 91,8% das escolas federais, 77,5% das estaduais, 39,6% das municipais e 65,8% das escolas privadas possuem computador de mesa para alunos; 53,1% das escolas federais, 61,4% das estaduais, 34,8% das municipais e 55,5% das escolas privadas têm computador portátil para alunos; e 32,7% das escolas federais, 26,0% das estaduais, 14,3% das municipais e 27,5% das escolas privadas possuem Tablet para alunos. A tabela 1 ilustra esses números coletados no Censo Escolar (Brasil, 2024).

Tabela1

Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental no ano de 2023, de acordo com a dependência administrativa.

Recursos tecnológicos	Escola Federal	Escola Estadual	Escola Municipal	Escola privada
Internet	100%	94,4%	83,9%	98,9%
Internet para ensino e aprendizagem	89,8%	79,1%	55,6%	74,5%
Lousa digital	53,1%	28,4%	12,5%	15,3%
Computador de mesa para alunos	91,8%	77,5%	39,6%	65,8%
Computador portátil para alunos	53,1%	61,4%	34,8%	55,5%
Tablet para alunos	32,7%	26,0%	14,3%	27,5%

Fonte. Elaborado pelos autores.

Ao nos depararmos com esse número, é possível constatar que as escolas federais de ensino fundamental são as que mais possuem recursos tecnológicos e que as municipais são as que menos possuem. No entanto, quando discutimos este tipo de informação é relevante conhecermos a distribuição das escolas por dependência administrativa para que possamos compreender e dimensionar a disponibilidade de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas brasileiras. De fato, a rede federal de ensino é mais provida de recursos tecnológicos, mas ela

também é a que menos oferta ensino fundamental – correspondendo à apenas à 49 unidades de ensino, menos de 1% do total de escolas de ensino fundamental. Por outro lado, a rede municipal de ensino é a que menos disponibiliza recursos tecnológicas, mas também é a principal responsável pela oferta de ensino fundamental.

Considerando o exposto, quando analisamos os dados apresentados constatamos que: 88,8% do total de escolas de ensino fundamental tem acesso à Internet; 63,6% possuem Internet para ensino e aprendizagem; 15,9% possuem lousa digital; 51,6% das escolas de ensino fundamental têm computador de mesa para alunos; 43,7% têm computador portátil para alunos; e 19% possuem tablet para alunos.

Já no que diz respeito à presença das Tecnologias de Informação e comunicação no ensino médio, constatamos que: 98,2% do total de escolas de ensino médio possui Internet; 85% têm Internet para ensino e aprendizagem; 30% possuem lousa digital; 81% das escolas de ensino médio têm computador de mesa para alunos; 62,7% têm computador portátil para alunos; e 29% possuem tablet para alunos.

Em termos de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio de acordo com a dependência administrativa, novamente verificamos que as escolas federais fornecem mais recursos e as municipais menos. A tabela 2 ilustra os dados do Censo Escolar (Brasil, 2024) sobre a disponibilidade de tecnologias no ensino médio.

Tabela 2

Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio no ano de 2023, de acordo com a dependência administrativa.

Recursos tecnológicos	Escola Federal	Escola Estadual	Escola Municipal	Escola privada
Internet	100,0%	97,6%	96,2%	99,6%
Internet para ensino e aprendizagem	93,8%	79,5%	73,5%	97,5%
Lousa digital	50,9%	29,7%	21,4%	29,4%
Computador de mesa para alunos	99,7%	82,7%	59,8%	76,4%
Computador portátil para alunos	54,3%	63,1%	47,9%	62,6%
Tablet para alunos	38,4%	26,9%	6,4%	33,8%

Fonte. Brasil, 2024.

De acordo com esses dados (Brasil, 2024), identificamos que 100% das escolas federais, 97,6% das escolas estaduais, 96,2% das municipais e 99,6% das privadas, possuem acesso à Internet. Novamente, o número de escolas que possuem Internet para ensino e aprendizagem é menor: 93,8% das escolas federais; 79,5% das escolas estaduais; 73,5% das escolas municipais; e 97,5% das escolas privadas.

De maneira geral, a disponibilidade de mais equipamentos de hardware nas escolas de ensino médio do que nas de ensino fundamental, isto porque: 50,9% das escolas federais, 29,7% das estaduais, 21,4% das municipais e 29,4% das escolas privadas possuem lousa digital; 99,7% das escolas federais, 82,7% das estaduais, 59,8% das municipais e 76,4% das escolas privadas possuem computador de mesa para alunos; 54,3% das escolas federais, 63,1% das estaduais,

47,9% das municipais e 62,6% das escolas privadas têm computador portátil para alunos; e 38,4% das escolas federais, 26,9% das estaduais, 6,4% das municipais e 33,8% das escolas privadas possuem Tablet para alunos.

É importante ressaltar que, embora exista recursos tecnológicos nas escolas, não é possível obtermos informações gerais a respeito da qualidade, quantidade e condições destes. Uma das problemáticas ainda presentes nas escolas é que os equipamentos disponíveis muitas vezes estão obsoletos e em número insuficiente para suprir as demandas de uma sala de aula.

Agora no que diz respeito às questões sobre a formação docente para uso das tecnologias, dados do Núcleo De Informação e Coordenação Do Ponto Br (NIC.br, 2023b) indicam que a maior parte das formações em serviço, de professores de ensino fundamental e médio, para uso das tecnologias digitais ocorreu por meio da autoformação, ou seja, 95% dos docentes buscaram se habilitar para usar esses recursos sozinhos. É relevante dizer que apenas 38% dos professores entrevistados relataram ter recebido receberam formação em serviço oferecido por formadores da secretaria de ensino. Ainda, 50% dos docentes relataram ter recebido formação para uso das tecnologias digitais do coordenador pedagógico ou diretor da escola e apenas 25% tiveram formação oferecida por monitores ou responsáveis pela sala de informática da escola.

Esses dados apontam que a falta de políticas de formação docente para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação ainda ´uma questão a ser superada no país.

4. CONSIDERAÇÕES

Tanto pelo breve histórico da tecnologia na educação no Brasil, como pelo panorama apresentado pela pesquisa realizada pelo NIC.br, podemos concluir que dois aspectos negligenciados ao longo dos anos influenciaram no que podemos chamar de baixa incorporação da tecnologia no processo educativo brasileiro: a falta de softwares e de formação docente para uso das TIC. Se por um lado a infraestrutura, mesmo não sendo a ideal, está presente em mais da metade das escolas brasileiras, por outro, os investimentos em recursos digitais e formação dos professores parecem ter ficado muito abaixo do necessário. Como agravante, temos o desmonte de uma política nacional para a área, deixando o cenário futuro obscuro e incerto.

Considerando-se que as políticas governamentais optaram por um caminho de uso de recursos educacionais abertos ou de licença livre, mesmo sendo uma opção pertinente e louvável, podemos dizer que elas falharam em construir esse caminho. Ao longo das duas últimas décadas são raras as ações de incentivo ou liderança do Estado para produção de recursos digitais abertos. A descontinuidade do projeto RIVED, que produziu material inédito e de qualidade no início dos anos 2000, e criação do BIOE que ao longo do tempo tornou-se gigantesco, confuso e obsoleto, são exemplos desse fracasso na área.

Tomemos o caso do BIOE, ou até mesmo da nova Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais (RED), instituída pelo PIEC. Apesar das contribuições para a disseminação de recursos digitais, esses Repositórios possuem algumas limitações que desestimulam e, em alguns casos, inviabilizam o uso pelos professores e alunos.

Os repositórios apenas catalogam e organizam os recursos de aprendizagem, sendo que o acesso a estes é feito mediante um redirecionamento a sites de terceiros. Tal procedimento gera, com certa frequência, links inconsistentes ou "quebrados". Ainda, neste sentido, não é possível ter controle sobre o layout, links e propagandas presentes nas páginas de acesso aos recursos. Tais circunstâncias geram um ambiente confuso e cheio de distrações para os alunos. Existem muitos recursos que não estão completamente online, sendo necessário fazer download e instalar o recurso no computador do usuário, operação que exige conhecimentos técnicos e permissão para realizar tal operação em cada computador.

Nos últimos anos, temos visto o crescimento de plataformas privadas que oferecem, mediante o pagamento mensal, um ambiente virtual de aprendizagem e recursos para as redes de ensino, principalmente as municipais. No entanto, os gestores, em sua grande maioria, têm dificuldade de avaliar a adequação dos conteúdos ao currículo escolar e a viabilidade de sua incorporação à prática docente. Cabe ainda ressaltar que, além de pagar pelo acesso à plataforma se faz necessário investir na formação dos professores, o que gera um custo adicional que muitas vezes é negligenciado pelas redes de ensino.

5. REFERÊNCIAS

Abranches, S. P. (2003). Modernidade e formação de professores: a prática dos multiplicadores dos núcleos de tecnologia educacional do nordeste e a informática na educação. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2003.tde-22052003-061449

Almeida, P. N. (2003). Educação lúdica: Técnicas em jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola.

Brasil. (2008). Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6424.htm

Brasil. (2012). Lei nº. 12715/12, de 17 de setembro de 2012. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12715.htm

Brasil. (2017). Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm

Brasil. (2024). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2023 - Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2024. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

Cohn, A. (2006). O estudo das políticas de saúde: implicações e fatos. In: Campos G. W. S., Minayo M. C. S., Akerman M., Drumond Júnior M., Carvalho Y. M. Tratado de Saúde Coletiva. Editora Fiocruz.

Moraes, M. C. (1993). Informática educativa no Brasil: um pouco de história. Em Aberto, 12(57), 17-26.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2023). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: pesquisa TIC Domicílios, ano 2023. https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2023/individuos/

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2023). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: Pesquisa TIC Educação, ano 2022. http://cetic.br/pt/arquivos/educacao/2022/professores/

Passos, M. S. C. (2006). Uma análise crítica sobre as políticas públicas de educação: a concretização dos NTE em Salvador-Bahia. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Salazar, R. (2005). O Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo – em Santa Catarina: uma análise sociotécnica das capacitações (2002-2004). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Tavares, N. R. B. (2002). História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos. São Paulo: Escola do Futuro. http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/te/tepdf/neide.pdf

GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
Universidad Veracruzana - Mexico

FRANK RAMÍREZ MARÍN
Universidad Veracruzana - Mexico

CARLOS ESTEBAN HERNÁNDEZ MARTÍNEZ
Universidad Veracruzana - Mexico

En la vida moderna, nada es estático todo está en continuo movimiento. Las instituciones educativas son parte de ese escenario, por lo que enfrentan una dinámica permanente de cambio, derivada de la complejidad de su naturaleza; deben responder no solo a los requerimientos académicos, administrativos, del conocimiento, de la tecnología o la burocracia, sino también a las condiciones del contexto social, político, económico, cultural, de salud, entre otros. Situaciones que les exige, por un lado, dar respuesta, y por el otro, la adaptación al contexto del cual forma parte. Por ello, resulta importante que los centros educativos desarrollen las capacidades que les permita ser sensibles a su realidad, y con ello, generar el cambio.

A pesar de los muchos esfuerzos por asegurar en las instituciones educativas la transformación y mejora continua, hay condiciones que siempre van a ser un reto a consecuencia de la dinámica en la que se sitúan, como es por ejemplo la estructura organizacional que de manera permanente ha de revisarse y adaptarse a la transformación institucional; los procesos de planeación y mejora continua, que siempre deben de dar respuesta a los escenarios en donde se ubican las instituciones; el financiamiento con que se cuenta, y búsqueda permanente de nuevas fuentes de captación de recursos; la demanda creciente de oportunidades para los aspirantes a ingresar a las instituciones sobre todo a las de educación superior, el curriculum, que debe atender una serie de condicionantes no sólo internas, sino también externas o del contexto, como puede ser los temas vinculados a los derechos humanos, la equidad de género, la inclusión, la sostenibilidad, entre otros; por su parte los procesos de formación, ya que en el aula se requiere cambiar los viejos modelos de formación tradicional basados en la transmisión de conocimiento, y que con frecuencia dejan de lado el desarrollo de capacidades en los alumnos para que puedan hacer frente al mundo del trabajo y la vida.

Ante este escenario se abordará en el presente capitulo la innovación para el mejoramiento de los procesos de formación universitaria, y el papel que tiene la gestión como

medio de organización, seguimiento y retroalimentación para asegurar el cambio en la actividad formativa de los estudiantes.

En la primera parte se abordarán elementos conceptuales que nos permitan clarificar visiones, y en la segunda parte se presentarán un caso de innovación en la formación de estudiantes de la Región Veracruz de la Universidad Veracruzana.

1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La construcción de este capítulo se orientó por una metodología de carácter descriptivo; en la primera parte fue documental, basada en el análisis de contenido. Se hizo una búsqueda y revisión de diversas publicaciones como: libros, reportes de investigaciones, tesis, capítulos de libros, artículos de revistas.

La revisión documental se hizo en bases de datos como Google Académico, Scielo, Redalyc y Dialnet. Empleando palabras clave como: innovación en educación, innovación en centros educativos, cambio en instituciones educativas.

Mientras que en la segunda parte del trabajo se presenta un estudio de caso, que describe la experiencia de un proyecto de innovación en el aula aplicado a una muestra de grupos que cursan el Área de Formación Básica General en la Región Veracruz, durante el semestre febrero-julio 2023.

2. LA INNOVACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Es importante destacar que en el ámbito educativo la reforma y la innovación son términos que presentan características específicas que las determinan. La reforma implica transformaciones profundas en el sistema, en la estructura, en la organización, entre otros ambientes, regularmente son a nivel macro y se realizan como resultado de políticas públicas en donde se establecen lineamientos para su establecimiento, y que favorecen su puesta en operación. Mientras que la innovación se refiere a modificaciones en los procesos, en las prácticas, en acciones que se muestran en ámbitos específicos, a nivel micro en las instituciones educativas. Asociado a estos dos términos, también es común hablar del cambio, el cual puede aplicarse de manera conjunta con la reforma o la innovación, ya que ambos significan transformaciones en el hacer de la vida institucional.

2.1 La innovación como condición para el cambio

En las últimas décadas, a consecuencia del desarrollo científico y tecnológico es frecuente hablar de la innovación, esta categoría regularmente se asocia a la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos del día a día. Las instituciones educativas, no son la excepción, también ha sido un término que se ha incorporado a su lenguaje, muchas veces para referirse a la puesta en función de herramientas o formas de actuar de manera diferente a lo que con regularidad caracterizan las actividades cotidianas. Sin embargo, la innovación no se puede asociar a una acción orientada a realizar únicamente de manera

diferente actividades, o establecer procesos de manera circunstancial, poco reflexionada y no programada.

La innovación para De la Torre (2002) es definida como “un cambio intencional y controlado que mejora algún aspecto concreto del sistema “(p. 17), y agrega que es también “un proceso de construcción social” (p.17), ya que no puede soslayar el entorno del que forma parte, así como a la comunidad educativa que participa activamente en la mejora y el cambio institucional.

La innovación como proceso inicia con la identificación de una situación de crisis que es necesario atender, y a partir de un diagnóstico se realiza el reconocimiento de la problemática, para establecer un plan de acción que sistematice el esfuerzo para su implementación, atendiendo por medio de un seguimiento su operación, y concluir con una evaluación que permita conocer el impacto que ha habido. Para que la innovación pueda lograr transformar la realidad, es importante que los diferentes actores compartan la cultura del cambio, y sean gestores y animadores importantes en la transformación.

Para Cruz y Croda (2019) la innovación es una noción con un sentido amplio que implica “la transformación, la mejora y el cambio como respuesta a una exigencia proveniente de lo social” (p.81). La innovación tiene un carácter sociocultural, siempre es una respuesta a un contexto que requiere ser intervenido para mejorar, y de esa forma responder a su espacio y tiempo.

La innovación implica modificaciones profundas en la cultura, en la manera de relacionarse, en los procesos, en la forma de trabajar, en la visión, entre otros; cuando no se observan mejoras sustantivas y permanentes no se puede afirmar que la institución ha vivido procesos de innovación, siempre va a implicar una mejora y desarrollo.

Por lo tanto, se puede afirmar que puede haber cambio sin innovación, pero no innovación sin cambio.

2.2 La gestión de la innovación

La gestión educativa resulta una categoría que ha surgido recientemente para asentarse y complementar la noción de administración educativa que ha estado presente en la literatura española y latinoamericana. La administración educativa constituye procesos complejos de planeación, organización, dirección, seguimiento y evaluación que llevan a las instituciones educativas al desarrollo y consolidación. Mientras que la gestión educativa implica una forma dinámica y sistémica de coordinar a los recursos humanos, y la adecuada aplicación de los bienes materiales, tecnológicos y financieros necesarios para el desarrollo de las actividades. La gestión educativa se implica en el área administrativa, pero también académica, por ejemplo: el curriculum ha de ser gestionado para lograr sus propósitos formativos, el trabajo del aula es gestionado por el profesor, ya que este actor define y pone en acción estrategias que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes.

La innovación implica un proceso de gestión, ya que no basta con tener un proyecto en donde se definan las estrategias del cambio, si es que este no es implementado y guiado de manera que permita cumplir con su propósito a lo largo de las diferentes etapas de su desarrollo.

La gestión de la innovación se centra en acciones orientadas a generar una cultura, en donde la visión sea compartida por los integrantes del equipo y se trabaje de manera colaborativa (Senge, 2000), a partir del diálogo permanente entre los diferentes actores para asegurar que se involucren en el proceso, y juntos definan y construyan las estrategias necesarias para alcanzar el propósito.

Gestionar para la innovación requiere de acciones que aseguren la inclusión y participación, a partir de un liderazgo que mantenga la armonía y entusiasmo entre los miembros del grupo, asegurando que exista la confianza, pero también la delegación de responsabilidades para favorecer el crecimiento personal y del grupo. No puede haber una verdadera innovación si es que desde la gestión no es asumida desde una perspectiva de cambio y desarrollo.

3. EL PROCESO DE FORMACIÓN EN EL ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA GENERAL DE LA REGIÓN VERACRUZ. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN.

3.1. Características del Área de Formación Básica General

La Universidad Veracruzana en 1999 aprobó el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), en este documento se define la estructura curricular que opera en todos los programas de licenciatura (posteriormente se aplicó en el nivel de técnico superior universitario), una característica importante es su flexibilidad, transversalidad, entre otros temas relevantes de la estructura curricular que influyen en los procesos de formación universitaria.

La propuesta curricular se compone de las siguientes áreas de formación (UV, 1999): la básica, que a su vez se integra por la general y la de iniciación a la disciplina, la disciplinar, terminal y de elección libre.

El área de formación básica general (AFBG) tiene como propósito desarrollar capacidades necesarias para la formación universitaria, se centra en las habilidades de comunicación, de pensamiento crítico y en la capacidad para resolver problemas. Saberes que se traducen en las siguientes experiencias educativas: Inglés I y II, Computación básica, Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo y Habilidades de pensamiento crítico y creativo. Mismas que en 2017 sufrieron una actualización y ajustaron sus nombres, quedando de la siguiente manera: Lengua I y II, Literacidad digital, Lectura y escritura de textos académicos, Pensamiento crítico para la solución de problemas. Estas materias deben ser cursadas en los cinco primeros semestres.

3.2. Proceso de innovación

El proceso de innovación se realizó a partir de cinco etapas: diagnóstico de necesidades, planeación de la intervención, puesta en operación de la intervención, seguimiento o acompañamiento de la intervención e informe de resultados.

El responsable de la intervención fue el Coordinador del AFBG, quien junto con una asesora pedagógica se encargaron de definir una estrategia didáctica, misma que fue centrada en el desarrollo de un proyecto y el trabajo cooperativo de los alumnos. El plan de trabajo se diseñó para ser aplicado en un semestre (febrero-julio 2023), con una duración de 12 semanas. Y sería implementado por los profesores de grupo. Los que fueron invitados de acuerdo con las características del perfil docente y su compromiso con sus alumnos.

3.2.1. Diagnóstico de necesidades

A partir del confinamiento derivado del virus SARS-COV 2 causante de la pandemia del COVID-19 en 2019, se hizo necesario ajustar el sistema de enseñanza a las condiciones que en ese momento se tenían. Las instituciones educativas de todos los niveles adaptaron el proceso de enseñanza a la virtualidad, que funciono de acuerdo con las capacidades tecnológicas de las instituciones, de los profesores y de los alumnos, para así poder hacer frente a la emergencia sanitaria.

En el caso de la Universidad Veracruzana se contaba con la Plataforma EMINUS en su versión 3 y 4 (institucional), y la Plataforma TEAMS (externa). Algunos profesores habían participado en cursos de formación para la aplicación de la tecnología educativa en sus cursos, los profesores del AFBG tenían sistematizados los contenidos y las actividades de aprendizaje en la plataforma institucional, lo que de algún modo favoreció a los docentes que tenían algunos conocimientos y habilidades tecnológicas para su implementación, así mismo, contaban con equipos tecnológicos que les ayudo a atender la contingencia. En el caso de los estudiantes, no se corrió con las mismas condiciones, no todos contaban con los conocimientos y las habilidades digitales que se requerían, ni con los dispositivos tecnológicos, así como el servicio de internet a su disposición.

En esta etapa de diagnóstico se aplicó un cuestionario a los estudiantes del AFBG que había cursado y reprobado alguna de las asignaturas del área. Entre los resultados más significados los estudiantes señalaron la falta de habilidades digitales, de pensamiento analítico y crítico y de comunicación con que venían del nivel inmediato anterior, así como en un alto porcentaje la falta de recursos tecnológicos, lo cual fueron factores que influyeron en su formación. Situaciones que incrementaron el nivel de reprobación y la deserción en los estudiantes durante el confinamiento y al regreso a la presencialidad.

3.2.2. Planeación

Los responsables del proyecto organizaron, capacitaron y asistieron a los profesores de las experiencias educativas: Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo/Lectura y escritura de textos académicos; Habilidades de pensamiento crítico y creativo/Pensamiento crítico para la solución de problemas; Computación básica/Literacidad digital, para la elaboraron de la planeación del curso con base en el programa educativo de la asignatura. Los profesores establecieron en la planeación las competencias y subcompetencias

a desarrollar por parte de los estudiantes, así mismo definieron las actividades a realizar a partir de las dos estrategias didácticas: el desarrollo de un proyecto y el trabajo cooperativo.

El proyecto tenía como intención promover en los estudiantes el trabajo cooperativo con el propósito de animar entre los integrantes de los grupos la reflexión, el diálogo y la negociación para resolver una situación de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2006). Los profesores propusieron temáticas emergentes, y los grupos de trabajo decidieron el tópico, que fueron desarrollando a lo largo del semestre. Los profesores fueron mediadores, les brindaron asesoría y dieron seguimiento al trabajo.

Mientras que el trabajo cooperativo de acuerdo con Johnson y Johnson (1999) implica un grupo de trabajo que realiza las actividades de aprendizaje de manera conjunta, los miembros del equipo comparten las metas y juntos resuelven la tarea, a partir del compromiso, del cumplimiento de las tareas de manera reflexiva, crítica y propositiva. Se establece una comunicación que permite la interdependencia y el intercambio de ideas para la construcción de nuevos aprendizajes.

3.2.3. Puesta en operación de la intervención

En la experiencia participaron 221 estudiantes, de 15 licenciaturas que pertenecían a cinco áreas de conocimiento (Ciencias de la Salud, Biológico Agropecuario, Económico Administrativo, Humanidades, Técnica).

Participaron tres grupos de la experiencia educativa de Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo/Lectura y escritura de textos académicos; así como de Habilidades de pensamiento crítico y creativo/Pensamiento crítico para la solución de problemas; y dos de Computación básica/Literacidad digital.

Colaboraron como facilitadores un número igual de profesores, que fueron los responsables de impartir la asignatura, y de la aplicación de las estrategias didácticas.

Los profesores fueron capacitados y asesorados para la aplicación de las estrategias didácticas.

Desde la etapa de encuadre del curso, los profesores hicieron saber a los estudiantes que participarían en la experiencia, les explicaron en qué consistirá el proyecto, las características de los productos de trabajo y el calendario de actividades. Establecieron los mecanismos de manera democrática para la integración de los equipos de trabajo, los estudiantes decidieron en sus grupos de trabajo las temáticas que serían abordadas en los proyectos.

3.2.4. Seguimiento de la intervención

Los responsables del proyecto dieron seguimiento permanente a los profesores en cada etapa del trabajo, se hacían reuniones cada tres semanas para conocer sus avances y necesidades. A medio semestre se visitaron los grupos para conocer sus necesidades y poder atenderles.

Por su parte los profesores también dieron seguimiento a cada uno de los equipos de trabajo durante todo el semestre, brindando asesoría para el desarrollo del trabajo y retroalimentando los avances alcanzados.

3.2.5. Resultados del aprendizaje

De acuerdo con los resultados de las evaluaciones finales de los estudiantes, los profesores identificaron que hubo una mejora en el promedio de aprovechamiento de los alumnos, así como un menor número de estudiantes reprobados.

Los profesores, señalaron que los proyectos que entregaron los equipos dieron evidencia de haber aplicado la metodología de trabajo recomendada, así como el fortalecimiento de las competencias propias de la asignatura cursada.

También se aplicó el cuestionario *Percepción de la experiencia formativa de los estudiantes del Área de Formación Básica General 2023* (PEFEAFBG-2023), es un instrumento que fue diseñado con el propósito de recuperar la experiencia en el proceso de formación implementado por los profesores. El cuestionario se compone de cinco unidades de análisis: datos de clasificación, desarrollo del proyecto, trabajo cooperativo, logro de competencias y valoración de la atención pedagógica por parte del profesor.

De los resultados obtenidos se puede señalar que los estudiantes se enfrentaron al desarrollo de un proyecto que no les fue fácil, que tuvieron que resolver retos vinculados a la falta de información con que contaban, a limitadas habilidades para la comunicación escrita y oral, de pensamiento analítico y crítico, y del tiempo del que disponían para las actividades extra-aula, entre otros.

Otro reto fue el trabajo cooperativo, pues no estaban acostumbrados a trabajar de manera conjunta e interrelacionar como equipo para el logro de las metas.

Los alumnos aseguraron que las competencias las lograron de manera parcial, en las experiencias educativas de Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo/Lectura y escritura de textos académicos; así como de Habilidades de pensamiento crítico y creativo/Pensamiento crítico para la solución de problemas, mientras que en Computación básica/Literacidad digital señalan que hubo un mejor desarrollo de capacidades.

4. CONCLUSIONES

La gestión de la innovación favorece la cultura de cambio y transformación de las instituciones educativas, permitiendo que la comunidad comparta de manera comprometido los valores que permitan evolucionar a las institucionales.

La innovación sin gestión no permite cumplir con el propósito de cambio, requiere un proceso de planeación, organización, dirección, seguimiento y evaluación.

La experiencia de haber trabajado con los profesores del AFBG para desarrollar una estrategia didáctica que favoreciera el aprendizaje de los estudiantes fue importante, logro que los alumnos desarrollaran capacidades de autogestión, compromiso y trabajo grupal. Así como que los profesores favorecieran la profesionalización de su desempeño docente.

5. REFERENCIAS

Cruz V. R y Croda B. G. (2019). Significaciones sobre la innovación educativa: una mirada desde los docentes en formación de un programa de maestría en pedagogía. En Formación de profesionales de la educación en el nivel superior. Reflexiones, significaciones y perspectivas. UPAEP. México, pp. 81-105.

De la Torre. Saturnino. (2002). Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos. Ed. PRAXIS, España.

Díaz Barriga A, Frida. (2006). Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida. Ed. Mc Graw Hill. México.

Johson D., Johson R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Senge. Peter. (2000). Escuelas que aprenden. Ed. Norma. Colombia.

Senge. Peter. (1998). La quinta disciplina. Ed. Granica. México.

Universidad Veracruzana. (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel Licenciatura. Propuesta. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/NME-Propuesta.pdf

INNOVACIÓN DOCENTE Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARINA GARCÍA CARMONA
Universidad de Granada – España

LINA MARIA OSORIO
Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) – Colombia

Nos encontramos en un mundo globalizado en constante cambio, que avanza rápidamente hacia transformaciones societarias que están impactando significativamente los sistemas educativos de todo el mundo. Estos cambios han influido de manera determinante en el contexto universitario, donde se forman los ciudadanos y ciudadanas que darán respuesta a las necesidades futuras (Garrison & Kanuka, 2004).

En este sentido, el Documento Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de 2003, al glosar los objetivos expresados en la Declaración de Bolonia (1999) y en el Comunicado de Praga (2001), presenta una concepción de la formación académica centrada en el aprendizaje del alumno. Además, se revaloriza la función docente del profesor universitario, incentivando su motivación y reconociendo los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).

Las instituciones de educación superior, por tanto, deben adaptarse a las nuevas demandas de una sociedad caracterizada por su rápida evolución, su carácter multidisciplinario y su atención a la diversidad de las personas. Los procesos de innovación educativa, acompañados del uso de metodologías activas, son fundamentales y permiten a los docentes generar espacios de enseñanza y aprendizaje más dinámicos e interactivos, ubicando al alumnado en un papel activo basado en la participación y la reflexión crítica (Laurillard, 2013).

Es por esto que, uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo desde hace años es la integración vertiginosa de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza. Esto requiere una importante inversión en infraestructura tecnológica, una incorporación gradual de la tecnología, espacios de trabajo colaborativo y la preparación de los docentes en el manejo de herramientas y metodologías que puedan ser incorporadas de manera efectiva para aprovechar al máximo su potencial y enriquecer el proceso educativo (Selwyn, 2011).

Por su parte, el Marco Común de Competencia Digital del Profesorado (CDCFT), es la adaptación española del Marco Europeo de Competencia Digital de los Educadores

(DigCompEdu) de la UE (Redecker, 2017), creado para medir y verificar el nivel de competencia digital de los educadores. A su vez, este marco se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que clasifica el dominio de idiomas desde el nivel A1 al C2. España ha implementado el CDCFT a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017) y lo ha dividido en cinco áreas: alfabetización informacional y de datos, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas.

En Colombia, la innovación docente y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior se han convertido en pilares fundamentales para la mejora de la calidad educativa. La formación de los docentes en tecnología está respaldada por varias normativas nacionales. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través del Decreto 1075 de 2015, establece la necesidad de fortalecer las competencias digitales de los educadores, destacando que "las instituciones de educación superior deberán incorporar el uso de las TIC en sus programas académicos y en los procesos de formación de sus docentes" (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p11). Esta normativa subraya la relevancia de equipar a los docentes con habilidades tecnológicas que les permitan adaptarse a los cambios del entorno educativo e innovar en sus prácticas pedagógicas (Bartolomé, 2014).

Además, la Ley 1341 de 2009, conocida como la Ley de TIC, enfatiza la importancia de la educación digital para el desarrollo social y económico del país. Esta ley promueve la inclusión de las TIC en todos los niveles educativos, señalando que "el acceso y uso eficiente de las tecnologías de la información y las comunicaciones es un derecho de todos los colombianos y un factor indispensable para la educación y el desarrollo económico y social" (Congreso de Colombia, 2009, p.14).

El presente capítulo pretende analizar la importancia de los procesos de innovación docente en educación superior y conocer el procedimiento para la implementación en las aulas universitarias de las TIC fomentando así el uso de metodologías activas. Se finaliza con la presentación de una selección de herramientas tecnológicas para facilitar el acceso a información y el desarrollo de competencias digitales entre los estudiantes.

1. PROCESOS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Ante la pregunta "¿por qué innovar en educación?", las respuestas varían ampliamente, destacando los numerosos beneficios que trae consigo la innovación educativa. Por un lado, se subraya el desarrollo de las capacidades y competencias docentes necesarias para los roles y escenarios actuales de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, los cuales demandan procesos más significativos que contribuyan a formar a un alumnado más crítico y reflexivo (Laurillard, 2013).

Por otro lado, la innovación en la docencia universitaria debe estar vinculada al uso de metodologías activas. Estas metodologías, concebidas como un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado de manera consciente y reflexiva, tienen el propósito de facilitar el aprendizaje activo del alumnado y el logro de los

objetivos educativos planteados. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje invertido (flipped learning), han demostrado ser altamente efectivas en diversos contextos educativos (Bell, 2010; Bishop & Verleger, 2013) y cuentan con un largo recorrido y excelentes resultados en diferentes instituciones educativas (Martín, 2015). Estas metodologías, permiten un mejor desarrollo del alumnado al otorgarle un papel activo en la construcción de su propio conocimiento (García-Vandewalle et al., 2019) e implican un mayor grado de motivación en los estudiantes (Froehlich, 2018).

Respecto a las diversas formas y formatos en los que se pueden llevar a cabo procesos de innovación en educación superior, es fundamental el rol de las universidades en su fomento y financiación. Las modalidades que el profesorado universitario puede optar para innovar en su tarea docente incluyen acciones formativas o cursos de formación, proyectos de innovación docente (PID), equipos docentes especializados en temáticas relacionadas con la docencia, nuevos enfoques de evaluación y el uso de las TIC, entre otras. Estas iniciativas no solo mejoran la calidad de la enseñanza, sino que también fomentan la colaboración y el intercambio de buenas prácticas entre docentes (Salinas, 2020).

Por tal motivo, la innovación docente debe ser un proceso reflexivo y contextualizado, teniendo en cuenta las características del centro, del aula y del alumnado (Laurillard, 2013). Es decir, no puede ser un cambio impuesto desde fuera, sino que debe estar alineado también con los objetivos de la asignatura, del docente y de la universidad. Es por esta razón, que la evaluación constante de las prácticas innovadoras es crucial para garantizar su efectividad y el ajuste de las estrategias según los resultados obtenidos (Fullan & Langworthy, 2014). La innovación, por tanto, no solo implica hacer cosas diferentes, sino hacer cosas mejores con cambios justificados (Zabalza, 2004).

En este proceso de innovación, las TIC juegan un papel decisivo. La incorporación de mecanismos digitales ha traído consigo grandes cambios en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo los modelos de enseñanza y aprendizaje (Rotellar & Cain, 2016) y la necesidad de formación de un estudiantado digitalmente competente (García-Vandewalle et al., 2023). Esto ha producido que en los últimos años los esfuerzos estatales vayan dirigidos a un incremento en los currículos de la competencia digital, así como a la formación del alumnado en hacer un uso eficaz de estas tecnologías (Jovanović et ál., 2017). Por este motivo, han surgido enfoques pedagógicos basados en el uso de las TIC que han propiciado una mayor flexibilidad que la enseñanza tradicional (Boelens et ál., 2018) y una mejora del aprovechamiento del tiempo (El Miedany, 2019).

Por último, hay que mencionar que los procesos de innovación conllevan una serie de condicionantes que no siempre se conocen o se piensan con antelación a la puesta en marcha de estos. Entre ellos es posible destacar los siguientes: tiempo dedicado al diseño del proyecto; planificación y organización de la innovación; el trabajo realizado que en ocasiones es invisible o poco reconocido y a veces el alumnado no lo valora o lo ve como una “trabajo extra”… Sin embargo, el sentimiento del docente de satisfacción personal al saber que se está trabajando para mejorar la calidad educativa puede contrarrestar estos desafíos (Hargreaves, 2003).

2. IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

La implementación de las TIC en la educación superior se ha convertido en una necesidad imperativa para mejorar la calidad educativa y adaptarse a las demandas del mundo moderno. Las TIC no solo facilitan el acceso a la información y el conocimiento, sino que también promueven nuevas formas de interacción y colaboración entre docentes y estudiantes (Coll, Mauri, & Onrubia, 2008).

Un aspecto crucial en la implementación de las TIC es la formación continua de los docentes. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015), las instituciones de educación superior deben incorporar el uso de las TIC en sus programas académicos y en los procesos de formación de sus docentes. Esta formación es esencial para que los profesores puedan utilizar las TIC de manera efectiva en el aula y diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras y atractivas para los estudiantes (Cabero & Marín, 2018).

Además, la infraestructura tecnológica de las instituciones educativas debe estar adecuadamente desarrollada para soportar el uso intensivo de las TIC. Esto incluye la disponibilidad de equipos, software, y una conectividad a internet robusta y confiable. Según Salinas (2020), la inversión en infraestructura tecnológica es una condición sine qua non para el éxito de la integración de las TIC en la educación superior. Sin una infraestructura adecuada, los esfuerzos por incorporar estas tecnologías en el proceso educativo pueden verse seriamente limitados.

Las TIC también han facilitado la adopción de metodologías de enseñanza más flexibles y centradas en el estudiante, como el aprendizaje mixto (blended learning) y el aprendizaje en línea (e-learning). Estas metodologías permiten a los estudiantes acceder a los materiales de estudio en cualquier momento y lugar, lo que aumenta la flexibilidad y personalización del aprendizaje (Boelens, De Wever, & Voet, 2017). Además, el uso de plataformas de gestión del aprendizaje (LMS) como Moodle, Canvas y Google Classroom ha revolucionado la forma en que los cursos son diseñados y gestionados, ofreciendo a los docentes herramientas poderosas para la evaluación y seguimiento del progreso de los estudiantes (Almarashdeh, 2016).

La evaluación del impacto de las TIC en la educación superior es otro aspecto fundamental. Según Jovanović et al. (2017), el análisis de datos de aprendizaje (learning analytics) permite a las instituciones educativas medir la efectividad de las tecnologías implementadas y realizar ajustes basados en evidencia para mejorar los resultados educativos. Esta práctica no solo ayuda a identificar áreas de mejora, sino que también proporciona una base sólida para justificar la inversión en tecnologías educativas.

Es importante reconocer que la implementación de las TIC en la educación superior también enfrenta desafíos significativos. Entre ellos, la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y estudiantes, la brecha digital que aún persiste en muchos contextos, y la necesidad de desarrollar competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes (Van Deursen & Van Dijk, 2014). Superar estos desafíos requiere un compromiso institucional y políticas claras que promuevan la inclusión digital y el acceso equitativo a las tecnologías.

3. EJEMPLOS PRÁCTICOS DE USO DE TECNOLOGÍA EN EL AULA UNIVERSITARIA

En la actualidad, la incorporación de tecnologías en el aula se ha vuelto indispensable para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Diversas herramientas tecnológicas no solo facilitan el acceso a información y recursos educativos, sino que también fomentan la participación, la colaboración y el desarrollo de competencias digitales entre los estudiantes (Anderson, 2019; García-Peñalvo, 2020). A continuación, se presentan algunos ejemplos prácticos de herramientas organizadas en tres grandes categorías: plataformas de gestión del aprendizaje, aplicaciones educativas y herramientas de creación de contenidos multimedia, las cuales pueden ser utilizadas con éxito en el aula universitaria.

a) Plataformas de gestión del aprendizaje o *Learning Management System* (LMS).

- Moodle. Es una plataforma de gestión de aprendizaje de código abierto que permite a los docentes crear entornos de aprendizaje personalizados. Ofrece una variedad de herramientas para organizar cursos, asignar tareas y realizar evaluaciones en línea. Además, facilita la interacción y la colaboración entre estudiantes y profesores, promoviendo un aprendizaje más flexible y accesible (Dougiamas & Taylor, 2003).
- Canvas. Es una plataforma de gestión de aprendizaje que ofrece una interfaz intuitiva y una amplia gama de funcionalidades. Los docentes pueden crear módulos de cursos, subir materiales de lectura, asignar tareas y realizar exámenes. Canvas también integra herramientas de comunicación y colaboración, como foros de discusión y videoconferencias, lo que mejora la interacción entre los participantes del curso (Iverson, 2019).
- Blackboard. Es una plataforma integral de gestión de aprendizaje que permite a los docentes gestionar cursos en línea, crear y calificar tareas, y realizar evaluaciones. También ofrece herramientas de comunicación y colaboración, lo que facilita el aprendizaje a distancia y en línea (Bradford, Porciello, Balkon, & Backus, 2007).
- Google Classroom. Es una plataforma gratuita que integra las aplicaciones de Google para la educación. Facilita la organización de tareas, la comunicación y la colaboración entre estudiantes y profesores, proporcionando un entorno de aprendizaje simplificado y eficiente (Janzen, 2014).

b) Aplicaciones educativas

- Kahoot! Es una aplicación basada en juegos que se utiliza para realizar cuestionarios interactivos en tiempo real. Esta herramienta aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes mediante la gamificación del aprendizaje. Los profesores pueden evaluar el conocimiento de los estudiantes de manera divertida y dinámica, fomentando una competencia saludable (Licorish, Owen, Daniel, & George, 2018).
- Nearpod. Es una plataforma que permite a los docentes crear presentaciones multimedia interactivas y compartirlas en tiempo real con los estudiantes. Facilita la incorporación

de cuestionarios, encuestas y actividades colaborativas directamente en la presentación, promoviendo la participación y el aprendizaje activo (Mango, 2015).

- Quizlet. Es una herramienta de estudio que permite a los estudiantes crear y compartir tarjetas y juegos interactivos. Es especialmente útil para memorizar términos y conceptos clave, y los profesores pueden utilizarla para crear materiales didácticos personalizados (Setiawan, 2019).
- Socrative. Es una aplicación que permite a los profesores crear cuestionarios, encuestas y actividades en tiempo real para evaluar la comprensión de los estudiantes. Facilita el feedback inmediato y la interacción en el aula, mejorando la participación y el aprendizaje (Dervan, 2014).

c) Creación de contenidos multimedia

- Powtoon. Es una herramienta que permite a los usuarios crear videos animados y presentaciones de manera sencilla. Los docentes pueden utilizar Powtoon para desarrollar contenidos educativos visualmente atractivos, que ayudan a mejorar la comprensión y retención de la información por parte de los estudiantes. Esta herramienta es especialmente útil para explicar conceptos complejos de manera clara y entretenida (Bartlett, 2014).
- Prezi. Es una plataforma que permite a los usuarios crear presentaciones no lineales y visualmente impactantes. A diferencia de las presentaciones tradicionales de diapositivas, Prezi utiliza un lienzo único en el que se pueden organizar y conectar las ideas de manera dinámica. Esto ayuda a mantener la atención de los estudiantes y a facilitar una comprensión más profunda de los temas presentados (Brock & Joglekar, 2011).
- Camtasia. Es una herramienta de software que permite a los usuarios grabar la pantalla y crear videos educativos de alta calidad. Los docentes pueden utilizar Camtasia para crear tutoriales, demostraciones y presentaciones grabadas, que los estudiantes pueden revisar a su propio ritmo (Pappas, 2015).
- Adobe Spark. Es una herramienta que permite a los usuarios crear gráficos, páginas web y videos de manera rápida y sencilla. Es útil para desarrollar contenido multimedia atractivo y profesional que puede ser utilizado en lecciones y proyectos educativos (Freeman, 2017).

La implementación de tecnologías en el aula de educación superior ofrece múltiples beneficios, desde el acceso a una amplia gama de recursos educativos hasta la posibilidad de personalizar el aprendizaje y fomentar la colaboración. Las plataformas de gestión del aprendizaje, las aplicaciones educativas y las herramientas de creación de contenidos multimedia, sólo por nombrar algunas, son ejemplos claros de cómo la tecnología puede enriquecer la experiencia educativa. La clave para el éxito en la integración de estas

herramientas radica en la formación continua de los docentes y en la elección de las tecnologías que mejor se adapten a los objetivos educativos y las necesidades de los estudiantes.

4. REFLEXIONES FINALES

La educación superior requiere un cambio de visión del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los planteamientos metodológicos, de manera que estos respondan a las necesidades de la sociedad actual (García-Carmona, 2015). Este cambio implica prácticas innovadoras en la docencia mediante la integración de las TIC, facilitando un enfoque más dinámico y participativo en el que se favorece el que el alumnado se convierta en el centro de su propio proceso de aprendizaje, fomentando así su papel activo basado en la participación y la reflexión crítica (García-Carmona, 2019). Estos métodos no solo aumentan la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también promueven el desarrollo de competencias críticas para su futuro profesional.

Sin embargo, el cambio educativo debe pasar también por uno de orden metodológico, precisándose para ello, entre otros factores, un plan estratégico y formación del profesorado (Trujillo Torres, 2015). Por ello, es crucial que las universidades diseñen e implementen programas de innovación y desarrollo profesional en los que los docentes se capaciten en el uso efectivo de las TIC y en la aplicación de nuevas metodologías pedagógicas, pero también que inviertan en infraestructura tecnológica en las aulas. Este capítulo ha presentado ejemplos concretos de herramientas tecnológicas para utilizar en las aulas universitarias. Entre ellas, se incluyen plataformas de gestión del aprendizaje tales como: Moodle y Canvas; aplicaciones educativas como: Kahoot! y Nearpod, y herramientas de creación de contenidos multimedia como: Powtoon y Prezi. A través de estos instrumentos, se consigue no solo una mayor flexibilidad y accesibilidad en la enseñanza, sino también una mejora significativa en la interacción y el aprendizaje colaborativo.

La innovación tecnológica en el aula se convierte en un desafío para la cultura institucional universitaria y subraya el papel del profesorado como factor clave para el éxito en cualquier proceso de mejora educativa (Hallinger, Heck, & Murphy, 2014). La rápida evolución de las tecnologías y las cambiantes demandas del entorno educativo exigen una actitud proactiva y flexible por parte de las instituciones educativas (McKnight et al., 2016). Solo así se puede asegurar que las TIC realmente contribuyan a mejorar la calidad de la educación y a preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI. Por tanto, las instituciones deben adoptar una visión estratégica que incluya la inversión en tecnología, el desarrollo de infraestructuras adecuadas y la promoción de una cultura de innovación entre el profesorado y el alumnado.

5. REFERENCIAS

Almarashdeh, I. (2016). Sharing instructors experience of learning management system: A technology perspective of user satisfaction in distance learning course. *Computers in Human Behavior, 63*, 249-255. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.013

Anderson, T. (2019). Teaching in an online learning context. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd ed., pp. 343-365). AU Press.

Bartlett, M. (2014). Creating engaging educational videos with Powtoon. *Journal of Educational Technology Systems, 42*(3), 235-245. https://doi.org/10.2190/ET.42.3.c

Bartolomé, A. R. (2014). Blended Learning: Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (41)*, 7-20. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i41.01

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House, 83*(2), 39-43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE *National Conference Proceedings*, Atlanta, GA, 30(9), 1-18. https://doi.org/10.18260/1-2--22585

Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2018). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review, 22*, 1-18. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001

Blackboard. (2007). Bradford, P., Porciello, M., Balkon, N., & Backus, D. Journal of Educational Technology Systems, 35(3), 301-314. https://doi.org/10.2190/ET.35.3.j

Brock, S., & Joglekar, Y. (2011). Empowering PowerPoint: Slides and teaching effectiveness. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management, 6*, 85-94. https://doi.org/10.28945/1411

Cabero, J., & Marín, V. (2018). Miradas múltiples a la formación del profesorado universitario en TIC. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, 52*, 63-77. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.04

Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Analyzing teaching and learning interactions in online collaborative environments: The shared workspace as a source of information. *Computers & Education, 51*(1), 144-161. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.013

Congreso de Colombia. (2009). Ley 1341 de 2009. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la Sociedad de la Información y la Organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1341_2009.html

Dervan, P. (2014). Enhancing formative feedback in higher education through the use of Socrative. All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 6(3), 1971-19716.

Dougiamas, M., & Taylor, P. C. (2003). Moodle: Using learning communities to create an open-source course management system. Proceedings of the EDMEDIA 2003 Conference. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

El Miedany, Y. (2019). Telehealth and telemedicine: How the digital era is changing standard health care. In E. Miedany (Ed.), *Rheumatology Teaching* (pp. 535-558). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04845-6_25

Froehlich, D. E. (2018). Transformational leadership and group climate: Empirical results from leaders' emotional intelligence and team emotional intelligence. *Team Performance Management: An International Journal, 24*(3/4), 142-157. https://doi.org/10.1108/TPM-11-2017-0068

Freeman, K. (2017). Adobe Spark: An educator's guide to creating visual stories. *Tech & Learning, 37*(9), 30-32.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson.

García-Carmona, M. (2015). La educación actual: retos para el profesorado. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 10(4), 1199-1211.

García-Carmona, M. (2019). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABO) en la docencia universitaria. Claves para su puesta en práctica. En Sánchez, S., Rojas, G. y Mingorance, A. (Coords), Investigar e innovar para cambiar: Una puesta necesaria en la docencia universitaria (pp.51-72). Comares.

García-Peñalvo, F. J. (2020). Digital transformation in education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17(1), 1-2. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00204-3

García-Vandewalle, J. M., García-Carmona, M., Trujillo-Torres, J. M., and Fernández, J. M. (2019). Posibilidades de uso e integración de tecnologías emergentes para favorecer la inclusión educativa. In Innovación *y tecnología en contextos educativos* (pp. 174-181). Universidad de Málaga (UMA).

García-Vandewalle, J. M., García-Carmona, M., Trujillo Torres, J. M., & Moya-Fernández, P. (2023). Analysis of digital competence of educators (DigCompEdu) in teacher trainees: the context of Melilla, Spain. *Technology, Knowledge and Learning*, *28*(2), 585-612.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education, 7*(2), 95-105. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001

Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 26(*1), 5-28. https://doi.org/10.1007/s11092-013-9183-4

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press.

INTEF (2017). *Common Digital Competence Framework for Teachers – September 2017*. https://bit.ly/2yE7Vye

Iverson, K. M. (2019). Using Canvas to Enhance Learning Outcomes in Higher Education. *Journal of Educational Technology Systems, 47*(4), 423-440. https://doi.org/10.1177/0047239519830651

Janzen, M. (2014). Hot team: Google classroom. Educause Review. https://er.educause.edu/articles/2014/9/hot-team-google-classroom

Jovanović, J., Gašević, D., Dawson, S., Pardo, A., & Mirriahi, N. (2017). Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom. *The Internet and Higher Education, 33*, 74-85. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.02.001

Laurillard, D. (2013). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology.* Routledge.

Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. L. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 13*(1), 9. https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8

Mango, O. (2015). iPad use and student engagement in the classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14*(1), 53-57.

Martín, D. (2015). Escuelas Changemaker ¿Cómo cambiar el mundo desde la educación? *Journal of Parents and Teachers, 362*, 26-32. doi:10.14422/pym.i362.y2015.004

McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J., & Bassett, K. (2016). Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of Research on Technology in Education, 48*(3), 194-211. https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1175856

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362037_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco*. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf

Pappas, C. (2015). Top 10 eLearning content creation tools for eLearning professionals. eLearning Industry. https://elearningindustry.com/top-10-elearning-content-creation-tools-for-elearning-professionals

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://bit.ly/35wLPtL

Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education, 80*(2), 34. https://doi.org/10.5688/ajpe80234

Salinas, J. (2020). Innovación educativa y formación en competencias digitales: Experiencias en Educación Superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(2), 59-76. https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26889

Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.

Setiawan, A. (2019). The use of Quizlet to improve students' vocabulary mastery. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 4(1), 73-83. https://doi.org/10.21462/jeltl.v4i1.245

Trujillo Torres, J. M. (2015). Las TIC en los entornos educativos. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 4*(1), 3-8.

Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society, 16*(3), 507-526. https://doi.org/10.1177/1461444813487959

Zabalza, M. A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 113-136.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

KELLY DANELON
Universidade de São Paulo (USP) – Brasil

ODALÉIA TELLES MARCONDES MACHADO
Universidade de São Paulo (USP) – Brasil

ROSEBELLY NUNES MARQUES
Universidade de São Paulo (USP) – Brasil

Este trabalho tem como objetivo mapear estratégias de ensino de ciências no Ensino Fundamental que promovem a Alfabetização Científica, com foco especial na integração da educação ambiental. A compreensão e ação em prol da conservação do meio ambiente são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Nesse contexto, investigaremos como essas práticas pedagógicas são implementadas e seus impactos na construção de conhecimentos científicos e ambientais entre os estudantes.

A sociedade brasileira atravessa um acelerado processo de transformação que atinge valores éticos fundamentais da convivência entre os cidadãos, recolocando em foco a importância das políticas estratégicas de estado, particularmente aquelas voltadas para a educação (Bizelli, 2020). As tecnologias de comunicação e informação (TIC), suportadas pelas mais diversas plataformas, refletem o movimento estrutural de um sistema que separa e estratifica o acesso e a apropriação da inovação. Apropriar-se dos benefícios materiais das inovações passa pela educação, modificando papéis de atores comprometidos com a construção do conhecimento.

Os desafios do século XXI destacam a importância crucial da compreensão científica para a humanidade. Temas como aquecimento global, segurança alimentar, saúde pessoal, epidemias e pandemias permeiam a mídia e moldam a realidade subjetiva das pessoas. Von Glasersfeld (1989) destaca que as experiências humanas sempre incluem interações sociais com outros sujeitos cognitivos. Portanto, é crucial investigar quem são esses "outros" e como mitigar a vulnerabilidade da sociedade a mal-entendidos, interpretações errôneas e desinformação, visando fortalecer a alfabetização científica significativa.

Em uma sociedade permeada por notícias falsas e imediatismo, Chassot (2001) salienta a importância de um ensino que se enraíze desde o Ensino Fundamental, não apenas abordando questões distantes como o buraco na camada de ozônio ou a extinção das baleias azuis, mas também capacitando os alunos para uma cidadania crítica e engajada: "A cidadania que queremos é aquela que passa a ser exercida através de posturas críticas na busca de

modificações do ambiente natural e que estas sejam, evidentemente, para melhor" (Chassot, 2001, p. 137). Chassot (2001) define a alfabetização científica como: "O conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem" (Chassot, 2001, p. 48).

Para alcançar o objetivo educacional, é essencial explorar estratégias didáticas eficazes. Von Glasersfeld (1989, p.11) destaca a importância da comunicação eficaz no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que o conhecimento não pode ser simplesmente transferido por meio de palavras. Segundo ele, explicar verbalmente um problema não leva à compreensão, a menos que os conceitos associados aos componentes linguísticos da explicação pelo ouvinte sejam compatíveis com os do explicador. Além disso, Von Glasersfeld enfatiza que a instrumentalidade dos conteúdos ensinados deve ser clara para os alunos, permitindo que eles percebam a utilidade prática e o valor dos modelos conceituais aprendidos.

Em um contexto global, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas enfatiza a importância da educação de qualidade inclusiva e equitativa, essencial para preparar indivíduos para enfrentar os desafios contemporâneos, como destacado no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: "Educação de Qualidade: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ODS, 2021).

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2018 como um documento normativo que estabelece as diretrizes e os objetivos de aprendizagem para a educação básica no Brasil. A BNCC foi desenvolvida pelo Ministério da Educação e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, sendo implementada em todo o território nacional. A educação ambiental na BNCC é tratada de maneira transversal e integrada, permeando todas as áreas do conhecimento. O documento enfatiza a importância de desenvolver uma consciência crítica e proativa nos estudantes em relação às questões ambientais, incentivando práticas sustentáveis e a responsabilidade socioambiental. O Ensino Fundamental no Brasil é dividido em dois segmentos: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Essa etapa da educação básica é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, abrangendo crianças e adolescentes geralmente com idades entre 6 e 14 anos. Durante esse período, os alunos consolidam habilidades essenciais de leitura, escrita, matemática e ciências, além de desenvolverem competências socioemocionais e valores éticos.

A inclusão de conteúdos socioambientais no Ensino Fundamental é de extrema importância, pois é nesse estágio que as crianças começam a formar suas percepções e atitudes em relação ao mundo ao seu redor. Trabalhar temas como sustentabilidade, conservação ambiental, e responsabilidade socioambiental desde cedo contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de tomar decisões informadas e responsáveis em relação ao meio ambiente.

Ao abordar questões ambientais de maneira transversal e integrada, conforme orienta a BNCC (2018), os educadores podem promover uma compreensão mais holística e

interconectada do mundo, incentivando os alunos a reconhecerem a interdependência entre seres humanos e o meio ambiente. Isso não apenas enriquece o currículo escolar, mas também prepara os estudantes para enfrentarem os desafios ambientais globais, promovendo um futuro mais sustentável

No entanto, conforme discutido no estudo "O sequestro da Educação Ambiental na BNCC" (Silva & Loureiro, 2019), há críticas sobre como a educação ambiental é abordada no documento. Segundo os autores, a educação ambiental é frequentemente substituída por termos como educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) ou educação para sustentabilidade (EpS), recontextualizando o discurso ambiental da Agenda 2030. Embora a educação ambiental seja mencionada, ela é tratada de forma superficial, e a perspectiva utilitarista e pragmática da EDS/EpS prevalece, sem problematizar a dimensão sociopolítica da crise ambiental.

A urgência de uma educação que desenvolva a cidadania crítica e engajada é destacada por Chassot (2001) e ecoa nas palavras de José Luiz Bizelli, que enfatiza a necessidade de uma "educação que ultrapasse os muros da escola e se conecte com a vida, preparando os estudantes para atuar em um mundo em constante mudança e repleto de desafios socioambientais" (Bizelli, 2020). Nosso compromisso é com uma educação que não só transmita conhecimentos, mas que também inspire ação e responsabilidade, capacitando as futuras gerações a construírem um futuro mais justo e sustentável.

Como pesquisadoras comprometidas com a educação, acreditamos que a formação de cidadãos críticos e responsáveis é essencial para o desenvolvimento sustentável e a transformação social. Ao investigar as estratégias de ensino de ciências no Ensino Fundamental e a integração da educação ambiental, buscamos contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e relevante.

1. MAPEAMENTO SISTEMÁTICO

Este estudo adota a metodologia de mapeamento sistemático para investigar as estratégias de ensino de ciências no Ensino Fundamental que promovem a Alfabetização Científica, com ênfase na integração da educação ambiental. Costa e Salvador (2015) definem um mapeamento sistemático como uma metodologia que identifica evidências na literatura a partir de um protocolo formalmente definido. Para este trabalho, seguimos as etapas do modelo metodológico de Petersen et al. (2008, p.9. As etapas incluem o levantamento das questões de pesquisa, a condução da busca bibliográfica, a análise dos artigos selecionados, a classificação dos mesmos e a apresentação dos resultados de forma visual.

1.1 Levantamento das Questões de Pesquisa

De acordo com Kitchenham e Charters (2007), formular questões de pesquisa adequadas é crucial para qualquer revisão sistemática, inclusive para mapeamentos sistemáticos. Estas questões devem ser pertinentes aos objetivos do estudo e capazes de fornecer ***insights*** significativos para a prática educacional. **São** propostas as seguintes questões:

1. Quais são as principais estratégias de ensino de ciências utilizadas no Ensino Fundamental para promover a Alfabetização Científica?
2. Como a educação ambiental é integrada às práticas pedagógicas no ensino de ciências do Ensino Fundamental?
3. Quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores ao implementar estratégias que visam a preservação do meio ambiente no contexto da Alfabetização Científica?

1.2 Condução da Busca

Para responder às questões de pesquisa propostas, foi necessário buscar publicações relevantes. Conforme Petersen et al. (2008), as palavras-chave são essenciais para desenvolver um esquema de busca eficiente, reduzindo o tempo necessário e assegurando que o esquema contemple os estudos existentes. A Tabela 1 apresenta as expressões de busca finalmente selecionadas para cada idioma:

Tabela 1: Expressões de busca em inglês, português e espanhol.

Inglês (IN)	Português (PT)	Espanhol (ES)
"***teaching science" and "elementary school"***	"ensino de ciências" e "ensino fundamental"	***"educación científica" y "educación primaria"***

Fonte. Elaborado pelos autores

1.3 Análise dos Artigos

Segundo Kitchenham e Charters (2007), os critérios de seleção visam identificar trabalhos relevantes que forneçam evidências diretas sobre a questão de pesquisa e devem ser decididos na etapa de seleção do protocolo para reduzir o viés, podendo ser refinados ao longo do processo. Além disso, os autores ressaltam a importância de garantir a qualidade dos critérios de inclusão (CI) e exclusão (CE). Assim foram definidos os critérios, conforme descreve a tabela abaixo.

Tabela 2: Parâmetro de Inclusão e Exclusão dos artigos

Critérios de Inclusão (CI)	Critérios de Exclusão (CE)
Apenas artigos completos de pesquisa	Artigos que não abordam a educação ambiental nas estratégias de ensino de ciências no Ensino Fundamental.
Artigos em língua inglesa (IN), portuguesa (PT) e espanhola (ES).	Artigos duplicados
Textos com acesso liberado	Resumos, resenhas de livros, notas de conferências, editoriais
Descritores da pesquisa no resumo	Artigos de anos anteriores a 2018

Fonte. Elaborado pelos autores

1.4 Classificação dos Artigos

O levantamento dos artigos foi feito usando as palavras-chave da Tabela 2 nos bancos de dados ***Science Direct, Web of Science, Scielo e Google Scholar*** (Tabela 3). Foram selecionados 946 artigos: 517 em inglês, 324 em português e 5 em espanhol. Após aplicar os critérios de inclusão e exclusão, 14 artigos foram escolhidos para exploração no próximo item. A escolha dos bancos de dados garantiu uma busca abrangente e representativa dos estudos disponíveis sobre o tema, cobrindo o período de 2018 a 2022.

Tabela 3: Resultado dos artigos levantados nos bancos de dados

Banco de dados	Idioma			CI	CE	Idioma selecionado		
	IN	PT	ES			IN	PT	ES
Science Direct	231	0	0	38	1	3	0	0
Web of Science	120	0	0	15	1	3	0	0
Scielo	4	33	5	10	6	0	4	1
Google Scholar	0	291	0	75	6	0	3	0
Total	517	324	5	138	14	6	7	1

Fonte. Elaborado pelos autores

2. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

O estudo realizado por meio do mapeamento sistemático revelou várias estratégias eficazes para promover a alfabetização científica e a consciência ambiental no Ensino Fundamental, destacando também lacunas significativas na pesquisa. A análise dos dados mostrou que práticas como a pedagogia de projetos, o uso de ferramentas práticas e interativas, e o desenvolvimento de competências digitais são amplamente adotadas e melhoram as práticas pedagógicas e a formação dos alunos. No entanto, áreas como a integração de tecnologias específicas, a abordagem interdisciplinar no ensino de ciências, a educação ambiental crítica e a avaliação longitudinal do impacto dessas estratégias necessitam de mais atenção. Compreender esses padrões e tendências é crucial para orientar futuras intervenções pedagógicas e pesquisas, visando melhorar o ensino de ciências e promover uma educação ambiental eficaz e crítica. A Tabela 4, a seguir, sintetiza os dados extraídos dos textos selecionados.

Tabela 4: Extração de dados dos levantados selecionados nos bancos de dados

Título	Autores	Estratégias de Ensino	Breve resumo
Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento[26]	Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	Formação inicial e continuada, experiências docentes	O estudo investiga como a formação e experiência dos professores influenciam suas práticas pedagógicas. As professoras entrevistadas demonstraram uma relação superficial com o conhecimento científico, o que limita a profundidade do ensino de

[26] https://www.scielo.br/j/er/a/4KX6Zqt7qPmYqyCNPZCHHjQ/

			ciências e a promoção da alfabetização científica.
Learning and teaching sustainability: The contribution of Ecological Footprint calculators[27]	Andrea Collins, Alessandro Galli, Nicoletta Patrizi, Federico Maria Pulselli	Calculadoras de Pegada Ecológica	O artigo investiga o uso de calculadoras de Pegada Ecológica para promover a conscientização ambiental e o comportamento sustentável entre os alunos. Os desafios incluem criar uma conexão significativa entre comportamentos individuais e impactos ambientais globais.
Making connections: Elementary students' ideas about electricity and energy resources[28]	Eileen G. Merritt, Nicole Bowers, Sara E. Rimm-Kaufman	Aprendizagem por serviço, Instrução integrada de ciências, Desenvolvimento de modelos	O programa Connect Science foi utilizado para promover a alfabetização energética, integrando conceitos de energia com projetos de serviço comunitário e incentivando os alunos a criarem modelos dos sistemas de energia.
Educação Ambiental e Ensino de Ciências: Proposta de atividade pedagógica estruturada nos três momentos pedagógicos[29]	Maria Constância Ferreira de Sousa, Renata Hernandez Lindemann.	Pedagogia de Projetos	Estratégias incluem a Pedagogia de Projetos, onde alunos trabalham em grupos em atividades de pesquisa teóricas e empíricas. O professor atua como orientador, facilitando a construção do conhecimento por meio de debates e dinâmicas.
Retención de los conocimientos sobre el universo: Estudio en alumnos españoles de 5º de educación primaria, a partir de una estrategia didáctica basada en la terminología científica[30]	Antonio Joaquin Franco-Marsical Virginia Maria Lopez-Flores	Estratégia didática baseada na terminologia científica	O artigo descreve uma estratégia didática para ensinar astronomia a alunos de 11 anos, focando na terminologia científica. A aplicação de provas em diferentes momentos mostrou um aumento significativo no uso adequado da terminologia pelos alunos.
Educação Ambiental e Ensino de Ciências: uma experiência com 5º ano do Ensino Fundamental[31]	Rodrigo Avila Colla	Pedagogia de projetos	Estratégias envolvem a promoção de uma educação ambiental crítica, que incentiva os alunos a refletirem sobre as implicações éticas e sociais das questões ambientais, promovendo uma cidadania ativa e responsável.
Horticultural therapy program for improving emotional well-being of elementary school students: an observational study[32]	Yun-Ah Oh, A-Young Lee, Kyung Jin An, Sin-Ae Park	Atividades práticas de horticultura	O artigo discute um programa de terapia hortícola em escolas da Coreia do Sul, integrando atividades práticas com lições sobre inteligência emocional. A integração com a educação ambiental promove a conscientização sobre práticas sustentáveis.
Educação espacial no Ensino Fundamental: Uma proposta de trabalho com o princípio da ação e reação[33]	Norma Teresinha Oliveira Reis Nilson Marcos Dias Garcia	Educação Espacial	objetivo motivar e utilizar elementos da exploração espacial para facilitar a compreensão de um assunto científico específico e propiciar conhecimento sobre as atividades astronáuticas.
Escrita e autoria em texto de iniciação científica no ensino fundamental: uma	José Carlos da Silveira.	Abordagem interdisciplinar	O artigo aborda a importância de estratégias interdisciplinares para o ensino de ciências, integrando diferentes áreas do conhecimento para

[27] https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652617326756

[28] https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0960148119301983

[29] http://revista.urcamp.edu.br/index.php/rcjpgp/article/view/3412/0

[30] https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6177879

[31] https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SSAPEC/article/view/14431

[32] https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32071866/

[33] https://www.scielo.br/j/rbef/a/XyVRW9smxrHtgtrk5KGrvGq/abstract/?lang=pt

outra relação com o saber é possível?[34]	Suzani Cassiani Irlan Von Linsingen		promover uma compreensão mais abrangente e crítica dos fenômenos científicos.
Cenas de leitura da Ciência Hoje das Crianças: modos de uso e apropriação da revista em sala de aula[35]	Sheila Alves de Almeida	Projeto de Iniciação Científica	Este projeto envolve alunos em atividades de iniciação científica, promovendo a autoria e a produção de conhecimento desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.
Promovendo a alfabetização científica e tecnológica nos Anos Iniciais a partir do livro infantil Vacinas[36]	Adriano Santos de Mesquita Regina Célia Grando	Prática pedagógica com base na Alfabetização Cientifica e Tecnológica (ACT)	a obra traz importantes contribuições para o Ensino de Ciências com crianças, especialmente por envolver a ACT como conceito norteador.
A Aprendizagem significativa e a alfabetização científica e tecnológica nos anos iniciais do ensino fundamental[37]	Giselle Felipe Alysson Ramos Artuso	Metodologias ativas	Estratégias incluem o uso de músicas, filmes e eventos familiares para introduzir novos conteúdos, promovendo um ambiente escolar que favorece o aprendizado e interações humanas. A abordagem crítica e a contextualização dos conhecimentos também são enfatizadas
Using Inquiry-Based Laboratory Instruction to Improve Critical Thinking and Scientific Process Skills among Preservice Elementary Teachers[38]	IRWANTO, Anip Dwi SAPUTRO, Eli ROHAETI, Anti Kolonial PRODJOSANTOSO	Estudos CTS, Abordagem transversal	O artigo destaca a importância da integração dos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) no ensino de ciências, promovendo uma compreensão crítica e reflexiva das interações entre ciência, tecnologia e sociedade.
Enhancing children´s interest and knowledge in bioengineering through an interactive videogame[39]	Amanda Strawhacker Amanda Sullivan Clarissa Verish Marina Umaschi Bers Orit Shaer	Tecnologias digitais, Aprendizagem colaborativa	O estudo analisa o uso de tecnologias digitais no ensino de ciências, enfatizando a importância da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento de competências digitais entre os alunos.

Fonte. Elaborado pelos autores

A seguir, foram apresentadas as respostas para as perguntas definidas na fase do "levantamento de questões".

a. Quais são as principais estratégias de ensino de ciências utilizadas no Ensino Fundamental para promover a Alfabetização Científica?

As principais estratégias de ensino de ciências utilizadas no Ensino Fundamental para promover a alfabetização científica de acordo com os textos incluem:

[34] https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DTgP7LDWLJkRgrYvz5WkvCC/abstract/?lang=pt

[35] https://www.scielo.br/j/edur/a/WpYbrVxxFMMKPGGhNyJg33R/

[36] https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2951

[37] https://periodicos.ifpr.edu.br/index.php/MundiSH/article/view/1235

[38] https://eric.ed.gov/?id=EJ1211675

[39]ps://www.researchgate.net/publication/345672909_Enhancing_Children's_Interest_and_Knowledge_in_Bioengineering_through_an_Interactive_Videogame

A Pedagogia de Projetos divide os alunos em grupos de trabalho, engajando-os em atividades de pesquisa, tanto teóricas quanto empíricas, com o professor atuando como orientador. Essa abordagem facilita a construção do conhecimento pelos alunos por meio de debates, dinâmicas e intervenções direcionadas. A Aprendizagem Significativa envolve a interação entre os conhecimentos prévios dos alunos e novos conhecimentos, incentivando a construção de novos conceitos a partir de suas experiências anteriores. O protagonismo discente é valorizado, permitindo que os alunos busquem soluções para seus próprios problemas, promovendo um aprendizado ativo e responsável. A Iniciação Científica, por sua vez, promove a pesquisa e o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva sobre o conhecimento científico, envolvendo os alunos em projetos que estimulam a investigação e a descoberta.

a) Como a educação ambiental é integrada às práticas pedagógicas no Ensino de Ciências do Ensino Fundamental?

A integração da educação ambiental às práticas pedagógicas no ensino de ciências do Ensino Fundamental de acordo com os textos ocorre de diversas maneiras:

A educação ambiental é integrada ao ensino de ciências por meio de atividades que abordam temas como cadeia alimentar, corpo humano, biodiversidade, meio ambiente, fauna e flora. O projeto começa com debates estimulados por imagens e outros recursos didáticos, promovendo discussões e conectando a educação ambiental aos conteúdos de ciências. Proporcionar um ambiente físico escolar que estimule o aprendizado e favoreça as interações humanas é fundamental. Um ambiente familiar e afetivo pode interferir positivamente na segurança e bem-estar dos alunos, facilitando o aprendizado e a internalização de conceitos ambientais. Além disso, é importante relacionar os conteúdos de ciências com situações do cotidiano dos alunos, promovendo uma educação transversal que integra a ciência e a tecnologia com reflexões sobre práticas sociais e ambientais.

b. Quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores ao implementar estratégias que visam a preservação do meio ambiente no contexto da Alfabetização Científica?

Os principais desafios enfrentados pelos educadores ao implementar estratégias de preservação do meio ambiente no contexto da alfabetização científica de acordo com os textos incluem:

Há resistências e políticas educacionais que nem sempre favorecem uma educação transversal e crítica. É necessário combater a segmentação do conhecimento e promover a integração dos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, os professores precisam lidar com diferentes tipos e níveis de dificuldades de aprendizagem, o que pode dificultar a implementação de práticas colaborativas e investigativas necessárias para a alfabetização científica. Desenvolver uma postura pedagógica adequada não ocorre de forma espontânea e depende de fatores como acesso a materiais didáticos apropriados e uma mediação eficaz por parte do educador. Estas estratégias

e desafios refletem a complexidade do ensino de ciências e da educação ambiental, destacando a necessidade de abordagens inovadoras e integradas para promover a alfabetização científica no Ensino Fundamental.

3. DISCUSSÃO

No panorama educacional contemporâneo, as estratégias de ensino de ciências e a integração da educação ambiental desempenham um papel crucial na formação integral dos alunos, preparando-os não apenas como receptores de conhecimento, mas como agentes ativos e conscientes de sua responsabilidade social e ambiental. Este estudo de mapeamento sistemático teve por objetivo explorar as principais abordagens adotadas para promover a alfabetização científica e a consciência ambiental no contexto do Ensino Fundamental, discutindo também os desafios enfrentados pelos educadores e as implicações práticas para a educação.

A pedagogia de projetos é uma estratégia amplamente discutida que envolve os alunos em atividades de pesquisa teóricas e empíricas, orientadas pelo professor. Essa abordagem é eficaz na promoção do pensamento crítico e investigativo, habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Artigos como "Educação Ambiental e Ensino de Ciências" por Maria Constância Ferreira de Sousa e Renata Hernandez Lindemann, e "Educação Ambiental e Ensino de Ciências: uma experiência com 5º ano do Ensino Fundamental" por Rodrigo Avila Colla, destacam variações dessa estratégia, como projetos de consumo consciente, que incentivam a reflexão sobre o impacto ambiental das ações diárias e promovem práticas sustentáveis.

Ferramentas como calculadoras de pegada ecológica e atividades práticas de horticultura são eficazes para promover a conscientização ambiental e a educação emocional. Artigos como "Learning and Teaching Sustainability: The Contribution of Ecological Footprint" por Andrea Collins et al. e "Horticultural therapy program for improving emotional well-being of elementary school students: an observational study" por Yun-Ah Oh et al. destacam essas variações, mostrando como essas ferramentas podem integrar lições práticas com a educação ambiental.

O uso de tecnologias digitais é uma estratégia eficaz para facilitar a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de competências digitais. O artigo "Enhancing children's interest and knowledge in bioengineering through an interactive videogame" por Amanda Strawhacker et al. analisa o uso de tecnologias digitais no ensino de ciências, enfatizando a importância da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento de competências digitais entre os alunos.

A formação continuada e as práticas reflexivas são cruciais para a melhoria das práticas pedagógicas. Artigos como "Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento" por Marieta Gouvêa de Oliveira Penna e "Using Inquiry-Based Laboratory Instruction to Improve Critical Thinking and Scientific Process Skills among Preservice Elementary Teachers" por Irwanto et al. destacam a importância dessas práticas na formação de professores.

A integração de conceitos científicos com projetos de serviço comunitário é uma estratégia eficaz para promover a alfabetização científica. O artigo "Making connections: Elementary students' ideas about electricity and energy resources" por Eileen G. Merritt et al. mostra como essas integrações incentivam os alunos a criar modelos dos sistemas de energia.

O uso adequado da terminologia científica é essencial para a retenção de conhecimento. O artigo "Retención de los conocimientos sobre el universo: Estudio en alumnos españoles de 5º de educación primaria, a partir de una estrategia didáctica basada en la terminologia científica" por Antonio Joaquin Franco-Marsical e Virginia Maria Lopez-Flores descreve uma estratégia didática focada no uso da terminologia científica.

Dentre os resultados consistentes, destaca-se que a formação inicial e continuada dos professores é crucial para a melhoria das práticas pedagógicas e a promoção da alfabetização científica. Estratégias práticas e interativas são eficazes na promoção da conscientização ambiental e comportamentos sustentáveis. Projetos de serviço comunitário, pedagogia de projetos e o uso adequado da terminologia científica são importantes para a alfabetização científica.

Apesar do uso de tecnologias digitais ser abordado, há uma falta de pesquisa detalhada sobre como diferentes tecnologias específicas, como realidade aumentada e inteligência artificial, podem ser integradas efetivamente no ensino de ciências. A pesquisa sobre estratégias interdisciplinares para o ensino de ciências é limitada, e há necessidade de mais estudos sobre como integrar diferentes áreas do conhecimento de maneira eficaz. Embora a educação ambiental seja abordada, a perspectiva crítica ainda é limitada, necessitando de mais estudos que problematizem a dimensão sociopolítica da crise ambiental. Há falta de estudos longitudinais que avaliem o impacto a longo prazo das estratégias de ensino de ciências e educação ambiental na formação dos alunos.

Os educadores enfrentam desafios significativos ao implementar estratégias que visam à preservação ambiental e à alfabetização científica. Resistências no ambiente escolar, políticas educacionais desfavoráveis e a diversidade de contextos educacionais são obstáculos comuns. Superar esses desafios requer um compromisso contínuo com a formação profissional dos educadores, além da adaptação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno e promovam uma educação inclusiva e equitativa.

Os educadores enfrentam desafios significativos ao implementar estratégias que visam à preservação ambiental e à alfabetização científica. Resistências no ambiente escolar, políticas educacionais desfavoráveis e a diversidade de contextos educacionais são obstáculos comuns (Kleiman & Moraes, 1999; Trindade, 2008). Superar esses desafios requer um compromisso contínuo com a formação profissional dos educadores, além da adaptação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno e promovam uma educação inclusiva e equitativa. Embora a BNCC e as estratégias pedagógicas propostas ofereçam um quadro teórico robusto para a promoção da educação ambiental e da alfabetização científica, a realidade escolar apresenta desafios significativos para sua implementação. A falta de recursos, formação de professores, e apoio institucional são obstáculos que precisam ser

superados para que as práticas pedagógicas alcancem os objetivos desejados. É crucial investir em infraestrutura, capacitação docente e flexibilização curricular para tornar a educação ambiental e científica mais efetiva e relevante na formação integral dos alunos.

Reforça-se a importância de uma abordagem integrada e inovadora no ensino de ciências e educação ambiental. A adoção de métodos como a aprendizagem baseada em projetos, aliada à inclusão da educação ambiental no currículo escolar, são fundamentais para preparar os alunos não apenas para compreender, mas também para enfrentar os desafios globais contemporâneos. Essas práticas não só fortalecem a alfabetização científica e a consciência ambiental dos estudantes, mas também os capacitam como agentes de mudança informados e responsáveis em suas comunidades e além

4. CONCLUSÃO

Em síntese, a partir do mapeamento sistemático das estratégias de ensino de ciências e educação ambiental evidencia a importância vital dessas abordagens para a formação integral dos alunos. A promoção da alfabetização científica e da consciência ambiental não se limita à transmissão de conhecimentos teóricos, mas sim à capacitação dos estudantes como líderes e participantes ativos na construção de um futuro sustentável e equitativo. Portanto, investir em práticas pedagógicas inovadoras que integrem ciência e educação ambiental é essencial não apenas para o avanço educacional, mas também para o desenvolvimento social e ambiental de nossa sociedade.

Este estudo não apenas contribui para o avanço teórico na educação, mas também oferece orientações práticas valiosas para educadores, formuladores de políticas e pesquisadores interessados em promover uma educação de qualidade, inclusiva e sustentável para todos os estudantes.

5. REFERÊNCIAS

Bizelli, J. L. (2020). Educação que ultrapasse os muros da escola e se conecte com a vida. In M. da C. Darido & J. L. Bizelli, Inovações tecnológicas e contexto escolar: Reflexões necessárias (pp. 50-57). UNESP.

Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering (version 2.3). Technical report.

Chassot, Á. (2001). Alfabetização científica: Questões e desafios para a educação (1ª ed.). Ijuí: Unijuí.

Costa, L. A., & Salvador, L. N. (2015). Ambiente de aprendizagem presencial e virtual integrados com a computação ubíqua: Um mapeamento sistemático da literatura. Memorias del XX Congresso Internacional de Informática Educativa, TISE, 11, 211–220.

Organização das Nações Unidas. (2015). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em 14/09/2021.

Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S., & Mattsson, M. (2008). Systematic mapping studies in software engineering. In 12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering, EASE 2008. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/228350426_Systematic_Mapping_Studies_in_Software_Engineering. Acesso em: 20/05/2020.

Silva, S. N., & Loureiro, C. F. B. (2019). O sequestro da educação ambiental na BNCC (Educação Infantil-Ensino Fundamental): Os temas sustentabilidade/sustentável a partir da agenda. Disponível em https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.pdf. Acesso em 10/01/2022.

Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. Synthese, 80(1), 121–140.

EL COMPROMISO ACADÉMICO EN AMBIENTES HÍBRIDOS COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ADRIANA MARTÍNEZ ARIAS
Universdad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) – Colombia

CHARLES GRAHAM
Brigham Young University (BYU) – Estados Unidos

En 2020, universidades de todo el mundo enfrentaron momentos de incertidumbre propiciados por la pandemia del Covid-19 y emprendieron un proceso de adaptación e inmersión tecnológica. Colombia no fue la excepción y la Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB- estructuró un proyecto de innovación educativa y pedagógica con balance positivo y acorde con la unión de fuerzas y saberes.

Iniciando el 2021, se adoptó el concepto de ambientes híbridos de aprendizaje, como integración armónica de medios, recursos, enfoques, metodologías, actividades y estrategias para favorecer el aprendizaje. (Turpo y Hernández, 2014). También se hizo necesario profundizar en la calidad de la experiencia y aprendizaje de estudiantes, y se acogió el concepto de compromiso académico (o *student engagement* en inglés), definido como "la energía aplicada hacia la implicación productiva con las actividades de aprendizaje del curso" (Ben-Eliyahu et al., 2018; Halverson y Graham, 2019). Al incluir dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental, el compromiso académico constituía una mirada multidimensional en sintonía con la propuesta de formación integral y aprendizaje social cognitivo de la UNAB. (UNAB, 2012).

Es así como la dimensión cognitiva del compromiso académico hace referencia a la motivación, la percepción, la persistencia y el procesamiento profundo de la información. La dimensión afectiva, por su parte, incluye actitudes, intereses, valores y sentido de pertenencia. Finalmente, la dimensión comportamental abarca aspectos de interacción con los demás y de participación en las actividades de aprendizaje.

El compromiso académico es, en síntesis, un constructo basado en la psicología educativa y el desarrollo humano, con implicaciones en el éxito estudiantil y en la prevención para evitar la deserción y abandono de procesos formativos. Durante la última década, la conceptualización y estudio del compromiso académico ha recibido creciente atención por parte de profesionales, investigadores y gestores de políticas educativas. (Bond et al., 2020).

Para algunos autores, las investigaciones sobre el compromiso y la calidad de los aprendizajes se han enfatizado demasiado en el tiempo que se dedica a realizar tareas y actividades, desconociendo el valor pedagógico de las mismas. (Picciano, 2009).

En lo relacionado con la educación mediada por tecnología, para varios autores es evidente la influencia positiva de esta. (Norris y Coutas, 2014 en Bond et al., 2020). Sin embargo, la correlación no es instantánea y requiere de cuidadosa planificación y sólida pedagogía. Si no se cumple lo anterior, la tecnología puede llegar a promover la desconexión e impedir el aprendizaje, en lugar de favorecerlo. (Bond et al., 2020).

También se ha llamado la atención sobre cómo las investigaciones se centran más en medir el número de clicks, el envío oportuno de actividades o el tiempo gastado observando videos, intentando correlacionar estos comportamientos con un compromiso cognitivo y afectivo. (Kizilcec, Piech y Schneider, 2013; Ramesh, Goldwater, Huang, Daum y Getoor, 2013).

A nivel de educación superior, la mayor parte de las investigaciones se han enfocado en estudiantes de grado. (Henrie et al., 2015; Webb, Clough, O'Reilly, Wilmott y Witham, 2017 en Bond et al., 2020). De acuerdo con una revisión de la literatura, los esfuerzos de investigación han predominado en las áreas STEM, medicina y enfermería. (Bond et al, 2020). Para estos autores, se requiere ampliar los estudios a otras disciplinas, así como revisar distintos perfiles de estudiantes. También llaman la atención sobre cómo la mayor parte de las investigaciones se han desarrollado en Estados Unidos, seguido por Reino Unido, Taiwán, Australia y China. (Bond et al., 2020).

Es claro que el compromiso académico debe ayudar a pensar más allá de los atributos físicos y considerar también las relaciones psicosociales como aspecto central del diseño instruccional y curricular. (Halverson y Graham, 2019). En este sentido, los ambientes híbridos tienen el potencial de favorecer el compromiso cognitivo, dado que diversifican rutas de aprendizaje y formas de llevar a cabo actividades. Para algunos autores, esta flexibilidad y personalización pueden llegar a inducir la curiosidad, la concentración y la atención. (Estenban-Millat et al., 2014).

Por otra parte, se afirma que la modalidad híbrida ofrece oportunidades expandidas de interactividad, idealmente conservando la espontaneidad y la humanidad. (Halverson y Graham, 2019). La personalización y flexibilidad requiere que los aprendientes apliquen mayor esfuerzo y estrategias cognitivas. Se concluye que cuando el tiempo que se aplica en una actividad académica es acompañada por esfuerzo y concentración, un aprendizaje profundo puede llegar a suceder. (Halverson y Graham, 2019).

El reto consiste en diseñar y estructurar ambientes híbridos de aprendizaje con sentido pedagógico. En países como Colombia, estos ambientes pueden representar una oportunidad de modernizar el sistema educativo, haciéndolo más inclusivo, flexible y acorde con las demandas del siglo XXI.

Desde el Ministerio de Educación Nacional y la Red Redunete de este país se ha abordado una conceptualización de las modalidades como “reconocimiento a las diversas formas de interacción que subyacen en los procesos de enseñanza- aprendizaje, que se flexibilizan en

función del espacio (desde lo físico a lo digital) y tiempo (desde lo sincrónico a lo asincrónico) en el que ocurren". (Redunete, 2020, p. 24).

Como tendencia emergente en educación superior, los ambientes híbridos de aprendizaje han sido valorados como estrategia eficaz y de bajo riesgo que posiciona a las universidades para la avalancha de desarrollos tecnológicos que se avecinan. (Garrison y Kanuka, 2004). Sin embargo, es importante resaltar que el diseño de estos ambientes es un proceso evolutivo que debe tener en cuenta tanto las capacidades de profesores, como la infraestructura de la institución y la receptividad de alumnos a nuevos formatos. (Eagleton, 2017).

Hay un sentido de urgencia por mejorar los logros de los estudiantes a través de intervenciones de aprendizaje enfocadas y planificadas. (Hattie, 2010). Para algunos autores, las universidades se han dado cuenta que aferrarse a las prácticas de aprendizaje y enseñanza del pasado no es congruente con las necesidades del estudiante del siglo XXI. (Waha y Davis, 2014).

Diseñar ambientes híbridos de aprendizaje que tengan en cuenta el compromiso académico puede ser crucial para asegurar el éxito y maximizar la efectividad de programas educativos. Una adecuada integración posibilita que la tecnología y los métodos de enseñanza no solo sean herramientas de entrega de contenido, sino facilitadores de aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es presentar resultados de un estudio de medición sobre compromiso académico en ambientes híbridos de aprendizaje llevado a cabo en la UNAB, haciendo énfasis en la integración de hallazgos empíricos para proyectar acciones de mejora que reflejen la diversidad de la población estudiantil.

1. MÉTODO

Como universidad privada con acreditación de alta calidad, la UNAB cuenta con una oferta de 109 programas a nivel de grados y posgrados organizados en seis facultades. Actualmente, atiende 10,039 estudiantes (5,860 mujeres y 4,179 hombres). Aunque la mayoría de sus programas son presenciales, tiene una importante oferta virtual asincrónica, representada en 16 programas, siete a nivel de grado y nueve a nivel de posgrado. En síntesis, la UNAB se define como institución que privilegia la flexibilidad académica con una oferta educativa en diferentes modalidades y niveles de formación. (UNAB, 2021).

En 2021, se emprende un proyecto de colaboración con Brigham Young University – BYU- de Estados Unidos, para medir la experiencia y compromiso de los estudiantes de grado y posgrado durante el primer semestre, identificando tres dimensiones: afectiva, comportamental y cognitiva. Es importante precisar que el presente trabajo profundiza sobre hallazgos publicados previamente, brindando una nueva perspectiva de reflexión crítica de resultados y planes de mejora institucional basados en evidencia. El estudio ha sido referenciado previamente en Tuiloma et.al (2022) y en Graham et.al (2023).

Los dos grandes objetivos fueron: 1) Examinar el nivel de apoyo que una universidad debe brindar para ayudar a sus estudiantes a tener el compromiso académico necesario para lograr el éxito académico y 2) Comprender los facilitadores y barreras que permiten o impiden a estudiantes participar e involucrarse académicamente

De esta manera, se traduce y adapta un instrumento basado en el conocimiento de investigaciones, como el *Academic Communities of Engagement -ACE-,* que proporciona un marco para apoyar el compromiso académico en entornos mediados por tecnología (Borup, et al., 2020; 2023). De acuerdo con ACE, brindar a estudiantes apoyo desde sus comunidades personales y académicas puede aumentar su capacidad de compromiso y desempeño en cursos mediados por tecnología.

La encuesta contó con cinco secciones con preguntas relacionadas a 1) el desempeño académico, 2) el compromiso académico, 3) el apoyo institucional para el compromiso académico, 4) información demográfica de los/las estudiantes y 5) una pregunta abierta para que los/las estudiantes escribieran cualquier comentario/sugerencia adicional que quisieran compartir.

El instrumento fue adaptado al contexto universitario colombiano, y revisado por expertos (Graham et al., 2023). Se realizó la traducción al español y se alojó en la plataforma *LimeSurvey.* A través de ella, se realizaron grupos focales con estudiantes de grado y posgrado para recibir sugerencias de mejor comprensión y organización de las preguntas. Realizados los ajustes, se incluyó en la encuesta la autorización para el tratamiento de la información y datos personales siguiendo la política institucional.

Durante septiembre y octubre de 2021, la encuesta fue enviada a todos los estudiantes de grado y posgrado de segundo semestre en adelante, ya que evaluaba la experiencia vivida en ambientes híbridos durante el primer semestre. Aunque la encuesta no era obligatoria, se enviaron correos masivos de invitación a los estudiantes en el transcurso de 6 semanas. Se incluía una introducción explicando el propósito de la encuesta, instrucciones claras y el enlace correspondiente a *LimeSurvey*. Así mismo, varios profesores de diferentes programas académicos destinaron tiempo durante sus clases para invitar a estudiantes a diligenciarla voluntariamente.

El muestreo masivo por correo electrónico es una técnica que implica enviar mensajes a un gran número de personas para obtener una muestra significativa de respuestas. Este método se inicia con la definición de la población objetivo (en este caso estudiantes de grado y posgrado de segundo semestre en adelante en la UNAB) y la obtención de una base de datos de direcciones de correo electrónico que representen a esta población. En total, se recibieron 1.295 respuestas de estudiantes de diferentes programas tanto de grado (1.165) como de posgrado (130), representando el 14,2% del total de la población. La información demográfica fue: 714 estudiantes mujeres, 569 estudiantes hombres, 2 estudiantes no binarios y 10 personas que optaron por no responder a esta pregunta. (Graham, et. al, 2023).

Adicionalmente, se obtuvo información relacionada con estatus socioeconómico utilizando el sistema de estratificación colombiano. En una escala de 1 a 6, en el estrato 1 se ubicaron 109 estudiantes (clase baja-baja); en el estrato 2 se ubicaron 249 (clase baja); en el estrato 3 se ubicaron 360 (clase media-baja); en el estrato 4 se ubicaron 357 (clase media); en el estrato 5 se ubicaron 118 (clase media-alta); y en el estrato seis se ubicaron 70 (clase alta). Por su parte, 32 estudiantes optaron por no contestar esta pregunta. (Graham et al., 2023).

En cuanto al análisis de datos, se utilizaron estadísticas descriptivas de los promedios de cada tipo de apoyo al compromiso académico y de los datos de la sección de barreras externas. Este análisis cuantitativo ayudó a comprender: 1) cómo sienten los estudiantes que estaban siendo apoyados por la universidad en tres dimensiones (afectiva, comportamental, cognitiva) y 2) qué barreras enfrentan los/las estudiantes.

También se llevó a cabo un análisis cualitativo de la pregunta abierta utilizando el enfoque de Attride-Stirling (2001) para organizar hallazgos en redes temáticas. Este análisis ayudó a comprender mejor qué barreras y facilitadores enfrentaban los/las estudiantes, así como el apoyo recibido por la institución. Inicialmente se codificaron abiertamente cada una de las respuestas y se agruparon los códigos comunes. Estos, a su vez, fueron reorganizados en temas globales de acuerdo con las diversas dimensiones (afectiva, comportamental y cognitiva), así como con cualquier otra categoría significativa que surgió.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos se organizaron de acuerdo con las dos preguntas de investigación abordadas. Con relación a la pregunta de ¿Cómo sienten los estudiantes que la institución está apoyando su compromiso académico para el aprendizaje híbrido (incluidas las dimensiones afectiva, comportamental y cognitiva)?, los resultados de la segunda sección de la encuesta mostraron que el promedio de compromiso afectivo de estudiantes de grado es más bajo que su compromiso comportamental y cognitivo. En cuanto a estudiantes de posgrado, el promedio de compromiso fue aproximadamente el mismo, siendo el compromiso afectivo ligeramente más bajo que los otros (ver Tabla 1).

Tabla 1. Promedio de cada tipo de compromiso académico en los estudiantes de pregrado.

Tipo de compromiso	Promedio estudiantes de pregrado (1.165)	Promedio estudiantes de posgrado (130)
Afectivo	3,80	4,88
Comportamental	4,14	4,95
Cognitivo	4,20	4,99

Fuente: Elaboracion propia

La notable diferencia entre estudiantes de grado y de posgrado permite inferir que en el segundo caso se perciben mejores condiciones para su compromiso académico, prácticamente uniforme en las tres dimensiones abordadas. Esto puede atribuirse a que estos estudiantes han pasado por una etapa previa de educación superior que permite el desarrollo de habilidades de autogestión.

En contraste con lo anterior, el compromiso afectivo de estudiantes de grado se percibe como notablemente más bajo en comparación con el resto de los resultados. Una posible explicación es que, durante los primeros años de educación universitaria, los/las estudiantes suelen estar en una fase de transición. Las responsabilidades académicas pueden resultar abrumadoras, lo que conduce a niveles de estrés acentuados por la pandemia.

Es de notar que, a nivel global, y particularmente en Colombia, las medidas de encierro preventivo por Covid-19 fueron drásticas y en muchos casos afectaron la salud mental de niños y jóvenes. (Unicef, 2020). Adicionalmente, y para el caso de quienes iniciaban su vida universitaria durante esta época, se vio afectado el desarrollo de relaciones significativas entre pares.

Con relación a esta misma pregunta, en la tercera sección de la encuesta, los/las estudiantes debían evaluar el nivel de apoyo institucional para ayudarlos a participar académicamente en ambientes híbridos en cada tipo de compromiso. Los resultados fueron consistentes con los niveles percibidos por estudiantes de grado y posgrado. Los promedios para cada tipo de apoyo estudiantil fueron más o menos los mismos, siendo el apoyo para el compromiso afectivo ligeramente más bajo en estudiantes de grado y ligeramente más alto en estudiantes de posgrado (ver Tabla 2).

Tabla 2. Promedio de cada tipo de apoyo institucional para el compromiso académico.

Tipo de apoyo institucional para el compromiso académico	**Promedio estudiantes de pregrado (1.165)**	**Promedio estudiantes de posgrado (130)**
Afectivo	4,15	4,98
Comportamental	4,28	4,92
Cognitivo	4,22	4,93

Fuente: Elaboracion propia

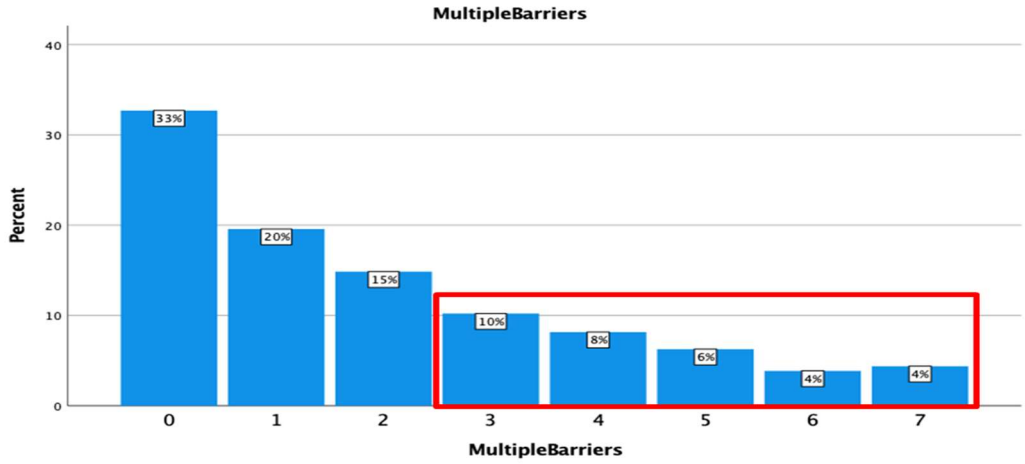
De acuerdo con esta tabla, los/las estudiantes de posgrado exhiben mejores índices de percepción sobre el apoyo institucional para las diferentes dimensiones. En general, los programas de posgrado tienen una estructura más personalizada y enfocada, con promedio de 12 estudiantes por curso. Si bien existen programas institucionales de apoyo para estudiantes de grado desde áreas como Bienestar Universitario, a nivel de posgrado existen coordinaciones generales por facultad; así como coordinaciones académicas para cada programa. Es probable que se valore además el acceso a recursos para la investigación y la innovación como bases de datos, asesorías para el emprendimiento y pasantías internacionales, entre otros.

Aunque varias de estas posibilidades están disponibles para los/las estudiantes de grado, a menudo no son aprovechadas por falta de información y/o interés. Así mismo, estos estudiantes se desenvuelven en un entorno más generalizado y menos personalizado, lo que puede traducirse en percepción de menor apoyo a su compromiso académico.

La segunda pregunta de investigación, ¿cuáles son las barreras y los facilitadores para el compromiso académico de los estudiantes en el aprendizaje híbrido a nivel institucional? se abordó en la cuarta sección, donde se pidió a los/las estudiantes valorar siete situaciones que pudieran estar siendo un obstáculo para su efectiva participación en ambientes híbridos: i) dificultades de transporte (costo, acceso, tiempo de desplazamiento, etc.); ii) acceso y velocidad de Internet en casa; iii) acceso a un buen computador; iv) acceso a residencia económica en el área metropolitana de Bucaramanga; v) acceso a apoyo técnico; vi) ambiente familiar (cuidado de niños, cuidado de adulto mayores, etc.); y vii) conflicto de horarios por obligaciones laborales.

La valoración de estas posibles barreras se dio en una escala de 1 a 6 (1=no es un obstáculo a 6=es un gran obstáculo). En la figura 1 se puede observar que el 32% de los estudiantes de grado reportaron 3 o más barreras.

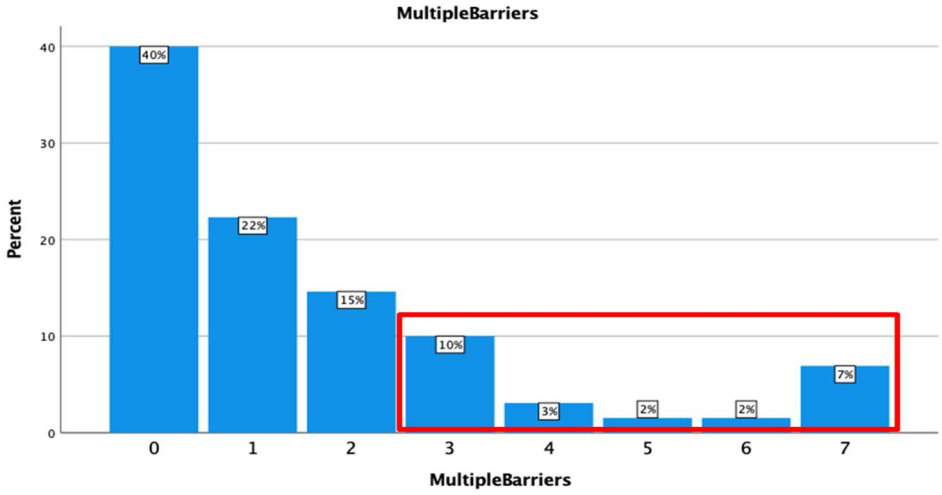
Figura 1. Múltiples barreras en los estudiantes de pregrado



Fuente: SPSS.

En la figura 2 se puede observar que el 24% de los estudiantes de posgrado reportaron 3 o más barreras.

Figura 2. Múltiples barreras en los estudiantes de posgrado



Fuente: SPSS.

De acuerdo con estas figuras, los/las estudiantes de posgrado reportan menos barreras para su compromiso académico, cuestión probablemente relacionada con una etapa de vida de objetivos académicos y profesionales más definidos.

Es de destacar que un porcentaje importante tanto a nivel de grado (33%) como de posgrado (40%) no detectaron ninguna barrera dentro de la escala de valoración propuesta, lo cual puede atribuirse a que 69,8% de las personas que contestaron la encuesta manifestaron pertenecer a estratos socioeconómicos 3, 4, 5 y 6, que corresponden a clases media y alta en el país, que los ubica en posición aventajada respecto a otros con menores oportunidades socioeconómicas.

En cuanto al transporte, estudiantes de clase media y alta tienen a menudo acceso a diferentes alternativas, incluyendo -en algunos casos- vehículos personales, lo cual reduce el tiempo de desplazamientos. En tecnología, disponen de mejores herramientas y acceso a Internet de alta velocidad, fundamental en ambientes híbridos. Estos estudiantes tienen mejores condiciones de financiación de sus estudios y/o de contribución económica a sus hogares, lo que les permite concentrarse en su compromiso y desempeño académico.

Con respecto a la quinta sección que incluía la pregunta abierta: "*Comparta cualquier comentario o sugerencia sobre cómo la universidad puede apoyar mejor su compromiso académico en ambientes híbridos*", se codificaron las respuestas, agrupándose en códigos globales basados en el tipo de apoyo requerido.

Para el caso de estudiantes de grado, se destaca el número de sugerencias sobre métodos de enseñanza, seguidos de empatía, tecnología y flexibilidad. El primer caso es un llamado de atención para la capacitación y acompañamiento de profesores, centrado en ambientes híbridos de aprendizaje.

Resulta interesante observar el gran número de sugerencias en torno a la empatía, explicado desde el período crucial de pandemia y transición que están atravesando en sus vidas. La universidad representa un lugar de constante aprendizaje para su desarrollo personal y social, y es posible que estos estudiantes busquen en ella entornos que promuevan su bienestar socioemocional. Se resalta que un 12% expresaron mensajes de felicitación y un 20% optaron por no contestar la pregunta abierta.

En cuanto a las sugerencias de estudiantes de posgrado, la mayoría giró en torno a métodos de enseñanza, programación de horarios de clase y apoyo a estudiantes. Se observa una importante coincidencia relacionada con los métodos de enseñanza en ambos públicos, lo cual refuerza la idea de acciones de mejora con la comunidad de profesores.

En cuanto a programación de horarios de clase, esto tiene que ver con la necesidad de equilibrar el estudio, la investigación y las responsabilidades laborales y familiares. En menor grado, hacen sugerencias sobre apoyo estudiantil, identificando áreas donde el soporte institucional podría ser mejorado. Es significativo que un 24% expresaron mensajes de felicitación y/o agradecimiento; mientras que el porcentaje de quienes optaron por no contestar la pregunta abierta (23%) se mantiene equiparable al de los/las estudiantes de grado.

A nivel general, e interpretando los datos dentro de la categoría de compromiso afectivo, 74 (46%) de los comentarios consideraron la necesidad de una mayor conciencia y empatía por las circunstancias individuales de los/las estudiantes y 41 (25%) discutieron la necesidad de soporte estudiantil de fácil acceso. Por su parte, 20 (13%) indicaron la necesidad de un mejor apoyo a la salud mental.

Los códigos más destacados en la categoría de compromiso conductual fueron la tecnología y la flexibilidad, con 69 (24 %) de los comentarios referidos a mejorar la tecnología en el campus y 65 (22 %) relacionados con una mayor flexibilidad con las tareas y fechas de entrega.

Más de la mitad de las respuestas a nivel general, y dentro de la categoría de compromiso cognitivo, (66 %) abordaron la necesidad de utilizar diferentes métodos de enseñanza en los cursos híbridos. Además, 41 (17 %) de los encuestados desearían que los/las profesores(as) estuvieran mejor capacitados para enseñar en entornos de aprendizaje híbrido.

3. CONCLUSIONES

Los resultados arriba detallados permiten identificar aspectos de mejora relacionados con la diversidad de la población estudiantil de la UNAB. Por ejemplo, se visualizan estrategias para mejorar el compromiso de estudiantes de grado y seguir fortaleciendo el compromiso de estudiantes de posgrado. En este sentido, se evidencian diferencias entre ambos tipos de población; observándose una importante oportunidad de mejora para brindar mayor soporte a la dimensión afectiva de estudiantes de grado.

El escenario de los ambientes híbridos de aprendizaje requiere una especial consideración sobre la autonomía y la capacidad del estudiante de grado para asumir su aprendizaje. Por lo tanto, no hay que perder de vista la advertencia de autores sobre cómo un estudiante no puede aprender eficazmente si la transacción educativa exige más autonomía de la que puede ejercer. (Moore, 1980). En consecuencia, se deben brindar apoyos necesarios que favorezcan la participación plena de estudiantes, con especial énfasis en aquellos que carezcan de habilidades de autorregulación. (Borup, et al., 2020).

Como segunda conclusión, se enfatiza que todos los/las estudiantes refieren la necesidad de actualizar métodos de enseñanza. Vale la pena recalcar que más de la mitad de las respuestas (66 %) abordaron la necesidad de que esto suceda. Además, 17 % de encuestados solicitaron que los/las profesores(as) estuvieran mejor capacitados para enseñar en estos entornos. Por lo tanto, la recomendación es privilegiar los métodos de enseñanza, mejorando la capacidad de profesores para involucrar a estudiantes.

Una tercera conclusión son las acciones en pro de la comunicación empática, dado que 46% de los comentarios consideraron la necesidad de mayor conciencia por las circunstancias individuales de estudiantes y 13% indicaron la necesidad de mejor apoyo a la salud mental.

En el contexto de ambientes híbridos de aprendizaje, se debe promover la mezcla adecuada de actividades asincrónicas que favorezcan la flexibilidad y la auto reflexión, con interacciones sincrónicas que promuevan la espontaneidad y la conexión humana. (Graham, 2006). Lo que se busca es el equilibrio y una interacción enriquecida para incrementar la

confianza y el interés; y disminuir niveles de ansiedad y frustración. Por ejemplo, la retroalimentación oportuna y efectiva facilitada por herramientas virtuales puede ayudar a favorecer el acompañamiento. La retroalimentación adquiere mayor relevancia cuando se disminuye la interacción física entre estudiantes y educadores, convirtiéndose en puente vital para el desarrollo integral de los/las primeros.

Una cuarta conclusión es la posibilidad de proyectar acciones de mejora para el compromiso académico de estudiantes según las barreras que puedan tener, influenciadas por sus condiciones socioeconómicas. En este sentido, se recomienda profundizar en identificar barreras de acuerdo con las diferencias socioeconómicas. Al reconocer estas diferencias, se pueden implementar programas de apoyo específicos, favoreciendo la inclusión social.

Como reflexión final, se invita a repensar la educación universitaria desde la perspectiva del compromiso académico. Cuando consideramos las distintas dimensiones e identificamos soportes institucionales, se puede llegar a garantizar no solo una mejor experiencia, sino un aprendizaje significativo.

Reconocer tanto facilitadores como indicadores del compromiso académico es un primer paso, iniciando por tener información actualizada y permanente sobre los/las estudiantes. Al pensar en términos de compromiso académico, se reconoce que son varios los factores que impactan el aprendizaje. Este enfoque puede ser valioso para todas las modalidades de formación, pero especialmente para aquellas instituciones que opten por explorar y profundizar en ambientes híbridos de educación superior.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos a colegas e instituciones en Colombia y Estados Unidos por sus aportes técnicos en la aplicación del estudio referenciado. Aunque no figuran como autores del artículo, su contribución ha facilitado el análisis y reflexiones presentadas.

4. REFERENCIAS

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. https://doi.org/10.1177/146879410100100307

Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R., & Schunn, C. D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53(1), 87–105. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.002.

Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S. *et al.* Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* 17, 2 (2020). https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8

Borup, J., Graham, C., West, R., Archambault, L., Spring, K. (2020). Comunidades académicas con compromiso: Un lente que se expande y permite examinar las estructuras de apoyo para el aprendizaje en modalidades combinada y en línea. *Education Technology*

Research and Development (2020) 68:807–832 https://doi.org/10.1007/s11423-020-09744-x

Borup, J., Graham, C. R., West, R. E., Archambault, L., & Shin, J. K. (2023). Academic Communities of Engagement (ACE) framework. In *EdTechnica: The open encyclopedia of educational technology* (pp. 93–104). *EdTechBooks.org.* https://edtechbooks.org/encyclopedia/academic_communities_of_engagement_ace_framework. https://doi.org/10.59668/371.12259

Eagleton, S. (2017). Designing blended learning interventions for the 21st century student. En: *Advances in Physiology Education* 2017 41:2, 203-211. https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00149.2016

Esteban-Millat, I., Martínez-López, F. J., Huertas-García, R., Meseguer, A., & Rodríguez Ardura, I. (2014). Modelling students' flow experiences in an online learning environment. *Computers and Education*, 71, 111–123. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.012

Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definitions, Current Trends, and Future Directions. En C. Bonk y C. R. Graham (eds.), *The handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Jossey-Bass, Pfeiffer.

Graham, C. R; Borup, J.; Tuiloma, S.; Martínez-Arias, A.; Parra-Caicedo, D. & Larsen, R. (2023). Institutional Support for Academic Engagement in Online and Blended Learning Environments: Exploring Affective, Behavioral, and Cognitive Dimensions. *Online Learning*. 27. 10.24059/olj.v27i3.4001.

Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A conceptual framework. *Online Learning*, 23(2), 145–178. https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481.

Hattie, J. (2010). Teaching and Learning Interventions (Online). https://www.readpbn.com/pdf/Visible-Learning-A-Synthesis-of-Over-800-Meta-Analyses-Relating-to-Achievement-Sample.pdf [13 Feb2010]

Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013). Deconstructing disengagement: Analyzing learner subpopulations in massive open online courses. In *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 170–179). Leuven, Belgium: ACM.

Moore, M. G. (1980). Independent study. In R. Boyd & J. Apps (Eds.), *Redefining the discipline of adult education* (pp. 16–31). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Picciano, A. G. (2009). Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of Asynchronous Learning Networks,* 13(1), 7-18.

Ramesh, A., Goldwasser, D., Huang, B., Daum, H., & Getoor, L. (2013). Modeling learner engagement in MOOCs using probabilistic soft logic. *NIPS Workshop on Data Driven Education*

Redunete. (2020). Recomendaciones para fomentar la calidad en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales. Bogotá, Colombia. 79 páginas.

Tuiloma, S.; Graham, C.R.; Martínez-Arias, A.; Parra-Caicedo, D. (2022). Providing Institutional Support for Academic Engagement in Online and Blended Learning Programs. *Education Sciences* 2022, *12*, 641. https://doi.org/10.3390/educsci12100641

Turpo, O., Hernández, M. J. (2014). La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad Blended Learning. En: Martín García, A. V. (Coord.). *Blended Learning en educación superior. Perspectivas de innovación y cambio*. Madrid, Editorial Síntesis S.A.

UNAB. (2012) Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga, Colombia. 71 páginas.

UNAB. (2021). Políticas Académicas Institucionales: Gestión del currículo y propuesta de formación institucional. Recuperado de: https://unab.edu.co/wp-content/uploads/2022/11/2021_Politica_de_Gestion_Curricular_y_Propuesta_de_Formacion_Institucional_UNAB.pdf

UNICEF. (2020). El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes. *Sondeo U-Report.* Disponible en: https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes

Waha, B. & Davis, K. (2014). University students' perspective on blended learning. *Journal of Higher Education Policy Management*, Vol. 36: 172–182, 2014. doi:10.1080/1360080X.2014.884677.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(produzidas pelo Grupo EIDE nos últimos 18 anos)

ACEVEDO TOVAR, L. M. (Org.). **Innovación e interculturalidad en la educación.** 1. ed. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Facultad de Educación, 2018. Disponível em: http://iage.fclar.unesp.br/eide/arqs/eide2018.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

ARAVENA-GAETE, M. (Org.); MARAMBIO-CARRASCO, C. (Org.); GÁRATE-VERGARA, F. (Org.); RUETE-ZUÑIGA, D. (Org.). **Co-construyendo aprendizajes integrales.** 1ed.Santiago de Chile: © Univeridad Andres Bello (UNAB), Chile, 2024, v. 1. Disponível em: https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/co-construyendo-aprendizajes-integrales. Acesso em: 14 out. 2024.

BIZELLI, J. L. (Org.); VARGAS, T. (Org.); SANTOS CRUZ, J. A. (Org.). **Educação Escolar em Iberoamérica: 15 anos de trajetória.** 1. ed. Bauru: Editora Ibero-Americana de Educação, 2020. Disponível em: https://www.editoraiberoamericana.com/posts/indexdcd8.html?dt=educacao-escolar-em-ibero-america-15-anos-de-trajetoria-MEsrT3V2MTdVcmdOSjdZM1BDUnhkdz09. Acesso em: 14 out. 2024.

BIZELLI, J. L.; HEREDERO, E. S.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em Iberoamérica**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n23.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

BIZELLI, J. L.; MUZZETI, L. R. (Org.). **Educação e formação de professores**. 1. ed. Itapetininga, SP: Ed. Hipótese, 2019. Disponível em: https://251c5e01-0d17-4728-99f4-0ed664f18de0.filesusr.com/ugd/c8e391_4b18c29dcb1845079ac044f5919305c6.pdf?index=true. . Acesso em: 14 out. 2024.

BIZELLI, J. L.; MUZZETI, L. R. (Org.). **Educação e trabalho docente**. 1. ed. Bauru, SP: Editora Ibero-americana de Educação, 2020. Disponível em: https://251c5e01-0d17-4728-99f4-0ed664f18de0.filesusr.com/ugd/c8e391_57d5a982fddd4191a46bf3e8f4fac2d9.pdf. . Acesso em: 14 out. 2024.

BIZELLI, J. L.; MUZZETI, L. R. (Org.). **Práticas pedagógicas em educação**. 1. ed. Itapetininga: Edições Hipótese, 2019. Disponível em: https://251c5e01-0d17-4728-99f4-0ed664f18de0.filesusr.com/ugd/c8e391_5f7709d1ca1343aaaa00cb3126adc920.pdf?index=true. . Acesso em: 14 out. 2024.

BIZELLI, J. L.; SOUZA, C. B. G. (Org.). **Caminhos para a Escola Inclusiva**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/A

poioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n.21.pdf. . Acesso em: 14 out. 2024.

BIZELLI, J. L.; SOUZA, C. B. G. (Org.). **Faces da escola em Iberoamérica**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n.20.pdf. . Acesso em: 14 out. 2024.

JABONERO, M. (Org.); BRIS, M. M. (Org.); BIZELLI, J. L. (Org.). **Aprendizaje y gestión de la educación en Iberoamérica: perspectivas y experiencias**. 1. ed. Madrid: Dykinson, 2024. v. 1. 290p. Disponível em: https://www.dykinson.com/libros/aprendizaje-y-gestion-de-la-educacion-en-iberoamerica-perspectivas-y-experiencias/9788410702684/. Acesso em: 14 out. 2024.

JABONERO, M.; BRIS, M. M.; ARIAS, A. M.; BIZELLI, J. L. (Org.). **Miradas diversas de la educación en Iberoamérica**. 2. ed. revisada e ampliada. Alcalá de Henares, Espanha: Universidad de Alcalá, 2015. Disponível em: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21398/9788415834946.pdf?sequence=1&isAllowed=y. . Acesso em: 14 out. 2024.

MARTÍN BRIS, M.; MIRANDA ÁLVAREZ, M. C.; SEBASTIÁN HEREDERO, E.; EDEL NAVARRO, R. (Org.). **Visiones de la educación en Iberoamérica: experiencias y reflexiones**. Tomo I. La educación para todos y la calidad. 1. ed. Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2016. v. 1. Disponível em: https://www.uv.mx/veracruz/eide/memorias-del-encuentro/. Acesso em: 14 out. 2024.

MARTÍN BRIS, M.; MIRANDA ÁLVAREZ, M. C.; SEBASTIÁN HEREDERO, E.; EDEL NAVARRO, R. (Org.). **Visiones de la educación en Iberoamérica: experiencias y reflexiones.** Tomo II. Tópicos emergentes de la educación. 1. ed. Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2016. v. 2. Disponível em: https://www.uv.mx/veracruz/eide/memorias-del-encuentro/. Acesso em: 14 out. 2024.

MARTÍN BRIS, M.; MIRANDA ÁLVAREZ, M. C.; SEBASTIÁN HEREDERO, E.; EDEL NAVARRO, R. (Org.). **Visiones de la educación en Iberoamérica: experiencias y reflexiones**. Tomo III. Una Mirada a la pluralidad educativa. 1. ed. Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2016. v. 3. Disponível em: https://www.uv.mx/veracruz/eide/memorias-del-encuentro/. Acesso em: 14 out. 2024.

MARTÍN BRIS, M.; SEBASTIÁN HEREDERO, E. (Org.). **Hacia un modelo educativo de calidad y transformador**. 1. ed. Madrid: Ed Santillana/Universidad de Alcalá, 2017. Disponível em: http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/hacia_un_modelo_educativo.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

MIRANDA ALVAREZ, M. C.; EDEL NAVARRO, R. (Org.). **Educación, tecnología e innovación: la tríada indisoluble.** Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2016. Disponível em: https://www.uv.mx/veracruz/eide/memorias-del-encuentro/. Acesso em: 14 out. 2024.

MIRANDA ALVAREZ, M. C.; EDEL NAVARRO, R. (Org.). **La Diversidad: encuentro y análisis.** Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2016. Disponível em: https://www.uv.mx/veracruz/eide/memorias-del-encuentro/. Acesso em: 14 out. 2024..

MIRANDA ALVAREZ, M. C.; EDEL NAVARRO, R. (Org.). **La Educación Básica: vivencias y reflexiones para contar**. Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2016. Disponível em: https://www.uv.mx/veracruz/eide/memorias-del-encuentro/.Acesso em: 14 out. 2024.

MIRANDA ALVAREZ, M. C.; EDEL NAVARRO, R. (Org.). **Perspectivas e Identidades en el contexto de la Política Educativa**. Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2016, p. 14-19. Disponível em: https://www.uv.mx/veracruz/eide/memorias-del-encuentro/. Acesso em: 14 out. 2024.

MIRANDA ALVAREZ, M. C.; EDEL NAVARRO, R. (Org.). **Perspectivas, visiones e abordajes en Educación Superior**. Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2016. Disponível em: https://www.uv.mx/veracruz/eide/memorias-del-encuentro/. Acesso em: 14 out. 2024.

RIBEIRO, P. R. M.; SOUZA, C. B. G. de. (Org.). **A Educação na Era da Informação: Contribuições Ibero-Americanas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. (Org.); BONILLA-ESQUIVEL, J. L. (Org.); GÁRATE-RIVERA, A. (Org.). **Educación Superior en tiempos de pandemia: ideas y escenarios en el contexto de la contingencia**. 1ed.Mexicali, Baja California: Editorial Cetys Universida, 2021, v. 1. Disponível em: https://www.cervantesvirtual.com/obra/educacion-superior-en-tiempos-de-pandemia-ideas-y-escenarios-en-el-contexto-de-la-contingencia-1157554/. Acesso em: 14 out. 2024.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. (Org.); BONILLA-ESQUIVEL, J. L. (Org.); GÁRATE-RIVERA, A. (Org.). **Estudios sobre educación desde la realidad iberoamericana.** 1ed.Mexicali, Baja California: Programa Editorial del Cetys Universidad, 2022, v. 1. Disponível em: https://core.ac.uk/download/551500539.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

SEBASTIÁN HEREDERO, E.; MARTÍN BRIS, M. (Org.). **Educación y sociedad global: demandas y aportaciones.** Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, 2007.

SEBASTIÁN HEREDERO, E.; MARTÍN BRIS, M. (Org.). **Formación del ciudadano en un mundo global: Una mirada desde los contextos español y brasileño.** Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, 2009.

SEBASTIÁN HEREDERO, E.; MARTÍN BRIS, M. (Org.). **La escuela de la sociedad del conocimiento. Perspectivas Innovadoras en Brasil y España.** Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, 2011.

SEBASTIÁN HEREDERO, E.; MARTÍN BRIS, M. (Org.). **Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño.** Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, 2011.

SEBASTIÁN HEREDERO, E.; MARTÍN BRIS, M.; AGUILERA, V. (Org.). **Reflexiones y realidades sobre la educación desde la perspectiva iberoamericana**. Santiago de Chile: Santillana, 2012.

SOUZA, C. B. G. de, RIBEIRO, P. R. M. (Org.) **Políticas Públicas em Educação no Contexto Ibero-americano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOUZA, C. B. G. de, RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Desafios Educacionais para o século XXI: contribuições dos contextos espanhol e brasileiro.** Araraquara: Laboratório Editorial, 2010.

SOUZA, C. B. G. de, RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Política, gestão educacional e formação de educadores: contribuições ibero-americanas para a educação.** Araraquara: Laboratório Editorial, 2008.

SOUZA, C. B. G. de, RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade, diversidade e culturas escolares: contribuições ibero-americanas para estudos de educação, gênero e valores.** Araraquara: Laboratório Editorial, 2008.

Ao apresentar o livro *Transformando a Educação na Iberoamérica: Políticas, Práticas e Tecnologias para a Diversidade* para o público que estuda Educação, trazemos um conjunto de capítulos elaborados por pesquisadores que vêm trabalhando conjuntamente há 18 anos. De um convênio inicial entre a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e a Universidade de Alcalá de Henares (UAH), outras Instituições de Ensino Superior iberoamericanas foram se agregando, construindo e adensando um espaço de diálogo para diferentes interpretações sobre as mais variadas práticas educativas, consolidando uma ideia da Escola que vem se desenvolvendo na região. Nesses 18 anos de trocas intelectuais, portanto, formulamos um pensamento Iberoamericano sobre a Educação Escolar, sistematizado em mais de 30 livros publicados pelo grupo.

Os Editores

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Universidad de Alcalá

OEI